



# **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА – ПРАКТИКЕ**

Часть 1

Омск  
Издательство ОмГА  
2026

Омская гуманитарная академия

**Педагогическая и психологическая наука –  
практике**

Международная научно-практическая конференция  
11–12 декабря 2025 года

Сборник статей в 4 частях

**Часть 1**

*Под редакцией  
доктора педагогических наук, профессора  
Е. В. Лопановой*

Омск  
Издательство ОмГА  
2026

**УДК 37.015.3**

**ББК 88.6**

**П24**

**П 24** Педагогическая и психологическая наука – практике. Международная научно-практическая конференция ; 11–12 декабря 2025 года : сборник статей в 4 частях. – Ч. 1 / под ред. д-ра пед. наук, проф. Е. В. Лопановой. – Омск : Изд-во ОмГА, 2026. – 288 с.

**ISBN 978-5-98566-281-8**

**ISBN 978-5-98566-282-5 (ч. 1)**

В сборнике представлены результаты современных исследований в области педагогики, психологии и образования. В центре внимания – проблемы диалога педагогической науки и практики, специфика обучения и интегративные аспекты научной коммуникации в XXI веке, психологические аспекты педагогической деятельности в условиях цифрового общества, интеграция научно-исследовательских, проектных и методических компетенций всех субъектов образовательного процесса, вопросы педагогической инноватики и поиска нового психолого-педагогического инструментария в современных образовательных реалиях.

В статьях демонстрируется многоаспектность современных образовательных процессов: сочетаются фундаментальные теоретические подходы и прикладные методики, затрагиваются вопросы как школьного, так и высшего образования. Особое внимание уделено личностному развитию обучающихся, инновационным формам обучения и оценке результативности образовательных практик.

Сборник адресован педагогам школ и организаций дошкольного и дополнительного образования, студентам педагогических вузов, руководителям сферы образования, преподавателям профессиональных педагогических организаций.

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Омской гуманитарной академии

Ответственность за точность приведенных данных, аутентичность цитат, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы статей.

ISBN 978-5-98566-281-8

© Авторы статей, 2026

ISBN 978-5-98566-282-5 (ч. 1)

© Омская гуманитарная академия, 2026

# **Раздел 1.**

## **Теоретические основания современных исследований**

УДК 37.012

### **Интеграция результатов педагогических исследований в практику образования: проблемы и тенденции**

**Е. В. Лопанова**

Омская гуманитарная академия, г. Омск, Российская Федерация

В статье рассмотрены актуальные проблемы интеграции результатов научных исследований в образовательную практику: несоответствие результатов исследований требованиям практики; трудности адаптации методов и подходов; недостаточное финансирование проектов внедрения; недостаточно подготовленные педагоги; избыточная бюрократизация учебного процесса; недостаточность каналов трансляции научных результатов. В числе способов их преодоления – создание эффективной инфраструктуры поддержки исследований; повышение квалификации педагогов; формирование единой информационной среды; поддержка инициатив на уровне образовательных организаций; активное вовлечение общественности и родителей.

*Ключевые слова:* интеграция науки и образовательной практики, исследовательское отношение к образовательной практике, тренды образования, генеративное образование, мультимодальная педагогика.

**E. V. Lopanova**

Omsk Humanitarian Academy, Omsk, Russian Federation

### **Integration of pedagogical research results into educational practice: problems and trends**

The article discusses the current problems of integrating the results of scientific research into educational practice.: inconsistency of research results with the requirements of practice; difficulties in adapting methods and approaches; insufficient funding for implementation projects; insufficiently trained teachers; excessive bureaucratization of the educational process; insufficient channels for broadcasting scientific results. Among the ways to overcome them are the creation of an effective research support infrastructure; professional development of

teachers; and the formation of a unified information environment.; support of initiatives at the level of educational organizations; active involvement of the public and parents.

*Keywords:* integration of science and educational practice; research attitude to educational practice; educational trends; generative education; multimodal pedagogy.

Необходимость быстрого ответа образования на вызовы цифровизации, изменения рынка труда и новых социальных запросов в современных социокультурных условиях очевидна. Педагогическая наука обладает достаточно большим количеством результатов исследований в области закономерностей обучения, воспитания и развития, однако устойчивый разрыв между научными достижениями и их повседневным применением в деятельности школ и вузов существует. Результаты исследований, не трансформируясь в конкретные методики, учебные материалы или управленческие решения, зачастую остаются достоянием только академического сообщества.

Среди актуальных проблем внедрения результатов педагогических исследований в практику образования, по результатам проведенного опроса педагогов школ и преподавателей вузов, следует отметить:

1. Несоответствие результатов исследований требованиям практики. Часто исследования ведутся вне связи с конкретными проблемами и нуждами педагогов и обучающихся, что снижает эффективность внедрения даже ценных выводов и разработок.

2. Трудности адаптации методик и подходов. Отмечается отсутствие времени и ресурсов для экспериментирования, слабая материальная и моральная стимуляция инновационной деятельности. Новые методики требуют изменений в традиционном подходе к обучению, что вызывает сопротивление среди некоторых педагогов и администраторов образовательных организаций.

3. Недостаточное финансирование проектов внедрения. Большинство образовательных организаций испытывают дефицит ресурсов для экспериментальной работы и последующего масштабирования удачных решений.

4. Недостаточно подготовленные педагоги. Многие образовательные организации сталкиваются с нехваткой кадров, готовых к освоению и применению новейших педагогических методик и инструментов. Респонденты отмечали недостаточную сформированность у педагогов навыков исследовательского анализа собственной деятельности и чужого опыта; низкий уровень готовности к осмысленному заимствованию и адаптации новшеств.

5. Избыточная бюрократизация учебного процесса. Помимо того, что педагоги-практики чрезмерно загружены бумаготворчеством, требования отчетности и регламента часто становятся препятствием для быстрого распространения новаторских подходов и практических решений.

6. Отсутствие своевременных и адаптированных для практика каналов трансляции научных результатов. В работах, посвященных интеграции науки и образовательной практики, отмечается появление таких каналов, как внутренние и внешние цифровые платформы для обмена опытом, профессиональные сетевые сообщества, однако повседневностью подобные каналы пока не стали. В анкетах отмечаются преимущественно такие информационно-аналитические средства, как системы педагогического мониторинга, базы данных результативного педагогического опыта, что не обеспечивает полноты информации о проводимых исследованиях в области педагогической и психологической науки. Отсутствие целостной организационно-методической системы в образовательной организации ведет к информационной перегруженности педагога.

Вопросы интеграции результатов исследований в практику образования рассматривались в работах отечественных исследователей (В. В. Краевский [1], М. Н. Скаткин [7], др.), которые отмечали, что этот процесс требует специальной организации, обучения практиков и методической поддержки. В педагогике процесс интеграции носит название инновационной деятельности, под которой понимается «...педагогическая деятельность, направленная на реализацию результатов законченных научных исследований и разработок, иных научно-технических достижений, а также объектов интеллектуальной собственности в новый или усовершенствованный педагогический продукт, в новый или усовершенствованный образовательный процесс, в практическую педагогическую деятельность, а также связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки» (Э. Ф. Зеер [2, с. 3; 3]).

Какими видятся пути преодоления обозначенных проблем в современных условиях?

Во-первых, создание эффективной инфраструктуры поддержки исследований. Формирование сети специализированных центров и лабораторий, работающих непосредственно с педагогами и обучающимися, позволяет оперативно выявлять потребности и адаптировать исследования к актуальным нуждам практики. Сегодня активно создаются технопарки, лаборатории, выделяются гранты для проведения исследований, прежде всего, в инженерном образовании, в техническом образовании. Но кто готовит ин-

женеров? На каких методологических подходах строится современное инженерное образование, какими технологиями обеспечивается? Как готовят детей в школе к работе с передовыми, прорывными технологиями? Представляется, что настало время создания педагогических, психологических, психолого-педагогических лабораторий для проведения исследований в области образования.

Во-вторых, повышение квалификации педагогов. Регулярные курсы повышения квалификации, семинары и мастер-классы способствуют подготовке учителей и преподавателей к восприятию и внедрению инновационных методик. И такие примеры в области есть. Например, на базе лицея № 54 г. Омска работает корпоративная цифровая образовательная среда, позволяющая персонифицировать повышение квалификации педагогов.

В-третьих, формирование единой информационной среды. Создание электронных платформ и баз данных способствует распространению лучших практик и доступу к современным технологиям и ресурсам. На базе Института развития образования Омской области создана такая среда для педагогов школ. Однако это закрытая среда, работать в ней могут только те педагоги, которые проходят повышение квалификации в ИРООО либо участники инновационных комплексов в образовании, зарегистрированных в ИРООО.

Кроме того, необходимо обеспечить психологически безопасную среду для педагогического экспериментирования.

В-четвертых, поддержка инициатив на уровне руководства школ и вузов. Руководители образовательных организаций играют ключевую роль в создании условий для экспериментов и инноваций, обеспечивая необходимые ресурсы и поддержку коллег. И здесь важен еще один аспект. Помимо педагога-исследователя, значимую роль играет педагог-посредник (методист, руководитель методического объединения, заместитель директора по научно-методической работе), который помогает «перевести» научные результаты на язык практики, оказывает организационную и психологическую поддержку внедрения.

Обеспечение интеграции научного знания и образовательной практики «...определяется способностью образовательной организации создавать культуру коллективного обучения, исследовательского отношения к практике» (В. А. Савченко [6]).

Наконец, активное вовлечение общественности и родителей. Партнерство между школами, родителями и обществом создает благоприятные условия для успешного внедрения педагогических инноваций.

Как уже отмечалось, вызовы современного общества в условиях цифровой трансформации не позволяют образовательным организациям оставаться в стороне и спокойно наблюдать за происходящим. Часто цитируемый в последнее время Л. Кэрролл отмечал: «Нужно бежать со всех ног, чтобы только оставаться на месте, а чтобы куда-то попасть, надо бежать как минимум вдвое быстрее!» [4].

Широкое внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс становится одним из ключевых трендов в образовании XXI века. Современные генеративные модели ИИ позволяют не только создавать персонализированные учебные материалы, но и анализировать поведение обучающихся, делая обучение более эффективным и удобным. Генеративное образование – новое направление в педагогике, которое основывается на принципах активного взаимодействия обучающихся с образовательным контентом, создаваемым специально для них искусственным интеллектом (ИИ). Оно характеризуется возможностью индивидуального подхода, гибкостью и адаптируемостью содержания под индивидуальные предпочтения и способности каждого ученика.

Использование технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) открывает новые возможности для погружения обучающихся в учебные ситуации, имитирующие реальный мир. Изучение истории, искусства, географии и других предметов приобретает дополнительную глубину и реалистичность. Иммерсивное обучение развивает когнитивные и творческие способности обучающихся, стимулируя их к самостоятельному поиску решений [5].

Сегодня растет число образовательных платформ, использующих чат-боты и виртуальных помощников на основе ИИ. Они выполняют роль индивидуальных наставников, консультирующих студентов и школьников по различным предметам и помогающих педагогам в создании учебных материалов. Такой подход позволяет снизить нагрузку на преподавателя и индивидуализировать процесс обучения.

Умные учебники представляют собой электронные издания, оснащенные технологиями искусственного интеллекта. Они адаптируются под уровень знаний и потребностей ученика, предоставляя персонализированную информацию и ответы на возникающие вопросы. Эта тенденция особенно популярна среди педагогов, стремящихся повысить эффективность уроков.

Новые технологии расширенной реальности (AR, VR, MR) позволяют создавать виртуальные среды для тестирования компетенций учащихся. Вместо традиционных экзаменов обучающиеся могут продемонстрировать

свои навыки в симулированных ситуациях, близких к реальной жизни. Такое оценивание стимулирует студентов и школьников к активным действиям и помогает развить практические навыки.

Благодаря особенностям виртуальной реальности (VR), обучающиеся получают уникальную возможность увидеть научные явления и законы в действии. Визуализация абстрактных научных концепций делает изучение естественных наук более доступным и привлекательным, способствуя лучшему усвоению материала [5].

Перечисленные направления показывают, насколько важным становится внедрение современных технологий в образовательный процесс. Их правильное использование способно значительно повысить качество обучения, сделать его более индивидуальным и увлекательным. Вместе с тем возникает необходимость учета российской специфики и культурных особенностей, что позволит адаптировать международные тренды и разработать эффективные решения для отечественной системы образования.

Современная концепция обучения, основанная на понимании многообразия способов восприятия и переработки информации человеком, позволяет учитывать различные каналы восприятия (визуальный, слуховой, кинестетический и другие), формировать более полное и эффективное обучение [5]. Эта концепция получила название мультимодальной педагогики; данное направление образования ждет своих исследователей.

Педагогика бесконфликтности – еще один значимый тренд в современном образовании. В современном обществе особое внимание уделяется формированию культуры ненасилия. Повышенный интерес к педагогике бесконфликтности отражает потребность в формировании гармоничных взаимоотношений в образовательной среде. Это направление ориентировано на профилактику агрессии и решение споров путем конструктивных переговоров и взаимопонимания.

Таким образом, успешное внедрение результатов педагогических исследований требует комплексного подхода, включающего взаимодействие между наукой, практикой и обществом.

### **Библиографический список**

1. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования : Пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
2. Зеер, Э. Ф. Проблемы реализации педагогических инноваций в образовании / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2014.– № 5. – С. 2–5.

3. Зеер, Э. Ф. Инновации как форма интеграции педагогической науки и образовательной практики / Э. Ф. Зеер, С. А. Новоселов, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 155–163.

4. Кэрролл, Л. Алиса в Стране чудес / Льюис Кэрролл; [перевод с английского Н. Демуровой]. – СПб. : СЗКЭО, 2019. – 239 с.

5. Роберт, И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И. В. Роберт. – М. : ИСМО, 2024. – 204 с.

6. Савченко, В. А. Механизмы интеграции результатов педагогических исследований в образовательную практику / В. А. Савченко // Время развития. – URL: <https://vremyarazvitiya.ru/mehanizmu-integraczii-rezultatov-pedagogicheskikh-issledovaniij-v-obrazovatelnuyu-praktiku/>.

7. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований : В помощь начинающему исследователю / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.

## **Диалог педагогической науки и практики**

**Н. В. Чекалева**

Омский государственный педагогический университет,  
г. Омск, Российская Федерация

Статья посвящена размышлениям о статусе соотношения педагогической науки и образовательной практики в современных социокультурных, социоэкономических и геополитических условиях, рассмотрению опыта педагогических исследований и внедрению его в практику в условиях неоднозначности, неопределенности.

*Ключевые слова:* междисциплинарный подход, практики открытого образования, модели взаимосвязи педагогической науки и практики.

## **Dialogue of pedagogical science and practice**

**N. V. Chekaleva**

Omsk State Pedagogical University,  
Omsk, Russian Federation

The article is devoted to reflections on the status of the correlation of pedagogical science and educational practice in modern socio-cultural, socio-economic and geopolitical conditions, the review of the experience of pedagogical research and its implementation in practice in conditions of disparity, uncertainty.

*Keywords:* interdisciplinary approach, open education practices, models of interrelation of pedagogical science and practice.

Привычное разделение на теорию и практику, на академическую среду и поле реальных образовательных взаимодействий, кажется, устарело. Сегодня границы размыты, а диалог между учеными-исследователями и практикующими педагогами становится не просто желательным, но жизненно необходимым. Наука, оторванная от реальности образовательной практики, рискует стать бесплодной, а практика, лишенная научного осмысления, может топтаться на месте, повторяя одни и те же ошибки.

Современные вызовы требуют комплексных, междисциплинарных подходов. Геополитическая нестабильность, цифровая трансформация, новые социальные запросы – все это ставит перед системой образования задачи, решение которых невозможно без тесного сотрудничества. Ученые привносят в этот процесс методологическую строгость, способность к ана-

лизу тенденций и прогнозированию, разработку инновационных моделей. Учителя же, находясь на передовой, обладают уникальным эмпирическим знанием, пониманием актуальных потребностей обучающихся и практической осуществимости тех или иных педагогических идей.

Исследователи для подтверждения и реализации своих научных идей осуществляли опытно-экспериментальную работу (формирующий эксперимент), педагоги образовательных учреждений активно включались в эту деятельность. Но были и такие педагоги, которые сами проводили исследования и защищали диссертации (З. А. Халюта, Е. Л. Булгакова, А. В. Бориллов, С. А. Дмитриенко и др.). Но, к сожалению, пока число таких практиков – подвижников невелико.

Десятилетие науки и технологий (2022–2031 гг.), объявленное Президентом РФ В. В. Путиным, предполагает не только популяризацию науки, но и ориентацию на те изменения, которые способствовали бы развитию всех направлений жизни общества (экономика, культура, образование и т. д.).

В Указе Президента РФ от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [5], а также в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [6] подчеркивается необходимость создания условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей. Решение этой стратегической задачи, несомненно, дело и педагогической науки, и практики.

Целью «Дорожной карты по реализации мер по системному развитию практико-ориентированной педагогической науки» (09.09.2025) является «создание эффективно функционирующей системы, обеспечивающей устойчивое развитие практико-ориентированной педагогической науки в Российской Федерации, а также формирование благоприятной среды для генерации, апробации и внедрения инновационных педагогических разработок, непосредственно влияющих на качество образования и профессиональную подготовку педагогических кадров».

Педагогическая наука развивается в условиях социально-педагогической действительности XXI века, где «новые вызовы» ориентируют на переход от устойчивого мира к миру неопределенному (от мира SPOD к миру VUCA и миру BANI). В стремительно меняющемся ландшафте образования, характеризующемся непредсказуемостью, сложностью

и неоднозначностью, монолитные, узкоспециализированные подходы оказываются неэффективными. Мир VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) требует от исследователей и практиков гибкости, способности к быстрой адаптации, умения видеть взаимосвязи и работать с неопределенностью. Более того, современная реальность часто описывается моделью BANI (Brittle, Anxious, Non-linear, Incomprehensible), которая подчеркивает хрупкость систем, растущую тревожность, нелинейность процессов и непостижимость происходящих событий. В таких условиях только коллективные усилия, синергия науки и практики, могут породить адекватные ответы.

Становится ясным, что педагогическая наука, стремясь быть актуальной и действенной, вынуждена искать точки соприкосновения с реальной педагогической практикой. Это сближение проявляется в ряде ключевых аспектов. Во-первых, научные исследования должны быть ориентированы на решение конкретных проблем, возникающих в образовательных учреждениях, а не только на теоретические построения. Во-вторых, педагогической практике должны активно участвовать в научном процессе, становясь не только объектами исследования, но и его субъектами, внося свой бесценный эмпирический опыт и интуицию.

Сегодня интересны практики открытого образования (поддержка самоопределения личности школьника, персонификация среды и образования, национальный культурный код России, воспитание патриотизма и гражданственности и т. д.), которые, вне всякого сомнения, требуют качественного научного осмысления. Особенно хотим подчеркнуть необходимость проведения исследований, аналитики по наиболее актуальным проблемам образования (результативность воспитания, внедрение искусственного интеллекта, качество образования и др.)

А. М. Соломатин [4] предложил модели взаимосвязи педагогической науки и практики. Ситуация «внедрение»: от теории к практике, трансляция результатов теоретических исследований в практику, участие ученых в популяризации науки и т. д. Основной смысл: преобразующее влияние научных достижений на практику. Ситуация «обобщение»: обобщение имеющегося практического опыта, «заказ» науке внутренних процессов в образовании с теоретических позиций. Основной смысл: побуждение науки к активному поиску ответов на вопросы «школьный повседневности». Ситуация «взаимообогащение»: осмысление системы взаимодействия ученых с практической деятельностью педагогов, совместная проектная деятельность, придание научного статуса полученным на практике результа-

там и т. д. Основной смысл: значительное обогащение как педагогической науки, так и практики.

В настоящее время интересен опыт ученых РГПУ им. А. И. Герцена (под рук. академика РАО А. П. Тряпицыной, член-корреспондента РАО С. А. Писаревой и др.) по организации коллективных исследований со школами-лабораториями г. Санкт-Петербурга.

В совместном поиске ученых и практиков выявлены важные проблемы и пути их решения: необратимость трансформации традиционного образовательного процесса путем создания условий для преобразования мира с помощью знаний и опыта; необходимость сотрудничества в решении сложных задач в ситуации неопределенности; новое понятие взаимодействия теории с практикой: принцип участия всех субъектов, заинтересованных в выработке решений, затрагивающих их судьбу путем расширения «коммуникативного круга» и т. д. (С. А. Писарева, А. П. Тряпицына [1, 3]).

Омский научный центр Российской академии образования активно сотрудничает с базовыми школами Омского района, СОШ № 82, 144, 28, 82, 53, лицеями № 137, 92, 66, «Эврика», Дворцом творчества детей и юношества, Нововаршавской гимназией, Сибирской школой № 1 Омского района, Богословской школой Омского района, лицеем Крутинского района, Екатерининской СОШ Тарского района, гимназией г. Калачинска, СОШ № 3 г. Тары, детским садом № 1 г. Тары. Главной целью такого сотрудничества является интеграция науки и образования, консолидация усилий разных исследовательских команд, внедрение результатов научных исследований в образовательную практику. Сложились следующие направления сотрудничества: научно-методическое сопровождение реализации программ, проектов развития школ; организация коллективных исследований («Практики формирования социокультурной идентичности детей и молодежи Омского Прииртышья»); научно-педагогическое просвещение педагогов, обучающихся родителей; совместная научно-педагогическая событийная деятельность (научно-практические конференции, научные семинары, выезды в образовательные учреждения для знакомства с реальными практиками воспитания и т. д.).

Более глубокое осмысление педагогической действительности XXI века неизбежно ведет к выводу о необходимости трансформации самой парадигмы педагогической науки. Она должна стать более открытой, междисциплинарной и ориентированной на сотрудничество. Это предполагает создание платформ для диалога, совместных проектов и обмена лучшими практиками между учеными, учителями, администраторами, а также представи-

телями других сфер, влияющих на образование. Только в таком мультидисциплинарном и полисубъектном подходе возможно формирование адекватных образовательных стратегий, способных справиться с вызовами неопределенного мира.

Таким образом, педагогическая наука ставит своей задачей развитие педагогической практики, а практика дает науке свой «социально-педагогический заказ», ставит проблемы, требующие решения; происходит взаимное обогащение. При этом педагогическая наука выступает не только рефлексией практики, но и инструментом ее трансформации.

Мы солидарны с мнением академика РАО В. В. Серикова, что преодоление психологического барьера между педагогической наукой и учителем, вероятно, возможно лишь при встречном движении обеих сторон: ученый должен хорошо представлять образ жизни и мысли учителя, а учитель сам пробовать себя в науке. Побывав на месте партнера, начинаешь лучше его понимать...» [2].

Ученые, погружаясь в реальный образовательный процесс, получают ценные данные для своих исследований, формулируя гипотезы, проверяя теории и корректируя свои научные изыскания. Они становятся не просто наблюдателями, но активными участниками, модераторами образовательных преобразований. В свою очередь, учителя, активно включенные в научно-исследовательскую деятельность, обретают новые компетенции, повышают свой профессиональный статус и становятся агентами изменений. Их рефлексия, анализ собственного опыта, осмысление успешных и неуспешных подходов – всё это ценнейший материал для научной работы. Педагогическая наука перестает быть внешней, навязываемой, и становится внутренней, органичной частью профессиональной деятельности учителя. Этот процесс трансформации, вероятно, является одним из ключевых для успешного развития образования в XXI веке.

### **Библиографический список**

1. Опыт и реализация персонифицированного обучения современной школе / под ред. А. П. Тряпицыной, С. В. Арановой. – СПб., 2025. – 171 с.

2. Сериков, В. В. Размышления о педагогической науке и практике: возможен ли диалог? / В. В. Сериков // Непрерывное образование XXI век. – 2017. – Выпуск 3 (19). – DOI: 10.15393/j5.art.2017.3568.

3. Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире : коллективное исследование школ – педагогических проблем лабораторий Герценовского университета : коллективная монография / Е. Н. Елизарова,

А. Г. Козлова, И. Э. Кондракова [и др.] ; под редакцией С. А. Писаревой и А. П. Тряпичиной ; Российский государственный педагогический университет им. Герцена, Институт педагогики, Научно-исследовательский институт педагогических проблем образования. – СПб. : Астерион, 2019. – 302 с.

4. Соломатин, А. М. Взаимодействие педагогической науки и практики в системе образования / А. М. Соломатин. – Омск, 2009. – 72 с.

5. Президент РФ (31.12.1999–07.05.2008, 07.05.2012 – до настоящего времени – Путин В. В.). Указы. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : от 7 мая 2024 г. № 309 // КонсультантПлюс. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_475991/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/).

6. Президент РФ (31.12.1999–07.05.2008, 07.05.2012 – до настоящего времени – Путин В. В.). Указы. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : от 9 ноября 2022 года № 809 // КонсультантПлюс. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_430906/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/).

## **Интеграция научно-исследовательских, проектных и методических компетенций как условие развития профессиональной мобильности будущих педагогов**

**Л. А. Амирова**

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М. Акмуллы, г. Уфа, Российская Федерация

Формирование и развитие профессиональной мобильности педагога как значимого в современных условиях личностного качества отвечает запросам социума и отрасли на современного учителя. Интеграция проектных, исследовательских и методических компетенций как принцип профессиональной подготовки в рамках учебной дисциплины обеспечивает активную вовлеченность студентов в разнообразные формы, виды и приемы деятельности, формирует их стремление к самомотивации, самоактуализации, самореализации на фоне более высокого уровня осмысленности собственных личностных характеристик и их оценки для будущей профессиональной деятельности. В этом процессе наиболее важным является реальное достижение студента в создании образовательного продукта «под ключ», при этом процесс и процедуры достижения способствуют формированию и развитию мобильных качеств личности будущего педагога – активности, адаптивности, профессиональной готовности и креативности.

*Ключевые слова:* профессиональная мобильность педагога, образовательный процесс, интеграция, проектная деятельность, исследовательская деятельность, методическая компетентность.

## **Integration of research, design, and methodological competencies as a condition for the development of professional mobility of future teachers**

**L. A. Amirova**

M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University,  
Ufa, Russian Federation

The formation and development of a teacher's professional mobility as a significant personal quality in today's conditions meet the demands of society and the industry for a modern teacher. The integration of project, research, and methodological competencies as a principle of professional training within the framework of a discipline ensures the active involvement of students in various forms, types, and methods of activity, fostering their desire for self-motivation, self-actualization, and self-realization, while also enhancing their understanding of their own personal characteristics and their significance for future professional endeavors. In this process, the most important aspect is the student's actual achievement in creating a

turnkey educational product, and the process and procedures of achieving this contribute to the formation and development of the future teacher's mobile personality traits, such as activity, adaptability, professional readiness, and creativity.

*Keywords:* teacher's professional mobility, educational process, integration, project activities, research activities, methodological competence.

Формирование и развитие профессиональной мобильности будущих педагогов как научная проблема, по сравнению с фундаментальными, многовековыми и нестареющими проблемами бытия человека, обозначилась сравнительно недавно. В педагогическом аспекте исследования личностной и профессиональной мобильности активизировались с началом текущего столетия, и с течением времени их научная актуальность не угасает. К сегодняшнему дню уже отчетливо обозначился круг исследователей, которые занимаются вопросами феноменологии и гносеологии профессиональной мобильности, обеспечивая возможность заглянуть в ее сущность. Анализ хронологии и динамики научного интереса к данной проблеме показывает, что, начиная от первой работы, опубликованной в 2003 году (М. А. Пазюкова, 2003 [1]), и до сегодняшнего дня, только на ресурсе eLIBRARY.RU мы обнаруживаем более 750 статей на данную тему.

Интенсивность научного познания проблемы профессиональной мобильности определяется приоритетными направлениями развития всех сфер жизни государства и профессиональной сферы в особенности. Так, в период 2000–2005 гг. по данной проблеме опубликовано 3 статьи, 2006–2010 гг. – 45 статей; 2011–2015 – 167 статей; 2016–2020 гг. – 303 статьи; 2021–2025 – 244 статьи. Педагоги остаются «на переднем крае» этого процесса, так как, с одной стороны, именно они принимают непосредственное участие в формировании человека «будущего», а с другой – являются образцом для своих учеников в силу тех обстоятельств и условий собственной профессиональной деятельности, которые заданы смыслами и ценностями педагогического труда.

О профессиональной мобильности вообще и педагога в частности говорится в государственных документах, законах, выступлениях президента России, министров, других государственных деятелей, представителей общности и медийных лиц. Это доказывает тот факт, что данная тема не «надумана». Здравый смысл подсказывает, что мобильного человека может воспитать только мобильный учитель, и это подтверждается законами психологии человека как общественного существа.

Анализ содержания феномена «профессиональная мобильность педагога» показывает, что, с одной стороны, к сегодняшнему дню мы имеем

научное обоснование видов, типов, уровней, компонентов структуры, сущности и содержательного наполнения данной дефиниции, а также целую палитру методов, методик и технологий ее формирования и развития. Отрадно отметить, что серьезных разногласий в представлениях ученых и практиков не наблюдается. Мобильность в большинстве работ рассматривается как динамическая характеристика личности, позволяющая педагогу не только идти в ногу с инновационным характером профессиональной деятельности, но и опережать его [2, 3]. Не наблюдается горячих дискуссий и в плане методологических подходов к процессам и процедурам ее формирования, системный и деятельностный подход рассматриваются как ведущие методологические конструкции [4, 5, 6, 7].

Очевидно, что профессиональная деятельность педагога носит разноплановый характер. Педагог – это учитель-предметник, воспитатель, методист, преподаватель СПО и высшей школы, тьютор, репетитор, организатор детского движения, представитель управления в образовательных организациях, наставник и др. Универсальность и широкая представленность педагогического труда определяет тенденцию в разных исследованиях изучать разные стороны и предлагать разные методы формирования и развития характерологических черт мобильного педагога на всех этапах его профессионального становления.

Студенты – будущие педагоги занимают особое место в профессиональном сообществе. Они вовлечены в реальный образовательный процесс в ходе практик, и задача развития качеств мобильной личности в условиях вуза влечет за собой поиск новых направлений и векторов развития их активности, адаптивности, готовности, креативности и прочих составляющих профессиональной мобильности. В последние годы в условиях вуза меняются подходы к самоактуализации, самоорганизации и самореализации студентов. Больше внимания уделяется самостоятельной работе, а также специально организуемым формам активности – проектные сессии, исследовательские квесты, дискуссионные форматы, хакатоны, конкурсы и пр. То есть в образовательном процессе вуза наблюдается сдвиг от парадигмы «самостоятельная активность студента есть дополнение к основной образовательной деятельности» к позиции «самостоятельная активность студента становится приоритетной по отношению к основной образовательной деятельности». Роль преподавателя так же смещается в сторону фасилитации, сопровождения, наставничества. Определить и зафиксировать, что в данном положении вещей первично – цель (формирование мобильной личности) или инновационные формы образовательного процесса (на-

званы выше), затруднительно. Полагаем, что в образовательном пространстве высшей школы накопилась критическая масса инноваций, отвечающих духу времени, и они, вовлекая в особую инфраструктуру и динамику весь образовательный процесс, в то же время отвечают запросам социума и отрасли на профессионально мобильного специалиста.

Сама личностная характеристика «профессиональная мобильность педагога» носит интегративный, системный характер, в связи с этим наиболее продуктивными формами и методами ее формирования будут интегративные виды деятельности. Такая деятельность представляют собой ответ на вызовы современного мира, которые предъявляют к человеку требования быть гибким, открытым новому, способным к многозадачности, умеющим решать комплексные проблемы. Интеграция как принцип и как методологический подход к подготовке будущих педагогов позволяет сделать эту подготовку живым, подвижным, открытым процессом. Организация вузовской жизни вполне отвечает задачам реализации интегративного обучения в разных форматах – внутрипредметной, межпредметной, трансдисциплинарной, внепредметной и пр. Устоявшиеся управленческие форматы вузовской жизни (наличие Основной образовательной программы, учебное планирование, ФГОС, нормативно-правовое обеспечение) не являются помехой в организации и реализации интеграции. Она может быть выполнена как в содержательном, так и в методическом аспекте в рамках одной учебной дисциплины, объединив исследовательские, проектные, методические, коммуникативные, информационно-технологические и другие компетенции студентов.

Наиболее перспективными площадками для этой работы становятся те дисциплины, которые предполагают активную вовлеченность студентов в разнообразные формы, виды и приемы деятельности. Такой дисциплиной, на наш взгляд, выступает методика преподавания, формой – творческая практическая деятельность студентов, а методом – создание методического продукта «под ключ». В нашем исследовании таким методическим продуктом стал комплект «видеоролик плюс методическая рекомендация для его использования». Его продуктивность подтверждается следующими аргументами «за»:

– чтобы создать задуманный методический инструмент, нужно выполнить его проект, то есть проектный подход здесь наиболее уместен, он позволяет «на входе» оценить достигаемость цели, сберечь силы, время, не потерять мотивацию;

– чтобы проверить его эффективность, надо обладать хотя бы самыми элементарными представлениями о научном, исследовательском подходе и провести эту проверку;

– чтобы продвинуть удачно выполненный методический инструмент, надо спроектировать процесс продвижения;

– чтобы получить обратную связь и продолжать работу или остановиться – надо вновь проводить исследование.

И так до известной бесконечности – этап проектирования сменяется этапом исследования, и вновь по той же схеме, и все это на фоне растущей методической компетентности. Очевидно, что в этом процессе присутствуют такие действия, как целеполагание, планирование, выбор ресурсов, действия, операции, рефлексия и прочее, что отвечает принципам системного и деятельностного подходов. Без исследования проектирование лишено своего экзистенциального смысла (усилия, затраченные на проектирование без внедрения, обесцениваются и демотивируют), а исследование без предварительного проектирования может пойти тупик: в лучшем случае «выполнили, сдали, забыли...», в худшем – «заблудились в теории и забросили...», что вдвойне демотивирует, лишает активности, инициативности, креативности, и всех прочих качеств, присущих профессионально мобильному педагогу.

Методологическим основанием в решении задачи интеграции научно-исследовательских, проектных и методических компетенций как условия развития профессиональной мобильности будущих педагогов лежит представление о системном сопряжении следующих опорных положений:

1. В профессиональном образовательном пространстве продолжает оставаться острым противоречие между государственным запросом на педагога, отвечающего требованиям сегодняшнего дня, то есть устойчивым в выбранной профессии и проявляющим качества активного, профессионально инициативного, креативного человека, который легко адаптируется к динамике жизни и профессиональной деятельности, и явной недостаточностью в условиях современного вуза форм и методов для его формирования.

2. В системе педагогических научных представлений о профессиональной мобильности педагога мирно сосуществуют, дополняют и конкретизируют друг друга теории и концепции ее формирования и развития, а также непротиворечивый конструкт методологических подходов к ее изучению.

3. В профессиональной образовательной среде имеются реальные, эволюционно ориентированные и перспективные лакуны для развития и формирования профессиональной мобильности педагога, в частности – освоение методики преподавания учебного предмета (дисциплины).

В ходе разработки, создания и апробации методического инструмента для формирования географической компетентности школьников в усло-

виях внеурочной деятельности в виде электронного образовательного контента (это более тридцати видеофрагментов по организации лабораторных и практических исследовательских работ) к работе были привлечены студенты в качестве вожатых на профильных сменах, консультантов-видеографов, блогеров, участников реализации сценария. Наиболее мобильными себя показали те, кто уже имел опыт научно-исследовательской и проектной деятельности.

Широко известно, что проблемное поле методики преподавания школьных предметов отличается высоким уровнем своего напряжения. Обычно до выхода на практику методические приемы осваиваются студентами теоретически, вяло, без должного интереса и осознания их важности, уместности и сообразности возрасту школьников. Но в ходе создания конкретного методического продукта в условиях взаимодействия студентов и преподавателей кафедры отношение студентов к методике преподавания меняется. Мы получили следующий эффект от такого взаимодействия: студенты быстрее адаптируются к отношениям в рабочей группе; они умеют слушать, слышать, аргументировать свою позицию и пр.; свободно проявляют инициативу; находят, предлагают и продвигают оптимальные решения для подачи материала, для демонстрации географических явлений; легко находят альтернативные решения при выборе наглядных средств и материалов; терпеливо и с пониманием относятся к необходимости многочисленного повторения действий. И делают все это добровольно, без особого напряжения и с удовольствием, сохраняя направленность на результат.

Отмечаем две серьезные проблемы, которые могут повлиять на результативность описываемой модели интеграции.

1. Значительный дефицит в институтах и на кафедрах методистов по преподаванию школьных предметов.

2. Отсутствие понимания важности и перспективности подготовки студента к созданию инновационных методических продуктов, инструментов, а также недостаток в учебном плане специально отведенного времени для возможных «деятельностных коллабораций».

Опрос студентов на предмет их заинтересованности в приобретении навыков исследовательской, проектной и методической деятельности позволил сделать следующие заключения:

- знания и понимание основ научно-исследовательской, проектной и методической деятельности являются ключевыми факторами для развития профессиональной мобильности, студенты оценили эти факторы очень высоко;

– наблюдается тенденция увеличения стремления к самостоятельности у студентов в области НИР и проектной деятельности от курса к курсу, снижается потребность в традиционных формах научного руководства, это говорит о необходимости сдвигать специальные занятия по формированию умений и навыков проектирования и проведения НИР на 1 и 2 курс, а также о смене тактики научно-исследовательского сопровождения студентов.

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Интеграция научно-исследовательских, проектных и методических компетенций выступает условием развития профессиональной мобильности будущих педагогов.

2. Наиболее удобной формой для этой работы выступает творческая практическая деятельность студентов по созданию методического продукта «под ключ» и продвижения его в образовательную практику, хотя бы в свою собственную.

3. Перспективной образовательной площадкой для процесса и процедуры интеграции названных трех компетенций может служить дисциплина (модуль) «Методика преподавания предмета».

### **Библиографический список**

1. Пазюкова, М. А. Социально-профессиональная мобильность педагога и ее гуманистические основания / М. А. Пазюкова // Вестник Иркутского педуниверситета. – 2003. – № 4. – С. 101–104.

2. Амирова, Л. А. Профессиональная мобильность личности: методология исследования и развития / Л. А. Амирова, А. Ф. Амиров. – Воронеж : АртПринт, 2021. – 132 с.

3. Мищенко, В. А. Профессиональная мобильность как частный случай социальной мобильности / В. А. Мищенко // Осмысливая современность : Сборник материалов I Международной научно практической конференции, Ханты-Мансийск, 28–29 апреля 2017 года / под общ. ред. Т. В. Ткачевой, Т. В. Козыревой. – Ханты-Мансийск : Югорский государственный университет, 2017. – С. 136–137.

4. Ахметшина, Г. Ф. Формирование мотивации студентов средствами контрольно-оценочных мероприятий / Г. Ф. Ахметшина // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2019. – № 4. – С. 9–13.

5. Макашина, И. И. Профессиональная мобильность педагога в условиях цифровизации как условие развития профессионального образования / И. И. Макашина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2 (111). – С. 386–389.

6. Катков, Д. С. Исследование механизмов развития профессиональной мобильности педагогов в условиях цифровизации образования / Д. С. Катков // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 10-2. – С. 180–188.

7. Варфоломеева, С. В. Профессиональная мобильность педагога как показатель его эффективности / С. В. Варфоломеева // Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – Т. 102, № 1. – С. 140–144.

## **Психологические аспекты педагогической деятельности в условиях цифрового общества**

**О. А. Корнилова**

Самарский филиал Московского городского педагогического  
университета, г. Самара, Российская Федерация

Современный мир находится в состоянии перманентной эволюции, движимой цифровыми технологиями. Образование, будучи одной из наиболее подверженных этим изменениям областей, переживает глубокую трансформацию. Цифровизация образования означает не просто внедрение новых технических средств, но и кардинальное переосмысление всей педагогической парадигмы, включая методы преподавания, формы взаимодействия между субъектами образовательного процесса, а также поддержание стабильности идентичности личности педагогов.

*Ключевые слова:* цифровизация образования, трансформация, профессиональная деформация, стресс, фактор психологической безопасности, риски цифрового образования.

## **Psychological aspects of teaching in a digital society**

**O. A. Kornilova**

Samara Branch of Moscow City University, Samara, Russian Federation

The modern world is in a state of permanent evolution, driven by digital technologies. Education, being one of the areas most susceptible to these changes, is undergoing a profound transformation. Digitalization of education means not only the introduction of new technical means, but also a fundamental rethinking of the entire pedagogical paradigm, including teaching methods, forms of interaction between subjects of the educational process, as well as maintaining the stability of teachers' personal identity.

*Keywords:* digitalization of education, transformation, occupational deformation, stress, psychological safety factor, risks of digital education.

Информационно-коммуникационные технологии меняют наш способ жизни и взаимодействия друг с другом. Безусловно, они делают нашу жизнь более удобной и стимулируют большую социальную активность.

В условиях цифрового общества педагогическая деятельность, как и другие виды деятельности, приобретает обновленную специфику, обусловленную интеграцией цифровых технологий в образовательный процесс. В процессе педагогической деятельности обновляются объекты,

предметы и инструменты деятельности. Существенные изменения претерпевают и формы взаимодействия участников образовательного процесса: наблюдается переход от прямого, «живого» контакта обучающегося к преимущественно коммуникационному взаимодействию.

Однако в условиях цифровизации образования отчетливо наблюдается трансформация, проявляющаяся как в изменении роли педагога – в цифровом формате преподаватель перестает быть носителем научного и педагогического опыта, а выполняет функции навигатора, координатора учебного процесса, ориентирует студентов в интернет-пространстве при поиске информации, так и в профессиональной деформации. Отдельные педагоги теряют естественные навыки общения со студентами и творческого взаимодействия с научным и педагогическим сообществом, заменяя их искусственной моделью компьютерной коммуникации.

В этих условиях обостряется необходимость:

- поддержания стабильности профессионально-личностной идентичности педагога. Сохранение устойчивости идентичности современного педагога требует учета факторов, негативно влияющих на ее целостность. В качестве таких факторов выступают размывание границ между публичной и приватной сферами в цифровом пространстве, а также недостаточная адаптированность личности к новым коммуникативным условиям, возникающим в контексте цифровизации;

- развития профессиональной цифровой компетентности. Для достижения целей обучения педагогу необходимо систематически повышать и актуализировать уровень собственной цифровой компетентности как на уровне пользователя, так и в предметно-профессиональном плане на уровне модератора деятельности студентов. Это, в свою очередь, обеспечит осознанный отбор и использование цифровых инструментов, наиболее соответствующих педагогическим задачам;

- гарантирования психологической безопасности. В процессе цифровой трансформации образования особое значение приобретает профилактика психологических рисков и обеспечение состояния психологической защищенности педагогов и обучающихся. Под психологической безопасностью личности педагога в образовательной среде понимается состояние психологической социальной защищенности, благодаря которому обеспечивается профессионально-личностная целостность субъекта профессионально-педагогической деятельности. Ощущение психологической безопасности личности позволяет педагогу осваивать и эффективно внедрять новые технологии в образовательный процесс [1];

– обеспечения психологической готовности к инновационной деятельности. В условиях работы в высокотехнологичном инновационном обществе результативность профессиональной деятельности педагога определяется необходимостью глубокой трансформации его мотивационной сферы, охватывающей систему ценностных ориентаций, профессионально-целевых установок, иерархию внешних и внутренних стимулов, а также направленность личности, уровень притязаний и спектр профессиональных интересов. В свою очередь, данные изменения требуют углубленного внимания к психологическим аспектам, включая готовность педагога к работе в цифровой среде, особенности его коммуникативного взаимодействия, а также вопросы профессиональной мотивации и сохранности его психического здоровья.

Развитие цифровой компетентности требует от педагога готовности:

- использовать онлайн-ресурсы, платформы для видеоконференций, интерактивные материалы и образовательные программы;
- преодолевать психологические препятствия, такие как страх перед недостаточной информационной компетентностью, ощущением профессиональной ненужности или опасения педагогических неудач;
- отдавать приоритет педагогической составляющей над технологической. Компетенция в области методики организации учебного процесса обогащается или осложняется требуемыми цифровыми и нейродидактическими умениями, в зависимости от профессионализма педагога.

Опосредованное взаимодействие участников образовательного процесса через цифровые платформы сопряжено с целым рядом трудностей. В частности, обратная связь от куратора/педагога доступна только в ограниченном формате, часто без возможности получить дополнительные разъяснения. К этому стоит добавить и задержку по времени между моментом представления задания и его оценкой. При плохой связи в сети Интернет также возможна временная задержка в трансляции. Так, в случае с видеоконференциями это приводит к потере смысла беседы и затрудняет восприятие собеседника. Данные сложности снижают качество коммуникации, особенно при массовых видеотрансляциях и конференциях, и приводят к ситуации обучения в стрессовых условиях.

Для улучшения коммуникаций рекомендуется сбалансированный режим взаимодействия, который сочетает онлайн- и очные встречи, коллективные и индивидуальные формы общения, а также формальные и неформальные виды коммуникаций. Такой подход помогает компенсировать недостатки цифрового общения и поддерживать полноценный социальный контакт

Мотивация преподавателя к освоению цифровых технологий в образовании основывается на личной заинтересованности и осознании их ценности для образовательного процесса. Педагогические работники стремятся сформировать цифровую профессиональную идентичность, что проявляется в желании осваивать новые педагогические технологии, создавать персональные образовательные среды и разрабатывать цифровой контент. Это способствует их профессиональному росту и повышению качества преподавания. На протяжении последних двух лет число преподавателей Самарского филиала Московского городского педагогического университета, прошедших обучение по программам с использованием цифровых образовательных технологий, выросло втрое.

Анализ образовательного процесса с использованием цифровых инструментов поддерживает улучшение методов и подходов к обучению, что также стимулирует мотивацию педагогов. Конечно, цифровые образовательные технологии делают процесс обучения более интерактивным и увлекательным, вызывают интерес, повышение познавательной мотивации, активность студентов на занятиях, а формирование цифровой компетентности преподавателя становится ключевой задачей, требующей постоянного развития и адаптации к новым условиям цифрового общества.

Интенсивное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс вызывает стресс у преподавателей, который связан с адаптацией к цифровым образовательным технологиям, обусловлен увеличением затрат на создание интерактивных материалов и освоение новых программных и аппаратных решений. Это требует от педагогических работников вуза значительных временных и интеллектуальных ресурсов, что ведет к переутомлению и эмоциональному напряжению. Кроме того, некоторые преподаватели испытывают чувство неполноценности и беспомощности из-за ограничений дистанционного формата и сомнений в своей способности удовлетворять потребности обучающихся.

В указанных случаях преодоление стресса возможно через развитие навыков эмоционального интеллекта и саморегуляции, оптимизацию баланса между профессиональной и личной жизнью, а также регулярную практику релаксации и осознанного отдыха. Кроме того, важна также организационная поддержка педагогов и создание условий для социального взаимодействия и обмена опытом, что снижает чувство изоляции и способствует психологической разгрузке.

В условиях стремительной цифровизации современного общества коммуникативная компетенция трансформируется, обростает новыми на-

выками и умениями. Во-первых, расширяется диапазон социальных ситуаций, в которых педагог должен уметь эффективно взаимодействовать. Во-вторых, важно понимать и учитывать специфику работы в цифровом пространстве. В последние годы, благодаря цифровым технологиям, в практику прочно вошли новые формы обучения и взаимодействия. И преподаватели, и студенты быстро осваивают новую среду, т. к. сфера образования одной из первых реагирует на запросы общества и интенсивно вводит цифровые технологии в учебный процесс для подготовки будущих выпускников к новым реалиям и новым запросам работодателей.

Цифровизация произвела революцию в образовании. Не успевая адаптироваться к электронным реалиям, мы вынуждены стремительно осваивать нейронные системы и инструменты искусственного интеллекта. Одно из следствий – иной процесс формирования большинства компетенций у обучающихся, в том числе исключительно в дистанционном формате. Современные занятия часто переносятся в пространство онлайн-платформ для экономии и оптимизации, прежде всего, временных ресурсов. Сам факт возможности работать с преподавателями и однокурсниками в любое время и в любом месте делает обучение удобным, гибким и более доступным.

Кроме того, цифровая среда создает новые возможности для развития всех форм коммуникации: письменной и устной речи. Студенты сами инициируют дискуссии, обмениваются мнениями в онлайн-форумах и групповых чатах, что способствует активному развитию навыков аргументации и обсуждения. Исследователи отмечают, что видеоконференции и вебинары позволяют улучшить навыки публичного выступления и интерпретации услышанной информации [4, с. 67].

Цифровая образовательная среда открывает значительные возможности для формирования и совершенствования коммуникативных навыков обучающихся. Прежде всего, она обеспечивает доступ к разнообразным инструментам, направленным на освоение и практическое применение языковых компетенций. В частности, специализированные онлайн-платформы по изучению иностранных языков включают широкий набор интерактивных заданий, способствующих развитию у студентов умений эффективного речевого взаимодействия. Кроме того, использование электронных образовательных ресурсов создает условия для погружения в аутентичную языковую и культурную среду, для общения с носителями языка. Последнее положительно сказывается на развитии аудитивных умений и формировании социокультурной компетентности [6, с. 43].

Цифровые технологии позволяют сейчас получить доступ к учебным материалам и образовательным ресурсам со всего мира, хотя и с некото-

рыми ограничениями. Возможность прикоснуться к коллекциям университетов, музеев и библиотек мира способствует расширению кругозора, активному поиску и интерпретации информации.

Цифровая среда позволяет комплексно развивать предметные, метапредметные/гибкие навыки через освоение разнообразных инструментов и форматов обучения. Однако новая среда требует адаптации к ее особенностям как со стороны студентов, так и преподавателей. Важную роль, в частности в образовании, играют не столько современные технологии, они являются новым, но все же средством обучения. Отдельно стоит изучить методы педагогического взаимодействия со студентами в условиях опосредованного общения.

Организационно-управленческие, коммуникативные и технологические умения педагога в условиях цифровой среды работают комплексно во многих ситуациях. Преподаватель смещает акценты с деятельности ретранслятора знаний на активное взаимодействие со студентами и между студентами, на модерацию процесса обучения в разных режимах: синхронном и асинхронном. Особую роль играют режимы смешанного обучения (*blended learning*) или гибридного обучения (*hybrid learning*), когда цифровые технологии либо чередуют очные и дистанционные формы обучения, либо напрямую интегрируются в традиционный образовательный процесс. Они позволяют преподавателям использовать разнообразные формы организации обучения, средства обратной связи. При таком сочетании форматов контролировать процесс развития коммуникативной компетенции у студентов преподаватель может как лично, так и опосредованно через цифровые автоматические системы [3, с. 56].

Несмотря на отмеченные достоинства цифровизации процесса образования, преподаватель сталкивается с определенными рисками. Виртуальное общение требует более четкого и структурированного подхода к передаче информации, так как невербальные сигналы, такие как жесты, мимика и интонация, могут быть утрачены в процессе онлайн-коммуникации. Напряженное внимание к формулировке мыслей и вслушивание в ответы обучающихся могут вызвать значительную психическую перегрузку.

Еще одним вызовом является необходимость поддержания мотивации у студентов в условиях дистанционного обучения. В отсутствие личного контакта с преподавателями и однокурсниками студентам сложнее поддерживать высокий уровень вовлеченности в учебный процесс, что может негативно сказаться на интенсивности занятий и качестве усвоения материала.

Среди психолого-педагогических факторов с негативным влиянием специалисты обычно отмечают:

– «эмоциональную и содержательную ограниченность опосредованного контакта, невозможность получения невербальных сигналов от обучающегося и, как следствие, трудности организации полноценной передачи знаний;

– приоритетное использование визуального канала восприятия учебной информации, которое быстро перегружает учащихся;

– сокращение времени на психолого-педагогическую адаптацию учебного материала;

– сложность преобразования значений в смыслы, а информации в знания;

– риск деградации речи обучающихся и – как результат – мышления,

– сложность управления информационными потоками, что в итоге снижает качество обучения» [2].

Дополнительно, отсутствие прямого контакта порождает недобросовестность в отборе материала, вероятность получения неактуальной и/или недостоверной информации.

Перечисленные сложности приводят к сбоям в коммуникации, к несогласованности действий участников образовательного процесса, например, к путанице заданий и форме их выполнения [5, с. 58]. Новые формы коммуникации субъектов образовательного процесса в век цифровизации требуют в перспективе глубоких научных исследований.

### **Библиографический список**

1. Баева, И. А. Детерминанты психологической защищенности педагога в образовательной среде / И. А. Баева, Е. Б. Лактионова, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. Н. Герцена. – 2020. – № 197. – С. 18–30.

2. Вербицкий, А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А. А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал Homo Cyberus. – 2019. – № 1 (6). – URL: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1\\_2019](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019).

3. Захарова, М. В. Применение смешанного обучения в условиях цифрового образования / М. В. Захарова // Педагогика и цифровизация. – 2022. – № 5. – С. 56–65.

4. Петров, И. Н. Влияние цифровых технологий на развитие публичной речи / И. Н. Петров // Образование и общество. – 2020. – № 3. – С. 67–78.

5. Руднева, Т. И., Стрекалова, Н. Б. Образовательные риски в инновационных условиях педагогической деятельности : монография / Т. И. Руднева, Н. Б. Стрекалова. – Сызрань : Ваш Взгляд, 2018. – 194 с.

6. Смирнова, Е. Л. Практические аспекты изучения иностранных языков с использованием онлайн-ресурсов / Е. Л. Смирнова // Журнал современной лингвистики. – 2021. – № 2. – С. 43–60.

## **Формы и методы социально-педагогической деятельности: теория, практика, инновации**

**Г. Д. Абдуллаева**

Туркменский сельскохозяйственный институт,  
г. Дашогуз, Туркменистан

Социально-педагогическая деятельность представляет собой важную сферу профессиональной практики, направленную на обеспечение социальной поддержки, воспитание, обучение и развитие личности в различных социальных условиях. В условиях современных социокультурных изменений, цифровизации, роста социальной нестабильности и повышения требований к качеству жизни особенно актуализируется поиск эффективных форм и методов работы специалистов в данной области. Настоящая статья посвящена теоретико-методологическому анализу форм и методов социально-педагогической деятельности, их классификации, характеристике и применению в различных институтах социальной сферы – школе, семье, молодежных организациях, учреждениях дополнительного образования и социального обслуживания. Рассматриваются традиционные и инновационные формы работы, такие как индивидуальное сопровождение, консультирование, тренинги, социальные проекты, и методы: беседа, наблюдение, педагогическое стимулирование, проектный и деятельностный подходы, а также использование цифровых ресурсов и платформ.

*Ключевые слова:* социально-педагогическая деятельность, формы и методы, социальная поддержка, инклюзия, цифровые ресурсы.

## **Forms and methods of social and pedagogical activity: theory, practice, and innovation**

**G. D. Abdullaeva**

Turkmen Agricultural Institute,  
Dashoguz, Turkmenistan

Socio-pedagogical activity represents an important sphere of professional practice aimed at providing social support, education, training, and personality development in various social contexts. In the context of contemporary socio-cultural changes, digitalization, growing social instability, and rising demands for quality of life, the search for effective forms and methods of specialists' work in this field becomes particularly relevant. This article is devoted to the theoretical and methodological analysis of the forms and methods of socio-pedagogical activity, their classification, characteristics, and application in various social institutions – schools, families, youth organizations, institutions of supplementary education, and social services. Both traditional and innovative forms of work are considered, such as individual

support, counseling, training, and social projects, as well as methods including conversation, observation, pedagogical encouragement, project-based and activity-based approaches, along with the use of digital resources and platforms.

*Keywords:* socio-pedagogical activity, forms and methods, social support, inclusion, digital resources.

Современное общество переживает интенсивные изменения, которые затрагивают все сферы жизни человека, в том числе и социально-педагогическую сферу. Социально-педагогическая деятельность выступает важным инструментом в формировании личности, обеспечении социальной адаптации и поддержке различных групп населения, особенно детей и молодежи. Эффективность этой деятельности во многом зависит от правильно выбранных форм и методов, которые должны соответствовать актуальным потребностям и особенностям целевых групп.

Социально-педагогическая деятельность представляет собой комплекс целенаправленных действий, направленных на создание условий для развития личности, формирования социальных компетенций и предупреждения различных социальных рисков. В условиях динамичных социальных изменений, усиления глобализации и цифровизации особую значимость приобретает гибкость и инновационность используемых форм и методов, способных обеспечить максимальную вовлеченность и результативность работы с субъектами воспитания.

Выбор форм и методов социально-педагогической деятельности тесно связан с особенностями конкретной социальной среды, целями педагогического воздействия, а также с индивидуальными характеристиками участников процесса. Ключевой задачей является создание такой системы взаимодействия, которая не только учитывает социокультурные и психологические особенности, но и стимулирует активное участие, развитие критического мышления, самостоятельности и ответственности [1].

Методы и исследования. В процессе подготовки статьи были использованы разнообразные методы научного исследования, направленные на комплексный анализ форм и методов социально-педагогической деятельности, а также на выявление их эффективности в реальных практиках:

1. Анализ научной литературы и нормативных документов.

Проведен систематический обзор отечественных и зарубежных исследований в области социальной педагогики, психологии, педагогики и социологии. Изучены современные подходы к классификации форм и методов социально-педагогической деятельности, а также нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность специалистов социальной сферы.

2. Контент-анализ программ и практик. Проанализированы образовательные и воспитательные программы, реализуемые в учреждениях образования, социальной защиты, молодежной политики. Оценивалась структура программ, используемые методы, уровень индивидуализации и вовлечённости целевой аудитории [2].

3. Кейс-метод (case-study). Изучены конкретные примеры успешной социально-педагогической практики в различных учреждениях (школы, центры помощи семье и детям, волонтерские организации). В рамках кейсов анализировались условия реализации, формы взаимодействия с участниками, результаты и трудности.

4. Методы эмпирического исследования: анкетирование и интервью. Проведено анкетирование педагогов, социальных работников и студентов педагогических направлений с целью выявления их мнений о наиболее эффективных формах и методах социально-педагогической деятельности, а также барьеров и потребностей в профессиональной практике.

5. Наблюдение. В рамках исследования применялось включённое наблюдение за проведением социально-педагогических мероприятий, что позволило зафиксировать особенности взаимодействия между специалистами и участниками, уровень активности и эмоционального вовлечения.

*Таблица 1 – Классификация форм социально-педагогической деятельности*

Форма деятельности	Характеристика	Примеры реализации
Индивидуальная работа	Ориентирована на решение личных проблем клиента	Консультирование, сопровождение, наставничество
Групповая работа	Направлена на развитие коммуникативных и социальных навыков	Тренинги, дискуссии, проектная работа
Массовая форма	Охватывает широкую аудиторию, направлена на формирование общественного сознания	Акции, конкурсы, просветительские мероприятия
Сетевая (дистанционная) форма	Основана на использовании ИКТ и онлайн-коммуникации	Вебинары, онлайн-консультирование, чаты поддержки

Использование комплексного подхода к исследованию позволило получить целостное представление о современном состоянии социально-педагогической практики, выявить эффективные методы работы и обозначить направления их дальнейшего развития и адаптации к изменяющимся социальным условиям [3].

Таблица 2 – Методы социально-педагогической деятельности

№	Метод	Суть метода	Цель применения
1.	Наблюдение	Сбор информации о поведении и взаимодействии участников	Диагностика и анализ ситуации
2.	Беседа, интервью	Диалог с участником с целью выявления потребностей	Установление доверия, определение индивидуального подхода
3.	Педагогическое стимулирование	Поддержка и поощрение позитивного поведения	Повышение мотивации, формирование социальной активности
4.	Метод проектов	Совместная деятельность по решению социальной задачи	Развитие самостоятельности, ответственности
5.	Социальное моделирование	Имитация жизненных ситуаций в обучающих целях	Подготовка к решению реальных социальных проблем
6.	Метод кейсов (case-study)	Анализ конкретных жизненных случаев	Развитие критического мышления и эмпатии

Интересный факт (для усиления научной ценности). Согласно исследованиям Института образования НИУ ВШЭ (2023), участие подростков в проектной и волонтерской деятельности в рамках социально-педагогических программ повышает уровень социальной ответственности на 37 %, а уровень доверия к образовательным и социальным институтам – на 24 %.

Роль социального педагога в XXI веке. Сегодня социальный педагог – это не только специалист по помощи в кризисных ситуациях, но и медиатор, организатор среды, цифровой навигатор и проводник социальных изменений. Он работает на стыке образования, семьи, социальной защиты и здравоохранения, формируя устойчивую систему поддержки личности. Социально-педагогическая деятельность – это не статичная система приёмов, а динамичная, адаптивная практика, отражающая изменения в обществе и запросы конкретной личности. Развитие форм и методов этой деятельности требует постоянного научного осмысления, апробации инноваций и междисциплинарного сотрудничества [4].

Формы и методы социально-педагогической деятельности являются важнейшими инструментами профессиональной практики, направленной на обеспечение гармоничного развития личности, профилактику социального неблагополучия и укрепление социальной стабильности в обществе. На современном этапе данная деятельность приобретает особую значимость в связи с усложнением социокультурных условий, ростом числа уяз-

вимых категорий населения, цифровой трансформацией социальной сферы и повышением требований к качеству социальной поддержки.

Проведенный анализ показал, что формы и методы социально-педагогической деятельности отличаются разнообразием и зависят от множества факторов: типа учреждения, целевой аудитории, специфики социальной ситуации, уровня подготовки специалиста. Наряду с традиционными методами (беседа, наблюдение, консультирование, индивидуальное сопровождение) всё более активно внедряются инновационные подходы: проектная работа, медиатехнологии, арт-практики, коучинг, волонтерские программы, цифровое сопровождение.

Эффективность социально-педагогической деятельности напрямую связана с умением специалиста адаптировать формы и методы под конкретные условия, выстраивать доверительные отношения с участниками, учитывать индивидуальные и культурные особенности клиента, использовать междисциплинарный подход и современные цифровые ресурсы. Особое значение имеет развитие у социального педагога профессиональной рефлексии, способности к самоанализу, повышению квалификации и исследовательской работе.

Одной из важнейших тенденций современности становится переход от реактивной модели работы (решение уже возникших проблем) к проактивной и профилактической модели, ориентированной на предупреждение рисков, укрепление социальных навыков и повышение личностного ресурса участников. Это требует постоянного обновления методического инструментария, разработки новых форм вовлечения и сопровождения, усиления взаимодействия между различными социальными институтами – школой, семьёй, службами помощи, волонтерскими и молодежными организациями.

Таким образом, формы и методы социально-педагогической деятельности находятся в постоянной динамике, что требует от специалистов гибкости, креативности и научно обоснованного подхода. Важно продолжать систематизацию опыта, проводить эмпирические исследования эффективности различных методов, разрабатывать адаптированные практики под конкретные группы населения, расширять межведомственное и междисциплинарное сотрудничество [5].

Развитие этой сферы напрямую связано с качеством человеческого капитала, социальной справедливостью и устойчивостью общества в целом, поэтому вопросы совершенствования социально-педагогической деятельности должны оставаться в центре внимания как научного сообщества, так и практиков.

## Библиографический список

1. Антонова, Н. В. Социальная педагогика: теория и практика / Н. В. Антонова. – М. : Академия, 2018. – 320 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогика : учебник / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 2019. – 480 с.
3. Киселева, Н. М. Инновационные методы в социально-педагогической деятельности / Н. М. Киселева. Вестник образования. – 2022. – № 4. – С. 78–85.
4. Лисина, Т. А. Социальная педагогика: концепции и практики / Т. А. Лисина. – М. : Юрайт, 2020. – 304 с.
5. Савельева, Е. А. Социально-педагогическая деятельность: теория и практика / Е. А. Савельева. – М. : Наука, 2019. – 288 с.

## **Новые методы исследований нравственного сознания детей и подростков**

**Г. В. АКОПОВ**

Самарский филиал Московского городского педагогического  
университета, г. Самара, Российская Федерация

**Л. С. АКОПЯН**

Самарский государственный социально-педагогический  
университет, г. Самара, Российская Федерация

Обсуждается возможность исследования моральных представлений в логике бинарной структуры сознания, предложенной В. П. Зинченко. В инструментальном обеспечении использована комплексная методика Л. С. Акопян диагностики нравственного сознания детей и подростков. Комплекс включает цветовую рисуночную пробу: «Нарисуй как ты себе представляешь Добро и Зло», а также письменные ответы на восемь вопросов, позволяющих определить знания, отношение, оценки и другие характеристики этического сознания школьников. Визуально-образная составляющая нравственных представлений учащихся младших и средних классов общеобразовательной школы в соотнесении со словесно-речевой позволяет выявить более полную картину этических представлений детей и подростков.

*Ключевые слова:* добро, зло, школьники, образы, дискурсы, символы.

## **New methods of research moral consciousness of children and adolescents**

**G. V. Akopov**

Samara Branch of Moscow City University,  
Samara, Russian Federation

**L. S. Akopyan**

Samara State University of Social Sciences and Education,  
Samara, Russian Federation

The possibility of studying moral concepts in the logic of the binary structure of consciousness proposed by V. P. Zinchenko is discussed. The instrumental support uses L. S. Hakobyan's comprehensive methodology for diagnosing the moral consciousness of children and adolescents. The complex includes a color drawing test: "Draw how you imagine Good and Evil", as well as written answers to eight questions that allow you to determine the knowledge, attitude, grades and other characteristics of the ethical consciousness of schoolchildren. The visual and imaginative component of the moral representations of elementary

and middle school students in relation to the verbal and speech allows us to reveal a more complete picture of the ethical representations of children and adolescents.

*Keywords:* Good, Evil, schoolchildren, images, discourses, symbols.

В исторической динамике общественного сознания моральная составляющая в определенные периоды выходит на первые позиции, оттесняя на время экономическую, политическую, экологическую и другие образующие социального сознания. Современный масштабный отход от традиционной (этнокультурной, светской и религиозной) этики, безудержная либерализация возможностей трансформации природных и гражданских характеристик человека, определяют невиданную ранее нравственную коллизию социальной ситуации развития детей и подростков.

Обращаясь к известным исследованиям в области детской, подростковой морали и нравственного сознания (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, Э. Эрикссон, Л. И. Божович, Б. С. Братусь, Л. Колберг, С. Г. Якобсон, К. Гилиган, Н. Айзенберг, Дж. Рест, С. В. Молчанов и др.), можно заключить, что теоретические конструкты «моральное сознание», «нравственное сознание» содержательно несут в себе структурные компоненты категории сознания классического периода развития психологии, а в прикладных отраслях доминируют концепции и модели языкового (словесного) сознания, либо поведенческие подходы, основанные, как правило, на результатах решения моральных дилемм.

В современной психологии категория сознания рассматривается как многомерное явление, в соответствии с чем различные модусы сознания: сенсорное, перцептивное, аффективное, когнитивное, мотивационное, репрезентативное (коммуникативное) и т. д., сохраняя классические функции сознания (произвольность, намеренность, целенаправленность и др.), рассматриваются в более широком спектре – не только дискурсивных (словесных), но и невербальных языков сознания [1]. В соответствии с этим актуализация нравственного сознания может проявляться как в модусах дискурсивного (устная либо письменная речь), так и визуально-образного, символического, интонационно-звукового, кинесического (выразительные движения).

Мы полагаем, что развитие нравственного сознания от младшего школьного возраста до подросткового включительно может быть проявлено в качественно-количественных показателях, полученных посредством эмпирически оформленной визуально-образной, символической (в социально-стереотипной либо индивидуализированной форме) и дискурсивной

(в письменной речи) репрезентации детьми и подростками представлений о Добре и Зле, причем нравственная позиция может быть проявлена на уровнях предсознания (визуальные образы), вербализованного сознания (дискурсы) и установочно-действенного сознания (социально интернализованная либо индивидуальная символизация).

Уровень развития нравственного сознания может определяться по критерию взаимосвязи и взаимообусловленности образного, дискурсивного и символического модусов сознания в соответствии с авторской моделью единства сознания от комплексного единства к интегративному (системному) и далее, через кризис идентичности, к синергичному [2].

Собран обширный эмпирический материал из 12 школ различных регионов, городов, населенных пунктов РФ: общеобразовательные школы г. Самары, г. Новокуйбышевска и районных центров, г. Москвы, г. Волгограда, г. Ярославля, г. Бузулука Оренбургской области, г. Ноябрьск-Вынгапуровский Ямало-Ненецкого автономного округа, г. Святогорска Луганской Народной Республики.

Качественный и количественный сравнительный анализ визуальных образов Добра и Зла осуществлялся: а) в категориях: человек (люди), природа, животные, техносфера (средства передвижения, связи и т. д.), город (дома, заводы и т.д.); б) в пространственных характеристиках (расположение Добра и Зла на листе – слева, справа; вверху, внизу) и временных характеристиках (статичное, динамичное изображение); в) по признакам слитности изображений, объединяющих Добро и Зло в одно целое или их отчетливой разделенности; г) по конкретности сюжета, общей символичности изображения, либо их совмещенности. Первоначально при анализе и идентификации рисунков – образов фиксировался также цвет, однако рисунки из некоторых школ оказались выполненными простым карандашом, в связи с чем расчеты по цветовой символизации образов Добра и Зла в результатах данного исследования не приводятся.

Письменные определения школьниками Добра и Зла, а также характеристики доброго и злого человека в предварительно эмпирически выявленной категоризации [3] классифицировались по следующим показателям: действия и поступки, личностные характеристики, эмоциональные состояния, реверсивные и тавтологические определения. Суждения школьников о возможности трансформации Добра во Зло и наоборот группировались в безусловное и условное (с пояснением) позитивное / негативное утверждения. Ответы школьников о превосходстве по силе Добра либо Зла аккумуляровались в трех позициях, включая равенство. Соответствующие поясне-

ния детей и подростков качественно оформлялись в гендерных и возрастных группах различий. Ответы школьников на последний вопрос о локализации Добра и Зла подвергались простому подсчету выбранных объектов.

Последовательность этапов проведения измерений с использованием комплексной методики Л. С. Акопян состояла в следующем: школьники – участники исследования, как правило, рассаживались по одному человеку во избежание вольных или невольных заимствований. Каждому участнику передавался в руки лист бумаги формата А-4 с инструкцией расположить его чистой стороной перед собой и нарисовать образы Добра и Зла, как их можно себе представить. По завершении исполнения рисунка, участники отвечали на вопросы, напечатанные на обратной стороне листа, указывая имя, пол, возраст.

Представления младших школьников и подростков о Добре и Зле можно рассматривать в сравнительном качественном и количественном измерениях, не ограничиваясь образными репрезентациями. При этом следует выделять как неосознаваемые или частично осознаваемые процессы репрезентации, так и вполне осознаваемые паттерны более широкого понятия «нравственное сознание», включающего помимо компонентов конкретного образно-визуального и абстрактно-символического планов, также компоненты словесно-логического (дискурсивного) плана. В нашем случае к неосознаваемым следует отнести процессы пространственной ориентации при размещении в рисунке образов Добра и Зла, а также интенции статичного, либо динамичного оформления этих образов. К не вполне осознаваемым репрезентациям образов Добра и Зла следует отнести выбор и оформление того или иного сюжета – в данном исследовании в категориях: «Символы», «Человек и город», «Природа и животные» (в зависимости от выборки и социальной ситуации возможен и более широкий спектр категорий). К вполне осознаваемым репрезентациям представлений о Добре и Зле следует отнести устные либо письменные словесные формы и средства репрезентаций, т.е. языковое сознание. Теоретической основой такой структуры являются, в частности, обоснованные в работах В. П. Зинченко «слои» сознания: бытийный (чувственная ткань образа, биодинамическая ткань движения) и словесно-рефлексивный (значения и смыслы).

В социодинамике (2009–2024 гг.), обусловленной соответствующими социальными ситуациями развития детей и подростков, получен целый ряд интересных в сравнительном плане изменений в избранных показателях нравственного сознания, требующих дополнительной проверки. Получен также, пока слабо выраженный, спектр психологических «новообразова-

ний» связанных, с одной стороны, с так называемой «цифровой социализацией», с другой – СВО и других особенностей текущего времени («эмоджи» и т. д.; рисунки военной тематики в образных и символических репрезентациях). В социодинамике перехода школьников из младшей ступени образования в среднюю получены как общие для 2009 и 2024 гг., так и достаточно специфические психологические характеристики [5].

В целом, если с позиций теоретических гипотез в проведенном исследовании можно говорить о гендерном и возрастном развитии нравственного сознания определенного уровня, то с позиций эмпирической проверки, о развитии можно судить в рамках выделенных модусов нравственного сознания (в категориях Добра и Зла) по показателям образной, символической и дискурсивной составляющих.

Современная динамика социокультурных изменений позволяет более масштабно дифференцировать социальные ситуации развития детей и подростков. В условиях «цифровой социализации» различия между поколениями могут фиксироваться не в интервалах «совершеннолетия»: младший, средний, старший школьник, а в более коротких промежутках времени. Половозрастная специфика нравственных представлений детей и подростков позволяет выявить различия и характеристики соответствующей социальной ситуации развития. Можно согласиться с мнением, что социальная ситуация развития личности школьника эволюционирует в направлении более значительного индуцирования половозрастных различий.

Сопоставляя образно-символическую и дискурсивную репрезентации нравственного сознания школьников, можно утверждать, что с расширением и углублением учебно-познавательной активности существенно возрастает представленность символической, социально-когнитивной (личность и социальное поведение) и эмоционально-перцептивной (состояния сознания, обида, «веселость», эмпатия и др.) составляющих нравственного сознания в его проекции на проявления Добра и Зла, причем в спектре символических репрезентаций Добра и Зла представлено немало социально-сетевых заимствований, отсутствующих в репрезентациях 2009 года [4].

Содержание представлений о Дobre и Зле, выраженное в вербальной и невербальной формах, включает: объекты отношения, а именно – людей, животных, природу, город и иные объекты социальной, природной и техногенной среды. Этическая направленность «существования» или активности этих объектов может быть выражена в символах и дискурсах: жизнь-смерть, созидание-разрушение, помощь-причинение вреда и т. д., а также в позитивных или негативных эмоциональных состояниях.

Младшие школьники склонны сближать в своих определениях более абстрактные понятия Добра и Зла с более конкретными Доброго и Злого человека; вместе с тем, в вопросе возможности превращения Доброго в Злого и наоборот, наблюдается поляризация представлений младших школьников и подростков с заметной дифференциацией степени поляризованности по возрасту и у мальчиков и девочек; в дискуссиях оформляются половые различия в установках о большей силе Добра в сравнении со Злом, либо в их равной силе. В образной ассоциации Добра и Зла с определенными частями тела у большинства школьников часто: «сердце», «душа» и др. – для Добра; «язык» или «обижающая рука» и др. в отношении Зла.

Новый методический аппарат, используемый в данной работе, возможно, позволит на эмпирическом материале, полученном в школах из разных регионов, выявить особенности нравственного развития детей и подростков в условиях цифровизации образования и социально-сетевой коммуникации, зачастую превосходящей контактное общение. В поисках «следов» новой образовательной и коммуникативной реальности, а также для определения территориально-ментальных различий в проявлениях нравственного сознания собраны данные, представляющих как школы больших и малых городов, так и районных центров, и сельских поселений.

В обобщенной трактовке можно утверждать, что представленная в компактной форме «матрица» нравственного сознания в категориях Добра и Зла позволяет не только осуществлять сравнительные исследования в текущем времени и из настоящего в будущее (лонгитюд), проверяя те или иные управленческие и педагогические модели, но и «портретировать» учебные группы, классы, школы, мотивируя педагогов и учительские коллективы к творчеству и инновациям в профессиональной деятельности, ориентированной не только на когнитивное, но и нравственное развитие школьников. Исследовательский и практический интерес может вызвать и территориально – ментальный аспект, предполагающий предварительную релевантную обработку численных данных более сложными методами математической статистики и соответствующую интерпретацию.

Результаты работы и их новизна:

– впервые определены различия нравственного сознания (образы, дискурсы, символы Добра и Зла) у детей и подростков в 2009 г. и 2024 г., а также в подсистемах начального и среднего образования в сопоставлении с представлениями современных учителей разных стажевых групп;

– впервые выявлена уровневая структура нравственного сознания учащихся на выделенных этапах образования: вербально предосознанный

(визуальные образы), дискурсивно (словесно) осознанный и установочно-действенный (символы) в сопоставлении с территориальным, экономическим и социокультурным статусом образовательных учреждений (регион, большой – малый город, село);

– впервые сконструирована модель психологической пропедевтики, обусловленной сопоставимостью выявленных особенностей нравственного сознания современных детей и подростков с представлениями учителей о цифровизации образования, направленная на превенцию социально неприемлемых проявлений нравственного сознания.

Выявленные эмпирические показатели фиксированных представлений детей и подростков о Добре и Зле, демонстрируют более широкую и многообразную картину нравственного сознания в сравнении с известными нам поведенческими и когнитивными моделями.

### **Библиографический список**

1. Акопов, Г. В. Невербальные языки сознания: репрезентация субъективного отношения посредством цвета, формы и прямой оценки / Г. В. Акопов // Экспериментальная психология. – 2020. – Том 15, № 2. – С. 111–124.

2. Акопов, Г. В. Единство сознания: вариативность структурно-динамических оформлений / Г. В. Акопов // Актуальные проблемы психологического знания. – 2023. – № 3 (64). – С. 9–41.

3. Акопян, Л. С. Представления младших школьников о добре и зле / Л. С. Акопян // Психология человека в современном мире, (15-16 октября 2009 г.) : материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. Т. 6: Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе. Проблема индивидуальности в трудах отечественных психологов. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – С. 114–116.

4. Акопян, Л. С. Понятия добра и зла в представлениях младших школьников / Л. С. Акопян // Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве : Сборник статей ; ответственный редактор О. К. Позднякова. – Самара : Самарский государственный социально-педагогический университет, 2018. – Т. 6. – С. 13–16.

5. Акопов, Г. В. Социодинамика представлений о Добре и Зле у детей и подростков / Г. В. Акопов, Л. С. Акопян, Е. Л. Чернышова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2024. – № 4. – С. 161–174.

## **Современные технологии в деятельности педагога высшей школы**

**Л. Н. Антилогова**

Омский государственный педагогический университет,  
г. Омск, Российская Федерация

Рассматривается роль педагога высшей школы в подготовке компетентных специалистов. Акцентируется внимание на применении преподавателями вуза в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий, которые позволяют побудить студентов к самостоятельному поиску учебной информации, ее осмыслению и применению в решении поставленных задач, что согласуется с требованиями информатизации образования. Представляется описание информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, отмечается их роль в формировании информационно-образовательной среды образовательного учреждения. Делаются выводы о значимости информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности преподавателя высшей школы и необходимости повышения профессионального мастерства педагогов в области информатизации, цифровизации и искусственного интеллекта.

*Ключевые слова:* педагог, педагогическая деятельность, информационно-коммуникационные технологии, информатизация, цифровизация, высшее образование, студент.

## **Modern technologies in the activities of a higher school teacher**

**L. N. Antilogova**

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation

The article examines the role of a higher education teacher in training competent specialists. It focuses on the use of information and communication technologies by university professors in the educational process, which allows students to independently search for educational information, analyze it, and apply it to solve specific tasks, in line with the requirements of informatization of education. The article provides a description of information and communication technologies in the educational process and highlights their role in shaping the information and educational environment of an educational institution. The article draws conclusions about the importance of information and communication technologies in the pedagogical activities of higher education teachers and the need to improve the professional skills of teachers in the field of informatization, digitalization, and artificial intelligence.

*Keywords:* teacher, pedagogical activity, information and communication technologies, informatization, digitalization, higher education, student.

Образовательная система, как никакая другая, претерпевает постоянные изменения, которые связаны с требованиями, предъявляемыми обществом на том, или ином витке его развития. В настоящее время к этим изменениям можно отнести цифровизацию, компьютеризацию, внедрение новых образовательных технологий, ориентированных на формирование профессионально грамотной, творчески мыслящей, компетентной личности, способной гармонично, на принципах гуманизма выстраивать отношения с другими людьми, готовой к постоянному саморазвитию. Все это напрямую касается педагога высшей школы, от профессионализма которого, его компетентности и личностных качеств зависит подготовка будущих специалистов.

При этом отмечаем, что «профессионализм» – это сущность специалиста, а компетентность – то, что проявляется в его поведении и профессиональной деятельности [1].

В настоящее время в России намечаются значительные перемены в подготовке специалистов. Педагоги ориентируют студентов – будущих специалистов на гибкость в решении практических задач, акцентируют внимание на овладение ими цифровыми компетенциями [2]. Особый акцент делается на том, чтобы будущие специалисты научились критически воспринимать информацию, то есть формировали, по мнению В. А. Гвоздева, цифровую ментальность – особый строй мышления человека, способствующий критическому восприятию информации, успешному приспособлению к условиям цифровой трансформации [3]. Кроме того, в системе подготовки будущих специалистов педагоги высшей школы отводят значимое место нравственным аспектам, то есть формированию у студентов способности «отречения от личных и корпоративных интересов во имя высоких целей общества и человечества, добровольное возложение на себя обязанностей, ответственности за результаты своей деятельности» [1, с. 369].

Как уже отмечалось ранее, высшее образование – феномен развивающийся и изменяющийся. Его трансформация связана, прежде всего, с быстрыми темпами развития информационно-коммуникационных технологий, под которыми понимается «всё, что помогает и позволяет собирать, обрабатывать, хранить и передавать информацию в электронном виде» [4, с. 42]. Данные изменения оказывают влияние на характер преподавания учебных дисциплин, когда главным становится не монолог педагога, а совместное со студентами стремление разобраться в той или иной проблеме, достичь до истины в процессе активной мыслительной деятельности субъектов образования. Цель педагога в этом случае будет заключаться в побуж-

дении студентов к самостоятельному поиску учебной информации, ее осмыслению и применению в решении поставленной задачи. Это согласуется с требованиями информатизации образования как «процесса обеспечения системы образования теорией и практикой разработки и использования новых информационных технологий, ориентированных на реализацию целей обучения и воспитания» [5, с. 24].

Разделяя мнение А. В. Савченкова и Ш. Ш. Бечиева, отмечаем, что «одним из значимых путей, способных существенно повысить профессионализм педагогов и качество образования в целом, является проектирование цифровой образовательной среды развития профессиональных компетенций педагога» [6, с. 58]. Профессиональная же компетентность преподавателя вуза заключается не только в глубоком знании им содержания учебной дисциплины и владении методикой ее преподавания, но и в постижении и применении современных информационных технологий. Последние, как известно, способствуют расширению профессиональных возможностей, как педагогу, так и будущему выпускнику, безболезненно вписаться в цифровое общество.

Овладевая новыми технологиями, педагог вуза, как и его предшественники, руководствуется мудрым изречением К. Д. Ушинского: «Учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель». Отсюда в нашем вузе (ОмГПУ) каждый преподаватель повышает свой профессиональный уровень в этом плане на различных курсах, вебинарах, практических обучающих семинарах, организуемых ресурсным центром. Примечательно, что при прохождении преподавателем конкурса на ту или иную должность, в качестве показателя его профессионализма учитывается то, насколько он владеет информационными технологиями, как использует их в учебном процессе, насколько профессионально грамотно осуществляет работу на образовательном портале, использует искусственный интеллект.

Возможности информационных технологий обширны. Уже давно в практику педагогической деятельности педагога и студентов вошли презентации учебного материала, использование фрагментов кинофильмов, поскольку визуализация способствует не только рациональному, но и эмоциональному, т. е. более глубокому его восприятию.

Кроме того, преподаватели активно используют информационные технологии при проверке и оценке выполненных и прикрепленных студентами на образовательном портале заданий. Здесь можно проследить сроки представления студентом задания для проверки, оригинальность его вы-

полнения. Преподаватель имеет возможность здесь же осуществить обратную связь, отметив достоинства и недостатки выполненного задания. Организуя работу со студентами на форуме, преподаватель имеет возможность организовать дискуссию по актуальным вопросам учебного материала. Эта форма работы, как правило, вызывает у студентов живой интерес, возможность проявить активность в выражении собственного мнения, раскрытии своего интеллектуального потенциала, исключает боязнь показаться глупым, как это нередко бывает при публичном выступлении перед группой. В таком формате работы тревожность студентов значительно снижается или вообще отсутствует, что способствует более глубокому постижению ими сущности обсуждаемого в ходе учебного занятия вопроса.

Неоценимая помощь информационных технологий и при осуществлении преподавателем итоговой и промежуточной форм контроля студентов, который осуществляется в виде тестирования в режиме онлайн, что позволяет педагогу сразу видеть, какие вопросы вызвали у студентов затруднения, а с какими они справились безошибочно. Сразу видны результаты по группе в целом и по каждому студенту в отдельности, которые заносятся автоматически в электронный журнал.

Как известно, для использования информационных технологии необходимо и соответствующее техническое обеспечение. В последние годы в ОмГПУ техническое оснащение значительно обновилось: помимо новых компьютеров, появились интерактивные доски, что существенно расширило возможности использования информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе. Теперь преподаватели и студенты в режиме реального времени имеют возможность участвовать в научных конференциях разного уровня и выступать с докладами, апробируя свои научные наработки.

Исходя из психолого-педагогической направленности подготовки наших студентов (факультет психологии и педагогики) особое место в обучении занимают информационные и телекоммуникационные технологии, которые позволяют, используя яндекс-формы, собрать большой массив эмпирических данных при изучении того или иного психологического явления и в короткое время провести их обработку. Это большое подспорье при подготовке курсовой или дипломной работы, научной статьи.

Итак, знакомство с новыми технологиями, включая искусственный интеллект, позволяет преподавателю увлечь студентов поиском современных достижений в области психологии, овладеть коммуникативными умениями, необходимыми в интерактивном взаимодействии. Помимо этого,

овладение электронными образовательными ресурсами развивает у студентов исследовательские навыки, так как они имеют возможность получения значительного объема информации и осуществления ее профессионально грамотного анализа, сопоставления, преобразования, сравнения, что формирует у них основы научной культуры.

Таким образом, арсенал современных технологий в педагогической деятельности преподавателя высшей школы достаточно разнообразен. Использование новых технологий в учебном процессе позволяет преподавателю активизировать учебную активность обучающихся, сформировать у них навыки грамотной поисковой деятельности по отбору актуальной учебной информации, развить основы критического и креативного мышления и, в конечном счете, подготовить выпускника, отвечающего современным требованиям общества.

### **Библиографический список**

1. Кожевникова, Л. В. Факторы модернизации системы образовательной подготовки государственных служащих в России / Л. В. Кожевникова, И. Е. Старовойтова // Образование и право. – 2024. – № 2. – С. 365–369. – DOI: 10.24412/2076-1503-2024-2-365-369.

2. Каиржанова, Л. С. Развитие человеческих ресурсов в условиях государственной службы / Л. С. Каиржанова, Д. В. Лазаренко // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3 (63). – С. 206–214. – DOI: 10.52772/25420291-2024-3-206.

3. Гвоздев, В. А. Зарубежный опыт подготовки кадров для государственной гражданской службы / В. А. Гвоздев // Вестник Чувашского университета. Исторические науки. – 2019. – № 2. – С. 29–34.

4. Гринченко, Н. А. Информационно-коммуникационные технологии в современном образовании: основные понятия / Н. А. Гринченко, Т. С. Колодний // Развитие образования. – 2020. – № 3 (9). – С. 40–44. – DOI:10.31483/r-75709.

5. Зверева, Ю. С. Информатизация образования / Ю. С. Зверева // Молодой ученый. – 2016. – № 6.3 (110.3). – С. 23–26. – URL: <https://moluch.ru/archive/110/27234>.

6. Савченков, А. В. Концептуальные основы проблемы проектирования цифровой образовательной среды развития профессиональных компетенций педагога средствами неформального образования / А. В. Савченков, Ш. Ш. Бечиев // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – № 4 (40). – С. 57–65.

## **Когнитивная модель профессии как средство профориентационной работы<sup>1</sup>**

**О. В. Анохина**

Сибирский институт бизнеса и информационных технологий,  
г. Омск, Российская Федерация

**О. Н. Лучко**

Омская гуманитарная академия, г. Омск, Российская Федерация

**В. А. Маренко**

Институт математики им. С. Л. Соболева СО РАН,  
г. Омск, Российская Федерация

Возросшая значимость профессиональной ориентации и профессионального самоопределения учащихся определяет актуальность рассматриваемой темы. С целью улучшения профориентационной работы со студентами планируется создание комплекса когнитивных моделей для различных профессий. В статье рассматривается одна из форм профориентации учащихся – когнитивная модель на примере профессии полицейский. Гипотеза исследования состоит в том, что интеграция компетенций экспертов и математических средств анализа информации способствует выявлению существенных, функционально значимых факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности. Построение когнитивных моделей проведено с применением знаковых графов, в вершинах которых размещаются концепты (понятия предметной области), а дугами являются причинно-следственные отношения между ними. Оценивание причинно-следственных отношений осуществлено с применением симплициального анализа. Результаты исследования показали, что существенными функционально значимыми факторами деятельности полицейского являются как позитивные, так и негативные факторы, в том числе «личностные качества», «профессиональные знания и навыки», «мотивация», «элементы коррупционного поведения» и «общественный контроль».

*Ключевые слова:* когнитивная модель, экспертные методы, знаковый граф, симплициальный анализ, профессия полицейский.

## **Cognitive model of the profession as a means of career guidance work**

**O. V. Anokhina**

Siberian Institute of Business and Information Technology,  
Omsk, Russian Federation

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ИМ СО РАН, проект FWNF-2022-0016.

O. N. Luchko

Omsk Humanitarian Academy, Omsk, Russian Federation

V. A. Marenko

Sobolev Institute of Mathematics of Siberian Branch of the RAS,

Omsk, Russian Federation

The increased importance of professional orientation and professional self-determination of students determines the relevance of the topic under consideration. Analysis of three variants of subjective models of perception by experts of the activities of a police officer. The integration of expert competencies and mathematical means of information analysis helps to identify significant, functionally significant factors influencing the target factor of the study. The construction of cognitive models was carried out using sign graphs, at the vertices of which concepts (notions of the subject area) are located, and the arcs are the cause-and-effect relationships between them, determined using expert methods. The assessment of cause-and-effect relationships between factors was carried out using simplicial analysis. The results showed that both positive and negative factors are significant functionally significant factors of police activity, including “personal qualities”, “professional knowledge and skills”, “motivation”, “elements of corrupt behavior” and “public control”. In order to improve career guidance work with students, it is planned to create a set of cognitive models for different specialties.

*Keywords:* cognitive model, expert methods, signed graph, simplicial analysis, profession policeman.

**Введение.** В сложившихся непростых условиях реальности возросла значимость профессиональной ориентации и профессионального самоопределения обучающихся, что составляет актуальность рассматриваемой темы. В активизации профориентационной работы заинтересованными сторонами являются и органы власти, и работодатели, и образовательные учреждения, которым необходимо объединить усилия для получения положительных результатов, учитывая индивидуальность и дифференциацию обучающихся [1]. Существует большое разнообразие соответствующих инструментов. К ним относятся проекты, профессиональные пробы, программы профессионального обучения и стажировки, реальное участие в деятельности фирм, рефлексивное осмысление опыта трудовых династий, тренинги, тематические беседы и другие средства, реализация которых осуществляется с применением теоретико-методологических оснований профориентации, моделирования, системности и других принципов [3, 4]. Освещаются вопросы прогнозирования результатов профориентационной работы, выявляются тенденции возможных отклонений от намеченных индикаторных показателей [5]. В рамках темы создаются разнообразные модели, позволяющие учащимся осуществлять осознанные выборы

профессий, например, модель ООН в Крыму [6]. В рамках цифровой образовательной среды создана математическая модель для оценивания склонности учащегося к профессии, позволяющая проводить соответствующее согласование с профессиональной траекторией обучения. Проводится классификация типов моделей профессий, дается анализ профориентационных методик, с помощью которых можно определить предрасположенность человека к типу профессиональной деятельности [7].

*Цель работы* – построение и анализ когнитивных моделей профессии для улучшения профориентационной работы в учебных заведениях на примере деятельности полицейского. На наш взгляд, когнитивные модели являются очень хорошим средством профориентации, так как с их помощью можно установить наличие позитивных и негативных факторов, влияющих на результативность деятельности человека в той или иной профессии.

Для реализации цели использованы экспертные методы, системный анализ и элементы когнитивного моделирования. Построение когнитивных моделей (когнитивных карт) проведено с применением знаковых графов. Оценивание причинно-следственных отношений между факторами осуществлено с применением симплициального анализа.

**Обзор научных публикаций.** На первом этапе работы проведен обзор научных публикаций для выявления факторов (понятий предметной области), позитивно или негативно влияющих на целевой фактор исследования. Анализ зарубежных научных статей показал следующие результаты. На сайте Нью-Йоркского государственного университета полиции имеется инструкция по ежегодной оценке деятельности сотрудников правоохранительной системы, в которой указаны такие показатели работы полицейских, как пунктуальность, внешний вид, знание законов, личностные качества и другие характеристики [8]. Основные виды деятельности полиции включают полномочия принимать решения о том, как реагировать на чрезвычайные ситуации, задерживать лиц, посягающих на личность или имущество, а также – обязанности управлять и защищать население [9]. В США изучались факторы, которые влияют на поведение полицейских при принятии тактических решений в условиях обострения конфронтации с участниками происшествий. Установлено, что ресурсы внимания у полицейских в стрессовых ситуациях сильно ограничены [10]. Авторами приводятся результаты статистического анализа показателей самооценки полицейских, контролирурующих соблюдение правопорядка в стране Глобального Юга Тувалу. Эксперты утверждают, что потенциал самооценки является необходимым стимулом для улучшения практики охраны правопо-

рядка [11]. Проведено исследование влияния специальной координационной подготовки на уровень технических навыков самообороны у полицейских. Результаты показали, что прирост навыков самообороны был выше в экспериментальной учебной группе, чем в группе традиционного обучения [12]. Большое значение в профессии «полицейский» имеет психическое здоровье, которое формируется под влиянием сложного взаимодействия индивидуальных, организационных и оперативных рисков. Проведены опросы респондентов для измерения профессионального стресса. Получена ценная информация для учета психического здоровья в работе полиции [13]. Обзор российских научных публикаций показал, что во многих статьях обсуждаются различные виды злоупотреблений служебным положением в органах внутренних дел, и акцентируется внимание на том факте, что коррупция переходит от традиционно простых форм преступной деятельности к более сложным, сетевым видам [14]. Для противодействия коррупции рассматривается применение новых форм управленческой деятельности, в том числе антикоррупционного мониторинга. Отмечено, что в настоящее время особую значимость при оценке работы полиции имеет не только профессионализм сотрудников, но и такие компетенции как культура поведения, нравственные, духовные и личностные ценности [15].

Таким образом, в результате обзора научных публикаций сформированы следующие группы факторов: «индивидуальные особенности», элементы «профессиональной подготовки», «условия труда», «социальные гарантии» и «личностные качества» человека. Все факторы в рамках когнитивного моделирования делятся на целевые и управляющие. В нашем исследовании целевым фактором является фактор «результативность деятельности» полицейского, остальные факторы – управляющие.

### **Построение когнитивных моделей**

На втором этапе работы проведено построение обобщенной когнитивной модели «результативность деятельности» полицейского (первый вариант) в виде знакового графа (рис. 1). В вершинах графа располагались выявленные группы факторов. Дуги показывали наличие прямых или обратных связей между ними. Направления взаимосвязей между факторами определялись в ходе экспертных рассуждений, по схеме «если *A*, то *B*», где *A* – причина, *B* – следствие. Экспертами в нашем исследовании выступали сотрудники Сибирского института бизнеса и информационных технологий, имеющие высшее юридическое образование. Примеры экспертных рассуждений следующие. Если «общественный контроль» на высоком уровне, то уровень «коррупционного поведения» полицейского низкий или

нулевой (обратная зависимость). Если уровень «профессиональной подготовки» полицейского высокий, то «результативность его деятельности» высокая (прямая зависимость). Если «результативность деятельности» полицейского низкая, то «общественный контроль» должен быть увеличен (обратная зависимость) и т. д.



Рисунок 1 – Обобщенная когнитивная модель «результативность деятельности» полицейского

С первым вариантом когнитивной модели, состоящей 7 факторов, проведен симплициальный анализ. Результаты вычислительной процедуры для комплекса  $K_X(Y, R)$ :

$$\begin{aligned}
 q=5 \quad Q_5=1 \quad \{x_1\} \\
 q=4 \quad Q_4=1 \quad \{x_1\} \\
 q=3 \quad Q_3=1 \quad \{x_1\} \\
 q=2 \quad Q_2=1 \quad \{x_1\} \\
 q=1 \quad Q_1=2 \quad \{x_1 \ x_6\} \{x_5\} \\
 q=0 \quad Q_0=1 \quad \{все\}.
 \end{aligned}$$

На первом уровне связности комплекса имеется связный компонент  $\{x_1 \ x_6\}$ , который показывает, что эффективным управляющим фактором  $x_1$  – «результативность деятельности» полицейского является фактор  $x_6$  – «признаки коррупционного поведения».

Результаты вычислительной процедуры для комплекса  $K_Y(X, R)$ .

$$\begin{aligned}
 q=1 \quad Q_1=3 \quad \{x_2 \ x_7\} \{x_1\} \{x_6\} \\
 q=0 \quad Q_0=1 \quad \{все\}
 \end{aligned}$$

На первом уровне связности комплекса имеется связный компонент  $\{x_2 \ x_7\}$ , который показывает, что управление фактором  $x_2$  – «личностные качества» полицейского эффективнее всего осуществлять с помощью фактора  $x_7$  – «общественный контроль».

Симплексы с наибольшим числом элементов  $\{x_2\}$ ,  $\{x_6\}$ ,  $\{x_7\}$  – это факторы «личностные качества» полицейского, «признаки коррупционного поведения» и «общественный контроль».

На следующем этапе проведено построение детализированной когнитивной модели «результативность деятельности» полицейского (второй вариант), для этого процесса задействованы элементы, входящие в состав групп факторов когнитивной модели первого варианта. К ним относятся такие элементы, как «профессиональные знания и навыки», «выносливость», «профессиональные риски», «объективность» и другие факторы (рис. 2).

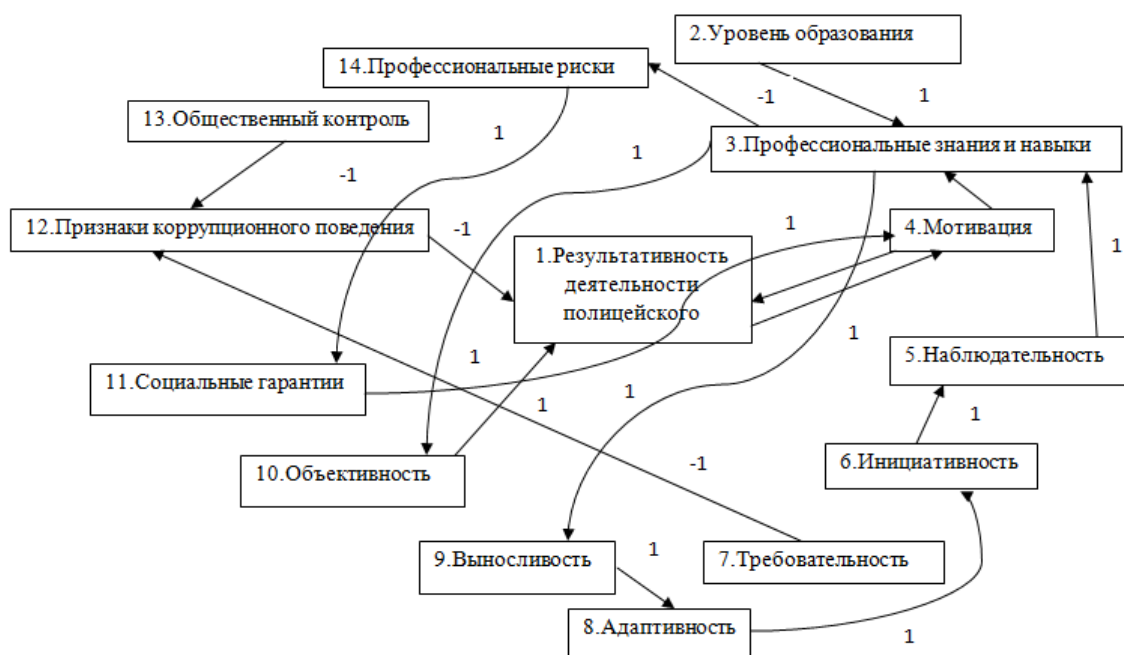


Рисунок 2 – Детализированная когнитивная модель «результативность деятельности» полицейского

На рис. 2 представлена детализированная когнитивная модель «результативность деятельности» полицейского, которая в этом случае содержит уже 14 факторов. Итоги симплицеального анализа следующие. Симплексы  $\{x_1\}$  – «результативность деятельности» полицейского,  $\{x_4\}$  – «мотивация»,  $\{x_3\}$  – «профессиональные знания и навыки» имеют наибольшее число элементов.

Таким образом, построение когнитивных моделей объекта исследования с разной степенью детализации приводит к появлению качественно нового результата, который фиксирует наличие существенных функционально значимых факторов, влияющих на целевой фактор [16].

**Заключение.** Результаты исследования показали, что существенными функционально значимыми факторами деятельности полицейского являются как позитивные, так и негативные факторы, в том числе «личностные качества», «профессиональные знания и навыки», «мотивация», «элементы коррупционного поведения» и «общественный контроль».

Для разработки когнитивной модели профессии использованы аспекты когнитивного моделирования, которые включают междисциплинарные процедуры исследования, в том числе интеграцию компетенций экспертов с математическими средствами анализ данных для получения надежной информации об объекте исследования. Отличительной особенностью когнитивных моделей является визуализация, которая разделяет обобщенные данные на простые элементы. Такой процесс снижает когнитивную нагрузку на студента, помогая сосредоточиться на главном.

### **Библиографический список**

1. Зникина, Л. С. Современные тенденции развития профориентационной работы с обучающимися / Л. С. Зникина, Е. В. Понамарева // Профессиональное образование в России и зарубежом. – 2024. – № 3 (55). – С. 74–81. – DOI: 10.54509/22203036\_2024\_3\_74.

2. Блинов, В. И. Единая модель профессиональной ориентации как «шанс стать другим» / В. И. Блинов, Н. Ф. Родичев // Образование: путь в профессию. – 2024. – № 1 (2). – С. 25–37. – DOI: 10.51609/3034-1817\_2024\_1\_01\_16.

3. Сергеев, И. С. Инструменты образовательной профориентации: «точки входа» в профессиональное самоопределение / И. С. Сергеев // Образование: путь в профессию. – 2025. – № 2 (1). – С. 65–84. – DOI: 10.51609/3034-1817\_2025\_2\_01\_65.

4. Курмашева, Л. Б. Прогнозирование изменения контингента студентов как необходимый фактор проведения профориентационной работы / Л. Б. Курмашева, И. Г. Курмашев // Вестник СКУ им. М. Козыбаева. – 2020. – № 1 (46). – С. 180–183.

5. Хмиль, И. В. Модель ООН в Крыму Junior. Крымский профориентационный опыт / И. В. Хмиль // Океанский менеджмент. – 2025. – № S1 (29). – С. 8–10.

6. Ступина, А. А. Математическая модель построения отраслевой профориентационной системы поддержки принятия решений / А. А. Ступина, В. С. Осипов, О. В. Бобылева, Д. А. Яковлев // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. – 2025. – Т. 13, № 1 (48). – С. 1–10. – DOI: 10.26102/2310-6018/2025.48.1.033.

7. Зайцева, А. А. Современный подход к построению профориентационных моделей профессий / А. А. Зайцева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2023. – № 4 (66). – С. 112–119. – DOI: 10.46845/2071-5331-2024-1-67-112-119.

8. Police Officer Annual Performance Appraisal Instructions. New York State University Police. – URL: [https://www.canton.edu/media/pdf/nysup\\_police\\_officer\\_evaluation\\_form.pdf](https://www.canton.edu/media/pdf/nysup_police_officer_evaluation_form.pdf).

9. Miller, E. J. The Concept of the Police. *Criminal Law and Philosophy*, 2023, no 17, pp. 573–595. DOI: 10.1007/s11572-023-09682-8.
10. Murray, N. P., Lewinski, W., Heidner, G. S., Lawton, J., Horn, R. Gaze control and tactical decision-making under stress in active-duty police officers during a live use-of-force response. *Journal of Motor Behavior*, 2024, no 56 (1), pp. 30–41. DOI: 10.1080/00222895.2023.2229946.
11. Miranda, D. Body-worn cameras ‘on the move’: exploring the contextual, technical and ethical challenges in policing practice. *Policing and Society*, 2021, no 32 (1), pp. 18–34. DOI: 10.1080/10439463.2021.1879074.
12. Cynarski, W. J., Maczuga, T. Influence of special coordination exercises on the level of policemen’s self-defence skills. *Physical Activity Review*, 2021, no 9 (2), pp.130–141. DOI: 10.16926/par.2021.09.29.
13. Teles, D. O., Oliveira, R. A., Parnaíba, A. L., Rios, M. A., Machado, M. B. et al. Assessment of the Mental Health of Police Officers: A Systematic Review of Specific Instruments. *Int. Journal Environ. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2024, no 21. DOI: 10.3390/ijerph21101300.
14. Грибанов, Е. В. Антикоррупционная политика государства и технологии предупреждения коррупционных преступлений / Е. В. Грибанов // *Общество и право*. – 2022. – № 4 (82). – С. 6–9.
15. Фильченко, А. П. Понятие, генезис и значение антикоррупционного комплаенса / А. П. Фильченко // *Труды Академии управления МВД России*. – 2024. – № 71 (3). – С. 66–73. – DOI: 10.24412/2072\_9391\_2024\_371\_66\_73.
16. Ложников, А. Е. Моделирование форм когнитивной активности индивида на примере системы «учебная мотивация» студента / А. Е. Ложников, В. А. Маренко // *GraphiCon-2023 : Материалы международной научной конференции*. – М. : Институт прикладной математики им. М. В. Келдыша РАН, 2023. – С. 771–779. – DOI: 10.20948/graphicon-2023-771-778.

## **Особенности формирования поликультурной компетентности школьников на уроках истории**

**Е. А. Байкина**

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Российская Федерация

**Э. И. Зейнулина**

ООО «Галилео», г. Волгоград, Российская Федерация

В статье раскрывается потенциал предмета «История» как средства формирования поликультурной компетентности школьников. В ходе исследования уточнены существенные характеристики и структура поликультурной компетентности школьников (выделены когнитивный, мотивационный и деятельностный компоненты). Представлен «Портрет школьника», обладающего поликультурной компетентностью (на основании приведения соответствия компонентного состава поликультурной компетентности школьника с требованиями ФГОС ООО к результатам обучения и воспитания) для адекватного подбора педагогических технологий ее формирования.

*Ключевые слова:* поликультурная компетентность, педагогическая технология, результат образования, ФГОС.

## **Features of developing multicultural competence in schoolchildren in history lessons**

**E. A. Baikina**

Volgograd State Social and Pedagogical University,  
Volgograd, Russian Federation

**E. I. Zeynulina**

Galileo LLC, Volgograd, Russian Federation

This article explores the potential of the subject “History” as a means of developing multicultural competence in schoolchildren. The study clarified the essential characteristics and structure of multicultural competence in schoolchildren (distinguishing cognitive, motivational, and activity-based components). A “Portrait of a Schoolchild” with multicultural competence is presented (based on aligning the component composition of a student’s multicultural competence with the requirements of the Federal State Educational Standard for Basic General Education (FSES) for learning and development outcomes) to adequately select pedagogical technologies for its development.

*Keywords:* multicultural competence, pedagogical technology, educational outcome, Federal State Educational Standard.

Становление российской государственности носило уникальный характер, исторически формируясь, как многонациональное государство, имея в прошлом опыт создания Союза Советских Социалистических Республик, Россия получила огромное наследие в виде уникального примера межкультурной коммуникации, где в рамках единого государства взаимодействовали десятки этносов, культур и языков, создавая сложную, но во многом гармоничную систему межнационального диалога. Получив такое наследие межэтнического взаимодействия, Россия заложила основы для создания поликультурного общества.

В условиях развития идей поликультурности в современном мире, процессов глобализации и культурной интеграции на уровне государства и общества имеется огромная востребованность в формировании поликультурной компетентности у школьников, что отражено во многих государственных нормативных документах [1, 2, 3, 4, 5].

Задача современного образования – подготовка ребенка к эффективному и безопасному коммуницированию и деятельности в поликультурной среде, а также формирование у него представления о культурном многообразии, толерантного отношения к окружающим, способности к культуросообразному поведению.

Стоит отметить многочисленное разнообразие трактовок термина «поликультурная компетентность»: А. Н. Джуринский [6, с. 72], Н. П. Филатова [7, с. 73], И. В. Харина [8, с. 40], Е. М. Щеглов, С. М. Федюнин и др. [9, с. 3].

Изучив и проанализировав все вышеперечисленные определения, выведем свое обобщенное, которым будет руководствоваться в исследовании.

*Поликультурная компетентность* – это интегративное качество личности, представляющее собой совокупность знаний, навыков, умений жить в этнокультурном, многообразном обществе.

Для достижения комфортной межнациональной коммуникации, основанной на уважении, необходимо у учащихся не только формировать знания о народах, но и развивать навыки, способствующие формированию конструктивного поликультурного диалога, построение которого возможно в том случае, когда в него вступают личности, обладающие системой ценностей межкультурного характера. Ценности определяют не только успешность межкультурного диалога, они составляют необходимую основу для воплощения идей поликультурности в жизнь.

Особенное значение в этом играют преподаваемые гуманитарные науки, направленные на эмоциональный отклик у учащихся. В частности, огромный вклад вносит «История», которая содержит в себе мировой

опыт, отражающий и негативные последствия социальной несправедливости, дискриминации, и позитивные последствия, связанные со становлением в мире идеи поликультурности, что становится значимым аргументом для ребенка в формировании у него поликультурной компетентности.

Содержание поликультурного образования вкупе с содержанием предмета «История» направлены на формирование у ребенка на должном уровне поликультурной компетентности. Реализация данной компетентности зафиксирована на федеральном уровне – в Федеральном государственном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО).

В контексте поликультурного образования, ФГОС ООО призван обеспечить формирование у обучающихся чувства «принадлежности к общности граждан Российской Федерации, т. е. их российской гражданской идентичности, чувства ответственности, также способности и готовности выполнять ими свои гражданские обязанности и активно участвовать в жизни государства с учетом принятых в обществе правил и норм поведения, при этом сохраняя и развивая культурное разнообразие и языковое наследие многонационального народа РФ» [10].

Наиболее полно характеристика поликультурной компетентности получила свое отражение в требованиях ФГОС к личностным результатам.

С позиции требований формирования метапредметных образовательных результатов, поликультурная компетентность отражена в коммуникативных универсальных учебных действиях (УУД) как «умение распознавать невербальные средства общения, понимать намерения других, проявлять уважительное отношение к собеседнику и в корректной форме формулировать свои высказывания» и в регулятивных УУД, как «умение понимать свои собственные эмоции и эмоции окружающих людей, регулировать свое поведение, выражение своих эмоций» [10].

С позиции требований достижения предметных результатов «История» призвана обеспечить в рамках поликультурной компетентности «формирование у обучающихся основ гражданской, этнонациональной, социальной и культурной самоидентификации, что включает в себя осмысление опыта российской истории как неотъемлемой части мировой истории, усвоение базовых национальных ценностей современного российского общества» [10], к которым относятся гуманистические и демократические принципы, а также идеи мира и взаимопонимания между различными народами и культурами.

Поликультурная компетентность, исходя из выведенного нами определения, являясь интегративным личностным качеством, представляет со-

бой совокупность взаимосвязанных воедино разных частей, данные части в педагогической литературе принято называть компонентами. Существует несколько точек зрения о количестве этих компонентов, приведем наиболее оптимальные в условиях реализации поликультурной компетентности на уровне школы.

Т. Ю. Гурьянова в качестве критериев и показателей поликультурной компетентности рассматривает: «когнитивный критерий (полнота поликультурных знаний – информированность); мотивационно-ценностный критерий (толерантность, бесконфликтность, эмпатия); деятельностный критерий (сформированность поликультурных умений и навыков; наличие опыта позитивного взаимодействия с представителями разных культур)» [11].

Состав поликультурной компетентности, по мнению А. О. Деречина:

1. Культурно-знаниевый компонент: совокупность когнитивного и мотивационного (ценностно-смыслового) аспектов, которые включают в себя поликультурное знание о народах и их культурах, принятие различий и потребность в поликультурном развитии и развитии личностных ценностей» [12].

2. Социокультурный компонент: представление о культуре как о процессе передачи опыта и общечеловеческих ценностей предшествующих поколений следующим и их преемственность в современном мире.

3. Деятельностный компонент: умение эффективно выстраивать диалог с носителями другой культуры, принимая во внимание правила общения в их культурной среде, не сравнивая и не осуждая по своим культурным критериям; проявление эмпатии и терпимости.

4. Рефлексивно-творческий (личностный) компонент: критическое и гибкое мышление, развитые коммуникативные навыки, готовность к саморазвитию, способность прогнозировать последствия своих действий и осмысливать ценности своей деятельности [12].

Таким образом, приведенные теории о содержании поликультурной компетентности, хоть и разнятся в количестве и названиях ее компонентов, отражают одни и те же критерии, т. е. об овладение ребенком поликультурной компетентности, мы можем говорить в том случае, когда у ребенка сформировано знание, отношение и умение претворять идеи поликультурности в деятельность.

На основе анализа ФГОС общего образования, ФООП, взглядов ученых о компонентном составе поликультурной, предлагаем расширенное описание портрета учащегося, обладающего поликультурной компетентностью (таблица).

*Портрет учащегося, обладающего поликультурной компетентностью*

Компонент	Показатель	Результат образования по ФГОС
Когнитивный компонент	Полнота поликультурных знаний Информированность	<ul style="list-style-type: none"> <li>– представление об основных социальных нормах и правилах межличностных отношений в поликультурном обществе;</li> <li>– проявление интереса к познанию родного языка, истории, культуры Российской Федерации, своего края, народов России;</li> <li>– знание и понимание ценности отечественного и мирового искусства, роли этнических культурных традиций и народного творчества;</li> <li>– усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества</li> </ul>
Мотивационно-ценностный компонент	Толерантность Бесконфликтность Эмпатия	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание российской гражданской идентичности в поликультурном обществе;</li> <li>– уважение прав, свобод и законных интересов других людей;</li> <li>– неприятие любых форм экстремизма, дискриминации;</li> <li>– ценностное отношение к достижениям своей Родины, народа, к его подвигам;</li> <li>– уважение к традициям разных народов, проживающих в родной стране;</li> <li>– умение принимать себя и других, не осуждая;</li> <li>– восприимчивость к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов;</li> <li>– осознание важности художественной культуры как средства коммуникации и самовыражения;</li> <li>– сформированность навыка рефлексии, признание своего права на ошибку и такого же права другого человека</li> </ul>
Деятельностный компонент	Сформированность поликультурных умений и навыков. Наличие опыта позитивного взаимодействия с представителями разных культур	<ul style="list-style-type: none"> <li>– готовность и участие к совместной деятельности, стремление к взаимопониманию и взаимопомощи;</li> <li>– способность адаптироваться к меняющимся социальным, информационным и природным условиям, в том числе осмысляя собственный опыт и выстраивая дальнейшие цели;</li> <li>– умение осознавать эмоциональное состояние себя и других, умение управлять собственным эмоциональным состоянием;</li> <li>– способность действовать в условиях неопределенности, повышать уровень своей компетентности через практическую деятельность;</li> <li>– освоение обучающимися социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих ведущей деятельности возраста, норм и правил общественного поведения, форм социальной жизни в группах и сообществах в рамках социального взаимодействия с людьми из другой культурной среды</li> </ul>

Таким образом, анализируя цели, задачи и ценности поликультурного образования и особенности формирования поликультурной компетентности, можно сделать вывод о том, что предмет «История» привносит огромный вклад в становление личности ребенка, способствуя формированию у него одновременно двух ролей: «я как патриот» и «я как человек мира», что в итоге обеспечивает мирное сосуществование общенациональных ценностей и права личности на национально-культурное самовыражение.

### Библиографический список

1. Президент РФ (31.12.1999–07.05.2008, 07.05.2012 – до нынешнего времени – Путин В. В.). Указы. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года : от 19.12.2012 № 1666 // Президент России : официальный сайт. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512>.

2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации, утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751. – Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/182563/>.

3. Министерство просвещения Российской Федерации. Приказы. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования : от 16 ноября 2022 г. № 993. – Гарант. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897655/>.

4. Бзаров, Р. С. Концепция развития поликультурного образования ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский гос. пед. ин-т» / Р. С. Бзаров, Т. Т. Камболов, Л. А. Кучиева. – Владикавказ : Изд-во Северо-Осетинского государственного педагогического института, 2015. – 26 с.

5. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков; Рос. акад. образования. – М. : Просвещение, 2009. – 29 с.

6. Джурицкий, А. Н. Педагогика межнационального общения. Поликультурное воспитание в России и за рубежом (сравнительный анализ) : учебное пособие / А. Н. Джурицкий. – Саратов : Вузовское образование, 2017. – 153 с.

7. Филатова, Н. П. Формирование поликультурной компетентности школьников на основе педагогического проектирования : на материале городской национальной школы Республики Саха (Якутия) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Филатова Наталия Петровна; [Место защиты: Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова]. – Якутск, 2009. – 23 с.

8. Харина, И. В. Формирование поликультурной компетентности иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Харина Ирина Вячеславовна; [Место защиты: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева]. – Красноярск, 2014. – 225 с.

9. Орлова, Ю. А. Аспекты формирования поликультурной компетенции в управлении качеством / Ю. А. Орлова, И. Б. Репина // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2022. – Т. 13, № 3. – DOI: 10.15862/53SCSK322.

10. Министерство просвещения Российской Федерации. Приказы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : от 31.05.2021 № 287. – Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>.

11. Гурьянова, Т. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов ссузов : на материале обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гурьянова Татьяна Юрьевна; [Место защиты: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева]. – Чебоксары, 2008. – 22 с.

12. Деречин, А. О. Структурно-содержательная характеристика поликультурной компетентности старшеклассников / А. О. Деречин // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1 (17). – 31–36 с.

## **Психологические аспекты формирования межличностных отношений у детей со сверстниками**

**М. Б. Бакаева, Р. М. Эхаева**

Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова,  
г. Грозный, Российская Федерация

В статье рассматриваются психологические особенности формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Анализируются основные этапы развития общения со сверстниками, изменения социальной позиции ребёнка, становление эмпатии, альтруизма и способности к эмоциональной поддержке. Отмечается роль детского коллектива как важной среды социального научения, в которой ребенок осваивает нормы взаимодействия, учится сотрудничеству, соперничеству и саморегуляции поведения. Подчёркивается значимость родительского и педагогического сопровождения в формировании позитивных отношений между детьми. Делается вывод о том, что старший дошкольный возраст является критическим периодом развития социально-коммуникативных навыков и морально-нравственной сферы личности.

*Ключевые слова:* межличностные отношения, старший дошкольный возраст, сверстники, социальное развитие, общение детей, эмпатия, социализация, детский коллектив.

## **Psychological aspects of the formation of interpersonal relationships in children with peers**

**M. B. Bakaeva, R. M. Ekhaeva**

Kadyrov Chechen State University, Grozny, Russian Federation

The article examines the psychological features of the development of interpersonal relationships among older preschool and early school-age children. It analyzes key stages of peer interaction development, changes in the child's social position, and the formation of empathy, altruism, and emotional support skills. The role of the peer group is highlighted as a crucial environment for social learning, where children acquire interaction norms, cooperation skills, conflict resolution strategies, and behavioral self-regulation. The importance of parental and educational support in fostering positive peer relationships is emphasized. The article concludes that the senior preschool period is a critical stage for social-communication skill formation and moral-personal development.

*Keywords:* interpersonal relationships, preschool children, peers, social development, child communication, empathy, socialization, peer group.

В старшем дошкольном возрасте ребенок впервые начинает отчетливо понимать, что его фактическое положение среди окружающих не совпадает с собственными возможностями и внутренними стремлениями. Формируется выраженное желание занять более «взрослую» социальную позицию и включиться в деятельность, имеющую значимость не только для него самого, но и для других. В этот период ребенок как бы выходит за пределы привычного для него образа жизни и педагогической среды, утрачивая интерес к традиционным дошкольным видам активности и испытывая потребность в новых формах самореализации.

В период старшего дошкольного и младшего школьного возраста социальное пространство ребенка существенно расширяется. Его жизнь перестаёт ограничиваться семейным кругом: наряду с родителями и ближайшими родственниками всё более значимую роль начинают играть другие дети. Появляется новая категория референтных лиц – сверстники, взаимодействие с которыми становится центральным фактором психосоциального развития.

По мере взросления ребенка социальные контакты внутри детских коллективов постепенно приобретают приоритетное значение. Если на ранних этапах развития эмоциональная привязанность и поддержка взрослых являлись ведущими условиями благополучия, то теперь на первый план выходят отношения с ровесниками, а возникающие разногласия и конфликты становятся важными ситуациями социального опыта.

Практически в любой старшей группе детского сада и в первых классах школы формируется сложная система межличностных связей, в рамках которой дети активно осваивают нормы взаимодействия, учатся кооперации, соперничеству, взаимопомощи и защите собственных интересов. Уже на ранних этапах совместной деятельности можно наблюдать дифференциацию социальных ролей: выделяются популярные и предпочитаемые дети, а также те, кто сталкивается с частичным или полным отторжением группы.

Таким образом, общение со сверстниками становится не только сферой эмоционального опыта, но и своеобразной «социальной лабораторией», где ребенок приобретает необходимые навыки социального поведения, учится понимать позицию другого, управлять своим поведением в группе и строить устойчивые социальные отношения. Этот этап можно рассматривать как одну из ключевых «школ» формирования личности, в которой ребёнок осваивает фундаментальные механизмы социального взаимодействия и социальной адаптации.

К шести-семи годам происходит качественное преобразование характера взаимоотношений детей со сверстниками. В данном возрастном пе-

риоде ребёнок начинает воспринимать ровесника не только как партнёра по игре, но и как полноценного субъекта общения, обладающего собственными взглядами, чувствами и намерениями. Коммуникация обретает более самостоятельный и содержательный характер: дети способны длительное время взаимодействовать вербально, обмениваться впечатлениями, обсуждать события и высказывать мнения без необходимости опосредования игрушками или игровым сюжетом.

В отличие от младших дошкольников, для которых общение было ситуативным и преимущественно связано с совместной деятельностью, старшие дошкольники формируют элементы диалогической речи и устойчивого межличностного внимания. Появляется способность к эмоциональной отзывчивости и сопереживанию, что выражается в стремлении поддержать товарища, предложить помощь или подсказать решение даже в ситуациях, где это противоречит игровым правилам или указаниям взрослого.

Характерным новообразованием выступает и изменение позиции ребёнка по отношению к взрослому авторитету: если четырёх–пятилетние дети скорее склонны согласиться с оценкой взрослого и осудить поведение сверстника, то шестилетние нередко проявляют солидарность с ровесником, способны аргументированно защищать его интересы и демонстрировать коллективное чувство «мы».

В старшем дошкольном возрасте наблюдается существенное усложнение структуры общения со сверстниками. У ребёнка формируется способность воспринимать другого как носителя уникального внутреннего мира, включающего желания, эмоциональные состояния, индивидуальные предпочтения и ценностные ориентации. Такой уровень социальной перцепции является важным показателем перехода от ситуативно-деловых форм взаимодействия к более устойчивому личностно-значимому общению, что коррелирует с положениями культурно-исторической теории развития Л. С. Выготского о социальной природе высших психических функций [2].

На данном этапе дети начинают проявлять вопросы, направленные на понимание внутреннего опыта сверстника, а не только на уточнение игровых действий или материальных аспектов взаимодействия. Эти коммуникативные инициативы отражают становление способности к межличностному интересу, что соотносится с представлением Д. Б. Эльконина о появлении предпосылок личностного общения в связи с изменением ведущей деятельности и расширением круга социальных значимых лиц [5].

Существенным новообразованием данного возрастного периода выступает рост альтруистических тенденций и эмпатических реакций: дети

способны демонстрировать поддержку, делиться ресурсами, проявлять сочувствие как в ситуациях успеха, так и неудач сверстников. Появление такого типа эмоционального отклика соответствует пониманию Э. Эриксоном стадии «инициатива – чувство вины», в рамках которой формируются базовые формы просоциального поведения и развивается чувство ответственности за социальное взаимодействие [6].

Важно подчеркнуть, что восприятие сверстника перестаёт ограничиваться оценочной функцией или стремлением к самоутверждению. Взаимодействие приобретает характер лично ориентированного контакта, при котором другой ребёнок воспринимается как значимая фигура независимо от его достижений и материальных атрибутов. Указанные изменения свидетельствуют о формировании предпосылок для будущей социальной компетентности и нравственного поведения, что имеет принципиальное значение для успешной адаптации в школьной среде.

Родители, конечно же, должны поддерживать у детей такое отношение к одноклассникам, личным примером учить заботе о других и серьезно относиться к детским привязанностям, а также стоит придерживаться общих рекомендаций:

1. Формируйте положительное отношение к сверстникам, собственным поведением демонстрируя уважительное отношение ко всем детям.

2. Привлекайте внимание детей к эмоциональным состояниям друг друга, поощряйте проявления сочувствия, сопереживания другому ребенку.

3. Организуйте совместные игры, учите координировать свои действия, учитывая желания других детей.

4. Помогайте детям мирно разрешать конфликт, указывая им на достоинства друг друга, вводя принцип очередности, переключая внимание на продуктивные формы взаимодействия (новая игра, чтение книги, прогулки и пр.).

5. Не сравнивайте ребенка со сверстником при оценке его умений, возможностей, достижений, тем самым умаляя и даже унижая его достоинство либо достоинство сверстника. Можно сравнивать достижения ребенка только с его же достижениями на предыдущем этапе, показывая, как он продвинулся, что уже умеет, чему еще научиться, создавая перспективу позитивного развития и укрепляя образ себя как развивающейся личности.

6. Следует подчеркивать индивидуальные различия между детьми. Понимание своего отличия от других, права на это отличие, а также признание аналогичных прав другого человека – важный аспект развития социального «Я», начинающегося уже в раннем детстве.

7. Организация общения детей и доброжелательных отношений между ними – одна из наиболее трудных и важных задач, которая стоит перед воспитателем группы детей дошкольного возраста.

В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать расхождение между реальным положением среди окружающих и собственными притязаниями. Формируется стремление занять более значимую социальную позицию и участвовать в деятельности, важной не только для него самого, но и для других людей, что соотносится с положениями культурно-исторической теории развития [2].

Постепенно круг значимых лиц расширяется, и на первый план выходят сверстники, чье влияние становится ведущим фактором социального развития [5]. Дети приобретают опыт сотрудничества, конкуренции, взаимопомощи и защиты своих интересов, а также сталкиваются с ситуациями отвержения или принятия в группе, что соответствует концепции социальной динамики детского коллектива [1].

К шести-семи годам происходит качественное усложнение социального взаимодействия. Дети способны не только участвовать в совместной деятельности, но и поддерживать эмоциональный контакт, делиться опытом, обсуждать переживания, проявлять сочувствие и моральную поддержку сверстникам [4]. Усиливается стремление к лидерству и утверждению собственного статуса, при сохранении кооперативных форм поведения, что отражает социально-нравственные задачи стадии инициативы [6].

Таким образом, сверстники становятся не только объектом сравнения, но и значимой личностью, ценимой вне зависимости от достижений или внешних атрибутов. Это свидетельствует о формировании устойчивых основ социальной компетентности, что имеет принципиальное значение для успешной адаптации к школьной среде и дальнейшего развития личности.

### **Библиографический список**

1. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 175 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.
6. Эриксон, Э. Детство и общество / Эрик Г. Эриксон ; Пер. с англ. и науч. ред.: А. А. Алексеев. – СПб. : Летний сад, 2000. – 415 с.

## **О внутренней и внешней мотивации педагогической деятельности**

**Е. В. Белякова**

Тульский государственный педагогический университет  
им. Л. Н. Толстого, г. Тула, Российская Федерация

Эффективность и качество педагогической деятельности в высшей школе в решающей степени детерминированы характером профессиональной мотивации преподавателя. В условиях возрастающих академических и административных требований целенаправленное управление мотивационной сферой становится ключевой управленческой задачей. В статье рассматриваются ключевые аспекты внутренней и внешней мотивации в педагогической деятельности. Анализируются теоретические подходы к пониманию мотивации, раскрываются специфические особенности мотивационной сферы педагогов, а также представлен анализ существующих мер повышения мотивации педагогов.

*Ключевые слова:* мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, педагогическая деятельность, стимулы.

## **About the internal and external motivation in educational sphere**

**E. V. Belyakova**

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,  
Tula, Russian Federation

The effectiveness and quality of teaching activities in higher education are crucially determined by the nature of the teacher's professional motivation. In the context of increasing academic and administrative requirements, purposeful management of the motivational sphere is becoming a key management task. The article discusses the key aspects of internal and external motivation in teaching. Theoretical approaches to understanding motivation are analyzed, the specific features of the motivational sphere of teachers are revealed, and an analysis of existing measures to increase teachers' motivation is presented.

*Keywords:* motivation, internal motivation, external motivation, educational sphere, stimulation.

Современный этап развития образования характеризуется рядом системных трансформаций, включая цифровизацию многих процессов, изменения в рабочие программы дисциплин в соответствии с новыми требова-

ниями, внедрение инновационных педагогических технологий и внедрение дистанционных форм обучения. Параллельно наблюдается устойчивая тенденция к расширению профессиональных обязанностей педагогических работников. Все вышеперечисленное ставит новые задачи для современных педагогов. Особенно хочется отметить проблему формирования и поддержания профессиональной мотивации, которая обусловлена именно этой масштабной модернизацией образовательной сферы на фоне широких социально-экономических изменений [1].

В научной литературе «мотивацию» определяют как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают её границы и формы, направленность, ориентированную на достижение определённых целей» [1, с. 29].

Следует дополнить, что мотивация – это динамический психологический механизм, объясняющий, почему человек действует целенаправленно и устойчиво. В его основе лежит процесс внутреннего выбора: личность оценивает возможные поведенческие альтернативы и принимает решение. Итогом работы этого механизма является побуждение к конкретному действию, порождаемое не единичным фактором, а целостной системой взаимосвязанных мотивов (потребностей, интересов, целей).

Исследователи указывают также на особенности конкретно педагогической мотивации. Так, например, отмечается, что главными приоритетами педагогов являются «когнитивные потребности, возможность реализации педагогических способностей интеллектуальный характер труда, стремление передавать знания другим, удовлетворение от работы со студентами, общение в творческом коллективе» [2, с. 152].

В зависимости от источника побуждения мотивацию традиционно разделяют на два типа: внешнюю и внутреннюю.

- Внешняя мотивация обусловлена факторами окружающей среды. Её формируют стимулы, лежащие вне личности работника: действующая система поощрений и наказаний, уровень организации рабочих процессов, стиль руководства и общая атмосфера в организации. Эти внешние условия могут, как способствовать раскрытию профессионального потенциала человека, так и создавать препятствия для его самореализации.

- Внутренняя мотивация проистекает из самой личности, её интересов, ценностей и потребностей. Она напрямую связана с содержанием деятельности и служит выражением естественной потребности человека в познании и развитии. Именно внутренняя мотивация играет решающую роль в профессиональном росте, непрерывной самореализации.

Современные исследователи указывают, что потребности человека иерархичны: базовые материальные и потребности в безопасности должны быть удовлетворены, чтобы способствовать самореализации человека и его потребности в признании. Следовательно, эффективная мотивационная политика не может ограничиваться только материальным стимулированием (индексация заработной платы, премии и т. д.), которое зачастую дает ограниченный и кратковременный эффект. Необходим комплексный подход, гармонично сочетающий внешние стимулы с механизмами поддержки и развития внутренней мотивации [3].

Исследователи описывают разные подходы повышения мотивации среди педагогов. Например, под системой нематериального стимулирования понимается комплекс мер, направленных на удовлетворение социальных, статусных и профессиональных потребностей работника, демонстрирующих его признание в организации. Эти меры, не имеющие прямого денежного эквивалента, условно делятся на три группы:

1. Не требующие от руководства материальных вложений (публичное признание, поздравление и похвала, возможность участвовать в принятии решений);

2. Тrequющие вложений и распространяющиеся на весь коллектив (организация питания, медицинское обслуживание, улучшение условий труда, корпоративные мероприятия);

3. Тrequющие адресных вложений (поддержка в решении жилищных вопросов, оплата обучения и проезда до места работы, помощь в устройстве детей) [3].

Данные стимулы напрямую воздействуют на чувство профессиональной и социальной значимости, способствуя росту лояльности и внутренней вовлеченности.

Другие исследователи предлагают следующие эффективные модели, направленные на комплексную мотивацию педагогов:

1. Персонифицированные модели повышения квалификации. Создание условий для построения индивидуальных образовательных траекторий, основанных на принципах сетевого взаимодействия и адресного подхода, мотивирует педагога к непрерывному профессиональному росту и повышению квалификации в своей научной сфере.

2. Модели обмена опытом. Конкурсная поддержка педагогических разработок, организация инновационных площадок, стажировок, проведение профессиональных фестивалей стимулируют творческую активность и стремление к обмену лучшими практиками.

3. Дифференцированные механизмы материального стимулирования. Помимо стандартных надбавок, эффективны гранты за достижения, целевые выплаты молодым специалистам, компенсации расходов, что напрямую связывает вознаграждение с качеством и результативностью труда.

4. Системы морального признания и статусного роста. Выдача профессиональных наград и грамот, наряду с карьерными лифтами, удовлетворяет потребность в общественном признании и уважении [2].

Таким образом, мотивация педагогической деятельности представляет собой сложную систему побуждений (потребностей, интересов, целей, идеалов), лежащих в основе выбора профессии. Теоретический анализ подтверждает, что основой эффективного управления мотивацией является комплексный подход, который позволяет не только гармонизировать структуру профессиональной мотивации, но и существенно повысить общую педагогическую направленность, уровень самореализации и, как следствие, качество образовательного процесса в целом.

### **Библиографический список**

1. Скударёва, Г. Н. Профессиональная мотивация педагога: научная теория и инновационная социально-педагогическая практика / Г. Н. Скударёва // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-motivatsiya-pedagoga-nauchnaya-teoriya-i-innovatsionnaya-sotsialno-pedagogicheskaya-praktika> (дата обращения: 07.12.2025).

2. Сафонова, О. М. Особенности профессиональной мотивации преподавателей экономических вузов / О. М. Сафонова // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 152–156. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-motivatsii-prepodavateley-ekonomicheskikh-vuzov> (дата обращения: 07.12.2025).

3. Афанасенкова, Е. Л. Система нематериального стимулирования как средство повышения уровня профессиональной самореализации педагогов дошкольной образовательной организации / Е. Л. Афанасенкова, Ю. А. Морозова, Е. А. Казаева, Н. В. Абрамовских // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 7 (99). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-nematerialnogo-stimulirovaniya-kak-sredstvo-povysheniya-urovnya-professionalnoy-samorealizatsii-pedagogov-doshkolnoy> (дата обращения: 07.12.2025).

## **Современные отечественные исследования психологического пространства личности студентов**

**Г. Б. Болаева**

Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова,  
г. Элиста, Российская Федерация

В статье приводится обзор эмпирических исследований по теме психологического пространства личности в работах отечественных психологов последних пяти лет. Приведенные труды, касающиеся психологического пространства, простираются на темы таких предикторов, как: национально-этнический признак, пол, самоотношение, профессиональная самореализация и опыт спортивной травмы. Приведенные исследования не охватывают весь объем опубликованных работ по теме психологического пространства личности.

*Ключевые слова:* психологическое пространство личности, суверенность психологического пространства, самоотношение, осмысленность жизни, самореализация, спортивная травма.

## **Modern national research on the psychological space of students' personality**

**G. B. Bolaeva**

Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov,  
Elista, Russian Federation

The article provides an overview of empirical research on the topic of the psychological space of personality in the works of Russian psychologists of the last five years. The cited works concerning the psychological space cover the topics of such predictors as: national and ethnic trait, gender, age (adolescents, students, adults), self-attitude, professional self-realization and experience of sports injury. These studies do not cover the entire volume of published works on the topic of psychological space of personality.

*Keywords:* psychological space of personality, sovereignty of psychological space, self-attitude, meaningfulness of life, self-realization, sports injury.

В современной психологии термин «психологическое пространство личности» все больше набирает исследовательский интерес. Это обусловлено классическими исследованиями науки таких ученых как: «топологическая психология» К. Левина, «жизненный мир» Д. А. Леонтьева, «психологическое пространство» С. К. Нартовой-Бочавер и др.

В качестве основного определения понятия «психологическое пространство» мы возьмем сформулированное С. К. Нартовой-Бочавер: «...значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни субъекта». Автор вводит конструкт «суверенность» и определяет его как состояние границ психологического пространства [1].

Со временем эта тема стала все больше расширяться и появилось большое количество работ, нам представляется актуальным изучить в каких направлениях развиваются исследования психологического пространства личности за последние пять лет и какие эмпирические исследования существуют. В дальнейшей материалы этой статьи могут быть использованы в работах психологов, педагогов, специалистов образовательных организаций и т. д.

Цель данной работы – обзор основных исследований по теме психологического пространства личности последних пяти лет. Для этого мы ознакомились с выпущенными научными статьями, опубликованными в свободном доступе в период с 2020–2025 гг., размещенные в журналах Перечня ВАК (Высшей аттестационной комиссии), и привели наиболее значимые с нашей точки зрения.

Первым исследованием мы рассмотрим работу о связи самоотношения и суверенности психологического пространства у молодежи О. А. Камзиной описывает прочность границ, поддерживающими личностную автономию и определяющими жизненную стратегию. Психологическое пространство с нарушенными границами депривирует человека от источников актуальных потребностей, нарушая баланс потребностей личности и мира [2].

Т. А. Липская в своей работе, касающейся темы психологической суверенности респондентов в пубертатный период, указывает на маркеры психологической суверенности у детей младшего и старшего подросткового возраста имеют разный уровень сформированности. В ходе исследования отмечено – низкая (травмированная) суверенность характерна для большинства младших подростков, а вот большинство старших подростков отличает депривированная психологическая суверенность [3].

С. Т. Джанерьян и Д. И. Гвоздева пишут о взаимосвязи осмысленности жизни и суверенностью психологического пространства мужчин и женщин установили, что высокие показатели осмысленность жизни характерны в обоих случаях, в то время как высокая суверенность психологического пространств характерна только для женщин. Наиболее суверенным предиктором психологического пространства у двух групп обнаруживается пространство вещей. У женщин высокая суверенность показателей психо-

логического пространства взаимосвязана только со смысло-жизненной ориентацией, направленной не только на цель действия, но и на сам процесс в настоящем времени, а у мужчин – со смысло-жизненной ориентацией быть автором своих действий. Установлено отсутствие взаимосвязи между смысло-жизненными ориентациями и суверенностью пространства социальных связей в обеих группах [4].

Другое исследование в области взаимосвязи психологического пространства и этнической идентичности проведено К. В. Мартиросян на группах армян и русских. Было выявлено, что по таким предикторам психологического пространства как: территория, мир вещей, социальные связи уровень выше в группе армян. Также обнаружено, что уровень суверенности психологического пространства взаимосвязан с преобладающим типом этнической идентичности, в частности нормальная суверенность коррелирует и «положительной этнической идентичностью», сверхсуверенность связана с «этноэгоизм» и «этноизоляционизм», а депривированность психологического пространства с «этнической индифферентностью» [5].

Г. К. Бисерова акцентирует внимание в своих трудах на суверенности психологического пространства будущих педагогов как предикторе их самореализации. Полученные данные выявили, что у студентов со средними показателями границ суверенности их привычек, социальных связей, вещей, физического тела и психологического пространства, выше уровень осмысления своей жизни и выражается это в умении ставить цели, локусе контроля, высоком уровне мотивация успеха и высоком уровне субъективного контроля [6].

О суверенности мужчин, переживших спортивную травму, пишет Е. Н. Дымова. Из ее работы следует, что мужчины с опытом спортивной травмы более восприимчивы к нарушению суверенности их психологического пространства. Было установлено, что мужчины с высоким уровнем посттравматического стресса нарушение суверенности физического тела переживается более остро, чем участниками исследования с низким уровнем психотравматизации [7].

Таким образом мы видим, что исследования в области психологического пространства простираются на темы таких предикторов как: национально-этнический признак, пол, самоотношение, профессиональная самореализация и опыт спортивной травмы. Приведенные исследования не охватывают весь объем опубликованных работ по теме психологического пространства личности, однако вносят существенный вклад в развитие психологического пространства личности.

## Библиографический список

1. Нартова-Бочавер, С. К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 35–41.
2. Камзина, О. А. Связь самоотношения и суверенности психологического пространства у молодежи / О. А. Камзина // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2024. – № 3. – С. 66–81. – DOI: 10.18384/2949-5105-2024-3-66-81.
3. Липская, Т. А. К вопросу о психологической суверенности современных подростков / Т. А. Липская // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-4. – С. 316–319.
4. Джанерьян, С. Т. Взаимосвязь между осмысленностью жизни и суверенностью психологического пространства у мужчин и женщин / С. Т. Джанерьян, Д. И. Гвоздева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN123.pdf>.
5. Мартиросян, К. В. Особенности суверенности психологического пространства студентов в контексте этнической идентичности: кросскультурный аспект / К. В. Мартиросян // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2 (56). – С. 408–422.
6. Бисерова, Г. К. Суверенность психологического пространства будущих педагогов как предиктор их самореализации / Г. К. Бисерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 331–334.
7. Дымова, Е. Н. Суверенность психологического пространства мужчин, занимающихся любительским спортом / Е. Н. Дымова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 10 (102). – С. 137–140.

## **Способность «выходить за пределы» как условие личностного и профессионального развития педагога**

**И. С. Бухарова**

Уральский государственный педагогический университет,  
г. Екатеринбург, Российская Федерация

В статье рассматриваются структура, факторы и условия личностного и профессионального развития педагога. Одним из важнейших условий развития педагога рассматривается способность «выходить за пределы». В работе представлено понятие и характеристики «выхода за пределы». «Выход за пределы» рассматривается как проявление креативности личности. В своем личностном и профессиональном развитии педагог должен «выходить за пределы» своего Я, имеющихся знаний, стереотипных действий, проявляя при этом креативность.

*Ключевые слова:* личностное и профессиональное развитие педагога, условия личностного и профессионального развития педагога, способность выходить за пределы, креативность, самоактуализация.

## **The ability to “go beyond” as a condition for the personal and professional development of the teacher**

**I. S. Bukharova**

Ural State Pedagogical University,  
Ekaterinburg, Russian Federation

This article examines the structure, factors, and conditions of a teacher's personal and professional development. The ability to “go beyond” is considered one of the most important conditions for the development of a teacher. The paper presents the concept and characteristics of “going beyond”. “Going beyond the limits” is considered as a manifestation of the creativity of a personality. In his personal and professional development, the teacher must “go beyond” his Self, existing knowledge, and stereotypical actions, while showing creativity.

*Keywords:* personal and professional development of a teacher, conditions of personal and professional development of a teacher, the ability to go beyond, creativity, self-actualization.

Развивающаяся система образования испытывает потребность в новом качестве профессионалов, способных решать задачи, связанные с развитием себя и как профессионала, и как личности. В связи с этим педагогам необходимо научиться решать задачи не только профессионального образо-

вания, но и собственного преобразования, личностного и профессионального развития.

Эффективность этого процесса зависит от двух условий: во-первых, от совпадения личных и профессиональных целей, во-вторых, от степени соединения (пересечения) индивидуальных и профессиональных задач развития.

Проблемой личностного и профессионального развития занимались такие авторы, как Э. Ф. Зеер, В. Н. Карандышев, Л. М. Митина, Е. Н. Чуева и др.

Личностное развитие – это совокупность позитивных изменений, происходящих с человеком в его окружении и со стороны близких и в самом человеке, благодаря его усилиям.

Профессиональное развитие – это изменение психики в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной и профессиональной деятельности; это совершенствование человека как субъекта труда, т.е. совершенствование его профессиональных способностей, знаний, умений, достижение лучших проф. результатов, карьерный рост и т. д.

Личностное и профессиональное развитие – это изменения в личности как результат внутренних процессов и внешних воздействий в процессе выполнения различных видов деятельности, в том числе профессиональной.

В структуру личностного и профессионального развития входят такие составляющие, как направленность личности, компетентность, профессионально-важные качества личности, психофизиологические свойства.

Рассмотрим каждый структурный аспект личностного и профессионального развития подробнее.

С. Л. Рубинштейн направленность личности определяет, как динамические тенденции, являющиеся мотивами деятельности, определяемые целями и задачами этой деятельности.

А. Адлер выделяет два типа направленности личности – это эгоцентрическая и социальная направленности.

Л. М. Митина изучала такие типы направленности личности (центраций), как: конформная, эгоцентрическая, гуманистическая, авторитарная и деловая.

Профессиональная компетентность, по В. Н. Карандышеву, включает в себя профессиональные знания, умения, навыки, способности. Также компонентами профессиональной компетентности являются базовый компонент (наличие у педагога теоретических знаний), практический компонент (профессиональные знания и умения, апробированные в действии, ос-

военные личностью как наиболее эффективные), профессионально-личностный компонент (профессионально-личностные качества педагога).

Профессионально важные качества педагога включают в себя рефлексию; творческий потенциал; эмпатию; субъективный контроль (локус контроля): интернальность, экстернальность; интеллект.

Профессионально обусловленные психофизиологические свойства – это мобильность; эмоциональная устойчивость; интеллектуальная лабильность; внешняя привлекательность; высокий уровень психической и физической активности [7].

В психолого-педагогической литературе выделяют три основных варианта личностного и профессионального развития – это стагнация, деструктивное и конструктивное развитие.

Стагнация (фр. stagnation, от лат. stagno – делаю неподвижным, останавливаю; лат. stagnum – стоячая вода): это отсутствие развития, чувство застоя. Это профессиональный кризис, при котором квалифицированный педагог «застревает» в определенной системе: он делает одно и то же, не изучает новые методы, не интересуется развитием в науке и считает себя незаменимым специалистом. Как правило, стагнация возникает из-за эмоционального выгорания.

Деструктивное развитие – это негативные изменения в личности как результат внутренних процессов и внешних воздействий в процессе выполнения различных видов деятельности, которые обуславливаются рядом факторов.

Факторами деградации личности, или деструктивного развития, можно отметить: снижение профессионализма; создание культа «самокритики» и др.

Согласно работам Э. Ф. Зеера выполнение одной и той же профессиональной деятельности в течение многих лет приводит к появлению профессиональной усталости, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений, навыков, снижению работоспособности», т. е. приводит к формированию профессиональных деструкций [Цит. по: 3].

Выделяют такие виды деструкций: авторитарность, демонстративность, дидактичность, доминантность, догматизм, индифферентность, консерватизм, агрессия, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие и поведенческий трансфер.

Пути профессиональной реабилитации, психологической коррекции, по Э. Ф. Зееру, позволяют снизить негативные последствия деструкций через:

- повышение аутокомпетентности, социально-педагогической компетентности;
- диагностика профессиональных деформаций и разработка индивидуальных стратегий их преодоления;
- прохождение тренингов личностного и профессионального роста;
- рефлексию профессиональной биографии и разработку альтернативных сценариев дальнейшего личностного профессионального роста;
- профилактику профессиональной дезадаптации начинающего специалиста;
- овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самокоррекции профессиональных деформаций;
- повышение квалификации, переход на новую квалификационную категорию или должность (повышение ответственности и новизны работы).

В научной литературе «конструктивное» трактуется как целостное; объединяющее; созидательное, поступательное, прогрессивное; адаптивное; плодотворное.

Конструктивное развитие, по Л. С. Выготскому, характеризуется качественными изменениями, появлением новообразований; новых механизмов; новых процессов, новых структур.

Перейдем к рассмотрению факторов и условий личностного и профессионального развития педагогов.

Одним их факторов профессионального развития личности является потребность в самореализации.

Самоактуализация – это способности личности к самосовершенствованию.

Характеристики самоактуализирующейся личности: профессиональная увлеченность любимым делом, ориентация на задачу, на дело; автономность, независимость от социальной среды, самостоятельность суждений; способность к пониманию других людей, внимание, доброжелательность к людям [3, 4].

Согласно А. Адлеру каждый индивидуум стремится к самосовершенствованию и оптимизации своих отношений с окружающей средой. Если цель превосходства включает в себя общественные интересы, социальный интерес, то и развитие личности принимает конструктивный характер. Если же человек осуществляет борьбу только за личное превосходство, то его развитие принимает деструктивный характер, ведет к неврозу.

Человек не является пассивным объектом воздействия внешней среды, а в борьбе за свое место в жизни сам активно влияет на нее. Он под-

черкивал, что люди – не беспомощные пешки в руках внешних сил: каждый из них сам формирует свою личность [Цит. по: 3].

Одним из важнейших факторов развития педагога является способность выходить за пределы.

Выход за пределы – способность личности действовать, превышая «пороговые требования» ситуации и проявляется в предъявлении требований к себе избыточных по отношению к первоначальным [1, 2].

«Выход за пределы» проявляется в готовности к поиску вариантов решения проблемной ситуации или задачи, предпочтении сложностей и нахождении привлекательности в трудностях, умении находить оригинальные решения, потребности в самостоятельной деятельности.

Состоит в том, что человек вполне сознательно («ответственно и свободно») ставит перед собой цели с не предрешенным исходом; более того, постановка такой цели мотивирована самой возможностью промаха. В этом случае, как ни парадоксально, человек ощущает себя подлинным субъектом происходящего, хотя успех достижения цели не гарантирован.

«Выход за пределы» характеризуется особым процессом целеполагания, основу которого составляет познание, рефлексия человеком спонтанно складывающихся в деятельности образов возможного будущего. Образ возможного переходит в определенных условиях в действие, выступает как цель. Эта цель обладает определенной избыточностью с точки зрения динамики деятельности, ее породившей, обеспечивает расширение деятельности субъекта.

Важный аспект феномена «выход за пределы» – осуществление свободы субъекта: в выборе собственных действий, выходе за пределы установленногo, предрешенногo; человек свободен как от внешней заданности, так и от диктата собственных противоречивых потребностей [5, 6].

«Выход за пределы» как проявление креативности личности рассматривается многими исследователями:

- А. Маслоу («самоактуализирующаяся личность»);
- А. М. Матюшкин (принцип личностной включенности в решение творческой проблемы и различные виды взаимодействия);
- А. Н. Уайтхед (выход за пределы творческой личности, приводящий к созданию нового, предполагает и расширение пределов человеческой мысли);
- В. С. Библер (самодетерминирующаяся личность);
- В. Г. Грязева, И. Г. Дубов, Е. Ю. Уварина (персонализация творческой личности);

- Д. Янг (уникальность творческой личности, «безграничность» ее творческих возможностей определяется особым способом бытия);
- Е. Фромм (тип личности, способной осуществить собственное уникально бытие);
- Л. Н. Гумилев (пассионарность как избыточная форма активности, свойственная творческим людям) [6].

«Выход за пределы» как проявление креативности личности проявляется:

- в предпочтении сложностей в повседневной жизни;
- демонстрации поведения, которое является неожиданным, оригинальным;
- проявлении уверенности в своем решении, несмотря на возникшие затруднения;
- способности брать на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, содействующее решению проблемы (уверенный стиль поведения, самодостаточное поведение);
- стремлении к преодолению препятствий.

Активная позиция по отношению к действительности, изучение и преодоление реальности, а не бегство от нее, способность видеть события своей жизни такими, какие они есть, не прибегая к психологической защите, понимание того, что за отрицательной эмоцией скрывается проблема, которую надо решить, готовность идти навстречу проблемам, отрицательным эмоциям, чтобы найти и снять помехи для личностного и профессионального роста, – вот что позволяет человеку достичь понимания себя, смысла жизни, внутренней гармонии, самоактуализации, выхода за пределы своих возможностей.

### **Библиографический список**

1. Бухарова, И. С. «Выход за пределы» в личностном и творческом развитии ребенка-дошкольника / И. С. Бухарова // *Детский сад от А до Я*. – 2018. – № 2 (092). – С. 18–25.
2. Бухарова, И. С. «Выход за пределы» и креативность: к проблеме изучения / И. С. Бухарова // *Научные достижения и открытия современной молодежи : сборник статей международной научно-практической конференции в 2 ч. Ч. 2*. – Пенза : МЦНС «Наука и просвещение», 2017. – С. 1066–1068.
3. Бухарова, И. С. «Выход за пределы» в личностном и профессиональном развитии педагога / И. С. Бухарова // *Педагогическая перспектива*. – 2021. – № 4. – С. 28–36.
4. Бухарова, И. С. Развитие умений эффективного общения у студентов педагогических вузов как условие личностного и профессионального развития / И. С. Бухарова //

Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст : сборник статей II Международной научно-практической конференции, Кострома, 18–19 апреля 2024 года. – Кострома : Костромской государственный университет, 2024. – С. 32–35.

5. Бухарова, И. С. Проблемный подход в обучении: «выход за пределы» / И. С. Бухарова // Начальная школа плюс До и После. – 2014. – № 1. – С. 33–37.

6. Бухарова, И. С. Проблемный подход в развитии неадаптивной активности старших дошкольников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Бухарова Инна Сергеевна. – Екатеринбург, 2005. – 202 с.

7. Чуева, Е. Н. Психологические условия конструктивного развития личности (на примере поздней зрелости) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Чуева Елена Николаевна. – Петропавловск-Камчатский, 2004. – 199 с.

## **Интеграция целей технологического развития в систему профессионального образования**

**Е. Н. Веснинова**

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического  
образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Статья посвящена исследованию методологических основ интеграции целей технологического развития в систему профессионального образования. На основе анализа инновационных теорий и стратегических документов рассматривается переход от политики импортозамещения к стратегии импортонезависимости, что выступает вектором достижения технологического развития и суверенитета России. Автор анализирует целевые показатели социально-экономического развития России до 2030 года. Методологическая база исследования включает работы по инновационному развитию, концепции технологической безопасности и национальной инновационной системе.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, импортонезависимость, инновационное развитие, кадровый потенциал, компетенции, национальная инновационная система.

## **Integration of technological development goals into the professional education system**

**E. N. Vesninova**

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education,  
St. Petersburg, Russian Federation

The article is devoted to the study of the methodological foundations of integrating the goals of technological development into the system of professional education. Based on the analysis of innovative theories and strategic documents, the article examines the transition from the policy of import substitution to the strategy of import independence, which is a vector for achieving technological development and Russia's sovereignty. The author analyzes the target indicators of Russia's socio-economic development until 2030. The methodological framework of the study includes works on innovative development, the concept of technological security, and the national innovation system.

*Keywords:* professional education, import dependence, innovative development, human resources, competencies, national innovation system.

Инновации и инновационная деятельность являются основой для укрепления конкурентоспособности предприятий и их продукции, что повышает устойчивость в условиях рынка. Переход экономики на инновацион-

ный путь развития требует от системы профессионального образования на начальных этапах формирования технологического суверенитета адекватного отражения трансформации ценностей и целей межхозяйственных связей и отношений в условиях перехода к импортонезависимым технологиям. При этом технологический суверенитет понимается не как самоцель, а как стратегия, сочетающая обеспечение национальной безопасности с открытостью к международному сотрудничеству и непрерывному технологическому развитию.

Методологической основой нашего исследования стали следующие научные работы:

Во-первых, в трудах В. Ю. Анисимовой обозначена прямая взаимосвязь трансформации экономики России от синхронных инновационных процессов в реальном секторе экономики, образовании, науке [1].

Во-вторых, согласно теории Н. Д. Кондратьева, инновационное развитие базируется на методологии опережающего развития. Инновационный процесс не является линейным процессом, а осуществляется через последовательность долгосрочных циклов, каждый из которых инициируется пакетом базовых нововведений [2].

В-третьих, соответствии с Концепцией технологического развития на период до 2030 года установление национального контроля над полным производственным циклом критических технологий рассматривается в качестве гарантии обеспечения национальной безопасности Российской Федерации [3]. При этом, как отмечено в исследованиях В. А. Разумовского, к числу критических принято относить те промышленные технологии, разработка и внедрение которых осуществляется при целевой поддержке за счет средств государственного бюджета [4].

Импортозамещение и импортонезависимость представляют собой смежные, однако расходящиеся в стратегическом отношении концепции. Политика импортозамещения нацелена на снижение внешней технологической и товарной зависимости через организацию внутреннего производства аналогов. Данный подход обеспечивает стабилизацию экономики и промышленного комплекса в контексте внешних ограничений, выполняя, таким образом, защитную функцию. Вместе с тем его фокус зачастую ограничен решением тактических задач без ориентации на прорывное технологическое развитие. В отличие от него, стратегия импортонезависимости предполагает качественный переход от воспроизводства существующих решений к опережающей генерации собственных технологических решений. Её ключевой целью является не только компенсация импорта, но и

формирование новых стандартов, определяющих траекторию инновационного роста с учетом временного упреждения [5].

Правовую основу методологии опережающего развития составляют: Концепция технологического развития на период до 2030, Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации, Стратегия экономической безопасности Российской Федерации до 2030 года, Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, а также нормы национального режима контрактной системы в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд.

Государственная стратегия от импортозамещения к импортонезависимости представляется объективной и достижимой в среднесрочной перспективе. Стратегической целью выступает не репликация зарубежных аналогов, а разработка оригинальных технологических решений, обеспечивающих лидерские позиции в стратегически значимых сегментах. Данный подход позволяет не только нивелировать существующие технологические разрывы, но и осуществить переход на качественно новую ступень развития, согласующуюся с принципами Экономики 5.0, где ключевым вектором является синергия человеческого, экологического и технологического факторов. Разрабатываемые технологии должны базироваться на отечественной производственной и сырьевой базе при активном участии организаций профессионального образования, обладающих необходимым ресурсным потенциалом и соответствующими компетенциями.

В соответствии с поручением Правительства РФ сформирована система целевых индикаторов развития технологического суверенитета, интегрированная с параметрами прогноза социально-экономического развития России до 2026 года и на плановый период 2027–2028 годов, а также с показателями национальных проектов, реализуемых до 2030 года. На стратегическом уровне установлены количественные ориентиры, планируемые к достижению к 2030 году:

- снижение индекса технологической зависимости в 2,5 раза;
- рост уровня инновационной активности хозяйствующих субъектов в 2,3 раза;
- увеличение интенсивности патентования результатов интеллектуальной деятельности в 3 раза;
- повышение темпов прироста объемов выпуска инновационной продукции в 1,9 раза [6].

Прогноз социально-экономического развития показывает, что к 2028 году драйверами экономического роста выступят секторы, ориентированные

на экономику предложения и стимулирующие инвестиционно-инновационную активность: обрабатывающая промышленность, сфера информационных технологий, научная деятельность, строительный комплекс, а также отрасли социальной сферы, детерминирующие качество человеческого капитала (образование, здравоохранение, культура, спорт, гостиничная и ресторанная деятельность) [7].

На основании проведенного методологического анализа представляется возможным сформулировать следующие выводы:

1. Достижение желаемого технологического развития связано с деятельностью национальной инновационной системы (НИС) России. Если облик технологического развития рассматривать через призму прогнозных сценариев, то импортнезависимость технологий будет являться неотъемлемым элементом любого реализуемого сценария [8]. В этой связи полагаем, что целесообразно интегрировать НИС в сценарии развития системы профессионального образования как ключевого участника.

2. Анализ вышеперечисленных стратегических документов позволил выявить риски в территориальной и отраслевой несогласованности инновационного технологического развития.

3. Актуальной исследовательской задачей выступает прогностическая оценка содержания профессиональных компетенций, востребованных в среднесрочной перспективе. Данные исследования Ассоциации менеджеров демонстрируют следующий рейтинг значимости качеств персонала: доминирующую позицию занимает профессиональная мобильность как способность к адаптации в условиях трансформирующейся экономики (81 % респондентов). Вторую позицию занимает прогнозирование возможностей, перспектив в неопределенной среде (69 %). На третьем месте находится компетенция оперативного принятия решений (68 %). Согласно оценкам экспертов, критическое мышление персонала относится к обязательным требованиям (62 %), параллельно с чем отмечается значимость навыков решения комплексных задач и выраженной обучаемости (свыше 50 % опрошенных управленцев) [9].

4. При рассмотрении вопроса о том, какие категории знаний обладают наибольшей устойчивостью к устареванию и сохраняют свою актуальность в различных профессиональных сферах, ключевое значение приобретает общеобразовательная подготовка [10]. Глубокое освоение дисциплин естественнонаучного и гуманитарного циклов формирует широкую эрудицию и развивает универсальные учебные действия [11], позволяющие личности эффективно ориентироваться в нестабильных условиях рынка труда. Именно такая когнитивная база становится фундаментом для успешной профессиональной пере-

ориентации в будущем. В современной дидактике акцент смещается на понимание общих принципов функционирования технологий, что создает базу для переноса умений между различными отраслями деятельности.

### Библиографический список

1. Анисимова, В. Ю. Методологические основы формирования процессов импортозамещения инноваций и технологического суверенитета промышленности России : дис. ... д-ра экон. наук : 5.2.3. / Анисимова Валерия Юрьевна; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева»]. – Самара, 2025. – 287 с.
2. Кондратьев, Н. Д. Большие циклы экономической конъюнктуры : Доклад / Н. Д. Кондратьев // Проблемы экономической динамики / [Редкол.: Л. И. Абалкин (отв. ред.) и др.; Ин-т экономики АН СССР, Отд-ние экономики АН СССР]. – М. : Экономика, 1989. – 525 с.
3. Правительство Российской Федерации. Распоряжения. Об утверждении Концепции технологического развития на период до 2030 г : от 20 мая 2023 г. № 1315-р. – URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 30.11.2025).
4. Разумовский, В. А. Критические промышленные технологии: механизм отбора / В. А. Разумовский // Научный вестник ОПК России. – 2017. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskie-promyshlennye-tehnologii-mehanizm-otbora> (дата обращения: 30.11.2025).
5. Гарнов, А. П. Совершенствование инструментов стимулирования импортозамещения в российской экономике / А. П. Гарнов, Э. А. Асяева, Б. А. Турсунов // Финансовый бизнес. – 2023. – № 9 (243). – С. 35–37.
6. Андрей Белоусов: Россия входит в новый этап технологического развития // Правительство России : официальный сайт. – URL: [https:// http://government.ru/news/48329/](https://http://government.ru/news/48329/) (дата обращения: 30.11.2025).
7. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на 2026 год и на плановый период 2027 и 2028 годов. – URL: [https://www.economy.gov.ru/material/file/bc142016f6ab3772370bb0b4541fc778/prognoz\\_socialno\\_ekonomicheskogo\\_razvitiya\\_rf\\_2026-2028.pdf](https://www.economy.gov.ru/material/file/bc142016f6ab3772370bb0b4541fc778/prognoz_socialno_ekonomicheskogo_razvitiya_rf_2026-2028.pdf) (дата обращения: 30.11.2025).
8. Фонотов, А. Г. Национальная инновационная система России: состояние и перспективы развития / А. Г. Фонотов, Е. А. Кашинова // Инновации. – 2015. – № 11 (205). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-innovatsionnaya-sistema-rossii-sostoyani-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 25.11.2025).
9. Мануйлова, А. Быстрый, сообразительный, жесткий // Коммерсант : официальный сайт. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5719171> (дата обращения: 25.11.2025).
10. Веснинова, Е. Н. Системный подход в исследовании инновационных процессов профессионального образования / Е. Н. Веснинова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2025. – № 8. – С. 79–81.
11. Асмолов, А. Г. Это новое старое бесшовное образование / А. Г. Асмолов // Миры и смыслы Александра Асмолова. – URL: <https://asmolovpsy.ru/talks/> (дата обращения: 06.11.2025).

## **Методологические основания и практическая реализация исследовательской деятельности школьников при обучении косвенным измерениям<sup>1</sup>**

**Н. И. Волынчук, А. Н. Кобзарь**

Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева,  
г. Москва, Российская Федерация

В статье раскрываются научно-методологические основания трансформации лабораторного практикума по физике в основной школе. В качестве методологического каркаса предлагается синтез принципов научной школы В. Г. Разумовского и системного подхода к интеграции теории погрешностей в учебный эксперимент. Определена принципиально новая роль цифровых измерительных приборов как инструмента, трансформирующего познавательную деятельность школьников. Предложена авторская модель лабораторной работы по косвенным измерениям, в которой методически реализован переход от репродуктивного упражнения к целостному учебному исследованию. Модель демонстрирует практический механизм формирования исследовательской культуры школьников через сквозной анализ погрешностей на всех этапах работы: от постановки гипотезы до интерпретации результатов. На примере темы «Определение плотности твердого тела» описана практическая реализация модели.

*Ключевые слова:* исследовательская деятельность, косвенные измерения, научная школа В. Г. Разумовского, цифровые лаборатории.

## **Methodological foundations and practical implementation of schoolchildren's research activities in teaching indirect measurements**

**N. I. Volynchuk, A. N. Kobzar**

V. S. Lednev Institute of Content and Methods of Teaching,  
Moscow, Russian Federation

The article reveals the scientific and methodological foundations for transforming the physics lab session in basic school. The synthesis of the principles of V. G. Razumovsky's scientific school and a systematic approach to integrating error theory into the educational experiment serves as the methodological framework. A fundamentally new role for digital measuring instruments is defined, positioning them as a tool that transforms the cognitive ac-

---

<sup>1</sup> Исследование выполняется в 2025 г. в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00029-25-04 по теме «Научно-методологические основания реализации исследовательских методов преподавания физики на уровне основного общего образования».

tivity of school students. An original model for a lab session on indirect measurements is proposed, which methodologically implements the transition from a reproductive exercise to a holistic educational investigation. The model demonstrates a practical mechanism for developing students' research culture through continuous error analysis at all stages of the work: from hypothesis formulation to the interpretation of results. Using the topic "Determining the Density of a Solid" as an example, the practical implementation of the model is described.

*Keywords:* research activities, indirect measurements, V. G. Razumovsky's scientific school, and digital laboratories.

Современные вызовы системе образования диктуют необходимость смещения акцента с усвоения готовых знаний на формирование у школьников умения самостоятельно добывать, анализировать и применять информацию. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – ФГОС ООО) в качестве одного из ключевых требований выдвигает реализацию деятельностного подхода, направленного на развитие метапредметных и личностных результатов, среди которых особое место занимают навыки исследовательской деятельности [1]. Физика, будучи наукой экспериментальной, обладает уникальным потенциалом для формирования этих навыков через систему лабораторного практикума.

Однако традиционная организация лабораторных работ по физике, особенно тех, что связаны с косвенными измерениями, зачастую носит репродуктивный характер. При этом такие фундаментальные для научного познания этапы, как постановка проблемы, выдвижение гипотезы, планирование эксперимента для ее проверки и, что наиболее важно, критический анализ достоверности полученных данных, часто выносятся за скобки или сводятся к формальным действиям. Работа с погрешностями измерений, если и присутствует, то обычно является обособленным техническим расчетом, не связанным с интерпретацией итогов эксперимента.

Настоящее исследование направлено на поиск научно-методологических оснований и конкретных методических решений для трансформации лабораторной работы в полноценное учебное исследование. Цель статьи – разработка и теоретическое обоснование модели лабораторной работы по проведению косвенных измерений, построенную на синтезе классических дидактических принципов и современного цифрового инструментария, направленную на реализацию исследовательских методов преподавания физики на уровне основного общего образования.

Методологическим фундаментом предлагаемой модели выступили идеи научной школы академика В. Г. Разумовского, которая уже несколько

десятилетий является ориентиром в области развивающего обучения физике [2–8]. Для нашего исследования ключевое значение имеют три дидактических принципа этой школы:

1. *Принцип проблемности.* Изучение физического явления или закона начинается с создания проблемной ситуации, которая порождает у обучающихся познавательный интерес и потребность в ее разрешении через эксперимент.

2. *Принцип цикличности.* Процесс познания должен представлять собой завершённый цикл, аналогичный циклу научного исследования: от постановки проблемы и выдвижения гипотезы → через планирование и проведение эксперимента → к анализу результатов, их интерпретации и рефлексии.

3. *Принцип рефлексивности.* Обучающиеся должны не просто выполнять действия, но и осмысливать их, анализировать причины возможных расхождений, оценивать достоверность полученных данных и адекватность применённых методов. Интеграция этих классических принципов с требованиями современной цифровой образовательной среды составляет научную новизну предлагаемого подхода.

### **Модель лабораторной работы по проведению косвенных измерений с использованием цифровых приборов**

Целью предлагаемой модели является формирование у обучающихся умения планировать и проводить косвенные измерения, корректно оценивать погрешность полученных результатов и интерпретировать их в контексте проверяемой гипотезы, используя современный цифровой инструментарий. Модель базируется на четырех положениях:

1. *Принцип цикличности (В. Г. Разумовский).* Лабораторная работа строится как завершённый цикл научного познания: от постановки проблемы и планирования измерений для проверки гипотезы → к проведению прямых измерений → вычислению косвенной величины и ее погрешности → анализу результатов и их сопоставлению с гипотезой. Это трансформирует ее из набора операций в целостное исследование.

2. *Интеграция теории погрешностей.* Работа с погрешностями (прямыми, косвенными, систематическими, случайными) является не дополнительным заданием, а неотъемлемым и ключевым элементом каждого этапа исследования, что соответствует требованию образовательного стандарта и принципу рефлексивности.

3. *Ведущая роль эксперимента.* Косвенное измерение – это не просто вычисление по формуле, а способ проверки физической зависимости или

определения неизвестной величины в рамках исследовательской деятельности школьников.

**4. Использование цифровых приборов.** Цифровые средства (датчики, интерфейсы, ПО) используются не для автоматизации ради автоматизации, а как инструмент, который:

- *повышает точность и наглядность* прямых измерений;
- *позволяет сосредоточиться на сути* физического явления и анализе результатов, минимизируя рутинные операции;
- *обеспечивает возможность* быстрого проведения серии опытов, построения графиков в реальном времени и статистической обработки данных;
- *визуализирует погрешности* (например, путем построения «полос погрешностей» на графиках).

**Структура лабораторной работы** включает четыре основных этапа: мотивационно-проблемный этап, этап планирования и моделирования, экспериментально-исследовательский этап, аналитико-рефлексивный этап.

Рассмотрим на примере темы «Определение плотности твердого тела неправильной формы» в 7 классе на углубленном уровне.

Цель исследования: определить плотность тела и оценить погрешность результата. Оборудование: исследуемое тело, цифровые весы, мензурка, стакан с водой, нить.

#### **1. Мотивационно-проблемный этап:**

На этом этапе создается проблемная ситуация. Учитель задает вопрос: «Как точно определить плотность камня неправильной формы?». В ходе обсуждения школьники выдвигают *гипотезу*: плотность ( $\rho$ ) можно определить косвенно, измерив массу тела ( $m$ ) и его объем ( $V$ ), по формуле  $\rho = m / V$ , причем объем тела неправильной формы можно найти с помощью мензурки и воды (метод вытеснения жидкости). Проблемная ситуация определяет цель деятельности, а гипотеза – план эксперимента для ее достижения.

#### **2. Этап планирования и моделирования:**

Школьники под руководством учителя разрабатывают план эксперимента:

1. Измерить массу тела  $m$  на цифровых весах.
2. Измерить объем тела  $V$ , используя мензурку и метод вытеснения жидкости (зафиксировать начальный  $V_1$  и конечный  $V_2$  объемы).
3. Рассчитать плотность по формуле  $\rho = m / V$ , где  $V = V_2 - V_1$ .
4. Оценить погрешность полученного результата.
5. Важнейшим компонентом этапа планирования является определение того, какие измерения являются прямыми ( $m$ ,  $V_1$ ,  $V_2$ ), а также прогно-

зирование погрешностей прямых измерений ( $\Delta m$ ,  $\Delta V$ ), что закладывает основу для последующего анализа. То есть на этапе планирования школьники не просто фиксируют погрешности, а учатся предвидеть основные источники ошибок и закладывать это в план эксперимента.

### **3. Экспериментально-исследовательский этап:**

Школьники проводят прямые измерения:

- *Измерение массы* (используются цифровые весы). Фиксируется показание  $m$  и его абсолютная погрешность  $\Delta m$  (указывается в паспорте прибора или принимается равной единице младшего разряда). При этом, цифровые весы исключают субъективную ошибку считывания, характерную для аналоговых приборов, предоставляя значение с явно указанной погрешностью.

- *Измерение объема* (используется мензурка). Фиксируются значения  $V_1$  и  $V_2$ , а также погрешность мензурки  $\Delta V$  (половина цены деления).

### **4. Аналитико-рефлексивный этап:**

Это ключевой этап, на котором происходит переход от данных к знанию.

#### **4.1. Обработка данных и косвенные измерения:**

1. Расчет объема тела,  $V = V_2 - V_1$ .

2. Расчет плотности тела,  $\rho = m / V$ .

3. Оценка погрешности косвенного измерения плотности тела,  $\rho$ :

Абсолютная погрешность объема:  $\Delta V_{\text{сум}} = \Delta V + \Delta V = 2\Delta V$ .

Относительная погрешность плотности:  $\varepsilon_\rho = (\Delta m / m) + (\Delta V_{\text{сум}} / V)$ .

Абсолютная погрешность плотности:  $\Delta \rho = \rho * \varepsilon_\rho$ .

4. Оформление результата. Ответ в виде:  $\rho = \rho_{\text{ср}} \pm \Delta \rho$  (ед. измерения).

#### **4.2. Рефлексия и вывод:**

Школьники анализируют, уложился ли полученный результат (с учетом погрешности) в ожидаемый диапазон (например, сравнивают с табличным значением). Происходит обсуждение факторов, внесших наибольший вклад в погрешность (пузырьки воздуха, точность весов и т. п.). Центральным становится вопрос для рефлексии: «Почему при использовании более точных цифровых весов общая погрешность определения плотности все равно может оставаться значительной?». Ответ (главный вклад вносит погрешность измерения объема) наглядно иллюстрирует идею о необходимости анализа всех источников погрешности и поиска «слабого звена» в эксперименте.

Предложенная модель лабораторной работы представляет собой конкретный механизм реализации исследовательских методов преподавания физики в основной школе. Ее оригинальность и научно-методологическая значимость заключаются в следующем:

1. *Принципиально новая роль цифровых приборов.* Они рассматриваются не как средства автоматизации рутинных операций, а как интегральный компонент исследовательского процесса, который меняет саму структуру познавательной деятельности школьников. Цифровой инструментарий позволяет сместить фокус с технических сложностей измерений на физическую суть явлений и методологию анализа данных.

2. *Сквозная интеграция теории погрешностей.* Работа с погрешностями становится методологическим стержнем всего исследования, последовательно реализуемым на каждом этапе – от планирования (прогнозирование погрешностей) до рефлексии (анализ вклада различных погрешностей в итоговый результат). Это формирует у школьников подлинное, а не формальное, понимание достоверности научного знания.

3. *Синтез классической дидактики и современных требований.* Модель обеспечивает конкретный инструмент для реализации теоретических принципов школы В. Г. Разумовского (проблемность, цикличность, рефлексивность) и деятельностного подхода ФГОС ООО. Четкий алгоритм организации учебного исследования наполняется современным инструментарием и глубоким методическим содержанием, превращая лабораторную работу из репродуктивного упражнения в мини-исследование с завершённым циклом научного познания.

Таким образом, разработанная модель служит практическим воплощением научно-методологических оснований современного физического образования, направленного на формирование у обучающихся основ исследовательской культуры, критического мышления и готовности к деятельности в высокотехнологичной, цифровой среде. Синтез идей научной школы В. Г. Разумовского, сквозной интеграции теории погрешностей и целенаправленного использования цифровых инструментов позволяет трансформировать традиционное занятие в полноценное учебное исследование.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке диагностического инструментария для оценки динамики формирования исследовательских компетенций школьников в процессе применения данной модели.

### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287) : Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101.

2. Разумовский, В. Г. Методология деятельности экспериментирования как стратегического ресурса физического образования / В. Г. Разумовский, Ю. А. Сауров // Сибирский учитель. – 2012. – № 2 (81). – С. 5–13.

3. Разумовский, В. Г. Проблема развития творческих способностей учащихся в процессе обучения физике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.731 / Разумовский Василий Григорьевич. – М., 1972. – 62 с.

4. Разумовский, В. Г. Физика в школе. Научный метод познания и обучение / В. Г. Разумовский. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 348 с.

5. Разумовский, В. Г. Творческие задачи по физике в средней школе / В. Г. Разумовский. – М. : Просвещение, 1966. – 156 с.

6. Сауров, Ю. А. Выдающийся мыслитель в дидактике физики. К 90-летию академика РАО В. Г. Разумовского / Ю. А. Сауров // Сибирский учитель. – 2019. – № 4 (125) – С. 5–13.

7. Сауров, Ю. А. Об историческом значении научной школы В.Г. Разумовского (к 80-летию юбилею РАО) / Ю. А. Сауров, Г. Г. Никифоров // Физика в школе. – 2023. – № 7. – С. 3–10.

8. Майер, В. В. Образовательные ресурсы проектной деятельности школьников по физике / В. В. Майер, Е. И. Варакина. – М. : ФЛИНТА, 2016. – 228 с.

**Диагностическая доминанта в системе оценки качества высшего образования: теоретико-методологический анализ функций и инструментария**

**Т. М. Грязнова**

Федеральный институт цифровой трансформации  
в сфере образования, г. Москва, Российская Федерация

В статье проводится теоретико-методологический анализ системы оценки качества высшего образования в России с позиций педагогической диагностики. В работе системно рассматривается инструментарий оценки, основанный на критериально-ориентированном подходе и моделях уровневой дифференциации, а также раскрываются противоречия и системные проблемы, снижающие педагогическую эффективность действующей системы, такие как разрыв между диагностикой и коррекцией образовательного процесса и сведению многомерных образовательных результатов к одномерной балльной шкале.

*Ключевые слова:* система оценки качества образования, педагогическая диагностика, диагностическая функция, критериально-ориентированный подход, уровневая дифференциация.

**Diagnostic dominance in the higher education quality assessment system: a theoretical and methodological analysis of functions and tools**

**T. M. Gryaznova**

Federal Institute for Digital Transformation in Education,  
Moscow, Russian Federation

The article provides a theoretical and methodological analysis of the higher education quality assessment system in Russia from the perspective of pedagogical diagnostics. The paper systematically examines assessment tools based on the criterion-referenced approach and models of level differentiation, and also reveals contradictions and systemic problems that reduce the pedagogical effectiveness of the current system, such as the gap between diagnosis and correction of the educational process and the reduction of multidimensional educational results to a one-dimensional grading scale.

*Keywords:* education quality assessment system, pedagogical diagnostics, diagnostic function, criterion-referenced approach, level differentiation.

Совершенствование системы оценки качества высшего образования представляет собой важнейшую методологическую проблему современной

педагогике, непосредственно связанную с достижением стратегических целей развития образования в Российской Федерации.

Функциональный анализ российской системы оценки качества высшего образования в контексте педагогической науки позволяет выделить четыре ее ключевые функции:

- *диагностическую* (системное выявление актуального состояния через сбор и анализ данных);
- *корректирующую* (адаптация (коррекция) образовательного процесса на основе диагностики);
- *мотивационную* (стимулирование участников к непрерывному улучшению);
- *прогностическую* (определение перспектив развития) [1, 2].

Однако, несмотря на теоретическую целостность данного функционала, на практике наблюдается дисбаланс в его реализации – диагностическая функция существенно преобладает над корректирующей и прогностической.

Важно отметить, что диагностическая функция системы оценки качества является ее методологическим стержнем, опирающимся на теоретические положения педагогической диагностики [3] и критериально ориентированного подхода [4]. Данная функция реализуется через системное выявление состояния образовательного процесса и его результатов, включая диагностику освоения образовательных программ, а также воспитания, лично-ориентированного обучения [5] и всестороннего развития студентов.

Диагностика освоения образовательных программ базируется на принципе измеримости педагогических результатов, теоретической основой которого выступает синтез квалиметрического и компетентностного подходов [6]. Согласно концепции И. А. Зимней, структура компетентностей включает три группы:

- 1) *личностные* (отношение к себе как субъекту деятельности);
- 2) *социальные* (взаимодействие с другими);
- 3) *деятельностные* (эффективность участия в различных формах активности) [7].

В организационно-педагогическом аспекте принцип измеримости реализуется через трехуровневую систему контроля:

- *текущий контроль* измеряет динамику формирования компетенций средствами формирующего оценивания [8];
- *промежуточная аттестация* фиксирует поэтапные результаты через стандартизированные фонды оценочных средств;

- *итоговая государственная аттестация* устанавливает уровень освоения образовательной программы, в целом.

Согласно педагогической теории измерений, методологическим требованием выступает критериальность оценки на основе надежности, валидности, объективности и эффективности, достигаемая через верификацию оценочных средств и процедур. Данный подход позволяет трансформировать качественные характеристики компетенций в измеримые показатели, обеспечивая объективность оценки достижения требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее по тексту – ФГОС ВО).

Инструментарий системы оценки качества высшего образования включает *внешние* (государственная и профессионально-общественная аккредитация) и *внутренние* процедуры (мониторинг качества, фонды оценочных средств, балльно-рейтинговые системы).

С позиций педагогической диагностики система демонстрирует как значительные достижения: системность процедур, нормативную обеспеченность, разнообразие источников информации, регулярность оценки [9, 10], так и серьезные ограничения, к которым относятся: преобладание количественных показателей над качественными, несовершенство оценки воспитания и личностных результатов, недостаточная связь диагностики с коррекцией образовательного процесса, формальный подход к оценке [11, 12], что снижает эффективность системы.

Критериально-ориентированный подход реализуется в системе оценки качества высшего образования через:

- критериальную базу на основе требований ФГОС ВО;
- разработку соответствующих измерительных материалов;
- применение критериально-уровневых систем оценки с дескрипторами достижения и уровневой дифференциацией результатов.

Критериально-уровневые системы оценки подразделяются на:

- *общие* (сквозные) для универсальных компетенций;
- *дисциплинарные* для конкретных заданий;
- *интегральные* для комплексных проектов и ВКР.

Данные системы представляют инструментальное воплощение моделей дифференциации результатов образования, преобразующее качественные дескрипторы уровней в измеримые критерии оценки.

Наиболее распространены трехуровневые модели дифференциации, обеспечивающие оптимальное соотношение дифференциации и практичности.

Классическая модель включает:

- *пороговый уровень* (минимальные требования);
- *продвинутый уровень* (применение в стандартных ситуациях);
- *высокий уровень* (творческое применение в нестандартных ситуациях).

С позиций педагогической теории, модели уровневой дифференциации и балльные системы соотносятся как содержательная основа и формализованный измерительный инструмент.

Модель дифференциации задает качественное описание результатов на каждом уровне как педагогический конструкт, тогда как балльная система служит формальным выражением этих уровней в количественной шкале, инструментом измерения и средством коммуникации.

С позиций педагогической теории балльная система должна быть производной от модели дифференциации, где критериально-уровневое описание задает содержательные ориентиры, а баллы служат инструментом операционализации. Эффективность системы определяется точностью отражения качественных изменений в количественных показателях.

Фундаментальное противоречие проявляется в системных искажениях:

- *редукционизме* (сведение многомерного описания к одномерной шкале);
- *подмене образовательных целей* (внешняя мотивация баллами вытесняет внутреннюю ориентацию на результат);
- *статистическом фетишизме* (некритическое восприятие баллов как абсолютных показателей).

Совокупность этих явлений девальвирует педагогическую ценность оценки.

Практическое применение критериально-уровневого подхода выявляет противоречия:

- между компетентностной ориентацией и доминированием знаниевого подхода;
- между потребностью в оценке личностных результатов и отсутствием адекватного инструментария;
- между необходимостью индивидуальных траекторий образования и массовым характером оценки.

Интегральный анализ системы оценки качества высшего образования в России свидетельствует о значительных успехах в ее развитии: сформирована нормативно-методическая база, создана инфраструктура обеспечения качества, развивается культура оценки как инструмента улучшения, а не формальной отчетности [13].

Вместе с тем, резюмируя вышеизложенное, считаем необходимым отметить сохраняющиеся проблемы в системе оценки качества высшего образования:

- методологический разрыв между диагностикой и коррекцией образовательного процесса;
- несбалансированность внешней и внутренней оценки;
- недостаточная ориентация на оценку воспитания и личностного развития;
- ограниченное использование результатов оценки для мотивации участников образовательного процесса.

### Библиографический список

1. Ефимова, Е. М. Качество высшего образования в Российской Федерации: системный подход и современный взгляд / Е. М. Ефимова, Д. О. Ефимов // *Znanstvena Misel*. – 2021. – № 58 (58). – С. 30–36.
2. Оборский, А. О. Мониторинг в сфере образования: понятия и функции / А. О. Оборский // *Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы* : Материалы VII Всероссийской научной конференции с международным участием / Отв. редактор О. Б. Истомина. – Иркутск : ИрГУ, 2023. – С. 521–525.
3. Бережнова, Л. Н. Сущность и содержание педагогической диагностики компетенций / Л. Н. Бережнова, С. А. Воронов // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2017. – № 4 (28). – С. 23–28.
4. Малова, Н. В. Критериально-ориентированный подход к оценке знаний как фактор индивидуализации обучения / Н. В. Малова // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. – 2009. – Т. 11, № 4 (4). – С. 873–876.
5. Морозов, А. В. Личностно-ориентированное обучение в современном информационном пространстве / А. В. Морозов // *Постсоветское пространство – территория инноваций: 3-я Международная научно-практическая конференция* : доклады и сообщения. – М. : МРСЭИ, 2016. – С. 146–150.
6. Попов, В. С. Ключевые, основные и социальные компетенции и компетентности в подходе И. А. Зимней: проблема классификации / В. С. Попов, Л. А. Абросимова-Романова // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. – 2025. – № 2 (47). – С. 174–178.
7. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // *Эксперимент и инновации в школе*. – 2009. – № 2. – С. 7–14.
8. Землянская, Е. Н. Критериальное оценивание образовательных достижений студентов вузов / Е. Н. Землянская // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2020. – Т. 5. – Вып. 2. – С. 142–147.
9. Морозов, А. В. Мониторинг как эффективный метод оценки и повышения качества образования / А. В. Морозов // *Современное непрерывное образование и инновации*

ционное развитие : Сборник трудов участников VII Всероссийской научно-практической конференции. – Серпухов : ИИФ, 2017. – С. 405–410.

10. Ревникова, М. Н. Инновационные подходы к мониторингу качества образования в эпоху цифровой трансформации / М. Н. Ревникова, А. В. Морозов // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : Материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. – Ульяновск: Зебра, 2023. – С. 315–319.

11. Грязнова, Т. М. Эволюция подходов к оценке качества отечественного образования / Т. М. Грязнова, А. В. Морозов // Социальная педагогика в России. – 2025. – № 5. – С. 22–35.

12. Ускова, Н. Г. Управление качеством образования в вузе: проблемы и перспективы развития / Н. Г. Ускова // Проблемы теории и практики управления. – 2025. – № 2. – С. 61–80.

13. Морозов, А. В. Качество современного образования в условиях цифровизации / А. В. Морозов // Всемирный день качества – 2021 : Материалы II международной конференции. – Саратов : СГМУ имени В. И. Разумовского, 2021. – С. 114–126.

## **Векторы инновационного развития образовательной организации**

**В. Е. Деревянченко**

Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Данная статья посвящена анализу механизма интеграции инновационных продуктов в современную систему образования. В ней рассматриваются ключевые направления и стратегии развития инновационных процессов, определяющие эволюцию образовательных организаций. Особое внимание уделяется ведущей роли педагога как активного проводника инноваций в этой динамичной среде. Исследование призвано способствовать формированию адаптивной и передовой образовательной системы, отвечающей вызовам современности.

*Ключевые слова:* инновация, образовательная система, профессиональная готовность, инновационный проект.

## **Vectors of innovative development of an educational organization**

**V. E. Derevyanchenko**

Military Institute (Engineering and Technical)  
Military Educational Institution of Logistics named after General  
of the Army A. V. Khrulyov, St. Petersburg, Russian Federation

This article focuses on analyzing the mechanism of integrating innovative products into the modern education system. It examines the key directions and strategies for developing innovative processes that determine the evolution of educational organizations. Special attention is given to the leading role of teachers as active promoters of innovation in this dynamic environment. The study aims to contribute to the formation of an adaptive and advanced education system that meets the challenges of the modern world.

*Keywords:* innovation, education system, professional readiness, innovative project.

В современном динамичном мире, где скорость изменений непрерывно растет, одним из наиболее критических и неотложных вызовов для любой образовательной системы, независимо от ее масштаба и специфики, становится настоятельная необходимость глубокой модернизации. Этот процесс представляет собой не просто косметические изменения, а ком-

плексную трансформацию, направленную на кардинальное повышение качества образования посредством целенаправленной и продуманной интеграции новаторских образовательных технологий и подходов.

Эффективное решение этой амбициозной задачи требует не фрагментарного, а целостного и всестороннего подхода. Он начинается с тщательного и систематического изучения всего спектра инновационного опыта, уже накопленного в педагогическом сообществе как на национальном, так и на международном уровне, выявления лучших практик и их потенциала для адаптации. На основе этого анализа становится возможным переосмысление и четкое формулирование новых образовательных целей и задач, которые должны быть ориентированы на формирование у обучающихся компетенций XXI века – критического мышления, креативности, коллаборации, коммуникации и цифровой грамотности.

Инновационные процессы в образовании не возникают спонтанно; они являются прямым результатом и неотъемлемой частью непрерывных научных исследований, направленных на повышение эффективности и актуальности учебного процесса. Если ранее речь шла о существенном обновлении содержания образования, представляющем собой переход от устаревших догм к актуальным знаниям, умениям и навыкам, востребованным современным обществом и динамичным рынком труда, то теперь критически важно подчеркнуть, что эти актуальные знания и методики не просто «новы», но и научно обоснованы [1].

Этот переход требует активной апробации и последующего масштабного внедрения передовых педагогических методов, таких как проектное обучение, геймификация, смешанное и персонализированное обучение, а также гибких форм организации учебного процесса – от индивидуальных образовательных маршрутов до онлайн-курсов и гибридных моделей. Каждый из этих подходов не является интуитивной догадкой, но базируется на глубоких психолого-педагогических исследованиях, изучении когнитивных процессов, мотивации и социокультурных особенностей учащихся. Конечная цель – создание адаптивной, релевантной и высококачественной образовательной среды, способной эффективно подготовить учащихся к вызовам будущего и обеспечить их конкурентоспособность в глобальном мире, опираясь при этом на проверенную эмпирическую и теоретическую базу [2].

В этом контексте принципиально различаются понятия: инновационный процесс в образовании определяется как целенаправленное применение педагогами существующих новаций, разработанных или подтвержденных в ходе научных исследований. В то же время, инновационная деятель-

ность представляет собой созидательную работу преподавателя, направленную на создание принципиально новой образовательной системы, что по своей сути является экспериментом, направленным на генерирование знаний и решений. Потребность в этих изменениях продиктована не только вызовами современного общества, социально-экономическими трансформациями и государственным заказом, но и непрерывным развитием педагогической науки, предлагающей новые решения для оптимизации и повышения качества учебного процесса. Однако не каждое новшество универсально: здесь ключевая роль отводится педагогу, который, руководствуясь принципами доказательной педагогики и собственным исследовательским опытом, ответственно отбирает наиболее эффективные подходы, напрямую влияющие на повышение качества образования.

Инновационная деятельность служит мощным инструментом для решения актуальных задач, поскольку она способствует распространению результатов передового педагогического опыта и научных изысканий, обеспечивает внедрение социального заказа и последних достижений педагогической науки в практику. Её цель – не только обновить методологическую и технологическую базу, пересмотреть образовательные цели, модернизировать педагогические системы и подходы к управлению школами, но и формировать экспериментальные площадки, которые являются научно-практическими лабораториями, учитывая при этом как объективные, так и субъективные факторы, и генерируя новые данные для дальнейших исследований.

Рост спроса на инновации в российской образовательной системе обусловлен комплексом взаимосвязанных причин, многие из которых имеют научное обоснование. Среди них – глубокие социально-экономические преобразования, стимулирующие потребность в научно обоснованных моделях использования новаций; усиление гуманитаризации содержания образования через введение новых предметов и расширение дисциплин, что требует методологического переосмысления. Значительно изменилось и отношение педагогов: уход от строгой регламентации предоставил им свободу выбора наиболее подходящих методик из обширного арсенала, но этот выбор всё чаще опирается на расширение исследовательской базы и доступность аналитических данных о применимости различных подходов. Дополнительными факторами послужили острые рыночные отношения, возросший общественный запрос на качественное образование, стимулирующий поиск оптимальных и доказанных решений, появление плеяды педагогов-новаторов, чья практика часто становится предметом научных

исследований, а также открытость к зарубежным образовательным системам и расширение арсенала развивающих технологий, многие из которых являются продуктами междисциплинарных научных разработок. Все это вкуче с разработкой новой образовательной парадигмы, формирующейся на основе философских, социологических и педагогических исследований, сформировало благоприятную почву для инновационных преобразований, где научный поиск становится движущей силой.

Безусловно, инновационные процессы в образовании не являются случайными явлениями, а выступают прямым результатом и неотъемлемой частью непрерывных научных исследований в области педагогики, психологии, дидактики и смежных наук. Эффективная инновационная деятельность любой образовательной организации немислима без прочной научно-теоретической и правовой базы. Она должна опираться не только на ключевые законодательные акты, такие как Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании в РФ», национальные стандарты (например, «Информационно-коммуникационные технологии в образовании»), создающие нормативное поле для развития, но и на фундаментальные педагогические теории и концепции, подтвержденные эмпирическими данными. Инновации не возникают в вакууме; их успешное внедрение требует продуманного подхода, основанного на системной научно-методической документации, а также глубоком научном осмыслении как отечественного, так и мирового педагогического опыта. Для обеспечения эффективности образовательной системы в контексте инноваций можно выделить следующие ключевые направления, тесно связанные с научно-исследовательской деятельностью:

1. Обеспечение профессиональной готовности преподавательского состава как субъектов исследований. Согласно В. А. Сластенину [4], суть педагогического образования заключается в единстве готовности и компетентности. От современного педагога требуется не только способность системно выстраивать и запускать образовательный процесс, умение устанавливать взаимосвязи между его компонентами и эффективно оценивать результаты, но и владение исследовательскими компетенциями. Он должен быть способен трансформировать содержание воспитания в конкретные педагогические задачи, опираясь на научно обоснованные подходы и результаты актуальных исследований. Профессиональная готовность означает способность выполнять научно обоснованные требования в психологической, научно-теоретической и практической сферах, а также критически осмысливать и внедрять доказанные инновации. Для повышения компетентности педагогов, особенно в коммуникативной, организаторской, ре-

гулятивной и информационно-познавательной (включая работу с научными данными) областях, активно создаются педагогические лаборатории. Эти лаборатории служат не просто площадками для обмена опытом, но и экспериментальными центрами для разработки, апробации и оценки новых методических решений, где педагоги выступают в роли практиков-исследователей.

2. Совершенствование системы научно-методической работы как двигателя инноваций. Второе направление фокусируется на оптимизации научно-методической работы, которая по своей сути является институциональным механизмом для перевода научных достижений в педагогическую практику и внедрения инноваций. Цель любой образовательной организации – подготовить компетентного выпускника с высоким уровнем знаний, умений, навыков и развитыми познавательными способностями, что возможно лишь при условии, что программы и методы обучения основаны на актуальных научных данных. Это достижимо только при эффективном управлении научно-методической работой на всех четырех уровнях, выделенных М. М. Поташником и О. Г. Хомерики [5]: директор, администрация, педагогический коллектив и обучающиеся, каждый из которых должен быть вовлечен в процесс осмысления, применения и оценки научных инноваций. Все участники образовательного процесса являются фундаментом для инноваций, но при этом критически важно и постоянное повышение квалификации педагогов, включающее развитие их исследовательской культуры и способности к рефлексии. Руководители организаций должны активно формировать научно-методическую базу для коррекции образовательных программ и профессионального развития, что включает: создание условий для развития социально-коммуникативных навыков, обеспечение открытого доступа к актуальной научной информации и базам данных педагогических исследований, пересмотр учебных планов с учетом информационной оснащенности и мировых научно-педагогических практик, а также расширение арсенала методов обучения, эффективность которых доказана исследованиями.

3. Тщательный анализ педагогического опыта в применении инноваций через призму исследовательской методологии. Третье направление – тщательный научно-методический анализ педагогического опыта в применении инноваций. Внедряемые новшества должны не просто быть новыми, а основываться на проверенном опыте, прошедшем строгий отбор по критериям новизны, стабильности, соответствия методологической базе, педагогической обоснованности (т. е. наличия теоретического и эмпирического

обоснования), результативности и эффективности, подтвержденных исследованиями. Механизм внедрения инновации включает несколько этапов, которые, по сути, повторяют цикл научного исследования: сбор и накопление фактического материала (сбор эмпирических данных), его классификация (первичный анализ данных), теоретическое осмысление через призму современных педагогических теорий с выявлением закономерностей успеха и формулированием гипотез, и лишь затем – активная реализация (экспериментальная проверка и внедрение). Таким образом, анализ передового педагогического опыта является комплексным результатом качественных и количественных исследований, включающих беседы, наблюдения, анкетирование, анализ кейсов и глубокое изучение научно-методической литературы.

Изучение инновационных направлений позволяет заключить, что результатом инновационной деятельности становится органичное внедрение как теоретических открытий, полученных в ходе научных исследований, так и практических новшеств в педагогику. В этом контексте роль преподавателя многогранна: он является и создателем (в рамках своего локального исследования), и исследователем (оценивая эффективность своих методов), и активным пользователем, и распространителем передовых технологий, эффективность которых подтверждена наукой. Следовательно, качество образования, уровень освоения материала студентами и их успеваемость на экзаменах напрямую коррелируют с уровнем инновационной активности педагога, основанной на глубоком понимании и применении научно-исследовательских подходов.

### **Библиографический список**

1. Рослякова, С. В. Педагогика : учебник и практикум для среднего профессионального образования / С. В. Рослякова, Т. Г. Пташко; под научной редакцией Р. С. Димухаметова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2024. – 207 с.
2. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин; Ассоц. «Развивающее обучение». – Рига : Пед. центр «Эксперимент», 1995. – 176 с.
3. Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. Г. В. Осипова. – М. : НОРМА – ИНФРА-М, 1998. – 672 с.
4. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
5. Хомерики, О. Г. Структуры инновационного процесса в образовательном учреждении / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник // *Magister*. – 1994. – № 5. – С. 27–23.

## **Роль высшей школы в целенаправленном личностном развитии**

**Л. А. Джафарова, А. Е. Шабанова**

Тверской государственной технической университет,  
г. Тверь, Российская Федерация

Статья посвящена исследованию процесса целенаправленной личностной трансформации как следствия критической самооценки. Автор утверждает, что большинство личностных черт носят континуальный и контекстуально обусловленный характер, проявляясь в адаптивной или маладаптивной форме. Подчеркивается парадокс недостаточного понимания индивидом собственной психической организации. Обосновывается необходимость системного подхода к самотрансформации, включающего постановку конкретных целей и модификацию поведенческих образцов. Особое внимание уделяется периоду обучения в вузе как уникальной социально-педагогической среде, объективно стимулирующей личностную коррекцию и развитие адаптивных качеств для успешной академической и социальной интеграции.

*Ключевые слова:* личностная трансформация, адаптивность черт личности, критическая самооценка, психологический потенциал, образовательная среда вуза, студенчество, адаптационный потенциал, личностный рост.

## **The role of higher education in deliberate personality development**

**L. A. Dzhafarova, A. E. Shabanova**

Tver State Technical University,  
Tver, Russian Federation

The article investigates the process of deliberate personality transformation as a consequence of critical self-assessment. The author argues that most personality traits are continuous and context-dependent, manifesting in either adaptive or maladaptive forms. The paradox of an individual's insufficient understanding of their own mental organization is emphasized. The necessity of a systematic approach to self-transformation is substantiated; this approach includes setting specific goals and modifying behavioral patterns. Particular attention is paid to the period of university studies as a unique socio-pedagogical environment that objectively stimulates personal adjustment and the development of adaptive qualities for successful academic and social integration.

*Keywords:* personality transformation, adaptability of personality traits, critical self-assessment, psychological potential, university educational environment, student body, adaptive potential, personal growth.

Подавляющее большинство индивидов эпизодически или постоянно осознает необходимость коррекции тех или иных аспектов своей личности, что является не только распространенным психологическим феноменом, но и свидетельствует о фундаментальной пластичности человеческой психики. Процесс подобной трансформации берет свое начало в критической самооценке, представляющей собой тщательный анализ собственных устойчивых характеристик и их функциональности с точки зрения личной эффективности и благополучия. Каждый человек наделен уникальной личностью – сложным ансамблем относительно стабильных черт, которые определяют его взаимодействие с окружающим миром и во многом предопределяют степень успешности в различных сферах жизни. Парадоксальным образом, многие индивиды демонстрируют более глубокое понимание устройства и принципов функционирования технических средств, нежели собственной психической организации, обладая лишь смутным и фрагментарным представлением о своих личностных особенностях и способах их конструктивного применения для достижения значимых жизненных целей.

Безусловно, объективное распознавание собственных характеристик сопряжено со значительными трудностями, поскольку те из них, которые носят социально неодобряемый характер или систематически приводят к жизненным осложнениям, могут подвергаться психологической защите и вытеснению, делая их осознание болезненным и потому избегаемым. «Психологическое пространство личности следует изучать через призму учета признаков психического феномена. К их числу относятся факт переживания границ, которые могут быть нарушены или сохранены; наличие состояния покоя или беспокойности относительно последствий этого переживания; поведенческие реакции, обусловленные этими переживаниями [1, с. 103]. Подавляющее большинство личностных черт не являются бинарными конструктами, несущими исключительно позитивную или негативную валентность. Их проявление носит контекстуально обусловленный характер. Ярким примером может служить такая черта, как доброжелательность, которая, будучи в целом социально желательной, теряет свой адаптивный потенциал, приобретая форму хронического угодничества, при котором индивид систематически пренебрегает собственными фундаментальными потребностями ради избегания конфликтных ситуаций или неодобрения со стороны окружающих.

За исключением крайних, клинически значимых проявлений, таких как садизм, психопатия и эмоциональная нестабильность (невротизм),

практически любая личностная характеристика может проявляться как в здоровой, адаптивной, так и в маладаптивной форме. Адаптивное использование черты способствует прогрессу в направлении поставленных целей, в то время как ее маладаптивная манифестация порождает повторяющиеся и стереотипные проблемы, создавая замкнутый круг неэффективного поведения.

Несмотря на то, что процесс самотрансформации представляется сложной и многофакторной задачей, его успешность напрямую зависит от наличия системного подхода и внешнего или внутреннего руководства. После этапа идентификации актуальных личностных черт и формирования целевого запроса на изменение, индивиду необходимо перейти к постановке конкретных и измеримых целей, идентификации специфических поведенческих паттернов, подлежащих модификации, последовательной работе над этими паттернами и регулярной самооценке с целью мониторинга динамики. Это особенно важно, поскольку «самооценка является фундаментальной характеристикой психического здоровья человека и выступает в качестве защитного фактора» [2, с. 19].

Для успешной навигации между сильными сторонами личности и зонами потенциального роста критически важным является формирование актуальной и релевантной модели собственного уникального личностного устройства. Данная модель должна давать ответы на ключевые вопросы: насколько личность индивида является целостной и одномерной или многогранной и комплексной? В какой степени она базируется на чувстве безопасности, а не на фундаменте внутренней неуверенности? Насколько ясным и непротиворечивым является его самоощущение и идентичность?

Следует также учитывать, что адаптивность любой личностной характеристики – будь то стиль мышления, уровень эмоционального интеллекта или качество самоконтроля – является величиной переменной, находящейся в прямой зависимости от контекстуальных факторов и внешних обстоятельств. Для более глубокого понимания механизмов формирования личности чрезвычайно полезным является анализ типичных дилемм, с которыми сталкиваются люди, через призму того, как эти дилеммы могут способствовать формированию либо здоровых, адаптивных, либо деструктивных, маладаптивных стратегий поведения. Согласно концепции личностного адаптационного потенциала – «адаптационные способности личности, являются интегративной характеристикой личностного развития и отражают не только степень соответствия развития личности общепринятой психической норме, но и характеризуют особенности морально-

нравственной сферы, особенности самооценки, уровень развития коммуникативных способностей и интеллектуального развития» [3, с. 155].

Период обучения в высшем учебном заведении представляет собой уникальный и критически важный этап для целенаправленной модификации личности. Вуз создает специфическую социально-педагогическую среду, которая объективно требует от студента пересмотра и коррекции сложившихся личностных черт для успешной академической и социальной адаптации. «Способность адаптироваться к изменяющимся условиям, учиться преодолевать трудности, найти своё место в жизни являются решающим фактором развития интеллектуальных и личностных возможностей студентов» [4, с. 388].

Переход из школьной среды в вузовскую знаменует собой начало этапа психосоциального моратория, когда молодой человек получает легитимную возможность экспериментировать с социальными ролями и моделями поведения, дистанцируясь от родительских установок и формируя собственную, автономную идентичность. Этот процесс напрямую стимулирует рефлексию и критическую оценку унаследованных черт.

Образовательная среда вуза целенаправленно культивирует черты, непосредственно влияющие на академическую успеваемость. Добросовестность развивается через необходимость систематического планирования учебного времени, соблюдения дедлайнов и управления многозадачностью. Открытость опыту стимулируется новыми идеями, теориями и культурными перспективами. Эмоциональная стабильность тренируется в условиях сессионного стресса и конкурентной среды.

Гетерогенная социальная среда университета, включающая взаимодействие с сокурсниками, преподавателями и потенциальными работодателями, выступает как мощный тренажер для развития экстраверсии, коммуникативной компетентности и эмпатии. Необходимость работать в команде над проектами позволяет осознать маладаптивные проявления доброжелательности (например, пассивность) или, напротив, напористости (агрессивность), и найти их адаптивный баланс.

Университет предоставляет формализованные механизмы для самооценки и получения обратной связи. Это включает в себя не только академические оценки, но и обратную связь от преподавателей, наставников и одногруппников в рамках семинаров, проектной деятельности и внеучебной работы.

Таким образом, целенаправленная модификация личности представляет собой не только возможный, но и широко востребованный процесс.

Его эффективность обусловлена последовательным прохождением этапов от критической саморефлексии и построения адекватной модели личности до постановки поведенческих целей и их регулярной оценки. Понимание континуального и контекстуально зависимого характера личностных черт позволяет преодолеть их дихотомическую оценку и открывает путь к гибкому и осознанному управлению собственным психологическим ресурсом.

Период обучения в вузе, будучи нормативным кризисом перехода к взрослости, предоставляет беспрецедентные условия для этого процесса. Образовательная среда выступает не только как транслятор знаний, но и как структурированный социальный институт, целенаправленно создающий вызовы, требующие личностной перестройки и способствующий формированию более зрелой, многогранной и адаптивной личности. Задача современной педагогики высшей школы – осознать этот потенциал и целенаправленно проектировать образовательные практики, способствующие не только интеллектуальному, но и личностному росту студента.

### **Библиографический список**

1. Крецан, З. В. Содержательные характеристики суверенности во взаимосвязи с личностными параметрами подростков в условиях образовательной среды / З. В. Крецан, Е. В. Морозов // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – Т. 6, № 2 (22). – С. 102–109. – DOI: 10.21603/2542-1840-2022-6-2-102-109. – EDN NUYNHD.

2. Гончар, Н. Н. Особенности формирования самооценки у подростков / Н. Н. Гончар, О. Н. Торгованова, А. Е. Шабанова // Вестник образовательного консорциума «Среднерусский университет». Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 30. – С. 18–19. – EDN IZQQAЕ.

3. Яхудина, Е. Н. Изменение адаптационных характеристик обучающихся в период ранней взрослости / Е. Н. Яхудина, И. А. Рознова, Ю. А. Маенкова // Психология XXI века: Психологическое сопровождение образовательного процесса и педагогической деятельности : Материалы XIX Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 23–24 ноября 2023 года. – СПб. : Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2024. – С. 154–161. – EDN XDNNTW.

4. Шабанова, О. С. Адаптация студентов к учебе в вузе на примере второкурсников / О. С. Шабанова, А. Е. Шабанова // Молодежь, наука, медицина : Тезисы 70-й Всероссийской межвузовской студенческой научной конференции с международным участием, Тверь, 25–26 апреля 2024 года. – Тверь : Тверской государственный медицинский университет, 2024. – С. 388–389. – EDN ADYTGЛ.

## **О теоретических основах феномена профессиональной адаптации молодого педагога**

**А. Р. Джигоева, О. Ф. Джигоева**

Северо-Осетинский государственный университет  
им. К. Л. Хетагурова, г. Владикавказ, Российская Федерация

Статья посвящена рассмотрению вопроса профессиональной адаптации молодого учителя в условиях педагогического процесса общеобразовательной организации. Особое внимание обращается на характеристику критериев и показателей продуктивности адаптационного процесса. Делается вывод о том, что его суть основывается на взаимосвязи личностного и профессионального становления субъекта педагогического труда, особенностях его интеграции в профессиональное пространство и идентификации в нем.

*Ключевые слова:* профессиональная адаптация, молодой педагог, педагогический коллектив, общеобразовательная организация, профессиональная деятельность.

## **About the theoretical foundations of the phenomenon professional adaptation of a young teacher**

**A. R. Dzhioeva, O. F. Dzhioeva**

North Ossetian State University named after K. L. Khetagurov  
Vladikavkaz, Russian Federation

The article is devoted to the consideration of the issue of professional adaptation of a young teacher in the conditions of the pedagogical process of a general education organization. Special attention is paid to the characteristics of the criteria and indicators of the productivity of the adaptation process. It is concluded that its essence is based on the relationship between the personal and professional development of the subject of pedagogical work, the peculiarities of his integration into the professional space and identification in it.

*Keywords:* professional adaptation, young teacher, teaching staff, educational organization, professional activity.

Радикальные перемены, характерные в настоящее время для реализации педагогического процесса в образовательных учреждениях Российской Федерации, диктуют настоятельную необходимость постановки перед психолого-педагогическим знанием проблемы профессиональной адаптации молодого педагога, изучения сущности, критериев и показателей продуктивности данного процесса. Последний, как указывают О. В. Чурсинова и А. А. Ярошук, обнаруживает довольно тесную взаимосвязь с ходом лич-

ностного формирования его субъекта, принимающего и осваивающего новый социальный статус, интегрирующегося в новую социальную систему [1]. В данной связи наиболее приемлемым представляется определение феномена адаптации как процесса установления наиболее благоприятных условий целенаправленной деятельности субъекта, активного освоения им традиций и установок, принятых в новой для него социальной общности, новых видов деятельности, нового характера интерперсонального производственного взаимодействия, а также формирования у него ориентации на дальнейшую профессиональную деятельность.

Относительно длительности рассматриваемого процесса ученые отмечают, что она определяется характером профессии, личностными свойствами, психологическими особенностями, производственными интересами субъекта. Принимая позицию А. А. Березиковой, можно считать, что временная протяженность процесса адаптации индивида к профессиональной деятельности может составлять от одного до трех лет. За указанный период молодой педагог получает возможность на основе приобретенного профессионального опыта выработать для себя определенные производственные установки, спроектировать собственную деятельность и сконструировать ее индивидуальную траекторию [2].

Высокой значимостью характеризуются и критерии профессиональной адаптации молодого педагога, необходимые для выявления качественных характеристик его деятельности, его предметной и метапредметной компетенций.

Важнейшим критерием социально-психологической адаптации начинающего учителя считается установление благожелательного интерперсонального взаимодействия с членами педагогического персонала учреждения. Убедительным показателем уровня адаптированности молодого педагога в общеобразовательной организации может служить, как указывают Н. С. Виноградова, Ю. Н. Грабуздова, К. М. Давыдова и Н. Д. Дурова, его умение интегрироваться в коллектив коллег и определить свое место в нем [3].

Показатели профессиональной адаптации молодого педагога рассматриваются учеными как качественные характеристики протекания у него данного процесса. Они могут быть объективными и субъективными. Первые характеризуются продуктивностью трудовой деятельности индивида, его реальными достижениями в разных областях профессиональной сферы. Вторые же представляют удовлетворенность педагога своим трудом, его условиями, взаимодействием с членами педагогического персонала и руководством учреждения [4].

В психолого-педагогическом знании выделяются следующие показатели продуктивности адаптационного процесса: серьезный социальный статус субъекта в профессиональной среде, его удовлетворенность профессионально-коммуникативным взаимодействием с коллегами и учащимися, собственным трудом, условиями производственной деятельности, организацией в целом. К показателям низкого адаптационного уровня ученые относят интеграцию работника в иную социальную общность, переход на другое место работы, нестабильность педагогического персонала и пр. [5].

Исследование особенностей протекания адаптационного процесса у молодого учителя позволило выявить ряд показателей его успешности: стремление к самосовершенствованию, участие в различных видах совместной с коллегами учебно-воспитательной работы, удовлетворенность их содействием в преодолении производственных трудностей [6].

Продуктивность адаптационного периода определяется индивидуальными свойствами субъекта, его личностными и профессиональными качествами, уровнем сформированности самоконтроля и самооценки.

Начинающий учитель, как утверждают ученые, должен быть конкурентоспособным, ответственным, коммуникабельным, стремящимся к непрерывному совершенствованию [7]. Помимо этого, ему необходимо уметь анализировать соответствующую научно-педагогическую информацию, владеть основами реализации современных технологий обучения и воспитания [8].

На основе вышеизложенных характеристик адаптационного процесса у молодых педагогов можно выделить ряд критериев его продуктивности, в числе которых следующие:

- плодотворность работы;
- удовлетворенность профессиональной деятельностью;
- эмоциональное благополучие;
- ориентация на дальнейшую профессиональную деятельность в образовательной организации;
- способность и готовность к самосовершенствованию;
- взаимодействие с коллегами [9].

Охарактеризуем их более подробно.

Раскрывая суть первого критерия профессиональной адаптации, необходимо указать на качество выполнения функциональных обязанностей, соблюдение принятых норм и выполнение требований к профессиональной деятельности, ее продуктивность, проявление оперативности в приобретении и повышении квалификационного уровня, взаимодействие с пси-

холого-педагогическим персоналом в контексте решения производственных задач. Индивид пользуется авторитетом среди коллег, постоянно стремится к успеху в деятельности, проявляет самоорганизацию.

Характеризуя второй критерий продуктивности рассматриваемого процесса – удовлетворенность молодого педагога профессиональной деятельностью, – следует указать на увлеченность ею, заинтересованность в повышении ее эффективности, высокую оценку содержания и значимости выполняемой работы, ее организации со стороны руководства учреждения. Это удовлетворенность индивида собственным статусом в производственном коллективе, характером деловой коммуникации с коллегами и обучающимися. Это и эмоционально-оценочное отношение молодого педагога к выполняемой деятельности и условиям ее реализации.

Третий критерий – эмоциональное благополучие – содержит в своей сути такие высоко значимые показатели, как эмоциональная настроенность, самообладание, состояние душевного комфорта, обеспечивающие оптимальную регламентированность поведения и регуляцию деятельности.

Четвертый критерий – ориентация на дальнейшую профессиональную деятельность в образовательной организации – предполагает готовность начинающего учителя к дальнейшему осуществлению соответствующей деятельности, предполагающую следование индивидуальной траектории, определяющей перспективы его профессиональной самореализации.

Пятый критерий, состоящий в способности и готовности молодого педагога к самосовершенствованию, предполагает наличие у него таких личностных черт, как стремление к приобретению новых знаний и умений, к обогащению педагогического опыта, мотивация к осуществлению самообразования и повышению собственной квалификации, к развитию навыков самоуправления и самоорганизации.

Шестой критерий, касающийся взаимодействия начинающего учителя с коллегами, предполагает налаживание им благоприятного взаимодействия как с коллективом педагогов, так и с руководством образовательной организации.

Таким образом, профессиональная адаптация молодого педагога предполагает его приспособление к специфике реализации учебно-воспитательной деятельности. Суть же данного сложного и многоаспектного процесса основывается на взаимосвязи личностного и профессионального становления субъекта педагогического труда, особенностях его интеграции в профессиональное пространство и идентификации в нем.

## Библиографический список

1. Чурсинова, О. В. Организационно-педагогические условия профессионального становления молодого педагога в условиях развития национально-региональной системы учительского роста : Учебно-методическое пособие / О. В. Чурсинова, А. А. Ярошук. – Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2019. – 88 с.
2. Березикова, А. А. Профессионально-педагогическое саморазвитие молодых педагогов в современной школе / А. А. Березикова // Вестник магистратуры. – 2022. – № 5-3 (128). – С. 76–77.
3. Виноградова, Н. С. Адаптация молодого учителя к профессиональной деятельности / Н. С. Виноградова, Ю. Н. Грабуздова, К. М. Давыдова, Н. Д. Дурова // Научные исследования и разработки. Социогуманитарные исследования и технологии. – 2023. – Т. 12, № 2. – С. 82–86.
4. Логинова, Н. Ф. Профессиональное становление молодых педагогов: ситуация, способы действия и перспективы / Н. Ф. Логинова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 3 (36). – С. 92–101.
5. Цахаева, А. А. Адаптация молодого учителя к педагогической деятельности / А. А. Цахаева, Дж. К. Аминова. – М. : Директ-Медиа пубблишинг, 2023. – 132 с.
6. Скрипниченко, Л. С. Профессиональная адаптация персонала: сущность и особенности / Л. С. Скрипниченко // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2021. – № 5 (56). – С. 34–40.
7. Данилова, Г. В. Профессиональное самообразование молодых педагогов как условие готовности к работе в современной школе / Г. В. Данилова // Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития. – 2018. – № 1. – С. 204–206.
8. Гуданцева, Е. Г. Актуальная значимость проблемы адаптации молодых педагогов / Е. Г. Гуданцева // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 3. – С. 10–15.
9. Парсиева, Л. К. Педагогические условия формирования профессиональных навыков молодых преподавателей в условиях образовательной среды вуза / Л. К. Парсиева, Л. Б. Гацалова // Актуальные проблемы педагогики : сборник научных трудов. – Владикавказ : Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова, 2025. – С. 101–106.

## **Педагогические средства конструирования исторической памяти современных поколений молодежи<sup>1</sup>**

**Ю. Б. Дроботенко**

Омский государственный педагогический университет,  
г. Омск, Российская Федерация

В статье конструирование исторической памяти рассматривается как один из востребованных методов воспитания. Потенциал педагогики исторической памяти раскрывается в ответах на вопросы о том, на каких исторических событиях следует воспитывать современную молодежь, какие методы и формы воспитания будут наиболее действенными при обращении к прошлому, какие воспитательные результаты планируется получить. Предлагаются педагогические средства конструирования адекватной исторической памяти молодежи, способствующие воспитанию сопричастности молодых людей к опыту и событиям прошлого.

*Ключевые слова:* конструирование исторической памяти, современные поколения молодежи, педагогические средства, педагогика исторической памяти.

## **Pedagogical tools of constructing the historical memory of modern generations of youth**

**Yu. B. Drobotenko**

Omsk State Pedagogical University,  
Omsk, Russian Federation

In the article, the construction of historical memory is considered as one of the most demanded methods of upbringing. The potential of the pedagogy of remembrance is revealed in the answers to the questions about which historical events should be used to educate modern young people, which methods and forms of upbringing will be most effective when addressing the past, and what educational results are planned to be achieved. The article proposes pedagogical tools for constructing an adequate historical memory among young people, which contribute to the development of their sense of belonging to the experiences and events of the past.

*Keywords:* construction of historical memory, modern generations of young people, pedagogical tools, pedagogy of remembrance.

Конструирование исторической памяти современной молодежи используется сегодня как один из востребованных методов воспитания, в том числе и профессионального; как практика формирования представлений о

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках гранта фонда развития науки ОмГПУ.

прошлом, что способствует осмыслению культурно-исторического опыта страны, развитию уважительного отношения к историческим событиям, сохранению национальной идентичности и становлению гражданской позиции молодых людей [1].

Понятие исторической памяти изучается в разных аспектах (социологическом, историческом, политическом, культурологическом), а череда исследований механизмов и инструментов исторической памяти на рубеже XX–XXI веков связана с общественно-политическими и социально-культурными вызовами.

Интерес к исследованию потенциала исторической памяти проявляют и педагоги. В педагогической науке сложилось целое направление – педагогика исторической памяти, в рамках которого обосновываются «принципы воспитательного воздействия в той сфере общественных интересов, которые напрямую связаны с функционированием коллективной памяти о прошлом» (М. В. Соколова) [2]. Педагогика исторической памяти направлена на воспитание сопричастности к опыту и событиям прошлого, ценности исторического наследия, значимости достижений предшествующих поколений.

Аналогичное направление в педагогике развивается и за рубежом (*pedagogy of remembrance*). Роджер Саймон (Roger Simon) и Клаудия Эпперт (Claudia Eppert) считают, что педагогика памяти – это теория и практика извлечения уроков из прошлых исторических событий, размышление о том, как формируется и передается память о событиях и людях, ценностно-смысловая позиция относительно происходящих процессов в контексте исторической ретроспективы [3].

Следует отметить, что историческая память неоднородна по своей природе и зачастую мозаично представлена в памяти разных возрастных групп с учетом существующего социально-политического контекста. Субъектами исторической памяти могут выступать: общество в целом, социальные общности и отдельные личности.

Н. Л. Мысливец подчеркивает, что «функционирование памяти есть рефлексивный процесс анализа прошлого и его ценностно-смысловой оценки в настоящем» [4].

В логике педагогики исторической памяти возникают вопросы: на каких исторических событиях следует воспитывать современную молодежь, какие методы и формы воспитания будут наиболее действенными при обращении к прошлому, какие воспитательные результаты планируется получить.

Согласно данным опроса Общественной палаты Российской Федерации («Актуальные вопросы исторического просвещения молодежи РФ»), проведенном в 2025 году, 92 % молодежи считают историческое просвещение необходимым и значимым для поддержания интереса к изучению истории<sup>2</sup>, анализа фактов и понимания закономерностей исторических процессов.

В качестве наиболее упоминаемого молодыми людьми исторического события, повлиявшего на формирование их личности, является Великая Отечественная война. А историческим периодом, к которому обращается молодежь для сравнения традиций и стиля жизни, остается советское время.

Однако, согласно результатам диссертационного исследования С. В. Некрасова, в постсоветском образовательном пространстве конкурируют четыре традиции воспитания (советская, либеральная, этатическая, антиобщественная), которые оказывают влияние на ценностное отношение молодых людей к историческому прошлому. Разнонаправленные воспитательные воздействия со стороны школы, семьи, СМИ привели к неоднородности ценностных ориентаций у современных школьников и студентов, что напрямую влияет на их восприятие исторических событий прошлого [5].

Сложившаяся ситуация требует поиска педагогических средств конструирования адекватной исторической памяти у молодежи. В числе наиболее результативных и зарекомендовавших себя на практике педагогических средств обозначаются:

- разнообразные интерактивные формы взаимодействия педагогов и обучающихся, обучающихся между собой (дискуссии, дебаты, викторины, квесты, ролевые игры);
- межпредметные проекты, обращенные к конкретным людям, процессам и событиям формируют у обучающихся целостное представление и полную картину произошедшего в прошлом;
- неформальные методы обучения и воспитания (экскурсии, походы, мастер-классы);
- творческое взаимодействие в рамках театральных постановок, драматизаций, студийных представлений на исторические темы, выставок;
- коммеморативные практики (праздники, шествия, посещение памятников и исторически значимых мест, реконструкции, исторический туризм);

---

<sup>2</sup> Результаты социологического опроса «Актуальные вопросы исторического просвещения молодежи РФ» [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/jSJXT>.

- применение медийных технологий для решения задач воспитания (видеоматериалы, анимация, социальные ролики, исторические подкасты);
- продвижение этического дискурса (анализ исторических событий, включение обучающихся в ситуации морального выбора на исторических примерах);
- «уроки о прошлом» способствуют критическому анализу фактов и прошедших событий и соотнесению их с современными реалиями;
- развитие исторической эмпатии и сопереживания в процессе «исторической социализации», например, посредством включения обучающихся в музейное пространство;
- постановка исследовательских вопросов, стимулирующих изучение волнующих исторических тем и проблем;
- кинопедагогика и книгопедагогика позволяют интерпретировать представленные в художественных и документальных произведениях исторические события, обращаться к опыту поступков, принятия решений, переживаний героев разных исторических периодов;
- добровольческие акции («Бессмертный полк», «Георгиевская лента», «Красная гвоздика») способствуют сохранению исторической памяти всего народа, а также семейных историй, популяризируют культурно-историческое наследие страны.

Отдельно подчеркнем значимость привлечения школьников и студентов к сбору интервью. Интервьюирование ближайшего окружения (родителей, родственников, друзей, педагогов) по поводу интересующих событий прошлого позволяет лучше узнать истории семьи, города, школы, вуза; «распаковать» забытые эпизоды и факты; включиться в восстановление семейного древа, истории школы, факультета вуза или конкретного человека. В ходе интервью прожитый опыт «оживает» вновь и может стать значимым (перенесенным) интервьюеров в свою жизнь. Услышанные устные истории становятся основой для принятия решений, поступков, определения перспектив.

В Омском государственном педагогическом университете в 2025 году проводится исследование «Теория и практики конструирования исторической памяти современных поколений преподавателей и студентов педагогического вуза», поддерживаемое фондом развития науки в университете.

Помогавшие в реализации данного исследования студенты взяли серию интервью у однокурсников и преподавателей вуза. Результаты интервью имели большой эмоциональный отклик у интервьюеров, отмечавших: «не задумывался, что так мало знаю людей, с которыми учусь и у кого

учусь», «оказывается окружающие меня люди более интересные, чем мне казалось», «я просто не задавал им вопросы по поводу событий жизни и пережитого опыта», «очень полезно услышать мнение преподавателей о произошедших событиях прошлого, в котором я не жил, но изучаю это прошлое».

Таким образом, сопричастность интервьюеров опыту прошлого через устные рассказы респондентов способствует укреплению взаимосвязей внутри определенного сообщества. Критическое осмысление и респондентом, и интервьюером вспоминаемых событий определяет отношение к этим событиям и приводит к их репрезентации.

### **Библиографический список**

1. Касьянов, В. В. Историческая память современной российской молодежи: особенности формирования и роль в системе патриотического воспитания / В. В. Касьянов, Л. В. Сапмыгина, С. А. Чупрынников // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Серия: Исторические науки. Культурология. Политические науки. – 2022. – № 3. – С. 26–31.

2. Соколова, М. В. Педагогика исторической памяти: границы понятия / М. В. Соколова // Ярославский педагогический вестник – 2013 – Том II, № 1. – С. 92–98.

3. Linsley, P., Beggs, R., McKay, I. The pedagogy of remembrance: How we remember and learn from the past. *Nurse Education Today*, 2019, no. 82, pp. 29–31. DOI: 10.1016/j.nedt.2019.07.007.

4. Мысливец, Н. Л. Историческая память: к вопросу о ее методологическом статусе / Н. Л. Мысливец // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. – 2023. – № 3. – С. 9–20.

5. Некрасов, С. В. Традиции воспитания советской школы в современной образовательной практике: тенденции и перспективы / С. В. Некрасов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2025. – № 2 (246). – С. 30–36. – DOI: 10.25198/1814-6457-246-30.

## **Конкурентоспособность педагога: изменения в профессии и современные вызовы**

**Т. Н. Иванова**

Тольяттинский государственный университет,  
г. Тольятти, Российская Федерация

**С. Н. Ширококов**

Институт развития образования Омской области,  
г. Омск, Российская Федерация

**Н. Э. Логинова**

Омская гуманитарная академия, г. Омск, Российская Федерация  
Институт развития образования Омской области,  
г. Омск Российская Федерация

**Л. Г. Толпыгина**

Институт развития образования Омской области,  
г. Омск Российская Федерация

Статья посвящена исследованию феномена конкурентоспособности педагога в современном образовательном пространстве. Авторами обозначена актуальность проблемы, проанализированы изменения, произошедшие в профессии педагога за последнее десятилетие, выявлены ключевые компетенции, необходимые для повышения конкурентоспособности педагогов в современных условиях, уточнена сущность понятия «конкурентоспособный специалист», предложены критерии и показатели, позволяющие оценить степень соответствия профессионалов требованиям рынка труда и ожиданиям общества.

*Ключевые слова:* конкурентоспособность, профессиональная компетентность, рынок труда, общество, педагог.

## **Pedagogical competitiveness: professional changes and modern challenges**

**T. N. Ivanova**

Tolyatti State University, Tolyatti, Russian Federation

**S. N. Shirobokov**

Institute for the Development of Education in Omsk Region,  
Omsk, Russian Federation

**N. E. Loginova**

Omsk Humanitarian Academy, Omsk, Russian Federation

Institute for the Development of Education in Omsk Region,  
Omsk, Russian Federation  
**L. G. Tolpygina**  
Institute for the Development of Education in Omsk Region,  
Omsk, Russian Federation

The article presents the research of the phenomenon of pedagogical competitiveness in the modern educational space. The authors determine the relevance of the issue, analyze changes that have occurred in the pedagogical profession over the past decade, identify main competencies necessary to enhance educationalists' competitiveness in current conditions, clarify the essence of the concept of a competitive specialist, and propose criteria and indicators to assess the degree to which specialists meet the requirements of the labor market and the expectations of society.

*Keywords:* competitiveness, professional competence, labor market, society, teacher.

Современное общество характеризуется возрастающей динамикой изменений, оказывающих влияние на образовательную сферу. Современные реалии требуют от всех участников образовательных отношений глубокого понимания сложных процессов, происходящих в современных условиях. Важнейшим аспектом профессиональной деятельности педагога становится конкурентоспособность, понимаемая как способность успешно реализовывать свои компетенции в разных жизненных и учебных ситуациях, демонстрировать высокую эффективность в реализации образовательных функций и адаптацию к изменениям [1]. Ускорение темпов общественных преобразований, изменение социального заказа, усиливающееся влияние цифровых технологий и глобализация – все это накладывает отпечаток на структуру занятости, содержание профессии педагога и запросы потребителей образовательных услуг [2]. Таким образом, проблема конкурентоспособности становится ключевой в контексте современного образовательного пространства.

За последнее десятилетие профессия педагога претерпела ряд существенных изменений, вызванных изменениями в социальной среде, технологическим развитием и ростом требований к качеству образования. Определены следующие вызовы:

Цифровые технологии существенно изменили процессы обучения и коммуникации. Появление онлайн-курсов, интерактивных платформ и мобильных приложений расширило возможности дистанционного обучения и позволило разнообразить формы подачи материала. Педагогам необходимо владеть цифровыми инструментами и технологиями, повышать уровень

медиакомпетентности, чтобы поддерживать высокий уровень вовлеченности обучающихся [3, 4].

Общество стало гораздо быстрее меняться, увеличивается динамика экономических процессов, происходят структурные изменения на рынке труда [1]. Эти факторы приводят к изменениям структуры занятости и появлению новых профессий, что увеличивает спрос на высококвалифицированных специалистов, обладающих компетенциями, необходимыми для эффективного функционирования в современных условиях [1].

Общество ожидает от педагогов не только передачу знаний, но развитие у школьников ключевых компетентностей, таких как критическое мышление, креативность и адаптация к переменам, способность решать нестандартные задачи. Родители и сами обучающиеся становятся всё более требовательными к качеству предоставляемых образовательных услуг, их соответствие международным стандартам и способность подготовить детей к успешному будущему.

Причинами повышенной требовательности являются доступность информации, глобализация образовательных стандартов и растущие ожидания родителей относительно перспектив трудоустройства выпускников школ и вузов. Традиционная роль учителя в качестве единственного источника знаний постепенно уступает место новому образу наставника, консультанта и фасилитатора. Учителя становятся посредниками между обучающимися и окружающим миром, помогая им ориентироваться в огромном объеме информации. Статичный подход к преподаванию перестает быть актуальным, без постоянного обновления знаний и навыков преподаватель рискует потерять актуальность своего подхода к образованию. Чтобы сохранять конкурентоспособность, педагоги должны регулярно повышать квалификацию, осваивая новые образовательные технологии и внедряя их в учебный процесс [3, 2].

Кроме этого, распространение социальных сетей и медиа нередко приводит к негативным последствиям информационной перегрузки, обостряет проблемы кибербуллинга, что создает дополнительные трудности в воспитательной работе. Педагогам приходится искать способы противодействия негативным аспектам виртуального мира и помогать обучающимся учиться ответственному обращению с информацией [2].

Таким образом, современный педагог сталкивается с целым рядом серьезных вызовов, которые делают необходимым переосмысление собственной роли и подходов к обучению.

В ряде исследований отмечается значимость всестороннего анализа вопросов конкурентоспособности педагогов, поскольку именно этот фактор оказывает решающее воздействие на успешность их карьерного продвижения, востребованность на рынке труда и влияет на образовательные результаты обучающихся. Авторы вводят понятие «конкурентоспособность педагога», трактуя его как специфику личного и профессионального ресурса, позволяющего специалисту оперативно отвечать на вызовы времени, эффективно формировать собственную позицию и активно влиять на образовательный процесс [1]. Такое определение подчеркивает связь конкурентоспособности с уровнем мастерства, профессиональной зрелостью и личной ответственностью педагога.

Поскольку педагог относится к специалистам, обладающим высоким уровнем знаний и практических навыков, необходимыми для эффективного исполнения обязанностей и достигающим стабильных положительных результатов в воспитании и обучении подрастающего поколения, среди важнейших признаков конкурентоспособности: глубокое понимание предмета преподавания; коммуникативные навыки и высокая культура межличностного общения; стремление к созданию инновационных решений в рамках образовательного процесса; наличие навыков самоанализа и самоконтроля (рефлексия).

Многие исследователи подчеркивают, что конкурентоспособность педагога тесно связана с качеством его подготовки, ориентированностью на самостоятельное управление собственной профессиональной судьбой и принятием эффективных решений в условиях риска и неопределенности. Предложено четыре базовых критерия, характеризующих конкурентоспособность педагога [2]:

– профессиональные знания: наличие глубоких познаний в профильной дисциплине, способность свободно ориентироваться в источниках информации, интерпретировать научные концепции и современные тенденции.

– уровень коммуникативной культуры: способность грамотно формулировать мысли, аргументированно отстаивать свое мнение, поддерживать конструктивный диалог и организовывать эффективное взаимодействие с обучающимися и коллегами.

– стремление к профессиональному росту: активное участие в мероприятиях повышения квалификации, интерес к научным публикациям, внедрение новых форматов работы и технологий.

– способность к рефлексии: систематическое осмысление собственного опыта, принятие ответственности за принимаемые решения, проведение самооценки своего потенциала и эффективности действий.

Каждая группа критериев представлена набором показателей, используемых для измерения уровня сформированности соответствующего компонента [2]. Среди инструментов, применяемых для выявления уровня конкурентоспособности педагога выделены:

1. Эссе: тестирование письменных и вербальных навыков педагога, способности выразить профессиональное видение и личную позицию.
2. Дискуссии: оценка коммуникативных навыков, активности, глубины аргументации и готовности к обсуждению идей коллег.
3. Интервью: получение дополнительной информации о профессиональном пути педагога, мотивации, уровне владения специальными дисциплинами и психологическим климатом в коллективе.
4. Презентация: демонстрация профессиональных знаний, способности привлечь аудиторию и представить собственный профессиональный путь.
5. Тестирование: проверка специальных знаний и навыков педагога в стандартных формах контроля.
6. Портфолио/паспорт профессиональной карьеры: документальное подтверждение наличия компетенций, опыта, заслуг и успехов.

Каждый инструмент направлен на измерение отдельных компонентов конкурентоспособности и позволяет сформировать целостное представление о состоянии профессиональной квалификации конкретного специалиста.

Образованность, профессионализм, конкурентоспособность, а следовательно, и новое качественное состояние специалиста можно отнести к числу стратегических ценностей, которые наряду с ориентацией на собственные силы, предприимчивостью позволяют преодолевать индивидуальный психологический барьер, подавленность, пессимизм, неопределенность в жизненной перспективе, упорядочить всю систему жизнедеятельности и в конечном счете выйти социуму из тупиковой ситуации.

Под качественным состоянием специалиста понимают совокупность свойств, обуславливающих его пригодность удовлетворять потребности общества. Показателями качественной подготовки педагогических кадров можно принять два основных интегральных критерия: количество времени, необходимое для адаптации на рабочем месте в соответствии со своей специальностью; количество смежных специальностей, по которым специалист может работать без значительных затрат времени и сил на их освоение. Кроме этого, в развитии личности специалиста усилия должны быть направлены на формирование глубокого уважения к традициям многонациональной культуры; готовность принимать и участвовать в решении

проблем, стоящих перед обществом; устремленность в будущее; формирование социально ответственного гражданина.

Выделяются следующие составляющие психолого-педагогической культуры личности, которые могут быть предметом рассмотрения, диагностики, а также параметрами, определяющими цели и задачи образования при подготовке конкурентоспособного специалиста, а именно, психолого-педагогическая грамотность, психолого-педагогическая компетентность, ценностно-ориентационный компонент

Исследование нами проводилось среди педагогов, целью которого было выявление корреляции между показателями качества подготовки и показателем конкурентоспособности [1, 2]. Полученные результаты показали положительную зависимость уровня профессиональных знаний, коммуникативных навыков и стремления к самосовершенствованию от общего показателя конкурентоспособности. Предложенный инструментарий позволил создать алгоритм комплексной диагностики конкурентоспособности, включающий оценку как профессиональных, так и общечеловеческих качеств педагога.

Эмпирически подтверждено, что конкурентоспособность складывается из трех основополагающих элементов: высокая квалификация и непрерывное образование; эмоциональная устойчивость и ответственность; способность к творчеству и внедрению новаторских решений. Такой подход позволит своевременно выявить профессиональные дефициты и скорректировать направления дальнейшего профессионального роста.

Основой для развития конкурентоспособности является профессиональная компетентность, то есть способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, приобретенных благодаря обучению. Компетентность можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией [1]. Конкурентоспособность педагога определяется совокупностью его профессиональных знаний, коммуникативных навыков, стремления к постоянному совершенствованию и способности к рефлексии. Современный педагог обязан обладать высоким уровнем психологической и педагогической грамотности, быть ориентированным на личность ребенка и уметь адаптироваться к стремительно меняющейся реальности. Необходимо создать эффективные механизмы поддержки и мотивации педагогов для поддержания высокого уровня их конкурентоспособности.

Исследование базировалось на анализе научных публикаций, опросах педагогов и статистических данных. Были использованы методы анкетирования, сравнительного анализа и экспертных оценок [1, 2]. Эффективность

разработанной модели доказывается успешным применением ее в реальных образовательных учреждениях, результатом которой стало улучшение кадрового состава школ и рост интереса к профессиям, связанным с образованием [2].

При формировании образовательной траектории педагогов рекомендуется уделять особое внимание диагностике указанных выше компонентов конкурентоспособности. Следует регулярно проводить мероприятия по повышению квалификации и профессиональной переподготовке, инициировать работу творческих лабораторий, семинаров, мастер-классов, направленных на обновление профессиональных знаний и выработку индивидуального стиля работы [1, 3]. Рекомендовано широкое использование современных технологий и средств коммуникации, регулярное участие педагогов в конкурсах профессионального мастерства, конференциях, научных проектах и инновационной деятельности [2, 3]. Эти меры позволят значительно повысить общий уровень конкурентоспособности преподавательского корпуса, обеспечить качественную подготовку специалистов и удовлетворить общественные ожидания относительно результата образовательной деятельности.

Изучение данной проблемы имеет важное прикладное значение для работников сферы образования, включая управленцев, разработчиков стандартов профессиональной подготовки учителей. Реализация предложенной нами модели поможет существенно укрепить позиции российского образования на международной арене, подготовить высококлассных специалистов, готовых к эффективной реализации собственных профессиональных амбиций и преодолению возникающих трудностей.

### **Библиографический список**

1. Педагогические аспекты развития образования в изменяющемся мире / С. Н. Широбоков, И. В. Руденко, Т. Н. Иванова [и др.]. – М. : Спутник +, 2023. – 158 с.
2. Лоренц, В. В. Профессиональное саморазвитие и самообучение личности в цифровом обществе: опыт эмпирического исследования / В. В. Лоренц, Т. Н. Иванова, С. Н. Широбоков // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 6-1. – С. 362–369.
3. Логинова, Н. Э. Возможности формирования медиакомпетентности педагогов в условиях непрерывного профессионального образования / Н. Э. Логинова // Наука и общество: проблемы современных исследований. : сборник статей. – Омск : Омская гуманитарная академия, 2023. – С. 168–174.
4. Логинова, Н. Э. Формирование медиакомпетентности педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ, в условиях регионального инновационного комплекса / Н. Э. Логинова // Современная наука: проблемы и перспективы развития : сборник статей. В 2 ч. Ч. 1 / Под ред. А. Э. Еремеева. – Омск : Омская гуманитарная академия, 2023. – С. 61–67.

## **Граффити как психосемиотическая система в пространстве современной городской культуры городов Казахстана**

**Н. С. Игнатенко, Е. М. Рогатных**  
г. Астана, Республика Казахстан

Статья посвящена анализу граффити как психосемиотической системы в городской культуре Казахстана. Граффити рассматриваются как полимотивированный феномен молодежной субкультуры, выполняющий функции самовыражения, конструирования психосоциальной идентичности и социального взаимодействия. Авторы выделяют три культурных типа граффити – смеховую, официальную и информационную культуры, а также описывают жанровые формации: дискурсивную, изобразительную, символическую и числовую. Особое внимание уделяется социально-психологическим мотивам авторов граффити, механизмам компрессии и фокусировки смысла, а также тенденциям легитимации уличного искусства в городской среде. Исследование подчеркивает роль граффити в трансформации городской идентичности и необходимости учета его воспитательного потенциала в условиях развития современной культуры Казахстана.

*Ключевые слова:* граффити, молодежная субкультура, городское пространство, психосемиотическая система, идентичность, жанровые формации, культурные типы, девиантное поведение, Казахстан.

## **Graffiti as a psychosemiotic system in the space of modern urban culture of Kazakh cities**

**N. S. Ignatenko, E. M. Rogatykh**  
Astana, Republic of Kazakhstan

The article examines graffiti as a psycho-semiotic system within the urban culture of Kazakhstan. Graffiti is interpreted as a polymotivated phenomenon of youth subculture that serves as a tool for self-expression, construction of psychosocial identity, and social interaction. The authors identify three cultural types of graffiti – carnival, official, and informational – as well as four genre formations: discursive, pictorial, symbolic, and numerical. Special attention is given to the socio-psychological motives of graffiti authors, cognitive mechanisms of meaning compression and defocusing, and the current trends in the legitimization of street art in urban environments. The study highlights the significant role of graffiti in shaping urban identity and emphasizes the importance of recognizing its educational and cultural potential within the context of Kazakhstan's modern urban development.

*Keywords:* graffiti, youth subculture, urban space, psycho-semiotic system, identity, genre formations, cultural types, deviant behavior, Kazakhstan.

Граффити как полимотивированный феномен неинституциональной изобразительной деятельности представляет собой важнейший элемент молодежной субкультуры в крупных городских пространствах, таких как Астана. Отношение общества к граффити остается противоречивым: оно рассматривается либо как вандализм и следствие упадка городской среды [1, 2, 3, 4], либо как искусство и форма «уличного самовыражения» [5, 6, 7]. Данная работа анализирует граффити как психосемиотическую систему [8, 9], которая служит средством конструирования социокультурной реальности и регуляции социального поведения. В отличие от классического искусствоведения, анализ граффити лежит в области социальной и культурно-исторической психологии, а также семиотики и культурологии [10, 11, 12, 13].

Граффити, определяемое как любая надпись, знак или изображение, нанесенное от руки на объекты частной и общественной собственности и носящее не институционализированный характер, является повсеместным элементом современного городского ландшафта [1, с. 102; 14, с. 97].

Феномен граффити представляет собой обыденную, промежуточную, междисциплинарную реальность, анализ которой лежит в плоскости социальной и культурно-исторической психологии, а также семиотики. Семиотика (наука о знаках и знаковых системах) важна для анализа граффити. Граффити можно рассматривать как сегменты психосемантической системы, свойствами которой являются: отрыв означающего от означаемого, анонимность, конструирование символической идентичности [10, 8].

В своих работах А. И. Белкин говорит о возникновении граффитологии – междисциплинарной области научного познания неинституционального изобразительного творчества. При этом граффитология находится на пересечении психологии, социологии, культурологии, семиотики, истории и археологии [15].

Также отмечается, что социально-психологическое знание получает преимущественное развитие в этой области, что позволяет говорить о возникновении социальной психологии граффити как нового направления [9, с. 295]

В контексте Республики Казахстан, где наблюдается трансформация укладов жизнедеятельности и активно обсуждаются вопросы молодежных объединений, изучение граффити приобретает особую актуальность [16, 17].

Граффити представляют собой характерное проявление современной молодежной субкультуры, выступая значимым социально-психологическим феноменом. Эта форма неинституциональной изобразительной активности становится способом выражения и формирования психосоциальной идентичности ее авторов в условиях постсовременного общества. Потребность чело-

века в осознании и утверждении собственной идентичности реализуется, в частности, через творческие практики, выходящие за рамки официальных культурных институтов. В контексте тотальной знаково-информационной среды граффити выполняют функцию самопрезентации, самоопределения и символического взаимодействия личности с социумом [13].

Целью данной работы является систематизация культурных типов и жанровых характеристик граффити, применимых для исследования городской среды Астаны.

*Теоретические основы: Граффити как система культурных типов*

Для классификации граффити используется типология, выделяющая три основных культурных типа:

1. Смеховая (карнавальная) культура. Это древняя, народная культура, преимущественно телесная и мифологическая. Граффити являются выражением смеховой культуры, которая характеризуется двутонностью слова, неофициальностью и нарушением границ. Большинство граффити создается на основе потребностей их авторов в принадлежности и любви, что реализуется в рамках смеховой культуры. Она доминирует в изобразительной и дискурсивной формациях [18].

2. Официальная (индустриальная) культура. Связана с институционализированными способами выражения и четкими границами. К ней относятся граффити, не имеющие антиинституционализированной направленности [19, с. 125]. Числовая и символическая формации, как правило, представляют собой способы воспроизводства официальной культуры. Числовая и символическая формации, как правило, выступают в качестве ключевых механизмов воспроизводства официальной культуры. Они обеспечивают не только передачу, но и институционализацию нормативных представлений, ценностей и моделей поведения, которые закрепляются в общественном сознании как легитимные и обязательные.

Числовая формация отражает рационально-упорядоченную составляющую культурного пространства, связанную с процессами классификации, измерения и контроля. Её функционирование выражается в стремлении к объективизации и стандартизации социальных явлений, что характерно для административных и бюрократических структур современного общества.

Символическая формация, в свою очередь, реализует идеологическую и знаковую функции культуры. Посредством символов, мифов и знаковых систем она формирует коллективное восприятие действительности, задаёт модели идентификации и конструирует систему смыслов, поддерживающих социальный порядок.

Таким образом, числовая и символическая формации функционируют как взаимодополняющие уровни культурного воспроизводства: первая обеспечивает формально-рациональную основу культурной системы, а вторая придаёт ей смысловое и ценностное наполнение. Их взаимодействие способствует устойчивости и воспроизводимости официальной культуры, определяя границы допустимого и закрепляя идеологические ориентиры, признаваемые обществом как универсальные [10].

3. Информационная (постиндустриальная) культура. Характерна для постиндустриального общества, основана на тотальной текстуализации [14, с. 100, 103; 8, с. 42]. Ее маркерами являются английский язык (как прообраз мирового языка) и отсутствие четкого позиционирования. Надписи на английском языке чаще встречаются в учреждениях высшего профессионального образования [14, с. 100].

#### *Жанровые характеристики и функции граффити*

Граффити является полимотивированной деятельностью. Основные мотивы, побуждающие молодежь к созданию надписей и рисунков:

- Идентификационная функция: доминирующая функция. Граффити – это средство конструирования психосоциальной идентичности, стремление «заявить о своем существовании» и оставить свой след.
- Протестная функция. Нарушение социальных запретов и порча имущества. Граффити выступают как элемент субкультуры, находящийся в оппозиции к доминирующей культуре.
- Агрессивные реакции. Высвобождение подавленных агрессивных и враждебных импульсов. Акт написания граффити приравнивается к агрессивному поведению, или «письменной агрессии».
- Мотивы творчества и самовыражения. Граффити могут быть весьма изощрены по стилю, отражая эвристически-сублимативную функцию.
- Сексуальные и развлекательные мотивы. Сексуальная тематика часто преобладает в личных (туалетных) граффити. Рисование может быть частью игры [9].

Жанровые формации. Граффити делятся на стандартизированные (типичные) и нестандартизированные (индивидуальные) высказывания. По знаково-семиотическому критерию выделяют четыре формации:

- Дискурсивная: наиболее многочисленная. Включает надписи, афоризмы, вопросы. Доминируют функции идентификации, выражения агрессии и интеракции. Для нее характерна обрывочность, недосказанность.
- Изобразительная: рисунки (лица, животные, узоры). Доминируют эвристически-сублимативная, идентификационная и эстетическая функции. Графические изображения в основном схематичны.

- Символическая: символы групп и явлений (сердечко, свастика, звезды). Доминируют идентификационная и эстетическая функции. Символы выражают принадлежность к референтной группе и символизацию действительности.

- Числовая: даты, расчеты, формулы, номера телефонов, 5«крестикнолики». Доминирует прагматическая функция и тема исчисления [9].

Новые тенденции: когнитивные механизмы и легитимация.

В современной коммуникативной среде граффити используют когнитивные механизмы для эффективной передачи смысла:

- Компрессия: передача объемной информации минимальными языковыми ресурсами. Реализуется через языковую игру или дискурсивные тексты, что требует интеллектуальных усилий от адресата и способствует длительной фиксации в памяти.

- Фокусировка: реализуется через тексты-философствования, побуждающие к размышлениям над глубинными смыслами.

- Дефокусирование: смещение фокуса внимания, часто через абсурдизацию, что вызывает удивление и обеспечивает длительную фиксацию в памяти [20].

Происходит трансформация от девиантной субкультуры к «творческому активу». В Санкт-Петербурге легитимными (допустимыми) в глазах горожан стали нелегальные граффити, которые:

1. Связаны с историей города или знаменитыми людьми (концепция «спонтанной мемориализации».

2. Обладают высоким изобразительным качеством и «дружелюбны» для распознавания.

3. Расположены на обветшалых поверхностях, преобразуя их. Граффити низкого качества, хаотичные и грязные, вызывают негативную оценку и чувство небезопасности.

*Заключение.* Граффити в крупном городском пространстве, таком как Астана, выступает как многомерная психосемиотическая система на стыке смеховой, официальной и информационной культур. Ключевые функции – идентификация и самовыражение. Участие в граффити, особенно в подростковом возрасте (12–16 лет), мотивировано потребностью в адреналине, идентичности и признании.

В то время как классическое граффити имеет маскулинный характер, стрит-арт (муралы) привлекает девушек благодаря легализации и оценке художественного навыка. Девушки чаще приходят в эту сферу, чтобы

расширить круг общих интересов со своим молодым человеком или ради профессиональной самореализации.

Изучение типов культуры и жанровых характеристик граффити в Астане позволяет не только понять механизмы конструирования идентичности, но и разработать меры по предотвращению деструктивных практик и использованию воспитательного потенциала легального стрит-арта, который, как показывают исследования, может быть эффективным при краткости, однозначности призыва и дополнении его графическим образом.

В дальнейшем нами будет предпринята попытка выявить социально-психологические характеристики и особенности письменной ментальности уличных граффити, собранных в Казахстане в городе Астана.

### Библиографический список

1. Рыбина, Е. А. Психологический аспект граффити / Е. А. Рыбина, Л. К. Широкова, А. О. Горшенкова, С. М. Сущева, В. В. Разумова // Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 7. – URL: <https://human.snauka.ru/2022/07/50532>.

2. Скороходова, А. С. Граффити: значение, мотивы, восприятие / А. С. Скороходова // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 1. – С. 144–164.

3. Сафонов, И. Е. Граффити для города или город для граффити? Легитимность нелегальных граффити в историческом центре Санкт-Петербурга / И. Е. Сафонов, Е. В. Шапиро, Е. М. Лукина, С. А. Щепкина // Galactica Media: Journal of Media Studies. – 2022. – № 3 (4). – С. 102–120.

4. Lewis, D. A., Salem, G. Fear of crime: Incivility and the production of a social problem. New Brunswick : Transaction Books, 1986, 146 p.

5. Штепа, В. В. Динамика субкультуры граффити в современной России : автореф. дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Штепа Владимир Викторович; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. – Москва, 2010. – 24 с.

6. Волкова, Л. А. Вандализм и граффити как одна из форм проявления девиации среди молодежи / Л. А. Волкова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 6-1. – С. 120–124.

7. Терещенко, В. А. Граффити как социально-психологический феномен современной художественной субкультуры / В. А. Терещенко ; рук. работы С. Ю. Девярых // Студенты – науке и практике АПК : Материалы 108-й Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов (г. Витебск, 26 мая 2023 г.) / Витебская государственная академия ветеринарной медицины. – Витебск : ВГАВМ, 2023. – Ч. 2: Биологические, сельскохозяйственные и гуманитарные науки. – С. 214–215.

8. Белкин, А. И. Исследование граффити в психологии и интенциональность создания авторов граффити / А. И. Белкин // Креативная экономика и социальные инновации. – 2012. – № 1 (2). – С. 36–53.

9. Белкин, А. И. Феномен граффити: психологические аспекты / А. И. Белкин // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2009. – Вып. 2. Ч. 1. – С. 293–298.

10. Белкин, А. И. Герменевтическое понимание в коммуникации авторов граффити / А. И. Белкин / Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 15. – С. 361–369.
11. Порозов, Р. Ю. Выражение ментальных установок народа в субкультуре граффити / Р. Ю. Порозов, П. С. Ключова // Культура и цивилизация. – 2021. – Том 11, № 4А. – С. 136–146. – DOI: 10.34670/AR.2021.36.90.018.
12. Барсамов, С. А. Необходимость девиантного опыта для одобряемой карьеры в граффити: социальная аномия или норма переходного периода? / С. А. Барсамов // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 7. – С. 68–70.
13. Махмутова, Д. О. История возникновения и развития граффити, популярные граффитчики и принятие граффити как одного из видов искусства в музеях / Д. О. Махмутова // Инновационная наука. – 2024. – № 5. – С. 195–199.
14. Белкин, А. И. Психосоциальная идентичность авторов граффити / А. И. Белкин // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2008. – № 2 (4). – С. 90–104.
15. Белкин, А. И. Социальная перцепция граффити и оценка неинституциональной изобразительной деятельности авторов граффити / А. И. Белкин // Вестник СамГУ. – 2011. – № 7. – С. 166–172.
16. Калиева, Ж. А. Социологическая рефлексия молодежных объединений: теория и практика : на примере республики Казахстан : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.01 / Калиева Жадыра Абжамиевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского]. – Саратов, 2019. – 22 с.
17. Нугаева, А. Р. Структурные элементы и содержание феномена городской идентичности – социальный и пространственный компоненты (на примере города Алматы) / А. Р. Нугаева, А. С. Беймишева // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2025. – № 93 (2). – С. 90–103. – DOI: 10.26577/JPoS202593208.
18. Белкин, А. И. Граффити как современная форма народной карнавальной культуры / А. И. Белкин // Психология искусства: образование и культура : Межвуз. сб. науч. тр. – Самара : Изд-во СГПУ, 2000. – С. 119–124.
19. Белкин, А. И. Социально-психологический анализ граффити различных формаций / А. И. Белкин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2008. – Т. 10, № 6-1. – С. 124–128.
20. Бабикина, М. Р. Когнитивные механизмы граффити: компрессия, дефокусирование, фокусировка / М. Р. Бабикина // Научный диалог. – 2024. – Т. 13, № 8. – С. 172–185.

## **Педагогические идеи Шарля Фурье как ресурс модернизации образовательных технологий формирования финансовой культуры**

**К. А. Ильинский**

Смоленский государственный институт искусств,  
г. Смоленск, Российская Федерация

В статье рассматривается педагогический потенциал идей французского мыслителя и утопического социалиста Шарля Фурье в контексте формирования финансовой культуры личности. Автор раскрывает взаимосвязь между концепцией гармоничного труда, коллективного распределения благ и современными подходами к воспитанию ответственного финансового поведения. Обосновывается, что идеи Фурье могут служить методологической основой для развития финансовой культуры личности в системе современного образования, способствуя гармонизации нравственных и экономических аспектов жизнедеятельности человека.

*Ключевые слова:* Шарль Фурье, педагогика, финансовая культура, трудовое воспитание, ценностные ориентиры, коллективизм, утопический социализм, нравственное развитие, финансовое воспитание.

## **Pedagogical ideas of Charles Fourier as a resource for modernizing educational technologies for the formation of financial culture**

**K. A. Ilinskiy**

Smolensk State Institute of Arts, Smolensk, Russian Federation

The article examines the pedagogical potential of the ideas of the French thinker and utopian socialist Charles Fourier in the context of forming an individual's financial culture. The author reveals the relationship between the concept of harmonious labor, the collective distribution of benefits, and modern approaches to fostering responsible financial behavior. It is substantiated that Fourier's ideas can serve as a methodological foundation for the development of a financial culture within the modern educational system, contributing to the harmonization of moral and economic aspects of human activity.

*Keywords:* Charles Fourier, pedagogy, financial culture, labor education, value orientations, collectivism, utopian socialism, moral development, financial education.

Современные социально-экономические процессы предъявляют к личности новые требования, связанные с формированием ответственного отношения к финансовым ресурсам, рациональному потреблению и этике

экономического поведения. Сейчас в России активно осуществляются масштабные государственные программы повышения финансовой грамотности, где формирование финансовой культуры стало одной из ключевых педагогических целей [1].

Финансовая культура не сводится лишь к владению знаниями о деньгах, инвестициях или личном бюджете; она предполагает осознание моральной ответственности в сфере труда, потребления и распределения благ. Именно этот нравственный аспект финансового поведения делает возможным обращение к наследию философов и педагогов, в чьих трудах экономические отношения рассматривались как часть гармоничного общественного устройства. Одним из таких мыслителей является Шарль Фурье (1772–1837) – представитель утопического социализма, автор идеи фаланстера как модели общества, основанного на свободном труде, сотрудничестве и справедливом распределении.

Его социально-педагогические идеи, направленные на гармонизацию страстей, труда и собственности, обладают значительным воспитательным потенциалом, особенно в контексте формирования у обучающихся представлений о справедливости, солидарности и разумном отношении к материальным благам [2].

Обращение к идеям Фурье в педагогике позволяет не только реконструировать историко-философские основания финансового воспитания, но и выявить ценностные ориентиры, способствующие формированию гармоничной личности, способной к этичному финансовому поведению в условиях рыночного общества.

Учение Фурье представляет собой системное и глубоко ценностно-ориентированное видение социального устройства, в центре которого – идея гармонии человеческих страстей, кооперации и справедливого распределения благ. В трудах Фурье, прежде всего в «Теории всеобщей гармонии» и «Новой промышленной и общественной науке», экономические институты и воспитание рассматриваются как взаимосвязанные элементы, направленные на создание условий, в которых труд перестает быть лишь средством существования и становится источником нравственного и интеллектуального развития личности. Его модель фаланстера – не только экономическая схема, но и педагогическая платформа, в которой формируются ценности ответственности, самоконтроля, уважения к труду и осознанного отношения к собственности. При этом Фурье критически относился к идеям другого мыслителя, который стремился создать гармоничное общество, Роберта Оуэна. Оуэн блестящий организатор производства пы-

тался создать коммуны и фабричные колонии, где рабочие совместно жили и трудились, а доходы перераспределялись по принципу коллективного благоустройства. Фурье отмечал: «Невзирая на попытки секты Оуэна, которая похвалялась открытиями в области новой общественной и притягательной промышленности, и потерпела полную неудачу» [3, с. 7]. Он считал, что система Оуэна не соответствует природе человека и экономической реальности, что делает ее крайне малоэффективной и добавлял: «Ни одна орда не хотела принять систему Оуэна, резко противоречащую природе и столь мало выгодную, что эта секта не смеет и заикнуться о прибылях: они, значит, весьма посредственны» [Там же, с. 182]. Эта критика показывает, что Фурье ставил на первое место практическую жизнеспособность и гармонию при организации экономической и социальной среды.

Одна из ключевых идей Фурье – воспитание через организацию общественной среды. Он считал, что только в гармоничном сообществе возможно воспитание личности, способной понимать природу богатства и его справедливое распределение. В проекте фаланстера каждый человек, начиная с детства, включается в производственную деятельность, где труд выступает не как обязанность, а как форма раскрытия природных склонностей и средство приобщения к общественному благу. Фурье подчёркивал, что труд должен быть следствием «притяжения», когда каждый человек выполняет работу, к которой питает природную склонность: «уборные в фаланстере, к примеру, чистили бы толпы детей, любящих грязь» [4, с. 201]. По мысли Фурье, такой подход формирует уважение к труду и понимание его общественной ценности, что является важной составляющей финансовой культуры.

Фурье остро критиковал современную ему эпоху буржуазного индивидуализма, видя в ней источник духовного и социального кризиса. Он писал: «Никто уже не разглагольствует о мудрости, о добродетели, о морали; все это уже вышло из моды, устарело; фимиами воскуряется лишь торговле» [5, с.265]. Этот афоризм точно передаёт суть его педагогической критики общества: воспитание должно не подстраиваться под культ прибыли, а противостоять ему, формируя у человека способность осознанно распоряжаться материальными благами, не утрачивая нравственного ориентира.

Фурье отмечал: «Философы были правы, восхваляя свободу; это первейшее желание всех созданий. Но философы забыли, что в цивилизованных обществах свобода иллюзорна, если у простого народа нет богатства. Когда наёмные классы бедны, их независимость хрупка, как дом без фундаментов» [4]. В этом суждении заключено нравственно-экономическое

основание его педагогики: свобода невозможна без материальной устойчивости, при этом воспитание должно формировать не только духовные качества, но и способность рационально распоряжаться ресурсами. В современном педагогическом контексте эта мысль актуальна как обоснование важности финансовой грамотности для личной и социальной свободы.

Одна из ключевых идей Фурье – воспитание через организацию общественной среды. Он критиковал формальную свободу, которая без надлежащих социальных гарантий приводит к злоупотреблениям и несправедливости. Фурье писал: «Наша свобода выбора породила трио новых добродетелей – варварское дворянство, клеветническую буржуазию и ученых, пропитанных завистливым критиканством» [3, с. 449]. Эта цитата показывает, что свободный выбор без воспитания и организации приводит к формированию отрицательных моделей поведения и эгоцентризма; педагогическая среда должна корректировать эти тенденции, формируя нравственные и трудовые привычки.

Он также отмечал: «Собственник позволяет себе сотню действий, оскорбительных для массы; он строит нездоровые, тесные дома, где гибнут дети. Все это освещается, как свобода, потому что цивилизация, не зная социальных гарантий, почитает за справедливость множество личных свобод, дающих повод злоупотреблениям» [3, с. 366]. Здесь Фурье указывает, что без правильной организации социальной и экономической среды свобода собственности и формальные права могут вредить обществу. В педагогическом контексте это означает необходимость структурирования образовательной среды, где дети и молодёжь учатся видеть последствия финансовых и трудовых решений для общества в целом.

Другая важная идея Фурье – личная ответственность и прозрачность экономических отношений. Он подчеркивал, что договоры и финансовые обязательства должны заключаться с каждым человеком лично, что формирует чувство ответственности и дисциплины: «Кредитование и текущий счет ведутся не на семью, но исключительно на отдельного человека» [Там же, с.109]. Эта мысль имеет прямое педагогическое измерение: формирование финансовой культуры требует воспитания самостоятельности, честности и понимания последствий собственных решений. В современной педагогике это проявляется через обучение ведению личного бюджета, анализу финансовых рисков и контролю расходов – не как механической операции, а как нравственного выбора.

Фурье видел противоречие цивилизованного мира в том, что рост промышленности и населения не приводит к всеобщему благополучию, а

усиливает социальное неравенство. Он писал: «Цивилизация, при чрезмерном населении, производит едва одну четверть того, что будет производить ассоциация, – то нет возможности обеспечить этим людским муравейникам прожиточный минимум, или приличное существование. Этот порочный круг промышленности настолько бросается в глаза, что со всех сторон начинают брать её под подозрение и удивляться, что бедность при цивилизации порождается самим избытком» [Там же, с. 44]. Эта мысль подчёркивает ключевое противоречие индустриального общества: увеличение производства и богатства не ведёт к росту общественного благосостояния.

Фурье уделял внимание трудовому воспитанию и вовлечению всех возрастов в производственную деятельность. Он писал: «Втягивать в промышленность два крайних возраста – юный и старый – такова самая важная роль первой любви в ассоциации» [Там же, с. 216]. Для него труд – это форма самопознания и путь к финансовой ответственности, что перекликается с современными педагогическими подходами к обучению предпринимательству и финансовой грамотности через практику.

Фурье связывал финансовый и социальный успех с нравственным и трудовым развитием личности, подчёркивая, что истинное благополучие возможно только в условиях внутренней гармонии общества. Он писал: «Новый строй, основанный на свободном влечении страстей, на началах сочетания неравенств – труда, таланта и капитала, на устранении всякого насилия и произвола, на превращении труда в источник чувственного наслаждения, на использовании всех человеческих пороков, – явится могучим источником социальной гармонии и всеобщего счастья» [5, с. 20]. Эта мысль выражает педагогическую сущность его социальной философии: гармоничное развитие личности предполагает соединение экономической активности, моральных принципов и свободного творческого труда. В таком понимании формирование финансовой культуры становится не просто обучением рациональному обращению с деньгами, а частью более широкого воспитательного процесса, направленного на осознание ценности труда, справедливого распределения и социальной ответственности.

В совокупности идеи Шарля Фурье формируют достаточно целостную педагогическую концепцию, в которой экономическое воспитание неразрывно связано с моральным и трудовым развитием личности. Его учение показывает, что финансовая культура – это не просто сумма знаний о деньгах, капитале и рынке, а прежде всего ценностно-нравственная категория, включающая в себя ответственность, справедливость и трудовую добродетель. Через проект фаланстера Фурье демонстрирует, что организация об-

щественной и трудовой среды становится важнейшим инструментом воспитания: именно коллективный труд, равновесие интересов и осознанное участие в экономической жизни общества формируют у человека понимание истинной природы богатства. Для современной педагогики его идеи сохраняют актуальность, поскольку направлены на формирование личности, способной осмысленно управлять ресурсами, видеть взаимосвязь между личным успехом и общественным благом, а также принимать финансовые решения исходя из принципов этики и социальной ответственности.

Таким образом, педагогические идеи Шарля Фурье, несмотря на их утопический контекст, обладают значительным потенциалом для формирования финансовой культуры личности. Его концепция труда как источника нравственного развития, акцент на личной ответственности, прозрачности и справедливом распределении благ могут служить методологической основой для формирования финансовой культуры.

### **Библиографический список**

1. Правительство Российской Федерации. Распоряжения. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года : от 24.10.2023 № 2958-р. // Правительство России : официальный сайт. – URL: <http://government.ru/docs/all/150261/>.
2. Попов, Д. А. Представление о социальной справедливости в теории Шарля Фурье / Д. А. Попов // SAF. – 2021. – № 22. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-o-sotsialnoy-spravedlivosti-v-teorii-sharlya-furie>.
3. Фурье, Ш. Теория четырёх движений и всеобщих судеб. Проспект и анонс открытия / пер. с фр.; под ред. А. Дворцова. – М. : Государственное социально-экономическое издательство (Соцэкгиз), 1938. – 313 с.
4. Хопкинс, Д. Дадаизм и сюрреализм: очень краткое введение / Дэвид Хопкинс; пер. с англ. А. А. Крымова. – М. : АСТ : Астрель, 2009. – 221 с.
5. Фурье, Ш. Избранные сочинения: в 2 т. / под общ. ред. А. Дворцова; пер. с фр. И. А. Шапиро. – М. : Государственное социально-экономическое издательство (ОГИЗ Соцэкгиз), 1939. – 472 с.

## **Ценности безопасности личности в условиях цифровой парадигмы образования**

**Е. В. Коваль**

Омская гуманитарная академия, г. Омск, Российская Федерация

В статье представлены аксиологические основания формирования представлений о безопасности личности в образовательном процессе вуза, предпринята попытка обоснования идеи конвергенции ценностей образования и ценностей безопасности личности.

*Ключевые слова:* аксиологический аспект образования, цифровая парадигма, конвергенция ценностей образования и ценностей безопасности личности

## **The values of personal security in conditions of the digital paradigm of education**

**E. V. Koval**

Omsk Humanitarian Academy, Omsk, Russian Federation

The article presents the axiological foundations of the formation of ideas about the security of the individual in the educational process of the university, an attempt is made to substantiate the idea of convergence of educational values and the values of personal security.

*Keywords:* the axiological aspect of education, the digital paradigm, the convergence of educational values and personal security values

Образование выступает в настоящее время ведущим каналом социальной коммуникации, транслирующим ее готовые опредмеченные смыслы – знания, умения, навыки. Образование предопределяет личностные качества каждого человека, его знания, умения и навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а, следовательно, в конечном итоге – экономический, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом.

В настоящее время социокультурные реалии постиндустриального, информационного общества превратили образовательные практики, наряду с экономическими и политическими, в доминирующие. В современном обществе образование рассматривается как ценность для человека и общества, поскольку выступает предпосылкой их существования, развития. Поэтому образование рассматривается как ценность государственная, общественная и личностная. Для будущего общества важны три остающиеся актуальными цели образования: развитие личности, активное участие личности в обществе, профессиональная подготовка. Причем подготовка челове-

ка к профессии не должна заслонять важнейшей цели образования – успешного выявления и поощрения способностей каждой личности [1].

В образовательном пространстве студент рассматривается не как объект, который реагирует на внешние воздействия преподавателя изменяется только под их влиянием, а как субъект, т. е. человек способный преобразовывать рутинную деятельность в творческую, способный к самоорганизации и саморазвитию, с высоким уровнем творческого профессионального потенциала, способный к адекватной самооценке. Важным концептом является развитие межкультурного сознания, понимаемого как умственное и нравственное развитие человеческого индивида в культурной среде при учете культурного разнообразия. Данный концепт призван обосновать особенности национальной культуры на основе обращения к богатому историческому опыту и традициям своего народа, развить принципы понимания, сопереживания и уважения иных культур, Своего и Другого. В основании данного концепта лежит принцип: «от человека образованного к человеку культурному» [2].

Ценностные ориентиры современного образования должны способствовать расширению шансов участия в общественных процессах, т.е. активно влиять на политические и социальные взаимосвязи и самостоятельно содействовать в построении жизни. С точки зрения общества образование расширяет имеющиеся социальные основы возможности интерпретации и действия, оно превращает установки и поведенческие стереотипы людей в условия жизни. Этим оно способствует открытости по отношению к изменениям, чувствительность к новым проблемам, а также готовность и способность к действию и к социально-экономическим переменам.

В информационном обществе, где бюрократия сменяется адхократией (властью специалистов), где наука занимает центральное положение, большое значение приобретают образование и квалификация. Знания в эпоху информации сами становятся решающим фактором производства, создания ценностей, основой производства общественного богатства. Получение новых знаний и их творческое использование в виде новых решений проблем, товаров и услуг способствует повышению благосостояния общества. Но выработка и использование знаний не происходит само по себе. Оно непосредственно связано со способностями человека, с мастерством, со специфическими знаниями, с творчеством, инициативой, энтузиазмом и т.д. А приобретение подобных личностных качеств осуществляется через образование. Поэтому информационное общество заинтересовано в расширении и ускорении образовательных процессов, массивных инвестициях в образование людей, развитии индивидуальности человека.

Аксиологический аспект образования, будучи краеугольным камнем его гуманистической сущности, неразрывно связан с формированием глубинного духовного стержня личности. Эта задача выходит далеко за рамки простого накопления знаний и компетенций, стремясь к созданию целостной картины мира, в основе которой лежат высокие идеалы и ценности. Постигание духовности в пространстве образования является высшим проявлением развития человека, раскрывая его сущность и определяя конечную цель образовательного знания.

Формирование духовности в образовательном процессе предполагает погружение в мир человеческих ценностей, таких как доброта, сострадание, справедливость, ответственность. Это не простое преподавание моральных норм, а создание условий для осознанного их принятия и воплощения в жизни. Идеал образования, в таком контексте, видится в воспитании человека, который не только обладает обширными знаниями, но и способен к глубокому внутреннему осмыслению, к этическому выбору, к служению высшим идеалам.

Создание моделей «образованного человека» и «культурного человека» в рамках аксиологического подхода означает разработку образа личности, гармонично сочетающей в себе интеллектуальное развитие, высокий моральный облик и глубокую духовность. Такой человек способен к критическому мышлению, но при этом наделен эмпатией и уважением к другим. Он ценит культуру во всех ее проявлениях, стремится к самосовершенствованию и осознает свою роль в построении более гуманного и справедливого общества.

В период цифровой трансформации образования И. В. Роберт введены понятия «аксиология образования периода цифровой трансформации» (философия ценностей образования периода цифровой трансформации), «ценности образования периода цифровой трансформации». При этом автор говорит о необходимости учета факта, что ценность – это фиксированная в сознании индивидуума характеристика его отношения к объектам окружающей его действительности, конструирующая его внутренний мир как уникально-субъективный, а содержание формируемых у индивидуума ценностей образования периода цифровой парадигмы – это описание значимых для индивидуума представлений, идей, норм, принципов, присвоенных им в результате образования, которые он реализует при выборе жизненных ориентиров и приоритетов, задаваемых им самим» [4].

Цифровая парадигма, стремительно охватывающая все сферы человеческой деятельности, коренным образом трансформирует и систему обра-

зования. Наряду с традиционными ценностями, такими как формирование критического мышления, развитие творческих способностей и передача культурного наследия, на первый план выходят новые, обусловленные цифровой реальностью. Ими становятся цифровая грамотность, медиаграмотность, умение работать с информацией в безграничном цифровом пространстве, а также способность к непрерывному обучению и адаптации к стремительно меняющемуся технологическому ландшафту.

В основе исследования лежит идея конвергенции ценностей образования и ценностей безопасности личности – сближение ценностей образования и ценностей безопасности личности; формирование приоритетов безопасности личности в условиях цифровой трансформации образования [3].

Конвергенция ценностей образования и безопасности личности в эпоху цифровой трансформации представляет собой одну из ключевых задач современного общества. Сближение этих, казалось бы, разнородных областей становится не просто желательным, но и абсолютно необходимым условием для гармоничного развития личности и обеспечения устойчивого общества. Образование, как фундаментальный институт социализации и передачи знаний, всегда стремилось к подготовке человека к жизни, к его адаптации в изменяющемся мире. Одновременно с этим, безопасность личности, охватывающая физический, психологический, социальный и информационный аспекты, выступает предпосылкой для полноценного самореализации и благополучия.

Цифровая трансформация образования, привнеся в учебный процесс новые технологии, интерактивные платформы и неограниченный доступ к информации, одновременно породила и новые вызовы сфере безопасности. Информационная безопасность, защита персональных данных, противодействие кибербуллингу, формирование критического мышления для фильтрации недостоверной информации – все это становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Приоритеты безопасности личности в данных условиях должны быть переосмыслены и интегрированы в образовательные программы на всех уровнях.

Формирование приоритетов безопасности личности в цифровой среде образования предполагает создание комплексной системы, где образовательные учреждения, педагоги, учащиеся и их родители действуют в синергии. Это включает в себя не только технические меры защиты, но и активное воспитание цифровой культуры, обучение навыкам безопасного поведения в сети, развитие эмоционального интеллекта и способности к осознанному потреблению информации. Образование призвано стать не

только кузницей знаний, но и щитом, оберегающим личность от потенциальных угроз цифрового мира, позволяя максимально раскрыть его потенциал в безопасной и поддерживающей среде [5].

Цифровая парадигма ставит перед образованием задачу обеспечения персонализированного и гибкого образовательного опыта. Индивидуальные образовательные траектории, адаптивные платформы, возможности дистанционного обучения – все это призвано максимально раскрыть потенциал каждого обучающегося, учитывая его интересы, способности и темп освоения материала. В этом контексте, ценность образования заключается в его способности стать индивидуальным проводником в мире знаний, поддерживая стремление к саморазвитию и самосовершенствованию на протяжении всей жизни [5].

*Содержание ценностей безопасности личности в условиях цифровой парадигмы образования*

<b>Ценности безопасности личности</b>	<b>Содержание формируемых у индивидуума ценностей безопасности личности</b>
Когнитивно-интеллектуальные	Значимость для индивидуума познавательных аспектов восприятия окружающей реальности при осуществлении образовательной, экспериментальной, научно-исследовательской деятельности в условиях цифровой трансформации образования
Социальные (морально-этические)	Значимость и приоритетность для индивидуума соблюдения принятых в конкретном социуме морали, честности, порядочности, этики, сочувствия, уважения в отношениях между людьми в обществе массовой сетевой коммуникации и глобализации
Национально-этнические	Приоритетность для индивидуума патриотизма, гражданственности, долга, независимости, справедливости, национальных традиций при принятии им решений в своей жизнедеятельности
Здоровьесберегающие (в условиях использования цифровых технологий)	Обязательность для индивидуума соблюдения психолого-педагогических, санитарно-гигиенических и технических требований при осуществлении деятельности с использованием ИКТ, в том числе, в цифровой информационно-образовательной среде
Информационная безопасность личности (в условиях использования цифровых технологий)	Обязательность для индивидуума блокировать: информацию, запрещенную законодательством; неэтичную информацию, оскорбляющую моральные ценности и представления окружающих; агрессивную информацию; нелегитимную информацию; информацию, унижающую или оскорбляющую человеческое достоинство

Под ценностями безопасности личности будем понимать нравственные социальные и личностные нормы и принципы, которые обладают значимостью для индивидуума, выполняя регуляторную функцию при выборе жизненных ориентиров и приоритетов для обеспечения безопасности своего физического, социального и культурного личностного бытия в обществе массовой сетевой коммуникации и глобализации.

Таким образом, защита индивидуальности и целостности личности является неотъемлемой частью аксиологического аспекта образования. В динамичном мире, где часто царит унификация и стандартизация, система образования должна стать оплотом, где каждая уникальная личность находит возможность для раскрытия своего потенциала. Это означает не только уважение к индивидуальным способностям и интересам, но и создание безопасного пространства для самовыражения, где человек чувствует себя принятым и понятым. Образование, таким образом, призвано не только формировать, но и оберегать уникальность каждого обучающегося.

В условиях стремительной цифровой трансформации образования, задача конвергенции образовательных ценностей и ценностей безопасности личности приобретает особую актуальность. Образование, ориентированное на подготовку к жизни и самореализацию, сталкивается с новыми вызовами, порожденными цифровым пространством. Успешное развитие личности и общества требует формирования приоритетов безопасности, и это прерогатива сферы образования.

### **Библиографический список**

1. Григорьева, О. П. Аксиологические аспекты современного образования / О. П. Григорьева // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2021. – № 3. – С. 112–125.
2. Карпов, А. М. Ценностные основы непрерывного образования / А. М. Карпов // Высшее образование в России. – 2021. – № 1. – С. 30–41.
3. Николаев, В. П. К вопросу о конвергенции ценностей образования и безопасности / В. П. Николаев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2022. – № 3. – С. 500–510.
4. Роберт, И. В. Развитие аксиологии образования периода цифровой трансформации / И. В. Роберт // Человеческий капитал. – 2021. – Т. 2, № 12 (156). – С. 9–14.
5. Федоров, И. А. Ценности безопасности в цифровую эпоху: образовательный аспект / И. А. Федоров // Человек и общество. – 2022. – № 4. – С. 145–155.

## **Массмедиа как одно из средств формирования смыслоразнозначных ориентиров студенческой молодежи**

**Е. Л. Крылова**

Самарский филиал Московского городского педагогического  
университета, г. Самара, Российская Федерация

Статья посвящена исследованию роли средств массовой информации в формировании жизненных ценностей студенческой молодежи современной России. Подчеркивается значение массмедиа как инструмента социального воспитания, влияющего на ценностные установки молодых людей, их патриотизм, духовно-нравственные ценности и мировоззрение. В статье рассматриваются негативные тенденции в сфере СМИ, такие как коммерциализация и трансляция экстремистских материалов, а также подчеркивается необходимость активного информационного влияния для формирования позитивных социальных ориентиров. Особое внимание уделяется задачам государства и педагогического сообщества в реализации политики по воспитанию ответственной и духовно развитой молодежи через средства массовой коммуникации.

*Ключевые слова:* массмедиа, молодежь, информационная безопасность, ценностные ориентиры, деструктивное влияние СМИ, медийная грамотность.

## **Mass media as a means of forming student youth's life goals**

**E. L. Krylova**

Samara Branch of Moscow City University, Samara, Russian Federation

This article focuses on the role of mass media in shaping the life values of students in modern Russia. It emphasizes the importance of mass media as a tool for social education, which influences the values, patriotism, spiritual and moral values, and worldview of young people. The article examines negative trends in the media industry, such as the commercialization and dissemination of extremist materials, and highlights the need for active information influence to promote positive social values. The article also addresses the challenges faced by the government and the educational community in implementing policies to foster responsible and spiritually developed youth through mass media.

*Keywords:* mass media, youth, information security, value orientations, destructive influence of the media, and media literacy.

Эффективное развитие современного российского общества и благополучное будущее страны не может состояться без создания условий для реализации возможностей молодых людей, их творческого потенциала и неукротимой энергии. Глава государства В. В. Путин в своих выступлениях

ях неоднократно подчеркивал, что ключевой задачей является «воспитание патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением, профессиональными знаниями, демонстрирующей высокую культуру, в том числе культуру межнационального общения, ответственность и способность принимать самостоятельные решения, нацеленные на повышение благосостояния страны, народа и своей семьи» [1]. В исторической ретроспективе учащая молодежь зачастую оказывала значительное влияние на политические процессы, становясь их движущей силой, поэтому мы рассматриваем студенчество как самостоятельную социальную группу, динамично и стремительно развивающуюся, обладающую способностью к активной деятельности.

Современная молодежь – это общность, которая быстро реагирует на малейшие изменения в структуре социального пространства и экономические трансформации. Студенческая молодежь находится в центре нашего внимания как отдельная социокультурная группа с набором ценностей, со своими взглядами, представлениями, идеалами. Ученый В. В. Абрамеева считает, что «в любом обществе ценностные ориентации оказываются объектом воспитания и целенаправленного воздействия» [2].

Исследователи задаются вопросом поиска инструмента влияния на формирование личности молодого человека, для которого в силу отсутствия жизненного опыта по большей части характерно поверхностное мышление, отсутствие глубины погружения и быстрота освоения материала. Таким образом, для исследователей актуализируется проблема поиска новейших средств формирования смысло-жизненных ориентиров, социально-педагогических и социально-психологических механизмов воздействия, каковыми, по мнению многих исследователей, являются средства массовой информации.

Средства массовой информации, являясь инструментом социального регулирования, дают знания, формируют взгляды и представления человека, чувства и убеждения, которые потом находят отражения в действиях.

Классификация функций СМИ не имеет общей градации – выделяют до четырех базовых свойств и двенадцати уточняющих признаков. При обобщении источников можно выделить следующие функции: коммуникативно-информационная, идеологическая, просветительская, организационная, рекреативная, социально-педагогическая и социально-психологическая функции.

Остановимся на двух исследуемых нами функциях – социально-педагогической и социально-психологической. Первая состоит в сборе материалов, изучении взглядов экспертов и лидеров общественного мнения

на общественно-политические и иные процессы. Именно они становятся примером, образцом для подражания аудитории, заставляют зрителя искать новые смыслы и трактовки. Эта функция выполняет, по сути, воспитательную роль, формируя духовно-нравственное сознание, толерантное отношение к окружающему, уважение к культуре и традициям, создает прочные фундаментальные основы общественных процессов.

Социально-психологическая функция прочно связана с конструированием социальных представлений, с психологическим воздействием СМИ на аудиторию, с включением психоэмоционального аспекта влияния на восприятие тех или иных эфирных событий или художественного образа.

Процесс поиска эффективных средств формирования смысложизненных ориентиров студенческой молодежи актуализирует выделение медиавоспитания в качестве самостоятельного направления изучения. Так, исследователь Г. А. Григоров считает, что современные ресурсы медиaprостранства влияют на результативность культурного обмена, поскольку «это актуализирует вопросы внедрения медиавоспитания как в учебных заведениях, так и вне их, требует глубокого изучения сущности и содержания виртуальных коммуникаций, их влияния на воспитательный процесс» [3].

В процессе исследования мы рассматриваем медиавоспитание как передовое направление в формировании смысложизненных ориентиров студенческой молодежи в рамках социально-педагогической и социально-психологической систем. Процесс медиавоспитания, по нашему представлению, основан на психоэмоциональном и воспитательном воздействии экранных образов через воплощение художественного замысла. Он проходит через глубину сопереживаний, подвластен силе эмоций, умению «пропустить через себя», сочувствие героям повествования. Опираясь на научное представление о том, что «роль, которую выполняют различные процессы и структуры по поддержанию целостности и устойчивости систем, частями которых они являются» [4], мы можем сформулировать функции медиавоспитания, которые способствуют формированию смысложизненных ориентиров студенческой молодежи:

– историческая функция – развитие осознанного взгляда на историю Отечества, изучение вех становления государственности, особенностей традиций и обычаев Родины;

– духовно-нравственная функция – формирование фундаментальных духовно-нравственных основ, любви «ко благу и славе Отечества и желания способствовать им во всех отношениях» [5], несет просвещение, распространение идей гуманизма, веры и справедливости;

– профессионально-деятельностная функция – формирование уважения к работе, помощь в выборе профессионального пути, приобщение к ценностям коллективного труда, созидание во имя всеобщего блага;

– политико-правовая функция – участие в политической жизни страны и выборах, изучение и осмысление правового статуса государства, законов, следование концепции безопасности страны и защиты ее рубежей;

– психологическая функция – формирование готовности к самовыражению, приобщению к традиционным ценностям, к реализации ценностных отношений во взглядах, представлениях, поступках;

– функция трансляции положительного социального опыта – адекватное социальное поведение, в основании которого заложены базисные смысложизненные ориентации и духовно-нравственные ценности.

Общая концепция жизни, отношения к окружающему миру проявляется через формирование смысложизненных ориентаций. По мнению А. Р. Резцова, «смысложизненные ориентации студенческой молодежи – это результат их онтологического выбора, обуславливающего стремление и готовность к интериоризации смыслообразующих ценностей» [6]. Ученый считает, что они актуализируются в гносеологических, мировоззренческих, экономических, политических, социальных, эстетических, этических категориях, а основой представлений о смысле жизни становится отношение к труду, культуре, к семье и любовь к Родине.

Новый уровень информационного устройства меняет стандарты отношений, и молодежь в первых рядах овладевает новшествами. Главным фактором формирования общественного мнения, мировоззрения, ценностных ориентаций становятся информационные источники. Мы солидарны с ученым Т. С. Петченко, которая считает, что «средства массовой информации в современной России играют все более и более значимую роль в вопросах формирования ценностей и выражения оценок различных социальных образований, выступают одним из значимых факторов формирования ценностных ориентаций молодежи» [7].

Нужно отметить, что в иерархии современной российской молодежи позитивные ценностные ориентации преобладают над негативными, по мнению С. М. Герцен, это конструкт, необходимый для дальнейшего формирования личности, это «также целый комплекс мировоззренческих характеристик, включающий духовные, социальные, семейные и этические воззрения устойчивого характера» [8]. И этот факт не может не радовать, поскольку многие современные исследователи говорят о так называемом «клиповом» мышлении молодежи, нежелании погружаться в сложное содержание, неусидчивость и неспособность работать с большими объемами текстов.

Еще один способ формирования личности – это обращение к примерам, образцам для подражания. Особенно популярны подобные образы стали на просторах интернета и в социальных медиа, однако широкое распространение контента зачастую содержит недостоверные сведения и может быть источником негатива, насилия, клеветы и откровенной лжи. И если официальные средства массовой информации обязаны соблюдать Закон о СМИ, регламентирующий ответственность реакций за содержание материалов вплоть до лишения лицензии в случае нарушения ряда норм, в том числе морально-нравственного аспекта, то социальные медиа нередко пренебрегают элементарными приличиями. По нашему мнению, средства массовой информации – это своего рода инструмент социализации людей, развитие массмедиа и ценностных ориентаций молодежи – взаимосвязанные процессы. Процесс медиавоспитания должен способствовать гармоничному развитию личности, взглядов и представлений аудитории об окружающей действительности, отражается в поведении молодого человека, влияя на его поступки и отношение к ближним.

В современной действительности социальные сети становятся всепоглощающей реальностью для молодежи, и проходить мимо этого факта было бы большой ошибкой. Проблеме формирования и динамике смысло-жизненных ориентаций поколения миллениалов и зумеров уделяют внимание многие исследователи. Так, ученый Ф. М. Осипов выявляет у большинства из них низкий уровень сформированных духовных ценностей [9]. А. Г. Хайбулаева и Е. М. Насраддин связывают эту сформированность с особенностями возрастного развития молодых людей, отмечая, что структура ценностей молодежи характеризуется дисгармоничностью [10].

Таким образом, мы можем утверждать, что социальные сети становятся глобальным медиaprостранством, где формируются смысло-жизненные ориентации, а значит происходит процесс медиавоспитания. Поэтому ключевым становится вопрос, как наполнить медиасреду содержательным смысловым контентом с опорой на традиционные ценности и отсутствием риска пагубного влияния, втягивания в межличностные и межнациональные конфликты, экстремистскую и иную деятельность. В этой связи нам видится актуальным изучение практического опыта расширения сферы влияния традиционных СМИ в соцсети, создания локальных информационных и развлекательных ресурсов, конвергенции классического контента в цифровой аналог. Исследователи солидарны в том, что консервативные средства массовой информации ответственны за «формирование ценностных ориентаций, жизненных стратегий, образцов поведения, привычек, предпочтений

молодых людей» [11]. Кроме того, образцом для подражания из виртуального мира зачастую становятся так называемые блогеры, стримеры и т. д. – люди нередко невысокого уровня интеллектуального развития, с мещанскими ценностями, «ловящие хайп». Задача современных медиа, по нашему мнению, заключается в необходимости «перехватить повестку», насытить сознание молодежи патриотическими и духовно-нравственными ценностями, основанными на принципах развития и созидания.

По мнению ученых, СМИ являются одним из индикаторов происходящих в обществе перемен, транслируют социальный опыт, регулируют социальное взаимодействие и контроль, пропагандируют нормы и правила социального поведения, всецело обеспечивая консолидацию [11].

К сожалению, сегодня мы вынуждены констатировать, что в работе редакций СМИ присутствуют негативные черты, такие как откровенная коммерциализация, опубликование сцен насилия и агрессии, трансляция незаконных, даже экстремистских, материалов. Все это отражается в сознании смотрящих – в первую очередь, молодого, незащищенного ума, а затем проявляется в их взглядах и поступках, и мы свидетельствуем «нарастание интенсивности трансляций сцен насилия и эротики в релаксационных фазах, когда снижен уровень самоконтроля и критичности, способствует принятию зрителем негативных образцов поведения [12]. Подобная интериоризация форм поведения приводит к тому, что молодое поколение принимает эти мотивы за ценностные, что создает угрозу разрушения личности и деградации общества в целом. На СМИ ложится двойная ответственность – не только производить и транслировать широкой аудитории адекватный нормам права и морали контент, но и противостоять доступными средствами агрессивной политике виртуальной среды. Задача традиционных медиа – выйти за пределы привычного продвижения контента, осваивая целинные просторы интернета и мессенджеров.

Изучая психологические проблемы современной молодежи, ученые выделили такие характеристики, как подверженность манипулятивному воздействию массмедиа, запрос на свободу личности, потребность в самопрезентации, нигилизм, инфантилизм, поиск легкого профессионального пути. В рамках психолого-педагогического противодействия деструктивному влиянию медиасреды исследователи выделяют такие инструменты, как укрепление социализации личности, формирование ее экзистенциального самоопределения, развитие критического мышления, создание безопасной интернет-среды и позитивного контента [13].

Тем не менее молодежь склонна к изучению различных точек зрения, представленных в открытых источниках, с целью понимания объективной

картины действительности. Как фактор, помогающий при анализе информации, студенты называли критическое мышление, однако исследователи обращают наше внимание на то, что, несмотря на полное осмысление происходящего, участники, сами того не замечая, меняют свои смысложизненных ориентаций, что подтверждает «неоднозначный, сложный, многофакторный и динамический характер воздействия средств массовой информации, в том числе и на мировоззренческую сферу личности» [14].

Что же остается? Блокировка нежелательных материалов. Сегодня проходит множество различных форумов, конференций, общественных дискуссий о способах защиты от негативного воздействия информационной среды. Единодушия о принятии столь радикальных мер среди экспертов нет, но все сходятся во мнении, что поиск технологических решений, ограждающих от потребления молодежью запрещенного контента, необходим.

Современные трансформации, происходящие под воздействием медиасреды, формируют смысложизненные ориентации у молодежи, такие как право на свободу самовыражения, перемещения, сепарации, доступность социальных благ, уважение к своим потребностям, к своему свободному времени, одним словом, то, что называют новыми ценностями. Они отличаются от традиционных российских духовно-нравственных ценностей служения – молодое поколение выбирает здравый эгоизм и свободное медиаповедение в медиaprостранстве.

Новые медиа дают возможности в реализации конституционного права человека на свободу слова и получения информации, развивают творческое мышление и коммуникативные способности, стимулируют самоорганизацию. Они могут рассматриваться как трансформативные технологии, способные изменить человека как вид. Философы и психологи тревожатся возможностью сращивания человека с современными средствами связи, пишут об их одновременно позитивном и негативном воздействии на личность. Массмедиа – это одно из важнейших средств формирования смысложизненных ориентаций студенческой молодежи, имеющие в своем арсенале информационный, воспитательный, культурный, интегративный аудиовизуальный инструментарий, способный оказывать значительное влияние на становление личности.

### **Библиографический список**

1. Выступление В. В. Путина. Патриотизм – это и есть национальная идея // Информационное агентство ТАСС. – URL: <http://tass.ru/politika/263664717>.

2. Абрамейцева, В. В. Средства массовой информации в процессе формирования общественного мнения в современной России: дис. ... канд. социол. наук: 23.00.02 / Абрамейцева Валерия Владиславовна; [Сарат. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского]. – Саратов, 2006. – 139 с.
3. Григоров, Г. А. Медиаобразовательное пространство на пересечении методологий философии образования и медиафилософии / Г. А. Григоров // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 12 (38). В 3 ч. Ч. III. – С. 54–57.
4. Большой толковый социологический словарь Collins dictionary of sociology : Рус.-англ. Англ.-рус. / Дэвид Джери, Джулия Джери. – М. : Вече : АСТ, 1999. – Т. 1 : А-О. – 543 с.
5. Карамзин, Н. М. О любви к Отечеству и народной гордости / Николай Карамзин ; [сост., предисл. А. Ю. Минакова ; примеч., имен. указ. С. В. Хатунцева и Н. Н. Лупаревой ; отв. ред. О. А. Платонов]. – М. : Ин-т русской цивилизации, 2013. – 728 с.
6. Резцов, А. С. Формирование смысложизненных ориентаций студенческой молодежи средствами масс-медиа / А. С. Резцов // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 108–110.
7. Петченко, Т. С. Роль средств массовой информации в формировании ценностных ориентаций современной российской молодежи : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Петченко Татьяна Сергеевна; [Место защиты: Ставроп. гос. ун-т]. – Ставрополь, 2007. – 21 с.
8. Герцен, С. М. Социология молодежи: ценностные ориентации : учебное пособие / С. М. Герцен; Министерство науки и высшего образования РФ, Тюм. гос ун-т, Ин-т мат. и комп. наук. – Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2018. – 204 с.
9. Осипов, Ф. М. Формирование профессионально значимых смысложизненных ориентаций будущих психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Осипов Федор Михайлович; [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т]. – Нижний Новгород, 2015. – 26 с.
10. Хайбулаева, А. Г. Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Хайбулаева Айшат Гамзатовна; [Место защиты: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского]. – Махачкала, 2015. – 24 с.
11. Данилова, Е. А. Влияние СМИ на социализацию молодежи / Е. А. Данилова // Наука. Общество. Государство. – 2017. – Т. 5, № 2 (18). – URL: <http://esj.pnzgu.ru>.
12. Собкин, В. С. Информационная среда и проблемы социализации подростков / В. С. Собкин, Ю. М. Евстегнеева // Социология и общество. Тезисы Первого Всеросс. социол. конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». – СПб. : Скифия, 2000. – С. 170–172.
13. Ключко, В. Е. Новые медиа: психологический механизм воздействия / В. Е. Ключко // Connect-Universum – 2012 : сборник материалов IV Международной научно-практической интернет-конференции. – Томск : Томский государственный университет, 2012. – С. 49–52.
14. Фатина, Д. Д. Роль СМИ в формировании современного гражданского общества / Д. Д. Фатина // Вопросы социальной теории. – 2016 – Т. 8, № 1–2. – С. 267–272.

## **Знание как процесс: почему слепая зависимость от ИИ угрожает эпистемологическим основам науки и педагогики**

А. Б. Лелюх

Московский педагогический государственный университет,  
г. Москва, Российская Федерация

В условиях ускоренного внедрения генеративных систем искусственного интеллекта в научную и образовательную практику усиливается тенденция воспринимать ИИ как самостоятельный источник знания. В статье показано, что подобная установка методологически некорректна и приводит к искажению как научного поиска, так и процессов обучения. Игнорирование процессуальной природы знания подменяет научный метод алгоритмическими выводами, а в педагогике ослабляет критическое мышление и метакогнитивные навыки обучающихся. Обосновывается необходимость рассматривать ИИ не как эпистемического субъекта, а как вспомогательный инструмент, способный усиливать, но не заменять человеческую познавательную деятельность.

*Ключевые слова:* искусственный интеллект, эпистемология, критическое мышление, педагогика, цифровые технологии, метакогнитивные навыки, научный метод, генеративные модели.

## **Knowledge as a process: why blind dependence on ai threatens the epistemological foundations of science and pedagogy**

A. B. Lelyukh

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

With the accelerated introduction of generative artificial intelligence systems into scientific and educational practice, there is a growing tendency to perceive AI as an independent source of knowledge. This article demonstrates that such a perspective is methodologically flawed and distorts both scientific inquiry and learning processes. Ignoring the processual nature of knowledge replaces the scientific method with algorithmic conclusions, and in pedagogy, weakens students' critical thinking and metacognitive skills. It argues for the need to view AI not as an epistemic subject, but as an auxiliary tool capable of enhancing, but not replacing, human cognitive activity.

*Keywords:* artificial intelligence, epistemology, critical thinking, pedagogy, digital technologies, metacognitive skills, scientific method, generative models.

Современные дискуссии об искусственном интеллекте в сфере образования и науки выявляют устойчивую тенденцию к смешению понятий «информация» и «знание» [1, 2, 3]. Это смешение не является тривиальной

терминологической неточностью; напротив, оно создает предпосылки для глубокого искажения представлений о природе познания. Информация представляет собой набор данных, сообщений, фактов или утверждений, которые могут быть зафиксированы, переданы и технически воспроизведены. Знание же – явление многомерное; оно включает не только содержание, но и основывается на механизмах обоснования, способах проверки и процедурах интерпретации [4, 5].

В философии науки знание рассматривается как совокупность убеждений, которые обоснованы определенным набором методов, принятых научным сообществом. Следовательно, знание всегда является результатом процедурной и критической деятельности. Оно не существует как статический набор истин, а пребывает в состоянии постоянного уточнения, преобразования и ревизии, чему способствует принцип фаллибилизма, получивший классическое выражение в концепции К. Поппера. Любая теория, даже получившая широкое признание, остается потенциально опровержимой, а ее достоверность носит временный и относительный характер.

Особо значима социальная природа знания. Его производство осуществляется не изолированными индивидуальными усилиями, а в контексте профессионального сообщества, где идеи подвергаются сомнению, обсуждению и сопоставлению. Таким образом, подлинное знание не может быть сведено к конечному продукту вроде статьи или формулы; оно является процессом, в котором смысл рождается на пересечении аргументов, методов, доказательств и критики.

Именно эта процессуальность и коллективность отличают знание от информации. Там, где информация просто фиксирует факт, знание стремится объяснить явление, связать его с более общей системой закономерностей и показать границы применимости полученных выводов. Это отличие принципиально для оценки роли ИИ в научной и образовательной деятельности.

*Генеративный ИИ как эпистемологический «черный ящик» и вызовы научному методу.* Современные генеративные модели искусственного интеллекта построены на алгоритмах статистического прогнозирования. Они формируют ответы не посредством рассуждения или формирования новых концептуальных связей, а через обработку огромных массивов текстов и вычисление наиболее вероятной последовательности слов. Эти модели не оперируют категориями истинности, теоретической обоснованности или причинности, хотя производят текст, внешне напоминающий результаты интеллектуальной деятельности. Подмена научного поиска машинным предсказанием формирует целый спектр рисков.

Во-первых, возникает угроза постепенной эрозии критического мышления. Когда исследователь получает готовую формулировку гипотезы или вывод от ИИ, он лишается возможности пройти ключевые этапы научного цикла: сформулировать проблему, определить применимые методы, проанализировать противоречивые данные и выдвинуть обоснованные интерпретации [6, 7]. Научный метод превращается в механическую процедуру проверки чужого (в данном случае алгоритмического) суждения, что постепенно ослабляет способность к методологическому сомнению и самостоятельному анализу.

Во-вторых, генеративные модели неизбежно наследуют системные предвзятости учебной выборки. Научные тексты, на которых обучаются ИИ, включают публикационные и мейнстримные тенденции, а также случайные ошибки. В результате ИИ склонен усиливать уже существующие парадигмы, создавая иллюзию их однозначности, а не расширять горизонты научного поиска. Творческие, маргинальные или радикально новые идеи оказываются подавленными статистической «усредненностью».

В-третьих, под угрозой оказывается феномен серендипности – случайных открытий, возникающих в ходе исследования побочных или аномальных данных. Алгоритм, оптимизированный на воспроизведение типичных паттернов, специально устраняет статистические «всплески», которые часто оказываются признаками новых закономерностей. Таким образом, ИИ может способствовать консервации научного знания, снижая вероятность прорывных открытий.

Наконец, ключевой эпистемологический вызов связан с непрозрачностью алгоритмических решений. Современные модели – это сложные структуры с миллиардами параметров, не позволяющие реконструировать логические шаги, приведшие к определенному выводу. С точки зрения научной методологии это означает отсутствие интерпретируемости и невозможность установить причинные связи. В науке же важно не только то, что утверждается, но и то, почему это утверждение считается обоснованным.

*Педагогические последствия: трансформация образования в сторону алгоритмического инструктажа.* Если риски для науки проявляются прежде всего на уровне методологической достоверности, то в педагогике последствия подмены процесса обучения алгоритмически сгенерированными ответами оказываются не менее существенными.

В системе образования ИИ нередко воспринимается как инструмент, способный ускорить получение необходимой информации. Однако педагогическое знание – это не сумма сведений, а результат активной когнитив-

ной деятельности учащегося. Согласно культурно-историческому подходу и последующим конструктивистским теориям, усвоение происходит в процессе самостоятельного действия, где субъект выстраивает индивидуальную систему понимания, опираясь на личный опыт, предшествующие знания и социальное взаимодействие. Использование ИИ как постоянного поставщика готовых решений снижает интенсивность этого процесса. Студент получает завершенную, отформатированную мысль, но не проходит этапы анализа, сопоставления альтернатив, поиска противоречий и выстраивания логических связей. В результате разрушается механизм образования как процесса осмысления.

Не менее значимым является удар по метакогнитивным навыкам. Ведущие педагогические теории подчеркивают, что эффективное обучение требует умения отслеживать собственное понимание, корректировать стратегии деятельности и критически оценивать результаты. ИИ, предоставляющий любому запросу безупречно сформулированный ответ, лишает обучающегося необходимости задаваться вопросами вроде: «Что я понял неверно?», «Почему решение таково?», «Каким способом я могу проверить свою гипотезу?». Тем самым снижается способность к саморегуляции, которая является фундаментальной для профессиональной и исследовательской деятельности.

Кроме того, частое использование ИИ приводит к формированию когнитивной зависимости. Студент привыкает делегировать интеллектуальную работу алгоритму, что делает его менее готовым к решению комплексных, плохо структурированных задач, требующих эвристического подхода, логического анализа и самостоятельного построения аргументации. Образовательная среда, ориентированная на поисковую активность, заменяется средой потребления готовых решений.

*Человек и ИИ: границы ответственности и возможности интеграции.* Несмотря на обозначенные риски, искусственный интеллект нельзя рассматривать исключительно как угрозу. Как и любая технологическая инновация, ИИ предоставляет новые средства для анализа, обработки данных и создания образовательных условий. Проблема заключается не в самом инструменте, а в модели его использования.

С научной точки зрения ИИ может существенно расширить возможности исследователя, облегчая обработку больших массивов информации, систематизацию литературы, предварительный анализ данных и поиск потенциальных гипотез. Однако результаты его работы должны рассматри-

ваться не как готовые выводы, а как элемент рабочего материала, подлежащий критической проверке.

В педагогике ИИ способен выполнять функции тьютора-наставника, предлагая индивидуальные задания, упражнения и подсказки, что особенно ценно при работе с разноуровневыми группами. Но и здесь ключевым принципом остаётся сохранение активной позиции обучающегося, который должен не копировать ответ, а осваивать способы мышления, ведущие к его получению.

Таким образом, задача современной научно-образовательной политики состоит не в запрете ИИ и не в его безоговорочном принятии, а в разработке методологических рамок, гарантирующих соблюдение эпистемологических и педагогических принципов. ИИ не должен занимать место человеческого мышления; он призван расширять его горизонты.

*Заключение.* Наука и образование основаны на идее познания как непрерывного процесса, в котором центральную роль играют сомнение, проверка, критика и диалог. Знание возникает не как сумма готовых утверждений, а как динамическая система, поддерживаемая исследовательской активностью и коллективным обсуждением. Подмена этой активности алгоритмически сгенерированными текстами приводит к тому, что исчезает способность различать обоснованные выводы и статистические предсказания, а вместе с ней и сама сущность научного метода.

В педагогике данная подмена создает угрозу когнитивной пассивности, снижает потенциал развития критического мышления и препятствует формированию навыков самостоятельного интеллектуального действия. В то время как ИИ способен эффективно поддерживать обучение, его неоправданное использование превращает образовательный процесс в получение инструкций, выхолащивая содержательную сторону образовательного опыта.

Поэтому ключевой вызов современности состоит в сохранении ответственности за производство знания именно за человеком. Искусственный интеллект может быть ценным партнёром в научном и педагогическом труде, но только при условии, что он используется как инструмент, а не как источник истины. В противном случае общество рискует потерять не только качество образования и науки, но и способность к познанию как таковую. Знание остается диалогом с реальностью: подвижным, спорным и открытым, и именно в этой открытости заключается условие развития человеческого мышления.

## Библиографический список

1. Felin, T., Holweg, M. Theory Is All You Need: AI, Human Cognition, and Causal Reasoning. *Strategy Science*, 2024. DOI: 10.1287/stsc.2024.0189.
2. Cukurova, M. The Interplay of Learning, Analytics, and Artificial Intelligence in Education. *British Journal of Educational Technology*, 2024. DOI: 10.48550/oxford.2403.16081.
3. Baumgart, A., Mamlouk, A. A Knowledge-Model for AI-Driven Tutoring Systems. In: *Information Modelling and Knowledge Bases XXXIII*, 2022, pp. 1–18. DOI: 10.3233/faia210474.
4. Sperling, K., Stenberg, C.-J., McGrath, C., Åkerfeldt, A., Heintz, F., Stenliden, L. In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: A scoping review. *Computers and Education Open*, 2024, vol. 6. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100169.
5. Cope, B., Kalantzis, M., Searsmith, D. Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*, 2020, no. 53, pp. 1229–1245. DOI: 10.1080/00131857.2020.1728732.
6. Weidener, L., Fischer, M. Artificial Intelligence Teaching as Part of Medical Education: Qualitative Analysis of Expert Interviews. *JMIR Medical Education*, 2023, vol. 9. DOI: 10.2196/46428.
7. Velandar, J., Taiye, M., Otero, N., Milrad, M. (2023). Artificial Intelligence in K-12 Education: eliciting and reflecting on Swedish teachers' understanding of AI and its implications for teaching & learning. *Education and Information Technologies*, vol. 29, pp. 4085–4105. DOI: 10.1007/s10639-023-11990-4.

## **Методология современного негосударственного школьного образования**

**А. С. Маврин**

Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск, Российская Федерация

В статье анализируются современные проблемы методологического обоснования образовательных процессов в негосударственном секторе школьного образования России. Рассматривается проявление наиболее распространенных научных подходов к организации школьной жизни, проектирования процессов обучения, воспитания, ситуаций развития обучающихся в НОУ. Автор обнаруживает сходство и различия в методологических основаниях государственной и негосударственной школы и делает вывод о применении в качестве базовой личностно ориентированной парадигме образования в негосударственной общеобразовательной школе.

*Ключевые слова:* методология педагогики, образование, обучение, воспитание развитие.

## **Methodology of modern non-state school education**

**A. S. Mavrin**

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

This article analyzes current issues in the methodological foundation of educational processes in the non-state sector of school education in Russia. It examines the most common scientific approaches to organizing school life, teaching, and the development of students in non-state educational institutions. The author identifies similarities and differences in the methodological foundations of state and non-state schools.

*Keywords:* pedagogical methodology, education, training, and development.

Негосударственный сектор школьного образования в России начал формироваться более тридцати лет назад в перестроечные годы. Открывались первые частные школы, тогда не имевшие еще законодательного статуса, статья о котором была внесена в Закон РФ № 3266-1 «Об образовании» только в 1992 году, в Москве и других крупных городах. Первые негосударственные образовательные учреждения в Сибири были открыты в г. Новосибирске (например НОУ «Аврора», «София») и в г. Омске (НОУ «Возрождение», «Видергебурт», «Центр образования и развития», «Альфа и Омега») в 1992-1993 гг.

Частные школы открывались по образу и подобию государственных школ, без опоры на какую-либо специальную методологическую или теоретическую базу. Однако, каждая из вновь открывающихся школ создавалась под конкретную педагогическую инновационную идею. В качестве примера можно привести концепции частной школы «Wiedergeburt» (г. Омск), доминантой которой стало углубленное преподавание немецкого языка в партнерстве с Институтом Гете и частной школы «Центр образования и развития» (г. Омск), акцент в организации образовательной деятельности которой ставился на технологии индивидуально-групповой по-предметной дифференции.

Однако, при всем многообразии векторов развития школьного негосударственного образовательного сектора не проводились исследования методологических отличий частной школы от школы государственной. Лишь начиная с 1997 года были предприняты попытки изучения ведущих тенденций развития негосударственных учебных заведений в России (О. А. Кармаева, 1997, педагогика) [1], моделирования психологической службы в негосударственном образовательном учреждении, направленной на создание системы психологического сопровождения обучающихся (Т. Л. Порошинская, 1999, психология) [2], описания реформирования образования и развития в этой связи негосударственных общеобразовательных школ за период 1991–2010 гг. (Л. Г. Неупокоева, 2011, отечественная история) [3], анализа теоретических предпосылок развития частного школьного образования в России в контексте новой образовательной парадигмы (Е. В. Устинова, 2012, педагогика) [4]. Также в исследовании Л. М. Цапенко, посвященном созданию социально-культурных условий и реализации культуротворческих технологий в воспитательной работе негосударственных образовательных учреждениях (Л. М. Цапенко, 2006, социокультурная деятельность) [5].

В 2000 году И. А. Мавриной на основе метода категориальных рядов был проведен педагогический анализ базовых методологических категорий педагогики, к которым относятся «образование», «воспитание», «обучение» и «развитие».

Смысл использования метода категориальных рядов заключается в том, что в процессе педагогического анализа выделяется доминирующая категория, в котором есть внутреннее противоречие – ядро ряда. Меняя последовательность категорий в качестве «ядра ряда», можно устанавливать системные и функциональные связи между категориями и определять концептуальные линии развития того или иного образовательного пространства, среды, учреждения.

В центре нашего исследования оказывается вопрос о методологических основаниях развития современных школьных негосударственных учреждений.

Опираясь на философскую триаду категорий целого, части и единичного, а также на диаду особенного и общего мы можем раскрыть методологические отличия, характеризующие своеобразие частного школьного образования в России в сравнении с государственным.

Поскольку частные образовательные организации могут позиционировать себя как своеобразные педагогические экспериментальные площадки, результаты их деятельности могут в какой-то степени даже определять направления развития и реформирования всего российского образования.

Возьмем в качестве примера для анализа методологических характеристик категории «обучение», «воспитание», «образование» и «развитие». В таблице приведены принципы организации обучения и воспитания школьников в государственных (муниципальных) и негосударственных (частных) образовательных учреждениях.

*Принципы организации обучения, воспитания, образования и развития школьников в БОУ и НОУ*

Методологические категории	БОУ <sup>1</sup>	НОУ <sup>2</sup>
Обучение	Профильность	Индивидуализация Дифференциация
Воспитание	Событийность Массовость	Ситуация успеха для каждого обучающегося Презентация и Самопрезентация
Образование	Технологичность (кванториумы, технопарки)	Инновационность Персонификация
Развитие	Создание условий для развития отдельных категорий обучающихся	Сопровождение субъектов образовательного процесса Коррекция индивидуальной ситуации развития

Школа может характеризоваться сегодня как административный институт, социальное явление, специальным образом организованная среда (совокупность сред), образовательное пространство, которое в совокупности с другими социальными институтами (семьей, ближним социумом) в каждый конкретный момент жизни человека определяет индивидуальную ситуацию его развития.

<sup>1</sup> БОУ – бюджетное образовательное учреждение

<sup>2</sup> НОУ – негосударственное образовательное учреждение

Методология представляет собой совокупность принципов, подходов, методов научного знания. В нашем случае – научного знания об организации образовательного института, каковым является школа.

Методология современного школьного образования в России является единой теоретической системой, выстроенной на совокупности методологических подходов: системного, личностного, деятельностного, средового и др., каждый из которых определяет «работу» компонентов школьной системы: цели, содержания, процесса (деятельности), результата(ов), требований к субъектам и ожиданий от них.

Отличием методологической основы современного негосударственного школьного образования является применение лично ориентированной образовательной парадигмы. Применяя метод категориальных рядов, и обозначая в качестве «ядра ряда» категорию «образование», получим функциональные связи «подчинения» данной категории других педагогических категорий (обучения, воспитания и развития). Рассматривая по диадическому принципу указанные категории и определяя функциональные связи между ними, предлагаем воспользоваться, так называемой, триадой К. Маркса, предложившего идею «замыкания» цели любой деятельности на ее результат.

То есть целью и результатом «взаимодействия» категорий образования и обучения в лично ориентированной методологической парадигме становится оснащение школьника инструментарием самообразования; результатом «взаимопроникновения» категорий образования и воспитания – формирование мотивации и умений самообучения и самореализации; результатом образования и развития – полноценная успешная жизнедеятельность выпускника школы.

Лично ориентированная методологическая парадигма как основа методологии современной частной школы понимается нами шире, чем лично ориентированный методологический подход. Определяя парадигму как совокупность установок, характерных для определенного этапа развития научного знания в конкретной области (образование) мы рассматриваем в качестве такого этапа тридцать лет либерализации образовательного пространства России (1991–2025 гг.).

Базовые элементы лично ориентированной методологической парадигмы негосударственного сектора школьного российского образования представлены:

а) индивидуальным, индивидуализированным, дифференцированным и персонифицированным принципами формирования индивидуальной тра-

ектории образования, обучения и развития каждого обучающегося (индивидуальным образовательным маршрутом);

б) диалогическими формами обучения и воспитания;

в) педагогическим авторством;

г) специально организованной работой с родителями как ведущими субъектами образовательной деятельности.

Раскроем содержание каждой позиции.

Принцип индивидуализации выступает как основание выбора конкретных способов и приемов организации взаимодействия педагога и обучающегося, учителя и класса, учителя и профильной учебной группы.

Данный принцип *«работает»* в двух аспектах: 1) в процессе индивидуального взаимодействия педагога и ученика (индивидуальное занятие) и 2) в процесс разработки индивидуального образовательного маршрута обучающегося в освоении основной образовательной программы (если он обучается по семейной форме или по форме самообразования) или программы одного (нескольких) предметов в течение конкретного периода времени.

Принцип *индивидуализации* позволяет минимизировать проблемные точки в организации обучения, воспитания и проектировании ситуации развития для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Принцип *дифференциации* способствует созданию разнообразных условий обучения и воспитания, искусственно создавать ситуации, проектировать кейсы методических, психологических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение школьников в гомогенных группах. «...Именно гомогенность (однородность) группы и определяет суть дифференциации в обучении и воспитании. Однородность группы определяется одним или несколькими существенными признаками: возрастом учащихся, признаками обучаемости и обученности, способностями и интересами, склонностями, предметным выбором и пр. ...» [6, с. 10].

Принцип *персонификации* используется в проектировании педагогического сопровождения личностного самоопределения обучающихся, поддержки и стимулирования их достижений. Целью персонификации становится принятие на себя обучающимся ответственности за результаты обучения и образования. В реализации данного принципа используются методы максимальной опоры на собственную активность личности и сочетания воспитания с самовоспитанием личности, помощь в выборе целей, методов и форм самовоспитания.

*Диалогическая форма обучения* способствует актуализации личностных потенциалов обучающихся, формирует основу взаимоуважения и до-

верия в отношениях «педагог – обучающийся», «педагог – родители», накопления опыта реализации ценностного выбора, рефлексии и творческого решения проблем.

*Педагогическое авторство* способствует профессиональной самореализации учителя в реализации индивидуально-творческой модели педагогической деятельности.

*Специально организованная работа с родителями как ведущими субъектами образовательной деятельности.* Родители могут выступать в качестве участников образовательного процесса, участников школьной жизни? Чем же отличается позиция участника от позиции субъекта? Субъектная позиция и позиция участника различаются по характеристике вовлеченности в образовательный процесс. Вовлеченность *родителей-участников* определяется предъявительным характером событий, мероприятий и школьных дел, в которых могут принимать участие родители. Позиция *родителей-субъектов* определяется заявительным характером инициатив, которые продуцируют сами родители в разных направлениях школьной жизни. Кроме того, родители вовлекаются в консультативно-просветительскую деятельность, получая возможность психолого-педагогической помощи и сопровождения собственных действий в отношении своего ребенка, обучающегося школы.

Таким образом, методологические основы негосударственного школьного российского образования базируются на личностно ориентированной методологической парадигме. Данная методологическая парадигма, безусловно, реализуется и в государственных (муниципальных образовательных учреждениях), однако специфика образовательного процесса и жизнедеятельности школы, в целом, не позволяют в массовой школе реализовать ее в полномасштабном объеме на всех ступенях и уровнях обучения и воспитания.

**Вывод.** Анализ современных подходов в методологическом обосновании современного школьного российского образования показал, что наиболее применяемыми методологическими подходами в построении программ и концепций развития школы, выступают преимущественно системный, деятельностный и средовой. В совокупности с данными подходами в негосударственном секторе образования на уровне школьных организаций акцентируется внимание на личностно ориентированной образовательной парадигме, в рамках которой определяются цель, проектируются процессы обучения, воспитания, ситуации развития обучающихся в НОУ.

## Библиографический список

1. Кармаева, О. А. Ведущие тенденции развития негосударственных учебных заведений в России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кармаева Ольга Анатольевна. – Москва, 1997. – 359 с.
2. Неупокоева, Л. Г. Реформа образования и негосударственные общеобразовательные школы 1991–2010 гг. : на материалах Краснодарского края : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Неупокоева Любовь Григорьевна; [Место защиты: Ставроп. гос. ун-т]. – Краснодар, 2011. – 224 с.
3. Порошинская, Т. Л. Психологическая служба в негосударственном образовательном учреждении : Система психологического сопровождения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Порошинская Татьяна Леонидовна. – Москва, 1999. – 277 с.
4. Устинова, Е. В. Частное школьное образование в России в контексте новой образовательной парадигмы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Устинова Екатерина Владиславовна; [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т]. – Нижний Новгород, 2012. – 53 с.
5. Цапенко, Л. М. Социально-культурные условия реализации культуротворческих технологий в воспитательной работе негосударственных образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Цапенко Лилия Михайловна. – Тамбов, 2006. – 164 с.
6. Маврина, И. А. Методология современной школы // Изменения в общем, высшем образовании и профессиональной подготовке : монография / И. А. Маврина, А. А. Петруевич, Н. Г. Милованова [и др.] ; под общей ред. Н. В. Чекалевой. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2018. – С. 7–15.

## **Современный подход к педагогическому просвещению родителей**

**И. А. Маврина**

Омский государственный педагогический университет,  
г. Омск, Российская Федерация

В статье анализируются современные проблемы, возникающие в поле взаимодействия родителей и школы. Рассматривается идея восстановления преемственности форм и методов педагогического просвещения родителей, традиционно применявшегося в советской и российской школе. Автор анализирует современные характеристики родительского сообщества и предлагает новый взгляд на проблему.

*Ключевые слова:* педагогика, педагогический всеобуч, теории поколений, родители.

## **A modern approach to pedagogical education of parents**

**I. A. Mavrina**

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation

This article analyzes contemporary issues arising in the interaction between parents and schools. It explores the idea of restoring continuity in the forms and methods of pedagogical education for parents traditionally used in Soviet and Russian schools. The author analyzes the current characteristics of the parent community and offers a new perspective on this issue.

*Keywords:* pedagogy, universal pedagogical education, generational theories, parents.

Просвещение трактуется в философском словаре как «...передача и получение тех сведений, знаний, отношений, без которых немислимо ни развитие культуры, ни развитие цивилизации» [1, с. 630].

Педагогическое просвещение родителей – это процесс взаимодействия между образовательными учреждениями и семьями, направленный на развитие компетенций родителей в сфере воспитания и образования детей. Он включает передачу знаний и навыков в области воспитания, информирование об особенностях развития ребенка, способах взаимодействия с ним, об имеющихся педагогических проблемах и способах их решения.

История педагогического просвещения в России насчитывает более полутора веков. В ряду значимых фигур просвещения можно назвать К. Д. Ушинского, у истоков общества по пропаганде знаний стоял М. Горький, в 20–30-е годы XX века многое для просвещения родителей сделали

А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, в послевоенные годы – В. А. Сухомлинский, в 60–80-е годы – Л. Ю. Гордин, И. С. Марьенко, Н. Е. Щуркова, в 90-х годах – начале XXI века – Н. А. Березина и другие ученые-педагоги.

Возрождение просветительства началось в СССР в 1947 году, а в 1951 году был подписан указ о открытии издательства «Знание», которое продуктивно работало в связке с Обществом по распространению знаний среди населения (впоследствии реорганизованного в Российское общество «Знание», занимающееся, в том числе, пропагандой педагогических знаний). Так, в издательстве «Знание» в серии «Народный университет» была основана рубрика «Педагогический факультет», в рамках которой издавались брошюры на самые различные педагогические темы: от особенностей воспитания дошкольников до профориентационных ориентиров юношества.

В середине 90-х годов XX века издательство «Знание» прекратило свое существование, однако в 2022 году президент РФ указал на то, что России нужны просветительские проекты, где содержалась бы объективная информация, заметив, что нельзя пользоваться одной «Википедией».

Современная школа, как и в советское время, много работает с родителями обучающихся, для которых образование в соответствии с действовавшим в РФ Законом «Об образовании РФ» № 273 в течение ряда лет (2012–2022) позиционировалось в качестве «услуги», а отношение к образованию в целом и представление о роли школы в получении образования детьми для многих семей изменилось.

Несмотря на внесение поправок в действующий Закон «Об образовании в РФ», последовавших в 2022 году, вернувших образованию статус жизненной ценности, отношение многих родителей к школе и своей возможной и значимой роли в образовании собственного ребенка, на мой взгляд, нуждается в коррекции.

Обозначим ряд существенных вопросов, проектирующих проблемы во взаимоотношениях семьи и школы, взаимоотношениях родителей и детей, родителей и педагогов. К наиболее важным проблемам такого плана относятся проблемы межпоколенческих взаимоотношений, проблемы, порождаемые гедонистическим принципом организации жизни семьи и проблемы, обусловленные детоцентрической концепцией, применяемой в семьях. Рассмотрим суть указанных проблем.

*Проблемы межпоколенческих взаимоотношений.* Идеи теории поколений, предложенной американскими учеными Уильямом Штраусом и Нилом Хоувом (1987) [2], в дальнейшем получившие развитие в публикациях рос-

сийских исследователей (Н. А. Зайцева (2015) [3], Е. М. Ожиганова (2015) [4]), применимы в анализе сходств и различий в жизненных установках, жизненных ценностях, в том числе в отношении к ценности «образование» родителей и детей. Опираясь на выводы Н. В. Ляшевской [5], мы представили некоторые характеристики современных родителей (поколение миллениалов (1983–2000-е гг. рождения) – обозначаемое как поколение Y и современных школьников (поколение Z – (2000 – 2020 г. рождения) (табл. 1).

Выделим сходства и различия в поколенческих характеристиках родителей и детей, которые могут провоцировать возникновение проблем во взаимоотношениях семьи и школы.

*Сходство* прослеживается в способах коммуникации и получения информации – родители и дети предпочитают коворкинговые зоны наряду с четкими рабочими пространствами; в отношении к работе – родители работают ради удовольствия (гедонистический принцип), предпочитают виды занятости с немедленным вознаграждением, дети также ожидают от работы удовольствия в совокупности с неограниченными возможностями самореализации.

*Отличия* проявляются: в ценностных основаниях организации жизни и деятельности: для родителей – это ценностная идентификация, для детей – ценности черпаются из мемов и комьюнити; в способах получения информации – родители осуществляют поиск самостоятельно, дети – с помощью искусственного интеллекта; в ориентирах в процессе обучения – родители справляются с несколькими задачами одновременно (мультизадачны), дети сосредоточены на саморазвитии.

Это показывает существование проблемных зон во взаимоотношениях родителей и детей (усугубляющихся по мере взросления последних) и существенно отражающихся на процессе взаимодействия семьи и школы.

*Проблемы, порождаемые гедонистическим принципом организации жизни семьи.* Выражены зачастую в безответственном отношении родителей к режиму учебы и отдыха детей в семье, в разрешительном характере (граничащем со вседозволенностью) действий ребенка, в отсутствии границ структурирования времени, в нарушении графика учебной деятельности в связи с семейными поездками и праздниками, в проявлении чрезмерного доверия ребенку (позволении пропустить занятия по его желанию) и во многом другом. Гедонизм проявляется здесь в стремлении родителей к равновесию в семейных отношениях, в отказу от предъявления разумных требований к ребенку, что составляет основу воспитания.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика представителей поколений в современной образовательной организации

Сравнительные характеристики	Поколение Y миллениалы (1983–2000-е г. рождения)	Поколение Z (2000–2020 г. рождения)
Ценности	Индивидуалисты – идеалисты, воспринимают путешествия, равноправие, свободу выбора и общения как данность. Поколение культурных кодов, ценностной идентификации	Реалисты с синдромом дефицита внимания и клиповым сознанием. Поколение мемов и комьюнити
Способы коммуникации и получения информации	Используют мессенджеры, всегда онлайн. Предпочитают осуществлять поиск информации самостоятельно с помощью технических средств	Коммуникация виртуальная в соцсетях, закрытых чатах, всегда онлайн. Получают контент в потоке и «из облака», критичны к полученной информации
Организация рабочего пространства	Предпочитают многофункциональные пространства, коворкинги, неформальные зоны для спонтанного общения	Предпочитают четкие функциональные рабочие зоны, структурированные и без отвлекающих факторов
Отношение к образованию	Высшее образование важно, но его наличие не является критерием профессионализма, акцент ставится на приобретение и овладение компетенциями, которые можно использовать в реальной профессиональной деятельности, интерес сосредоточен в первую очередь на практическом результате обучения	Нет безусловной ценности университетского образования, для многих возможен вариант освоения профессиональной деятельности вместо обучения
Ориентир в процессе обучения	Сосредоточены на форматах взаимодействия, среде, мультизадачны	Сосредоточены на саморазвитии
Отношение к работе	Низкий страх потери работы. Неготовность терпеть избыточно жесткие правила работодателей. Работают ради удовольствия, опыта и навыков, нацелены на результат и немедленное вознаграждение. Втягиваются в «гостинг» <sup>1</sup>	Работа ради удовольствия и реализации собственного предназначения

Проблемы, обусловленные детоцентрической концепцией, применяемой в семьях. Детоцентрическая концепция описана в педагогическом энциклопедическом словаре как воспитательная концепция, согласно которой

<sup>1</sup> «Гостинг» – социальное явление, характеризующееся непрерывным «поиском себя» людей в возрасте 20–40 лет, не задерживающихся на рабочем месте, не «привязывающихся» к работе по профессии, легко меняющих профиль и содержание профессиональной деятельности.

интересы семьи концентрируются исключительно на ребёнке. [6, с. 64] В русле детоцентрической концепции родители, сами того не осознавая, удовлетворяют все желания детей, упреждая даже те, которые еще не успели возникнуть. Такие родители зачастую обращаются к администрации школы и педагогам с требованиями «создать в школе комфортную обстановку для обучения», подразумевая под этим снижение учебной нагрузки наряду с ослаблением требовательности к выполнению учебных заданий со стороны учителей. Частыми заявлениями родителей по этому поводу являются высказывания типа «моего ребенка учитель не любит», «оценки занижают», «учат тому, что не пригодится в жизни» и т. д. Детоцентрическая позиция родителей перекликается с гедонистической позицией, поскольку латентной целью родителей становится сохранение внутреннего семейного мира, не нарушаемого требовательностью взрослых с детьми и протестным поведением последних.

Далее обратимся к традиционным принципам педагогического просвещения родителей, к которым относятся: добровольность (инициативный выбор родителями форм, методов, средств, времени и степени участия в жизни детей и жизни школы); уважение (безусловно, школа ценит опыт семьи, учитывает мнение всех членов семьи по тому или иному вопросу); доступность информации, составляющей содержание просветительской деятельности (используемые материалы должны быть простыми в восприятии, доступными для понимания и осмысления); практическая ориентированность (информация, получаемая родителями, может применяться во взаимодействии с детьми в семье).

Сегодняшняя проблема просветителей заключается в том, как совместить проблемы межпоколенческих взаимоотношений, гедонизма и детоцентризма с существующими принципами организации педагогического просвещения.

*Оптимальная родительская позиция* характеризуется «... адекватностью (наиболее близка к объективной оценке психологических особенностей ребенка), динамичностью (способна изменять методы и формы взаимодействия с ребенком в зависимости от его возрастных, индивидуальных особенностей и конкретной ситуации) и прогностичностью (воспитательные усилия направлены в будущее и ориентированы на требования, которые ставит перед растущим человеком жизнь)...» [7, с. 43]. Цель педагогического просвещения родителей в этой связи может быть обозначена как создание благоприятной социальной среды в учреждении, развитие культуры общения, формирование понимания роли родителей в воспитательном процессе.

Педагогическое просвещение осуществлялось ранее и осуществляется сегодня в различных формах. Выделим его традиционные и инновационные формы (табл. 2).

*Таблица 2 – Традиционные и инновационные формы педагогического просвещения*

Формы	Групповые	Индивидуальные
Традиционные	Родительские собрания Лекции-презентации Беседы с родителями Дни открытых дверей Круглые столы для родителей	Беседа Консультация специалиста (психолог, дефектолог, логопед, нейропсихолог)
Инновационные	Нетворкинг Коворкинг-зоны Супервизии Интернет-психологические клубы для родителей Совместный досуг Формы групповой рефлексии Инициирование отзывов родителей о различных формах педагогического просвещения	Просмотр видеозаписей деятельности детей (с предварительного разрешения родителей) Прослушивание с обсуждением записей на диктофон бесед с детьми Использование техники подкастов для освещения ключевых способов решения проблем во взаимоотношениях родителей с детьми, во взаимодействии семьи и школы Формирование запросов родителей на индивидуальное консультирование

Адекватный выбор формы организации педагогического просвещения семьи осуществляется на основании синергетического подхода в двух вариантах (направлениях): а) оценки конкретной проблемы, сложившейся ситуации, повторяющегося событийного ряда с негативными проявлениями в детских коллективах, во взаимоотношениях родителей с педагогами и школой в целом.

б) предоставлением прогностической, упреждающей информации, повышающей мотивацию родителей к освоению педагогического знания, способствующей повышению педагогических компетенций родителей и членов семей.

**Вывод.** Анализ современных проблем, возникающих в поле взаимодействия родителей и школы показал, что назрела острая необходимость в восстановлении преемственности форм и методов педагогического про-

свещения родителей, традиционно применявшихся в советской и российской школе. Сегодняшнее родительское сообщество, охарактеризованное с позиций поколенческой теории, реализации гедонистических устремлений как жизненного принципа, безусловного принятия родителями детоцентристской концепции, нуждается в последовательном встраивании в систему педагогического просвещения, выбор форм которого также может быть ориентирован на обозначенные нами проблемы межпоколенческих взаимоотношений, минимизацию гедонистической позиции родителей, преодоление детоцентристских оснований семейного воспитания.

### Библиографический список

1. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова; [науч. редакторы-составители: П. П. Апрышко, А. П. Поляков, Ю. Н. Солодухин]. – Москва : Респ. : Современник, 2009. – 845 с.
2. Штраус, У., Хоув, Н. Четвертое превращение. Что периоды истории могут сказать нам о том, как и когда закончится текущий кризис / Neil Howe, William Strauss. – Smart Reading, 2025. – 19 с. – URL: <https://www.litres.ru/book/smart-reading/chetvertoe-prevraschenie-cto-periody-istorii-mogut-skazat-n-72174886/> (дата обращения 01.12.2025).
3. Зайцева, Н. А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? / Н. А. Зайцева // Российские регионы: взгляд в будущее. – 2015. – № 2 (3). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-my-raznye-ili-odinakovye> (дата обращения: 22.11.2025).
4. Ожиганова, Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения / Е. М. Ожиганова // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2015. – № 1 (1). – С. 94–97.
5. Ляшевская, Н. В. Ресурсное обеспечение информального образования молодых педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1. / Ляшевская Наталья Валерьевна; [Место защиты: Омский государственный педагогический университет]. – Омск, 2023. – 289 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.
7. Науменко, Н. М. Педагогическое просвещение как механизм повышения родительской компетенции / Н. М. Науменко // Педагогические науки. – 2022. – № 1 (22). – С. 42–46.

## **Личностно развивающее обучение как фактор противостояния рискам использования искусственного интеллекта школьниками**

**Г. В. Макотрова**

Белгородский государственный национальный исследовательский  
университет, г. Белгород, Российская Федерация

Автор анализирует риски использования нейросетей в обучении школьников, подчеркивает значимость антропологического подхода в поиске дидактических решений по противодействию им. Рассматриваемая в статье личностно развивающая модель обучения с применением искусственного интеллекта призвана наряду с развитием у школьников опыта личностной позиции и опыта созидательной деятельности обеспечивать формирование у них культуры применения нейросетей.

*Ключевые слова:* искусственный интеллект, школьники, учителя, личностно развивающее обучение, риски, модели обучения, культура использования искусственного интеллекта.

## **Personality-developing education as a factor in countering the risks of artificial intelligence use by schoolchildren**

**G. V. Makotrova**

Belgorod State National Research University,  
Belgorod, Russian Federation

The author analyses the risks of using neural networks in teaching schoolchildren and emphasises the importance of an anthropological approach in finding didactic solutions to counteract them. The personality-developing model of teaching using artificial intelligence discussed in the article is designed to develop schoolchildren's experience of personal position and creative activity, as well as to ensure the formation of a culture of neural network use.

*Keywords:* artificial intelligence, schoolchildren, teachers, personality-developing education, risks, educational models, culture of using artificial intelligence.

Искусственный интеллект (ИИ), как совокупность технологических решений, обеспечивает целый ряд функций, соответствующих функциям человеческого интеллекта. В настоящее время использование искусственного интеллекта в школьном обучении находится на начальном этапе своего развития. Активное освоение возможностей ИИ в обучении как школьниками, так и учителями, требует осмысления рисков его использования в

обучении и понимания путей построения дидактических решений для противодействия им в практике обучения.

Исследования, направленные на изучение рисков использования ИИ в школьном обучении, указывают на наличие существования рисков снижения межличностной коммуникации при отсутствии педагогического понимания необходимости использования ИИ в практике обучения [1]. Учеными также обращается внимание на то, что частое использование ИИ в обучении может привести к появлению у школьников привычки полностью доверять искусственному интеллекту, снижению их способности критически оценивать информацию, осознавать значимость соблюдения авторских прав [2]. Известно, что применение некоторых платформ, основанных на искусственном интеллекте, может представлять угрозу для безопасности личных данных обучающихся [3]. Без недостаточности внимания к этике использования ИИ у школьников могут появиться новые формы деструктивного поведения [4].

О существовании рисков использования ИИ в обучении свидетельствуют и результаты проведенного нами опроса. Полученные нами в период с марта по апрель 2025 г. данные в ходе анонимного онлайн-опроса школьников 8–11 классов ( $N = 478$ ) и учителей ( $N = 209$ ) из 23 общеобразовательных организаций Белгородской области свидетельствуют о необходимости специальной подготовки школьников к использованию нейросетей, формирования культуры их применения. Так, из опрошенных школьников 27 % затруднились сформулировать свое представление о рисках, которые могут нести нейросети, или ответили «не знаю», 5 % школьников посчитали, что рисков в их использовании нет.

Вызывают также тревогу ответы школьников на вопрос о том, кто будет нести ответственность за ошибки ИИ при оценке их работ. Так, 35 % школьников указали на ИИ и 30 % школьников затруднились с ответом на этот вопрос. При самооценке своей способности оценивать информацию, полученную от нейросетей, 49 % опрошенных школьников указали на то, что не всегда умеют критически оценить информацию, 7 % – на то, что не могут критически оценивать любую информацию. Самооценка школьниками своего поведения при получении информации от ИИ показала: 16 % школьников считают, что они полностью доверяют информации, полученной от нейросетей; 21 % школьников – что имеют опыт оценки информации, полученной от них в обучении. Ответы школьников свидетельствуют о существовании проблемы развития у школьников культуры использования ИИ в обучении, которое обеспечивает их позицию выступать субъектами отношений.

Острота проблемы рисков использования ИИ в школьном обучении видна также из результатов опроса педагогов, выясняющего меру участия их в обсуждении социокультурных, культурных и этических рисков, связанных с использованием ИИ в образовании. Опрос учителей показал то, что 14 % учителей никогда не участвовали в таком обсуждении, 65 % опрошенных педагогов редко или очень редко участвовали в обсуждении различных рисков применения нейросетей в обучении.

Исходя из того, что ИИ как цифровая технология представляют собой инструмент в деятельности учителя, важно определить, в какой модели обучения школьников его использование окажется наиболее продуктивным. В знаниевой модели обучающийся выступает в роли субъекта действий, в проблемно-развивающей – субъектом деятельности, в личностно-развивающей – субъектом отношений. В знаниевой модели обучения у школьников формируется, прежде всего, опыт правильного понимания и воспроизведения, в проблемно-развивающей модели обучения – опыт теоретического мышления, в личностно-развивающей модели обучения – опыт осуществления личностно значимой творческой познавательной деятельности, основанной на открытии нового.

Использование ИИ в личностно развивающей модели обучения, представляющей вовлечение школьников в процесс разрешения когнитивных противоречий, который имеет для них личностное значение, соответствует реализации принципа антропологизма в обучении. Осуществление антропологического подхода, принципа антропологизма, при применении нейросетей в обучении соответствует методическим рекомендациям ЮНЕСКО для учителей [5], требованиям национального стандарта «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология» [6], направленным на противодействие рискам использования ИИ.

При реализации знаниевого и проблемно-развивающего обучения моделей обучения в условиях использования ИИ учителя уже наблюдают снижение самостоятельности школьников, ответственности за принятые решения, опыта межличностного взаимодействия, творческого потенциала школьников, утечки персональных данных. Не случайно все чаще внимание педагогов обращено к использованию ИИ в рамках антропологического подхода: реализации с помощью ИИ персонализации обучения на основе всестороннего изучения познавательного потенциала обучающихся.

Организация познавательной деятельности школьников с использованием ИИ в личностно развивающем обучении происходит в форме исследования. Это означает то, что школьник в процессе познавательной дея-

тельности выделяет личностно значимый предмет познания в создаваемых учителем условиях вопрошания, использует имеющееся знание для выяснения неизвестного, осуществляет осмысление собственного продвижения в личностном развитии. ИИ в таком обучении позволяет учителю постоянно следить за качеством обучения по динамике развития школьников, опираться на познавательные потребности учеников, оперативно выявлять у них познавательные барьеры в ходе выполнения учебных заданий и оказывать им индивидуальную помощь.

ИИ дает возможность учителю работать в зоне ближайшего развития школьника и сопровождать целый ряд его самопроцессов (самопознание, самоанализ, самоопределение, самоорганизацию, самообразование, самооценку, саморегуляцию, самопрезентацию и др.) в ходе преодоления познавательных барьеров. Реализация диалогов школьника с ИИ с целью устранения познавательных затруднений приводит к выполнению более доступных и личностно значимых для школьника заданий, что в итоге обеспечивает выполнение им того задания, которое оказалось вначале трудным для него.

Исходя из того, что алгоритмы ИИ позволяют распознавать настроенные ученика, анализировать его мимику, интонацию, темп его учения; обеспечивать диагностику усталости, скуки, заинтересованности, ИИ является партнером, помощником учителя в построении дальнейших педагогических действий, смене сценария обучения, подборе другого задания для ученика. Регулируя уровень познавательной нагрузки на основе управления количеством заданий, мерой их сложности, сменой форм обучения, учитель в личностно развивающем обучении снижает уровень переутомления школьников, способствует удержанию их внимания и сохранению мотивации учения.

В личностно развивающем обучении с использованием ИИ реализация таких ведущих форм обучения как дискуссия, проект, исследование, игра; организация командной работы по выполнению творческих заданий, обеспечение возможности выбора учебных заданий призваны привести школьников к овладению культурными эталонами социального опыта и обязательному обогащению индивидуализированных составляющих субъектного опыта. В такой модели обучения будет регистрироваться высокий темп развития культуры использования ИИ школьников, которая обеспечивает противодействие возможным рискам применения нейросетей.

Под культурой использования ИИ школьника мы понимаем интегративный личностный ресурс, представляющий собой единство знаний о

возможностях и рисках использования нейросетей в образовательной деятельности, умений выстраивать с ними взаимодействие при постановке и решении познавательных задач, выражать ценностное отношение к полученным результатам и обеспечивающий эффективную социализацию и творческое саморазвитие. Нами выделены следующие критерии, характеризующие культуру использования ИИ личности школьника: мотивация к использованию ИИ; критичность в отношении функций и продуктов ИИ, этичность использования ИИ, технологическая готовность к использованию ИИ, творческая активность при использовании ИИ. Мотивация к использованию ИИ характеризуется следующими проявлениями: осознанием значимости изучения возможностей ИИ и рисков использования ИИ в образовательной и деятельности, направленностью на освоение возможностей и способов использования ИИ для реализации образовательных задач, интенсивностью освоения возможностей и способов использования ИИ для реализации образовательных; критичность в отношении функций и продуктов ИИ – мерой осмысления структурных элементов собственных действий в ходе использования ИИ, умением искать и находить наличие предвзятости в алгоритмах ИИ, умением соотносить форму и представляемое на основе ИИ содержание; этичность использования ИИ – степенью ответственного отношения к конфиденциальной информации, мерой понимания этических последствий использования ИИ, уровнем соблюдения этических правил использования ИИ; технологическая готовность к использованию ИИ – знанием возможностей нейросетей для реализуемой деятельности, умением соотносить задачу с возможностями конкретных нейросетей, умением коммуницировать с ИИ (думать вместе с ИИ); творческая активность при использовании ИИ – умением находить творческое решение образовательной проблемы с использованием ИИ, умением проявлять креативность на основе использования ИИ при самопрезентации достигнутых успехов, мерой расширения образовательных контактов на основе использования ИИ.

Оценка динамики формирования культуры использования ИИ школьников в личностно-развивающем обучении позволяет делать выводы о мере противодействия рискам применения нейросетей. Реализация идей развития исследовательского потенциала школьников в личностно развивающем обучении с использованием ИИ позволяет выявлять новые пути противодействия рискам применения нейросетей в обучении. Этому будет способствовать использование ИИ при системной реализации следующих психолого-дидактических условий: осуществлении школьниками ценност-

но-смысловой оценки и выбора цифровой информации и цифровых средств для постановки и решения познавательных задач; получении школьниками на разных уровнях культуротворчества познавательных продуктов; последовательном усложнении познавательной деятельности в движении школьников от исполнительства к культуротворчеству; проведении школьниками критериального оценивания результатов познания и составлении запроса на конкретную помощь; педагогическом сопровождении целого ряда самопроцессов (самопознания, самоопределения, самопроектирования, самоорганизации, саморегулирования, самопрезентации); организации коммуникации в творческой группе; обеспечении решения познавательных задач в удобном месте и интервале времени.

Выводы:

1. Острота проблемы рисков использования ИИ в школьном обучении требует реализации личносно развивающего обучения, в котором ученик является субъектом отношений в познании.

2. Диагностика культуры использования ИИ школьника позволяет оценивать меру рисков применения им нейросетей. В личносно развивающем обучении темпы ее формирования у школьников будут выше, по сравнению с темпами динамик формирования культуры ИИ у школьников в других моделях обучения в связи с их позицией выступать субъектами отношений в познании.

### Библиографический список

1. Reiss, M. J. The use of AI in education: Practicalities and ethical considerations. *London Review of Education*, 2021, vol. 19 (1). DOI: 10.14324/lre.19.1.05.

2. Неижмак, В. В. Критическое мышление в эпоху искусственного интеллекта: новые горизонты обучения / В. В. Неижмак, Е. П. Борисова // *Профессиональное обучение: теория и практика* : Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной актуальным вопросам профессионального и технологического образования в современных условиях (Ульяновск, 3 октября 2024 г.). – Ульяновск : Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, 2024. – С. 378–384.

3. Гиматдинова, Г. Н. Искусственный интеллект для проектного обучения школьников в процессе математической подготовки / Г. Н. Гиматдинова // *Математика и математическое образование в эпоху цифровизации* : Материалы XIII Всероссийской с международным участием научно-методической конференции (Красноярск, 14–15 ноября 2024 г.). – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2024. – С. 342–346.

4. Вертакова, Ю. В. Морально-этические аспекты развития современного образования в контексте распространения искусственного интеллекта (на примере Chat GPT) / Ю. В. Вертакова, А. Л. Панищев // Вестник Академии знаний. – 2023. – № 5 (58). – С. 77–79.

5. Miao, F., Cukurova, M. AI competency framework for teachers. mework for teachers. UNESCO : Paris, France, 2024. DOI: 10.54675/ZJTE2084.

6. ГОСТ Р 59895-2021 Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология : национальный стандарт Российской Федерации : дата введения 2022-03-01 / Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии. – Изд. официальное. – М. : ФГБУ «РСТ», 2021. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200181910> (дата обращения: 15.11.2025).

## **Поликультурная педагогика в образовательных программах детских садов в Чечне**

**З. В. Масаева**

Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова,  
г. Грозный, Российская Федерация

В данной работе раскрывается теоретическая основа развития поликультурной педагогики в дошкольном образовании Чечни в контексте реализации образовательных программ. На теоретико-методологическом уровне описан образовательный процесс в соответствии с содержанием образовательных программ в детских садах в Чечне через изучение традиций, фольклора, музыкального искусства, проектной деятельности.

*Ключевые слова:* поликультурная педагогика, Чечня, детские сады, образовательная программа, культурные ценности.

## **Multicultural pedagogy in kindergarten educational programs in Chechnya**

**Z. V. Masaeva**

A. A. Kadyrov Chechen State University,  
Grozny, Russian Federation

This paper presents the theoretical basis for the development of multicultural pedagogy in preschool education in Chechnya in the context of educational programs. It describes the educational process in accordance with the educational programs in Chechen kindergartens at the theoretical and methodological level, through the study of traditions, folklore, musical art, and project-based activities.

*Keywords:* multicultural pedagogy, Chechnya, kindergartens, educational program, cultural values.

Современная система дошкольного образования Чеченской Республики характеризуется особым вниманием к вопросам формирования поликультурной компетентности воспитанников. Данное направление приобретает первостепенную значимость в условиях многонационального состава региона.

Специфика реализации образовательных программ в детских дошкольных учреждениях региона определяется необходимостью гармоничного сочетания национальных традиций с общероссийскими культурными ценностями. Педагогические коллективы выстраивают воспитательный про-

цесс таким образом, чтобы дети получали возможность познакомиться с культурным наследием различных народов.

Образовательная деятельность в рамках реализации образовательных программ включает знакомство воспитанников с фольклорным наследием, традиционными ремеслами и обычаями чеченского народа наряду с изучением культурных особенностей других этносов, проживающих на территории республики. Подобный подход способствует воспитанию толерантности и уважительного отношения к представителям разных национальностей с раннего возраста.

Методическая работа педагогов предполагает использование разнообразных форм организации деятельности детей. Проводятся тематические занятия, посвященные народным праздникам, организуются выставки декоративно-прикладного искусства, устраиваются музыкальные мероприятия с исполнением песен на разных языках.

Важнейшим компонентом поликультурной педагогики выступает языковое развитие дошкольников. Воспитанники получают возможность осваивать родной чеченский язык параллельно с русским, что закладывает основы билингвизма и расширяет коммуникативные возможности детей.

Содержание образовательных программ обогащается материалами краеведческого характера. Дети узнают об истории родного края, знакомятся с природными особенностями региона, изучают биографии выдающихся земляков. Такая работа формирует чувство принадлежности к малой родине и гордости за свой народ.

Взаимодействие с семьями воспитанников составляет неотъемлемую часть поликультурной педагогики. Родители привлекаются к участию в образовательном процессе, делятся семейными традициями, рассказывают детям о национальных обычаях. Создается единое культурно-образовательное пространство, объединяющее усилия педагогов и родителей.

Развивающая предметно-пространственная среда дошкольных учреждений организуется с учетом поликультурной направленности. В группах оборудуются уголки национальной культуры, где размещаются предметы быта, национальные костюмы, дидактические материалы, знакомящие детей с культурным многообразием.

Результатом систематической работы становится формирование у воспитанников основ межкультурной компетентности. Дети учатся понимать и принимать культурные различия, проявлять интерес к традициям других народов, выстраивать доброжелательные отношения со сверстниками независимо от их национальной принадлежности.

Таким образом, поликультурная направленность образовательных программ детских садов Чечни обеспечивает всестороннее развитие личности ребенка в условиях культурного многообразия и закладывает фундамент для успешной социализации в многонациональном обществе.

Важным направлением поликультурной педагогики является интеграция регионального компонента в образовательный процесс. Педагоги включают в занятия материалы о истории Чеченской Республики, её природных особенностях, достижениях земляков, что способствует формированию у детей чувства малой родины наряду с пониманием своей принадлежности к многонациональной российской культуре.

Музыкальное воспитание также строится на поликультурной основе. Дети знакомятся с народными песнями, танцами и музыкальными инструментами разных народов России и мира. Разучивание чеченских, русских, дагестанских и других национальных мелодий развивает музыкальный слух и одновременно воспитывает уважение к культурному наследию различных этносов.

Особое внимание уделяется языковому развитию в условиях двуязычия. Образовательные программы предусматривают изучение как родного чеченского, так и русского языка, что обеспечивает детям возможность свободного общения в многонациональной среде и доступ к культурным ценностям обоих народов.

Мониторинг эффективности поликультурной педагогики показывает положительную динамику в развитии толерантности, коммуникативных навыков и познавательного интереса воспитанников к культурному разнообразию окружающего мира.

Взаимодействие с семьями воспитанников является неотъемлемым компонентом поликультурной педагогики. Педагоги организуют совместные мероприятия, на которых родители разных национальностей делятся традициями своих народов, демонстрируют национальные костюмы, готовят блюда традиционной кухни. Такие встречи укрепляют связь между детским садом и семьей, создают атмосферу взаимопонимания и уважения между представителями различных культур.

Проектная деятельность поликультурной направленности занимает важное место в образовательном процессе. Реализация проектов «Народы России – одна семья», «Традиции моего народа», «Сказки народов мира» способствует углубленному изучению культурных особенностей, развивает исследовательские навыки и критическое мышление дошкольников. В ходе проектов дети собирают информацию, создают презентации, готовят выставки и театрализованные представления.

Предметно-пространственная среда дошкольного учреждения организована с учетом поликультурного компонента. В группах оборудованы уголки национальных культур с образцами декоративно-прикладного искусства, куклами в национальных костюмах, детской литературой на разных языках. Библиотека включает книги с произведениями фольклора различных народов, энциклопедии о странах и культурах мира.

Педагогический коллектив систематически повышает квалификацию в области поликультурной педагогики, изучает инновационные методики и технологии. Проводятся семинары, мастер-классы, круглые столы, на которых обсуждаются актуальные вопросы воспитания детей в многонациональной среде, обмениваются опытом работы.

Таким образом, системный подход к поликультурной педагогике в дошкольном образовательном учреждении создает благоприятные условия для формирования у детей позитивной этнической идентичности, уважительного отношения к культурному многообразию и готовности к конструктивному межкультурному диалогу в будущем.

Важным направлением работы является взаимодействие с семьями воспитанников различных национальностей. Родители активно привлекаются к образовательному процессу: участвуют в организации национальных праздников, проводят мастер-классы по приготовлению традиционных блюд, рассказывают детям о своей культуре и обычаях. Такое сотрудничество способствует созданию единого поликультурного пространства «детский сад – семья».

В рамках проектной деятельности реализуются долгосрочные проекты: «Дружат дети всей Земли», «Путешествие по странам и континентам», «Народные традиции и праздники». Дети знакомятся с географическим положением разных стран, их символикой, особенностями быта, национальными играми и забавами.

Музыкальная и театрализованная деятельность насыщена поликультурным содержанием. Воспитанники разучивают песни и танцы народов мира, участвуют в постановках сказок разных национальностей, что развивает их творческие способности и расширяет культурный кругозор.

Результатом целенаправленной работы становится формирование у дошкольников толерантности, эмпатии, способности принимать и ценить различия между людьми, что закладывает прочный фундамент для их успешной социализации в многонациональном обществе.

Для определения результативности поликультурной педагогики в детском саду проводится систематический мониторинг, включающий наблю-

дение за поведением детей в ситуациях межкультурного взаимодействия, анализ их высказываний о представителях других национальностей, оценку уровня знаний о различных культурах.

Критериями успешности поликультурной педагогики выступают: проявление интереса к культурному многообразию, отсутствие негативных этнических стереотипов, умение находить общий язык со сверстниками независимо от их национальной принадлежности, знание и уважение традиций своего и других народов.

Дошкольное учреждение активно сотрудничает с культурными центрами национальных диаспор, библиотеками, музеями краеведения. Организуются экскурсии, встречи с представителями различных культурных сообществ, участие в городских межнациональных фестивалях и выставках детского творчества.

Педагоги повышают квалификацию через участие в семинарах и вебинарах по поликультурной педагогике, изучают передовой опыт коллег, создают методические разработки и делятся ими на профессиональных площадках.

Поликультурная педагогика в детском саду является неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Оно способствует формированию гармоничной личности ребёнка, готового к жизни в многонациональном мире, уважающего культурное разнообразие и способного к конструктивному диалогу с представителями различных этносов.

Важнейшим направлением работы является вовлечение семей воспитанников в образовательный процесс. Родители становятся активными участниками и проводниками культурных традиций, делятся семейным опытом, рассказывают о национальных обычаях, праздниках, особенностях кухни своего народа.

Организуются тематические родительские собрания «Мы разные, но мы вместе», «Традиции моей семьи», где семьи презентуют свою культуру через фотовыставки, национальные костюмы, предметы быта. Создаются семейные проекты: составление родословной, оформление альбомов «Моя малая родина», изготовление кукол в национальных костюмах.

Совместные мероприятия – праздники народного календаря, ярмарки национальных блюд, мастер-классы по декоративно-прикладному искусству – укрепляют связь между детским садом и семьёй, создают атмосферу взаимопонимания и уважения.

Дошкольные учреждения планируют расширение спектра поликультурных практик: создание виртуального музея народов региона, организа-

цию онлайн-встреч с детьми из других стран, разработку интерактивных игр и пособий с использованием ИКТ-технологий.

Планируется углубление партнёрских связей с образовательными организациями других регионов для обмена опытом, участие в международных проектах, создание сетевого сообщества педагогов-практиков поликультурного образования.

Таким образом, системная работа по поликультурной педагогике в дошкольном возрасте, согласно образовательным программам, закладывает прочный фундамент толерантности, культурной компетентности и гражданской идентичности. Дети учатся ценить культурное многообразие как богатство человечества, развивают навыки межкультурной коммуникации и формируют позитивное отношение к людям независимо от их этнической принадлежности. Это вклад в воспитание поколения, способного строить общество взаимного уважения и мирного сосуществования.

### **Библиографический список**

1. Ажиев, А. В. Воспитание национальной культуры у детей дошкольного возраста на примере Чеченской республики / А. В. Ажиев, З. И. Гадаборшева // Искусство – диалог культур : сб. статей. – Грозный ; Махачкала : ЧПГУ, Алеф, 2020. – С. 16–21.

2. Алиева, М. А. Становление этнического самосознания посредством поликультурной среды у детей старшего дошкольного возраста / М. А. Алиева, Н. Р. Байрамова // Молодые исследователи : сб. статей. – Грозный : ЧПГУ, 2023. – С. 37–44.

3. Арсалиев, Ш.М.-Х., Роль этнопедагогике в развитии региональной системы образования / Ш.М.-Х. Арсалиев, Р. М. Беланов // Педагогика и психология в современном мире : Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов. – Грозный : ЧПГУ, 2019. – С. 94–101.

4. Ибахаджиева, Л. А. Образовательный потенциал средств народной педагогики в воспитании дошкольника / Л. А. Ибахаджиева // Этнокультурные традиции в развитии личности ребенка : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Махачкала, 2024. – С. 203–210.

5. Комарова, И. А. Теоретико-методические аспекты поликультурного воспитания дошкольников / И. А. Комарова, О. О. Прокофьева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – 2011. – № 3 (6). – С. 161–164.

6. Масаева, З. В. Мой край родной : учебно-методическое пособие / З. В. Масаева. – Махачкала : Алеф, 2014. – 72 с.

7. Мухаджиева, Т. А. Чеченская многонациональная культура и ее историко-политический потенциал в формировании межэтнической толерантности / Т. А. Мухаджиева // Искусство – диалог культур : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Грозный : ЧПГУ, 2020. – С. 318–323.

8. Филатова, М. В. Поликультурное образование как фактор социализации современных дошкольников / М. В. Филатова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 4. – С. 556–560.

## **Личностный подход к формированию преадаптивности курсантов военных вузов**

**В. Н. Мирошкин**

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация

В условиях геополитической нестабильности, технологического прогресса и усложнения военных конфликтов подготовка будущих офицеров требует перехода от традиционных методов обучения к формированию преадаптивности – способности предвидеть и эффективно реагировать на будущие вызовы. Преадаптивность включает аналитическое мышление, гибкость, стрессоустойчивость, эмоциональный интеллект и лидерские качества. Для ее развития необходим личностный подход, учитывающий индивидуальные особенности курсантов, включая дифференцированное обучение, персонализированные задания, обратную связь, психологическую поддержку и использование современных технологий. Формирование преадаптивности – это непрерывный процесс, требующий постоянного профессионального развития и интеграции инновационных методов обучения. Внедрение такого подхода является стратегически важным для обеспечения национальной безопасности и подготовки высококвалифицированных офицеров, способных эффективно действовать в условиях неопределенности.

*Ключевые слова:* личностный подход, преадаптивность, формирование преадаптивности, курсанты военных вузов.

## **A personal approach to the formation of preadaptivity of military university cadets**

**V. N. Miroshkin**

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russian Federation

In the context of geopolitical instability, technological progress and the increasing complexity of military conflicts, the training of future officers requires a transition from traditional training methods to the formation of preadaptivity – the ability to anticipate and effectively respond to future challenges. Preadaptivity includes analytical thinking, flexibility, stress tolerance, emotional intelligence, and leadership skills. Its development requires a personal approach that takes into account the individual characteristics of cadets, including differentiated training, personalized assignments, feedback, psychological support, and the use of modern technologies such as virtual reality and interactive simulators. The formation of preadaptivity is an ongoing process that requires constant professional development and the integration of innovative teaching methods. The implementation of this approach is strategically important

for ensuring national security and the training of highly qualified officers who are able to act effectively in conditions of uncertainty.

*Keywords:* personal approach, preadaptivity, formation of preadaptivity, cadets of military universities.

В современном мире, характеризующемся геополитической нестабильностью, технологическим скачком и возрастающей сложностью военных конфликтов, подготовка будущих офицеров требует кардинального переосмысления. Традиционные подходы, ориентированные на усвоение строго определенного набора знаний и навыков, оказываются недостаточными для успешного функционирования в условиях неопределенности и постоянно меняющейся оперативной обстановки. Поэтому ключевым аспектом подготовки курсантов военных вузов становится формирование преадаптивности – способности предвидеть и эффективно реагировать на будущие вызовы [1, 2]. Это не просто адаптация к уже существующим условиям, а способность прогнозировать и готовиться к изменениям, которые могут быть как технологическими (внедрение новых видов вооружений, появление новых типов угроз), так и социально-политическими (изменение геополитической обстановки, эскалация конфликтов).

Преадаптивность включает в себя несколько важных компонентов [3]. Во-первых, это развитое аналитическое мышление, позволяющее прогнозировать потенциальные сценарии развития событий и оценивать риски. Во-вторых, это гибкость и способность к быстрому переобучению, адаптации к новым технологиям и методам ведения боевых действий. В-третьих, это высокий уровень стрессоустойчивости и эмоционального интеллекта, позволяющий принимать взвешенные решения под давлением и эффективно взаимодействовать с другими людьми в экстремальных условиях. Наконец, преадаптивность предполагает развитие лидерских качеств, необходимых для управления подразделением в сложной и непредсказуемой обстановке.

Формирование преадаптивности – это комплексный процесс, требующий применения многоуровневого подхода. Он должен включать в себя не только теоретическое обучение, но и практическую подготовку, имитационные игры, тренировки в условиях, максимально приближенных к реальным боевым действиям. Особенно важна ролевая игра, где курсанты отрабатывают принятие решений в различных сценариях, включая нестандартные и неожиданные ситуации [8]. Однако, ключевым фактором успеха является личностный подход. Учитывая, что каждый курсант обладает уникальным набором личностных качеств, стилей обучения и когнитивных

способностей, необходимо разрабатывать индивидуальные образовательные траектории [4, 5, 6]. Это может включать в себя:

- Дифференцированное обучение: предложение различных методов обучения, учитывающих индивидуальные предпочтения курсантов.
- Персонализированные задания: разработка заданий, соответствующих уровню подготовки и индивидуальным способностям каждого курсанта.
- Обратная связь и наставничество: регулярная обратная связь от преподавателей и опытных офицеров, позволяющая курсанту корректировать свои действия и развивать необходимые навыки.
- Психологическая поддержка: профессиональная помощь психологов, направленная на развитие стрессоустойчивости, саморегуляции и эмоционального интеллекта.
- Использование современных технологий: интерактивные симуляторы, виртуальная реальность и другие технологии могут значительно повысить эффективность обучения и создать более реалистичные условия для отработки навыков преадаптивности.

Важно отметить, что формирование преадаптивности – это непрерывный процесс, который продолжается на протяжении всей военной карьеры. Поэтому необходимо создавать систему постоянного профессионального развития, обеспечивающую доступ к новым знаниям, навыкам и технологиям. Это включает в себя регулярные курсы повышения квалификации, участие в военных учениях и обмен опытом с коллегами [2].

Можно сказать, что успешная подготовка будущих офицеров в условиях неопределенности требует перехода от традиционных методов обучения к личностному подходу, направленному на формирование преадаптивности. Личностный подход, учитывающий индивидуальные особенности каждого курсанта и использующий современные технологии, может обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, способных эффективно выполнять свои задачи в динамично меняющемся мире. Внедрение таких подходов требует значительных инвестиций в образовательные ресурсы, разработку новых учебных программ и подготовку высококвалифицированных преподавателей, способных работать с индивидуальными образовательными траекториями курсантов. Однако, инвестиции в развитие преадаптивности являются стратегически важными для обеспечения национальной безопасности и успешного функционирования вооруженных сил в условиях возрастающих глобальных вызовов.

Личностный подход к формированию преадаптивности курсантов военных вузов – это не просто модный тренд, а стратегически важная состав-

ляющая успешной подготовки будущих офицеров. Он меняет традиционный подход к обучению, переходя от унифицированных программ к индивидуализированным траекториям развития, учитывающим уникальный набор личностных характеристик каждого курсанта. В основе этого подхода лежит понимание того, что адаптация к суровым условиям военной службы – это не просто физическая и психологическая выносливость, а сложный процесс, зависящий от множества факторов: темперамента, характера, мотивации, уровня стрессоустойчивости, навыков саморегуляции и многих других. Преадаптивность, как готовность к предстоящим трудностям, не возникает сама по себе. Она формируется целенаправленно, посредством специально разработанных программ и методик. Ключевым элементом является всесторонняя диагностика на начальном этапе обучения. Эта диагностика выходит за рамки стандартных медицинских осмотров и тестов на физическую подготовку. Она включает в себя глубокое психологическое обследование, позволяющее выявить сильные и слабые стороны личности курсанта, его потенциальные зоны риска и ресурсы, на которые можно опереться в процессе адаптации. Для этого используются различные методики: проективные тесты, личностные опросники, тесты на уровень интеллекта, а также оценка коммуникативных навыков и уровня самооценки.

Анализ полученных данных позволяет составить индивидуальный психологический портрет курсанта, чтобы понять его особенности восприятия, реагирования на стресс и принятия решений [7]. На основе этой диагностики разрабатывается индивидуализированная программа развития преадаптивности. Она может включать в себя как специально подобранные физические тренировки, учитывающие индивидуальные физиологические особенности курсанта, так и психологические тренинги, направленные на развитие самоконтроля, управления эмоциями, стрессоустойчивости и межличностных коммуникативных навыков. Особое внимание уделяется формированию позитивного мышления, умению ставить цели и достигать их, а также развитию критического мышления и способности к самоанализу. Важно отметить, что программа не должна быть статичной. Она регулярно корректируется на основе мониторинга прогресса курсанта и учета его обратной связи [8]. Важнейшим аспектом личностного подхода является создание поддерживающей и понимающей образовательной среды. Преподаватели должны обладать не только глубокими специальными знаниями, но и высоким уровнем психологической компетентности. Они должны уметь строить доверительные отношения с курсантами, мотивировать их на самосовершенствование, своевременно оказывать психологиче-

скую помощь и поддержку. В рамках такого подхода широко используются интерактивные методы обучения, групповая работа, ролевые игры, симуляции реальных военных ситуаций, что позволяет курсантам отрабатывать необходимые навыки в безопасной среде. Кроме того, эффективность системы значительно повышается за счет интеграции цифровых технологий, которые позволяют курсантам проходить индивидуальные тренировки, отслеживать свой прогресс, получать обратную связь от преподавателей и взаимодействовать с однокурсниками. Виртуальная реальность и дополненная реальность открывают новые возможности для симуляции стрессовых ситуаций и отработки практических навыков. В целом, использование цифровых инструментов делает обучение более интерактивным, увлекательным и доступным [9].

В заключение, следует подчеркнуть, что личностный подход к формированию преадаптивности – это не просто учет индивидуальных особенностей, а создание целостной системы, которая включает в себя многоуровневую диагностику, индивидуализированные программы развития, поддерживающую образовательную среду и инновационные педагогические технологии. Только такой интегрированный подход позволяет достичь максимальной эффективности в подготовке будущих офицеров, способных адаптироваться к любым вызовам и успешно выполнять свои служебные обязанности. Это инвестиция в качество военной службы и национальную безопасность. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку более совершенных методов диагностики и адаптации программ к динамично меняющимся условиям современной военной службы, а также на изучение долгосрочных эффектов применения личностного подхода.

### **Библиографический список**

1. Годунов, М. В. Стратегии смыслообразования личности в условиях информационной неопределенности : преадаптивный и адаптивный подход : дис. ... д-ра психол. наук : 5.3.1. / Годунов Михаил Викторович; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»]. – Ростов-на-Дону, 2022. – 343 с.
2. Уварина, Н. В. Терминологическое поле проблемы формирования преадаптивности курсантов военных вузов / Н. В. Уварина, В. Н. Мирошкин // Современная высшая школа: Инновационный аспект. – 2024. – Т. 16, № 2. – С. 139–145.
3. Асмолов, А. Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции : материалы к обсуждению проблем эволюции на совместном семинаре Института психологии РАН и факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов. – М. : Акрополь, 2018. – 212 с.

4. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
5. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : монография / В. В. Сериков; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.
6. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.
7. Солонский, В. Ю. Психологические характеристики курсантов военного вуза как субъектов учебной деятельности и их развитие средствами физической культуры : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Солонский Виталий Юрьевич; [Место защиты: Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина]. – Санкт-Петербург, 2012. – 174 с.
8. Министр обороны Российской Федерации. Приказы. Об организации образовательной деятельности в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении МО РФ : от 30 мая 2022 года № 308 // Российская газета. – 05.07.2022. – URL: <http://www.rg.ru/documents/2022/07/05/minoboroni-prikaz-site-dok.html> (дата обращения 10.10.2025).
9. Кирилова, Г. И. Приоритеты и модели цифровизации педагогического образования / Г. И. Кирилова, В. К. Власова. – Казань : Издательство Казанского университета, 2022. – 118 с.

## **Образование в условиях цифровой трансформации**

**А. В. Морозов**

Научно-исследовательский институт ФСИН России,  
г. Москва, Российская Федерация

В статье рассматривается процесс цифровой трансформации современного образования в контексте широкого внедрения технологий «искусственного интеллекта», предлагающих новые возможности для персонализации и повышения эффективности образовательного процесса. Акцентируется внимание на том, что наряду со значительным количеством позитивных оценок, связанных с использованием технологий «искусственного интеллекта» в системе современной высшей школы, имеются вполне обоснованные и реальные угрозы, вызовы и риски, требующие более внимательного отношения к процессу цифровизации образовательной среды.

*Ключевые слова:* образование, цифровая трансформация, технологии искусственного интеллекта, качество подготовки, высшая школа, цифровые образовательные технологии.

## **Education in the context of digital transformation**

**A. V. Morozov**

Scientific research Institute of the Federal penitentiary service of Russia,  
Moscow, Russian Federation

The article examines the process of digital transformation of modern education in the context of the widespread introduction of artificial intelligence technologies, which offer new opportunities for personalization and improvement of the educational process. The article emphasizes that, along with a significant number of positive assessments related to the use of artificial intelligence technologies in the modern higher education system, there are well-founded and real threats, challenges, and risks that require a more careful approach to the process of digitalization of the educational environment.

*Keywords:* education, digital transformation, artificial intelligence technologies, quality of training, higher education, digital educational technologies.

Россия ежегодно инвестирует миллиарды рублей в развитие цифровых технологий в рамках цифровой трансформации, в том числе, и в развитие, так называемых, технологий «искусственного интеллекта». Активно развивается бизнес-сектор, государственная сфера (особенно разработки военного назначения), сфера образования. Задачи развития технологий

«искусственного интеллекта» в России направлены на обеспечение национальных интересов, научно-технологическое развитие, разработку стратегических проектов. В числе основных задач – стимулирование научных исследований [1], формирование кадрового потенциала, разработка и внедрение отечественных решений [2]. В стране созданы специальные исследовательские центры на базе образовательных и научных учреждений. В вузах открываются программы по изучению технологий «искусственного интеллекта». Национальная стратегия развития «искусственного интеллекта» на период до 2030 года утверждена Указом Президента РФ «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» [3].

Технологии «искусственного интеллекта» в последние годы стали ключевым фактором цифровой трансформации образовательного процесса, предлагая новые возможности для персонализации и повышения эффективности обучения. В ближайшей перспективе технологии «искусственного интеллекта» могут серьёзно изменить образовательный ландшафт. Одним из вариантов его применения в сфере образования является создание образовательных платформ, которые адаптируются под индивидуальные потребности каждого обучающегося [4, 5].

Для современной системы отечественного образования очень важной является дифференциация тех сфер и областей применения, где технологии «искусственного интеллекта» могут использоваться не во вред развитию когнитивных способностей и уровня интеллекта обучающихся [6, 7]. Так, например, весьма неплохо зарекомендовали себя технологии «искусственного интеллекта» при изучении иностранных языков, обеспечивая хороший уровень поиска ошибок в речи обучающегося, автоматически оценивая его работу на учебном занятии, что, в целом, облегчает работу преподавателя [8]. Кроме того, генеративный интеллект способен совершенствовать разговорную практику обучающихся, благодаря голосовым чат-ботам или виртуальным помощникам.

По мнению ряда исследователей, генеративный интеллект активно содействует исследовательской и инновационной деятельности в системе вузовского обучения, генерируя интересные темы, создавая доступ к информационным ресурсам. Также цифровые высокотехнологичные системы обеспечивают один из принципов современного образования – его доступность для разных категорий граждан, что имеет высокую социальную значимость.

В сфере вышеизложенного необходимо понимание не только того, какими навыками обладают современные технологии «искусственного ин-

теллекта», каковы перспективы их развития, но и суть скрытых угроз, вызовов и рисков [9, 10]. Сегодня технологии «искусственного интеллекта» способны сочинять стихи, обыгрывать людей в шахматы, рисовать картины, создавать презентации, позволяют преобразовывать фотографии, переводя их в разные ракурсы. Однако, параллельно с этим происходит сбор данных о пользователях, внедряются системы биометрической идентификации, такие как распознавание лиц, голосов и отпечатков пальцев, внедряются биометрические паспорта.

Наряду с имеющимся значительным количеством положительных моментов, связанных с внедрением технологий «искусственного интеллекта» в систему современного высшего образования, имеются вполне определённые риски, вызовы и угрозы, требующие более внимательного отношения, в первую очередь, профессорско-преподавательского состава вуза, к процессу внедрения цифровых образовательных технологий, что подразумевает высокий уровень компетентности, цифровой грамотности и цифровой культуры.

Авторы целого ряда исследований обозначают такие негативные аспекты как утрата личностью своей социальности, появление зависимости от виртуального взаимодействия [11, 12], что, в свою очередь, порождает психологические проблемы, приводящие к деформациям в развитии личности, а нередко и к личностной деструкции. Снижение когнитивных способностей, уровня умственной активности, ухудшение памяти, внимания является закономерным итогом систематического и чрезмерного использования обучающимся технологий «искусственного интеллекта» в ущерб развитию своего собственного интеллекта [8, 13]. Все это в совокупности формирует весьма настороженное отношение к цифровой реальности, пронизывающей многие сферы жизни современного человека.

В условиях цифровой трансформации, происходящей в современном мире, кратно возрастает значимость качества подготовки обучающихся высшей школы, рассматриваемого как стратегический приоритет развития образования. С учетом массового внедрения в образовательный процесс технологий, так называемого, «искусственного интеллекта», сегодня важен трезвый и рациональный подход к оценке как несомненных достоинств и реальных выгод, так и столь же реальных рисков, угроз и вызовов.

Человеческий интеллект формировался миллионы лет эволюции, в процессе которой развивались базовые ценности и стремления, связанные с выживанием и взаимодействием. Создание искусственного сверхинтеллекта, превосходящего мыслительные способности людей, но без внедре-

ния в алгоритмы «человеческих» ценностей будет действовать исходя из заложенных в нем целей, которые могут оказаться чужими или даже враждебными для человечества. В этом случае, искусственный интеллект может стать не прогрессом, а экзистенциальной угрозой. В последнее время всё чаще звучат опасения по поводу угроз, которые несёт развитие технологий «искусственного интеллекта» для человека и человечества, в целом. Эти опасения не беспочвенны и затрагивают как краткосрочные, так и долгосрочные перспективы.

### Библиографический список

1. Евдокимова, А. И. Интеграция научной деятельности вузов с формированием профессиональных компетенций обучающихся / А. И. Евдокимова, А. В. Морозов // Социальная педагогика в России. – 2022. – № 1. – С. 35–41.
2. Топ-10 стран с самым сильным потенциалом в области ИИ // Cnews. – URL: [https://sas.cnews.ru/news/top/2021-01-31\\_top10\\_stran\\_s\\_samym\\_silnym](https://sas.cnews.ru/news/top/2021-01-31_top10_stran_s_samym_silnym) (дата обращения: 25.10.2025).
3. Президент РФ (31.12.1999–07.05.2008, 07.05.2012 – до нынешнего времени – Путин В. В.). Указы. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации : от 10.10.2019 № 490 // Президент России : официальный сайт. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 17.11.2025).
4. Евенко, С. Л. Военная психология и искусственный интеллект: состояние и перспективы развития / С. Л. Евенко, А. В. Булгаков, А. В. Морозов, А. Я. Анцупов // Военный академический журнал. – 2025. – № 1. – С. 104–114.
5. Иванченко, И. С. Оценка перспектив применения искусственного интеллекта в системе высшего образования / И. С. Иванченко // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 4. – С. 170–194.
6. Полякова, А. В. Синергия геймификации и искусственного интеллекта: образовательные перспективы / А. В. Полякова, А. В. Морозов // Педагогическая информатика. – 2024. – № 2. – С. 383–392.
7. Нагорнова, А. Ю. Искусственный интеллект в образовании: варианты применения: коллективная монография / А. Ю. Нагорнова, Р. М. Шерайзина, К. Р. Хачатурова [и др.]. – Ульяновск : Зебра, 2024. – 188 с.
8. Антонова, Н. А. Применение искусственного интеллекта при обучении иностранному языку в системе высшего образования / Н. А. Антонова // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – Т. 16, № 1. – С. 8–15.
9. Каптерев, А. И. Вызовы генеративного искусственного интеллекта для системы высшего образования / А. И. Каптерев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2023. – Т. 20, № 3. – С. 255–264.
10. Морозов, А. В. О пользе и вреде внедрения «искусственного интеллекта» в систему современного образования / А. В. Морозов // Актуальные проблемы современной науки: психология, педагогика, экономика, управление и право : сборник научных

трудов II Ежегодной международной научно-практической конференции и Международных научно-практических конференций. – М. : МПСУ, 2024. – С. 541–547.

11. Шихнабиева, Т. Ш. Перспективы и риски внедрения технологий искусственного интеллекта в систему высшего образования / Т. Ш. Шихнабиева // Мониторинг. Наука и технологии. – 2025. – № 1 (63). – С. 38–42.

12. Bashkireva, T. V., Bashkireva, A. V., Morozov, A. V., Evdokimova, A. I., Apsite, M. A. Conditions for Digitalization of Education and Related Health Problems of Students. 2nd International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2020). Atlantis press SARL. Advances in Economics, Business and Management Research, 2020, vol. 156, pp. 159–162.

13. Терещенко, А. Ю. Влияние технологий искусственного интеллекта на современное образование / А. Ю. Терещенко, А. В. Морозов // Человеческий капитал. – 2024. – № 4 (184). – С. 104–110.

## **Компетенции фасилитатора будущего – ключевые навыки на пятилетнем горизонте**

**А. Н. Мускина, Н. С. Истомина**

Филиал акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Костанайской области», г. Костанай, Республика Казахстан

В статье рассматриваются изменения профессионального профиля фасилитатора в условиях цифровой трансформации, роста сложности социальных взаимодействий и интеграции технологий. Целью исследования является определение ключевых компетенций, которые будут востребованы у фасилитаторов в ближайшие пять лет. Методология включает анализ международных стратегических источников (OECD, WEF, IAF), экспертные интервью и опросы специалистов. В результате выявлены семь приоритетных компетенций, среди которых: цифровая фасилитация, эмоциональный интеллект, системное мышление и коучинговые подходы. Практическая часть опирается на опыт пилотной программы повышения квалификации фасилитаторов, реализованной на базе ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПР по Костанайской области. Сделаны выводы о необходимости обновления подходов к подготовке фасилитаторов в соответствии с изменяющимся контекстом. Полученные данные представляют ценность для разработчиков образовательных программ в сфере цифровой гуманитаристики и педагогического дизайна.

*Ключевые слова:* фасилитация, компетенции будущего, цифровая трансформация образования, гибридное обучение, цифровая гуманитаристика, групповое взаимодействие, профессиональное развитие, эмоциональный интеллект, системное мышление.

## **Competencies of the facilitator of the future: key skills on a five-year horizon**

**A. N. Muskina, N. S. Istomina**

Branch of the Joint Stock Company “National Center for Professional Development “Orleu” – Institute for Professional Development in Kostanay Region”, Kostanay, Republic of Kazakhstan

The article examines the evolving professional profile of the facilitator in the context of digital transformation, increasing complexity of social interactions, and technological integration. The purpose of the study is to identify the key competencies that will be in demand among facilitators over the next five years. The methodology includes the analysis of international strategic sources (OECD, WEF, IAF), expert interviews, and professional surveys. As a result, seven priority competencies have been identified, including digital facilitation, emotional intelligence, systems thinking, and coaching approaches. The practical component is

based on the experience of a pilot professional development program for facilitators implemented at the Branch of JSC “National Center for Professional Development ‘Orleu’ – Institute for Professional Development in the Kostanay Region.” Conclusions are drawn regarding the need to update approaches to facilitator training in accordance with the changing educational context. The findings are of value to developers of educational programs in the fields of digital humanities and pedagogical design.

*Keywords:* facilitation, future competencies, digital transformation of education, hybrid learning, digital humanities, group interaction, professional development, emotional intelligence, systems thinking.

Цифровая трансформация затронула и гуманитарные сферы деятельности, породив междисциплинарную область цифровой гуманитаристики, где навыки фасилитации коллективной работы с цифровыми инструментами и данными становятся критически важными. В условиях стремительных изменений в общественной, технологической и образовательной сферах возрастает значение гибких и междисциплинарных подходов к управлению знаниями и организации взаимодействия между профессиональными и образовательными сообществами. Одну из ключевых ролей в этих процессах выполняет фасилитатор – специалист, обеспечивающий эффективное групповое взаимодействие, способствующий принятию решений, развитию коллективного мышления, а также созданию условий для совместного обучения и обновления. В связи с этим исследование компетенций будущего фасилитатора приобретает особую актуальность, так как они позволяют не только адаптироваться к вызовам времени, но и проактивно формировать новые практики взаимодействия.

Исторически фасилитация рассматривалась как совокупность инструментов для управления групповыми процессами, направленных на достижение конкретных целей встречи (мозговой штурм, принятие решений). Ее основные функции включали структурирование дискуссий, поддержание фокуса и соблюдение регламента [1].

Теоретические интерпретации фасилитации опираются на социальную психологию (К. Левин, теория групповой динамики), системную теорию и практику коллективного развития [2]. Современные исследования фиксируют трансформацию роли фасилитатора в условиях цифровизации, гибридных форм обучения и работы, а также усиления межкультурной и междисциплинарной коммуникации [3].

Сегодня фасилитация перестает быть вспомогательным методом и утверждается как междисциплинарная профессиональная деятельность, направленная на повышение эффективности групповых процессов, стимули-

рование инноваций и достижение значимых результатов в условиях неопределенности. Роль фасилитатора эволюционирует от нейтрального модератора к стратегическому партнеру, архитектору групповой динамики и катализатору коллективного интеллекта.

Экспертная оценка проводилась среди 25 практикующих фасилитаторов из сферы образования и корпоративного сектора Казахстана с использованием метода Delphi в два раунда. Это позволило не только выявить, но и ранжировать компетенции по степени их важности на пятилетнюю перспективу [4].

Для выявления ключевых компетенций фасилитатора в пятилетней перспективе было проведено комплексное исследование, включавшее:

- контент-анализ международных стратегических документов (отчет Всемирного экономического форума «Будущее работы», OECD Learning Compass, структура компетенций IAF);

- анализ трендов в области технологий, образования и менеджмента;

- синтез существующих теоретических моделей;

- экспертную оценку компетенций практикующими фасилитаторами.

Анализ позволил систематизировать компетенции в соответствии с концепцией «Навыков XXI века» (P21 Framework, World Economic Forum, OECD) и выделить базовые, мета- и социально-эмоциональные группы.

Полученные результаты были апробированы в рамках пилотной программы повышения квалификации «Фасилитатор образовательных сообществ» для преподавателей и методистов Костанайской области. Программа включала три модуля:

1. Теоретико-методологический модуль: основное внимание уделялось развитию системного и критического мышления через анализ кейсов цифровой трансформации образования.

2. Технологический модуль: был сфокусирован на формировании компетенции цифровой фасилитации. Слушатели осваивали инструменты для совместной работы (Miro, Mentimeter, Jamboard), особенности модерации гибридных сессий (онлайн + офлайн) в Zoom и Microsoft Teams, а также базовые принципы использования AI-сервисов (например, ChatGPT для генерации и структурирования идей в групповой работе).

3. Социально-коммуникативный модуль: включал тренинг по развитию эмоционального интеллекта, коучинговых практик и межкультурной коммуникации, необходимых для управления динамикой разнородных групп.

В результате проведенного анализа был определен набор ключевых компетенций, которые будут определять успешность фасилитатора в ближайшие пять лет.

Основные группы компетенций:

1. Когнитивные компетенции – критическое и системное мышление, креативность, способность решать сложные задачи, информационная грамотность.

2. Метакомпетенции – обучение в течение всей жизни, адаптивность, самоорганизация, управление изменениями.

3. Социально-коммуникативные и эмоциональные компетенции – сотрудничество, эмпатия, эмоциональный интеллект, навыки управления групповой динамикой.

Цифровые компетенции – владение цифровыми инструментами и платформами для фасилитации (онлайн-доски, интерактивные сервисы, ИИ-приложения), умение организовывать гибридные форматы взаимодействия, а также обеспечение цифровой безопасности и этики при работе с данными.

Семь ключевых компетенций фасилитатора будущего:

1. Гибкость мышления и адаптивность – умение быстро ориентироваться в новых условиях и пересматривать стратегии.

2. Цифровая фасилитация – владение инструментами (Miro, Menti-meter, Zoom, AI-сервисы) и проведение онлайн-сессий.

3. Эмоциональный интеллект – понимание эмоций участников и создание доверительной атмосферы.

4. Системное мышление – выявление взаимосвязей и построение логики групповых процессов.

5. Навыки модерации и визуализации – структурирование дискуссий, использование графических инструментов для фиксации идей.

6. Межкультурная коммуникация – толерантность к разнообразию и владение техниками инклюзивного взаимодействия.

7. Коучинговые подходы – использование развивающих вопросов для формирования ответственности и самоопределения участников.

Рефлексивная оценка программы показала рост уверенности слушателей в использовании цифровых инструментов на 45 % (по данным самооценочных опросников). Повышение эффективности проводимых слушателями групповых сессий по критериям вовлеченности участников и достижения поставленных целей.

Обсуждение результатов подтверждает, что современная фасилитация является квинтэссенцией цифровых и гуманитарных знаний. Фасилитатор будущего выступает не только как организатор, но и как «цифровой гуманитарий», который использует технологические инструменты для активи-

зации коллективного интеллекта, решения сложных проблем и создания инклюзивной среды для совместного обучения. Это напрямую соотносится с повесткой цифровой гуманитаристики, где на стыке технологий и человеческого взаимодействия рождаются новые практики.

Полученные результаты подтверждают, что в ближайшие годы компетенции фасилитатора будут направлены на интеграцию когнитивных, эмоциональных и цифровых навыков. Это предполагает необходимость пересмотра содержания программ повышения квалификации и подходов к оценке профессиональной эффективности специалистов [6].

Фасилитатор будущего – это не просто организатор групповой работы, а стратег, цифровой модератор и эмоционально зрелый лидер изменений, способный создавать пространство для принятия решений, генерации новых идей и освоения инновационных форм взаимодействия.

Таким образом, формирование компетенций фасилитатора будущего требует интегрального подхода, сочетающего развитие цифровых навыков, социально-эмоционального интеллекта и системного мышления. Выделенный набор из семи ключевых компетенций служит основой для проектирования образовательных программ в системе дополнительного профессионального педагогического образования. Перспективы дальнейшего исследования видятся в разработке и валидации диагностического инструментария для оценки уровня развития данных компетенций, а также в создании цифрового ресурса-копилки лучших практик фасилитации для образовательного сообщества.

### **Библиографический список**

1. Бенс, И. Фасилитация без границ. Краткое руководство по проведению групповой работы / И. Бенс. – М. : Инфотропик Медиа, 2012. – 128 с.
2. Шейн, Э. Х. Организационная культура и лидерство / Эдгар Шейн; пер. с англ. под ред. В. А. Спивака. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.
3. Locke, E. A., Latham, G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation – A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 2002, vol. 57 (9), pp. 705–717. DOI: 10.1037/0003-066X.57.9.705.
4. Метод Дельфи: принципы, применение, перспективы / Ред.: Г. А. Линстон, М. Тёрлоу. – М. : Прогресс, 2004. – 320 с.
5. International Association of Facilitators (IAF). Core Facilitator Competencies Framework. International Association of Facilitators. URL: <https://www.iaf-world.org/site/professional/core-competencies> (дата обращения: 20.06.2025).
6. Berry D. M., Fagerjord A. *Digital Humanities: Knowledge and Critique in a Digital Age*. Cambridge : Polity Press, 2017. DOI:10.31400/dh-hun.2019.2.391.

## Развитие потенциала ученика и студента

Д. Е. Николаев

Исследовательский центр «Аналитик»,  
г. Москва, Российская Федерация

Статья предлагает теоретико-практическую модель развития потенциала ученика и студента, основанную на синтезе положений культурно-деятельностной психологии, концепции личностного потенциала Д. А. Леонтьева, концепции человекоцентричности А. Г. Асмолова и capabilities-подхода (А. Сен, М. Нуссбаум). Определен операциональный смысл «потенциала» как сочетания внутренних ресурсов и внешних возможностей; показаны четыре опоры развития (смыслы, деятельность, возможности и среда) и выведены прикладные ориентиры для педагогики и образовательной практики. Особое внимание уделено этическим принципам внедрения и критериям оценки, ориентированным на расширение реальных возможностей обучающихся.

*Ключевые слова:* личностный потенциал, деятельностный подход, человекоцентричность, capabilities, образовательная среда.

## Developing students' potential

D. E. Nikolaev

Research center "Analytic", Moscow, Russian Federation

The article offers a theoretical and practical model for developing students' potential based on a synthesis of cultural-historical activity psychology, D. A. Leontiev's conception of personal potential, A. G. Asmolov's human-centricity perspective, and the capabilities approach (A. Sen, M. Nussbaum). An operational meaning of "potential" is proposed as the conjunction of internal resources and external opportunities. Four supporting dimensions of development (meanings, activity, capabilities, and environment) are articulated, and applied guidelines for pedagogy and educational practice are derived. Special attention is given to ethical implementation principles and assessment criteria aimed at expanding learners' real opportunities.

*Keywords:* personal potential; activity-based approach; human-centricity; capabilities approach; educational environment.

Современные образовательные системы по-прежнему ориентируются прежде всего на усвоение знаний и формальные учебные результаты, а развитие личностного потенциала студента или ученика часто вообще не входит в систему целей обучения. В результате внимание педагогов и администраторов нередко сосредотачивается на том, что легко измеримо, но не всегда определяет будущие возможности и жизненные траектории обу-

чающихся. Между тем способность ученика или студента к самостоятельному смыслообразованию, инициативной деятельности и реализации собственных стремлений в реальных условиях является не менее, а чаще гораздо более важной, чем академическая успешность. Цель данной статьи – представить теоретически обоснованную, но в то же время практикоориентированную модель развития потенциала обучающихся, опирающуюся на отечественную психологическую традицию (прежде всего, культурно-деятельностную психологию), концепцию личностного потенциала Д. А. Леонтьева, концепцию человекоцентричности А. Г. Асмолова и подход способностей (*capabilities approach*), сформулированный нобелевским лауреатом по экономике А. Сеном и М. Нуссбаум [1, 2, 3, 4, 5].

Для практического применения необходимо операциональное определение, позволяющее строить образовательные решения. Потенциал конкретного ученика или студента можно понимать как возможные для него траектории дальнейшего становления, как «человека возможного» (М. К. Мамардашвили) [1]. Потенциал раскрывается в деятельности, которую обучающийся воспринимает как значимую, актуализируется в условиях уважения к его субъектности и уменьшается там, где внешние барьеры препятствуют его реализации. Поэтому потенциал проявляется не только через набор навыков, но и через реальные возможности выбора [1, 3].

Разработка практических ориентиров становится возможной благодаря синтезу трех ключевых оснований. Первое – культурно-деятельностная психология, согласно ключевым положениям которой развитие происходит в процессе активного взаимодействия (в рамках предметной деятельности) личности с задачами, требующими решения. В образовательном контексте это означает необходимость смещения фокуса от передачи знаний к созданию условий, где учащийся действует, принимает решения, экспериментирует и получает обратную связь. Второе основание – человекоцентричность, предполагающая признание обучающегося полноценным субъектом, обладающим собственными ценностями, интересами и правом на выбор траектории обучения. Это требует организации среды, в которой присутствуют доверие, диалог, возможность влияния на учебный процесс и полноценная рефлексия. Третье основание – междисциплинарный подход способностей, обращающий пристальное внимание на различие между ресурсами и реальными возможностями их осуществления. Для образования это означает, что навыки, знания и даже мотивация имеют ценность только тогда, когда поддерживаются условиями, позволяющими действовать и реализовывать желаемые формы деятельности [4, 5].

Предлагаемая модель опирается на четыре взаимосвязанных компонента: смыслы, деятельность, возможности и среду. Первый, смысловой компонент предполагает, что обучение становится механизмом раскрытия потенциала лишь тогда, когда учебные задачи приобретают личную значимость. Поэтому деятельность по осмыслению целей, обсуждению ценностей и регулярная рефлексия хода и результатов работы становится не факультативным, а обязательным элементом учебного процесса. Значимость деятельности связана с тем, что развитие происходит в активной работе над реальными задачами. Со-действие (А. Г. Асмолов), регулярная проектная и исследовательская работа, включение учащихся в разные роли в групповой деятельности, ориентация оценки на результат и вклад позволяют формировать широкий спектр компетенций, а также ощущение ответственности за собственную деятельность. Важность возможностей акцентирует внимание на осуществимости приобретенных навыков. Необходимо учитывать барьеры, препятствующие реализации: доступ к ресурсам, временные ограничения, особенности индивидуальной ситуации. Индивидуализация образовательных маршрутов, наставничество и институциональная поддержка создают необходимые условия для роста. Наконец, роль среды предполагает формирование человекоцентричной образовательной культуры, где инициатива рассматривается как ценность, ошибки – как часть процесса, а мнение учащегося – как значимый элемент организации деятельности. Такая среда поддерживает исследовательский настрой, открытость и готовность к экспериментированию.

На уровне повседневной педагогической практики ключевым становится проектирование заданий, допускающих выбор темы, формата и критериев оценки; интеграция рефлексивных элементов в структуру занятия; переход к оцениванию, ориентированному на развитие, а не только на фиксированный результат. Педагог скорее выступает фасилитатором деятельности учащихся, помогая им организовать собственный образовательный путь. На организационном уровне школы и университеты могут интегрировать проектные и междисциплинарные модули, развивать систему наставничества и обеспечивать доступность инфраструктуры, позволяющей ученикам и студентам реализовывать инициативы. Управленческие решения в сфере образования, в свою очередь, должны учитывать возможности (capability-параметры), формировать механизмы компенсации стартовых неравенств, а также обеспечивать участие обучающихся в проектировании образовательной среды.

Оценка развития потенциала требует выхода за рамки традиционных академических показателей. Помимо успеваемости и тестовых результатов необходимо учитывать частоту и качество участия учащихся в деятельно-

стных проектах, их субъективную оценку реализуемости собственных целей, доступ к ресурсам, а также динамику автономии и самоопределения. Ключевую роль должны играть не количественные, а качественные показатели. Такой многомерный подход позволяет увидеть, насколько образовательная среда действительно расширяет возможности действовать, а не только предоставляет информацию.

Развитие потенциала связано с рядом этических рисков. Важно избегать стандартизации представлений об «идеальном» потенциале, давления на личность и подмены реального развития риторикой эффективности. Поэтому работа должна строиться на принципах автономии, инклюзивности и прозрачности. Уважение к праву обучающегося выбирать направление своего развития, устранение структурных барьеров и открытая коммуникация относительно целей и критериев обучения делают развитие потенциала подлинным, а не декларативным процессом. Не менее важен отказ от редуccionистского понимания потенциала: он не может сводиться ни к академической успешности, ни к экономической продуктивности.

Представленная модель объединяет деятельностный подход, человекоцентрическую перспективу и подход способностей для разработки конкретных образовательных ориентиров. Развитие потенциала понимается как многомерный процесс, включающий работу со смыслами, поддержку субъектности, создание условий для деятельностного роста и устранение внешних ограничений. Внедрение этих принципов требует изменений на уровне учебной практики, образовательных программ и мышления участников учебного процесса. Однако именно такое понимание позволяет строить образование, ориентированное не только на результаты тестирования, но и на расширение реальных человеческих возможностей, то есть того, что действительно определяет качество жизни и глубину развития личности.

### **Библиографический список**

1. Николаев, Д. Е. Человекоцентричность и потенциал человека: экзистенциальный ракурс / Д. Е. Николаев // Новые психологические исследования. – 2025. – № 2. – С. 30–50.
2. Личностный потенциал : структура и диагностика [А. Ж. Аверина, Л. А. Александрова, И. А. Васильев, Т. О. Гордеева и др.]; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – 679 с.
3. Асмолов, А. Г. Совместная эволюция сообществ и их лидеров: восхождение к человекоцентричности / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов // Вопросы психологии. – 2024. – Т. 70, № 5. – С. 3–15.
4. Sen, A. Development as Freedom. New York : Alfred A. Knopf, 1999, 366 p.
5. Nussbaum, M. C. Women and Human Development: The Capabilities Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 2000, 336 p.

## **Образ педагога XXI века через призму итальянских университетов развитого и позднего Средневековья**

**Е. Ю. Осташевская**

Самарский государственный технический университет,  
г. Самара, Российская Федерация

Статья исследует образ педагога XXI века с перспективы образовательных моделей итальянских университетов развитого и позднего Средневековья. Анализируется процесс становления университетов Италии и зарождения в них образа педагога, который несомненно повлиял на развитие профессиональных качеств современного педагога. Актуальность исследования заключается в том, что на сегодняшний день образ преподавателя университета важен как отражение его собственного имиджа и имиджа университета. Целью данной работы является исследование исторических педагогических практик и образовательной рутины педагогов в итальянских университетах развитого и позднего Средневековья. Особое внимание уделяется роли педагога как носителя знаний и социального лидера той эпохи. Опираясь на анализ латинских и итальянских средневековых рукописей, а также на научные труды ведущих американских и европейских исследователей, были выявлены *добродетели* или *virtues* – морально-этические качества педагога высшей школы развитого и позднего Средневековья в университетах Италии.

*Ключевые слова:* педагог, образ педагога, университет, развитое и позднее Средневековье, добродетели.

## **The image of the 21st-century teacher through the prism of italian universities of the High and Late Middle Ages**

**E. Yu. Ostashevskaya**

Samara State Technical University, Samara, Russian Federation

The article examines the figure of the 21st-century teacher through the perspective of educational models from Italian universities of the High and Late Middle Ages. It analyses the formation process of Italian universities and the emergence of the educator's archetype within them, which undoubtedly influenced the development of professional qualities of the modern educator. The relevance of this study lies in the fact that today the image of the university teacher is significant both as a reflection of the teacher's own identity and the image of the higher education institution. The aim of this work is to investigate the historical pedagogical practices and educational routines of instructors in Italian universities during the High and Late Middle Ages. Special attention is paid to the educator's role as a bearer of knowledge, creative mentor and social leader of that era. Based on the analysis of Latin and Italian medieval manuscripts, as well as scholarly works of leading American and European researchers,

the *virtues* – i.e., the moral and ethical qualities – of the higher education educator in Italian universities during the High and Late Middle Ages were identified.

*Keywords:* educator, teacher, teacher's image, university, High and Late Middle Ages, virtues.

История итальянской высшей школы, как и история становления образа педагога освещена в нашей стране очень узко и неравномерно, особенно средневековой Италии. В работах отечественных и переводных авторов в основном рассматривались гуманистические вопросы и понятия, основателями которых являются гуманисты итальянского позднего средневековья или эпохи Возрождения. В связи с этим истоки становления итальянской образовательной системы высшей школы и зарождение образа педагога в целом не были подробно исследованы. Тем не менее Италия стала пионером в учреждении первого университета в мире (Болонский университет – 1088 г.) [1, с. 1].

Университет (лат. *universitas*) – слово, означающее союз, объединение [2, с. 167]. Сам термин «университет» первоначально указывал не только на центр обучения, а скорее, на корпоративную ассоциацию, охраняющую интересы определенной категории лиц. Так появилась третья власть – власть интеллектуалов, воздействие которых на социальную жизнь со временем становилось все ощутимее [3, с. 87-88].

Русский историк и правовед Н. С. Суворов в XIX веке писал, что *universitas literarum* обозначает всецелостность, вместилище или совокупность всех наук, всех отраслей человеческого знания. Держась терминологии римского права, средневековые юристы называли университетом организованный союз людей или корпорацию – *corpus*, как выражались тогда, употребляя термин римского права. [4, с. 1].

Средневековый университет имел три миссии: 1. Профессора проводили исследования на высоком интеллектуальном уровне; 2. Они преподавали дисциплины студентам; 3. Университеты присуждали степени/квалификации и выдавали дипломы, валидные во всем *Christendom* – христианском мире [1, с. 1]. Чтобы все функции были доступны, университеты создавали похожие способы и методы преподавания, способы оценивания знаний и выстраивали определенные схожие отношения с гражданской властью. Любой функционирующий университет имел папскую или королевскую хартию и предлагал обучение законодательству, свободным наукам, медицине и богословию на продвинутом уровне.

Для реализации этих миссий был необходим так называемый «идеальный педагог», в связи с этим постепенно начал зарождаться образ педагога

средневекового университета. Прежде чем раскрыть этапы становления образа педагога университета Средневековья, хотелось бы отметить, что семантика русского слова «образ» (в отличие от английского *image*) указывает на то, что он (образ) существует как некое целостное образование. «И тогда образ характеризуется, с одной стороны, как отражение эмпирической действительности, он условен и принадлежит к внутреннему, «воображаемому» миру человека. С другой – образ – это обобщение действительности, «воображаемое бытие», человек создает образ действительности, и он не менее действенный, чем действительность. В образе слитны как внутренние, так и внешние стороны осмысления человеком действительности, поэтому и создаваемая реальность оказывается более действенной» [5, с. 9].

Как отмечает П. Ф. Грендлер [1, с. 159], академики, чиновники и студенты в Италии развитого и позднего Средневековья придерживались одного мнения в вопросе формирования “*an ideal professor*” (внутренняя сторона образа педагога. – Прим. авт.), который должен был владеть тремя профессиональными качествами:

- *An acute intellect / проницательный и критический интеллект.*

Преподаватель университета должен был квалифицированно и мастерски проводить уроки, давать исчерпывающие ответы на вопросы студентов, оспаривать альтернативные взгляды и разъяснять тексты так, чтобы даже студенты с недостаточными знаниями могли уяснить их смысл и содержание.

- *A good memory / хорошая память.* Второе качество «идеального педагога» предполагало умение цитировать отрывки текстов наизусть «соответствующим образом». По мнению средневековых академиков, превосходная и объемная память помогала использовать спонтанные и творческие методы обучения, которые высоко ценились в университетской среде Италии того времени. Если преподаватель просто читал лекции вместо того, чтобы рассказывать их наизусть, студенты называли его *doctor chartaceus*, то есть «бумажный профессор».

- *A fluent and forceful delivery / свободная и выразительная речь.* Италия, будучи страной латинской лингвокультуры, возлагала на средневековых преподавателей ответственность читать лекции, проводить занятия и общаться на латинском языке. Владение латинским и умение говорить на нем бегло и правильно считались дополнительным признаком высокого интеллекта и профессионализма [1, с. 152].

Астрик Л. Габриель в своей статье «Идеальный учитель средневекового университета» детально изучает ведущие средневековые университе-

ты Германии, Великобритании, Нидерландов, Италии, Чехии, Польши и, опираясь на достоверные источники (университетские уставы, корреспонденция между педагогами, студенческие отзывы), он называет средневекового преподавателя университета «мастером» или «магистром» и составляет критерии. Астрик Л. Габриэль сравнивает образ средневекового педагога с “*the Mirror of the Soul*” – «Зеркалом Души» [6, с. 3], поскольку, по его словам, средневековый человек смотрится в зеркало, либо чтобы уловить и устранить все неприятное, либо для того, чтобы улучшить и приукрасить свою внешность и произвести лучшее впечатление на окружающих. Средневековый предшественник современного профессора, дабы сохранить свой авторитет, должен был беспрестанно смотреть в свое зеркало совершенства в соответствие с предусмотренными правилами университета, детализированными уставами и инструкциями.

Астрик Л. Габриэль полагает, что воображаемое «зеркало совершенства» средневекового профессора было составлено из множества средневековых университетских уставов. Теолог выделяет семь основных отличительных черт идеального магистра или доктора Средних веков – так называемых *virtues*/добродетелей:

1. Надлежащий баланс между интеллектуальной и аскетической деятельностью.
2. Мудрость в обеспечении спасения своей души и душ своих слушателей посредством учения. Педагог создает мир и согласие в своем земном учебном обществе, знает границы своей области знаний и не преступает их.
3. Стойкость и стабильность в своем характере и личном поведении.
4. Подчинение уставам и избранным должностным лицам.
5. Материальная и духовная благотворительность.
6. Реализация творческой эрудиции.
7. Проявление сострадания и сочувствия к своим ученикам.
8. Соблюдение дресс-кода (придерживаться соответствующей одежды, которая не только демонстрирует авторитет профессора, но и отражает его корпоративную лояльность и принадлежность к учебному заведению). [6, с. 9-10]

Жак Верже писал, что средневековый профессор был человеком, глубоко погруженным в интеллектуальную жизнь своего времени, и при этом его деятельность была очень осторожной и взвешенной. Например, в одном из исследований, упомянутых им, рассматривался францисканец-преподаватель 1270-х годов, который внимательно выбирал цитаты из учений Фомы Аквинского при подготовке лекций, что свидетельствует о

высоком уровне анализа и аккуратности в преподавательской работе. Такой подход отражает качества средневекового профессора как исследователя и педагога, который работал в условиях сложных интеллектуальных и церковных ограничений, стремясь бережно сочетать традиции и новые знания. Важной чертой академических институтов тогда была строгая дисциплина и формализация учебного процесса, что также влияло на качества преподавателей. Таким образом, средневековый профессор, по мнению Жака Верже, имел следующие *virtues*: глубокая ученость, осторожность в выборе источников, высокая социальная и интеллектуальная ответственность. Это ученый, объединяющий строгость, традиции и научный поиск в рамках университетской среды тех времен [7].

Все вышеперечисленные *virtues* или добродетели составляли образ «идеального педагога» развитого и позднего Средневековья в Италии.

Современный преподаватель университета сохраняет основные принципы, выработанные со средних веков. Педагоги высших школ XXI в. стремятся к отражению идеального образа. Высокий интеллект, развитая память, структурированная речь – фундаментальные качества преподавателя высшей школы нашей эпохи. Современный педагог должен осознанно выбирать профессию, постоянно развиваться и рефлексировать свою деятельность, владеть планированием и быть лидером среди коллег и студентов. Важны такие личные качества, как стрессоустойчивость, эмпатия, здоровый образ жизни. Он стремится к развитию навыков сотрудничества и коммуникации, использует активные методики обучения и направлен на достижение мастерства студентами в предмете. Сегодня преподаватель вуза должен обладать не только сильной научной и профессиональной компетенцией, но и быть гибким, инновационным, умеющим общаться и адаптироваться к быстро меняющемуся обществу. В то же время сохраняется акцент на высокую ответственность перед обучающимися и способность передавать глубокое знание. Дресс-код и внешний вид не менее важен для педагогов XXI в.

Все вышеупомянутые характеристики и добродетели также указаны во многих средневековых источниках.

Таким образом, образ средневекового итальянского преподавателя с его интеллектуальной и нравственной строгостью, умением управлять процессом обучения и авторитетом сформировал базовые педагогические каноны, которые модернизируются и переосмысливаются современными университетскими педагогами, сочетая традицию и инновации в образовании.

Французский писатель Жак Пеше (1758–1830) писал: «Все новое – это хорошо забытое старое» [8, с. 281]. Данное исследование демонстрирует, как средневековые традиции влияют на современные представления о профессионализме и нравственных качествах педагога, их влияние на современное образование, подчеркивая преемственность ценностей поколений и универсальность методов преподавания.

### Библиографический список

1. Grendler, P. F. The universities of the Italian Renaissance. Baltimore, Maryland : The Johns Hopkins University Press, 2002. 592 p.
2. Галинова, Н. В. Латинско-русский словарь для студентов-биологов: учеб. пособие / Н. В. Галинова, А. А. Фомин ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 186 с.
3. Реале, Дж. Западная философия от истоков до наших дней. / Джованни Реале, Дарио Антисери ; [пер. с итал. С. Мальцевой, науч. ред. Э. Соколов]. – СПб. : Петрополис, 1997. – Том 2. Средневековье. – 368 с.
4. Суворов, Н. С. Средневековые университеты / Н. С. Суворов. – Изд. 2-е – М. : Книжный дом «Либроком», 2012. – 256 с.
5. Фроловская, М. Н. Герменевтика профессионального образа мира педагога : монография / М. Н. Фроловская; под науч. ред. Ю. В. Сенько. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 288 с.
6. Gabriel, A. L. The Ideal Master of the Mediaeval University. The Catholic Historical Review, 1974, vol. 60, no. 1, pp. 1–40. URL: <http://www.jstor.org/stable/25019510>.
7. Verger, J. Schools and Universities in Europe. URL: <https://archive.org/details/cmh-06-07-verger-schools-universities>.
8. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений : более 4000 ст. / [авт.-сост. Вадим Серов]. – М. : Локид-пресс, 2004. – 877 с.

## **Сеттинг как основа взаимодействия в современной консультативной практике педагога-психолога**

**В. Г. Пинигин**

Омская гуманитарная академия,  
г. Омск, Российская Федерация

Статья выводит на первый план различные проблемы, сложности и специфические особенности процесса психологического консультирования, который в наши дни постоянно пополняется новыми методиками и технологиями. Одной из таких технологий является сеттинг, трактуемый современными психологами в качестве мощного фундамента обретения коммуникативного равновесия в ходе консультирования, постепенного раскрытия травмирующих фактов жизни клиента для дальнейшей их проработки. Сеттинг становится особым пространством договоров, рассуждений, взаимонализа, в котором появляется очевидная возможность преодоления тревожных и невротических состояний клиента. С учетом тенденции повышения качества психологической помощи в образовательных организациях, введение инновационных консультативных технологий в работе педагога-психолога, к которым относится сеттинг, представляется чрезвычайно актуальным.

*Ключевые слова:* сеттинг, консультирование, коммуникативное взаимодействие, терапевтическое пространство.

## **Setting as the basis of psychoanalytical interaction in modern counseling practice**

**V. G. Pinigin**

Omsk Humanitarian Academy,  
Omsk, Russian Federation

This article highlights various issues, complexities, and specific features of the psychological counseling process, which is constantly being expanded with new methods and technologies. One such technology is the setting, which is interpreted by modern psychologists as a powerful foundation for achieving communicative balance during counseling, gradually uncovering traumatic facts in the client's life for further processing. The setting becomes a special space for agreements, discussions, and mutual analysis, offering a clear opportunity to overcome the client's anxiety and neurotic states. Given the trend toward improving the quality of psychological care in educational institutions, the introduction of innovative counseling technologies, including the setting, into the work of educational psychologists seems extremely relevant.

*Keywords:* setting, counseling, communicative interaction, therapeutic space.

Сеттинг (от англ. setting – «помещение», «установка», «обстановка») – необходимые для психотерапевтического сеанса условия и ограничения, накладываемые на процесс его проведения [1]. Сеттинг во многом зависит от психотерапевтических особенностей, свойств клиента и специфики работы консультанта. Данный термин сравнительно долгий период времени применяется в сфере психоанализа с целью выявления установок отдельной личности, ценностных ориентиров, особых (латентных) механизмов самозащиты и динамики самоотношения. Также в сеттинге важны заранее определенные условия работы: время (частота сеансов), место (территориальное местоположение, внутренний интерьер и расстановку мебели, расположение клиента и консультанта относительно друг друга, положение клиента во время сеанса).

Н. Мак-Вильямс [2] указывает, что сеттинг является необходимым элементом всего консультативного процесса: он организует в деталях ситуацию и особенности взаимодействия консультанта и клиента. Здесь важны такие аспекты, как временной период сеанса, договоренность о телефонных звонках и ведении аудиозаписей, особенности интерьера. Сеттинг в трактовке О. Кернберга [1] предполагает наличие психологических рамок, т. е. той самой регулярности и последовательности сеансов, о которой мы написали выше. Однако, помимо этого, «рамки» указывают на нейтралитет консультанта и возможность выстраивания клиентом свободного ассоциативного ряда, свободных высказываний, реализацию желания рассказать скрываемые от всех особенности. В своем словаре Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский отмечают, что влияние психологического сеттинга на процесс анализа может не ощущаться пациентом и даже самим консультантом. Продолжая эту мысль, можно добавить, что отсутствие у консультанта такого ощущения иногда обуславливает некоторые ошибки – на них мы укажем чуть ниже. Г. Голдсмит указывает на тот факт, что в контексте психологической помощи «... сеттинг описывает базовую договоренность, необходимую для проведения терапии, он рассматривался как всего лишь структурная или физическая предпосылка плюс контракт о терапии и кодекс поведения для клиента и консультанта, без дальнейшего его уточнения. То есть он, казалось, не нуждается в дальнейшем обсуждении – сеттинг присутствует везде, в разных сферах и ситуациях. Фрейд был первым, кто описал роль сеттинга как базовую платформу для терапии; в серии статей по технике психоанализа он сосредоточился на этом в некоторых моментах» [3]. Е. Т. Соколова рассматривает сеттинг непосредственно как основу взаимодействия консультанта и клиента, объясняя это

отсутствием случайностей [4] в таком сложном процессе. По его мнению, простых нарушений в сеттинге не бывает, поскольку многое регулируется нераскрытыми проблемами клиента, его возможной асоциальностью, которая нуждается в коррекции и терапии.

Выполнение условий сеттинга (изначальных установок) имеет множество функций в процессе консультирования [1]:

- 1) позволяет наладить эффективное взаимодействие;
- 2) позволяет достичь большего терапевтического эффекта;
- 3) самоорганизуют клиента, а также и самого психолога;
- 4) мотивирует клиента – добавляет заинтересованность;
- 5) оказывает неосознанное положительное влияние на процесс консультирования.

Условия могут меняться, но такой шаг необходимо обдумывать и предпринимать попытки прогноза: возможных неожиданностей, развития ситуации терапии в другом направлении.

В консультативном взаимодействии сеттинг трактуется и в качестве общей предпосылки терапии – оно организуется и оказывается довольно успешным при следовании заранее оговоренным условиям. Тем не менее, сеттинг не может быть полностью статичным явлением – его динамика иногда зависит от внешних обстоятельств и от складывающихся отношений консультанта и клиента. Нередко между ними возникает ситуация ценностно-мировоззренческого конфликта, которая и обуславливает формирование дистанции. Это приводит к невозможности раскрытия деталей качеств клиента и к поверхностному пониманию его проблемы и существенных переживаний. Верно организованный сеттинг способствует хотя бы частичному преодолению межличностных различий, поэтому он определяется прежде всего как основа терапевтической работы. Кроме того, элементы сеттинга временами подталкивают клиента к комментариям, благодаря которым его особенности анализируются уже более тщательным образом. В оценке З. Фрейда существует оптимальный сеттинг [5], воссоздаваемый на каждом сеансе и позволяющий осуществить нужный перенос в анализе. По его словам, клиент вначале действует, только затем углубляется в воспоминания. В результате он может не доверять консультанту или пытаться менять условия сеттинга.

В дальнейшем сеттинг и становится самостоятельной концепцией, нашедшей отражение и существенные добавления в работах других исследователей. Так, Д. Винникот «подчеркивает, что клиент должен быть способен отличать переходное пространство аналитического сеттинга и внеш-

ную реальность, то есть выдерживать условную природу терапии. Бион (1977) рассматривал сеттинг как креативный контейнер<sup>1</sup>, как динамический процесс активного контейнирования. Стуфкенс (2008) предлагает рассматривать процесс и рамки сеттинга как константы, в которых происходит процесс, как два неразрывно взаимосвязанных компонента» [3]. На такие особенности обращал внимание Г. Голдсмит, указывая, что сеттинг обладает смыслом, конструирующим взаимодействия консультанта и клиента, их коммуникативное взаимопонимание и правила самого терапевтического пространства. В качестве пространства терапевтическое взаимодействие понимает и Левенберг, видя в нем творческие основания; в результате сеттинг «обуславливает внешнюю реальность клиента и психолога и подготавливает почву для взаимного исследования внутренней жизни. Фонда подчеркивает, что одновременное присутствие надежности и оптимальной фрустрации, которое входит в структуру сеттинга, является условием, которое способствует развитию способности к символическому мышлению, что дает возможность в одно и то же время жить на многочисленных уровнях реальности» [6].

Рассматривая сеттинг в указанном в названии контексте, важно оценить его проблемные стороны. К таким относятся: проблема динамики этого процесса как ответ на потребности клиента (чаще всего сеттинг движется в наиболее оптимальном для эмоционального состояния клиента, он не должен в полной мере соответствовать его желаниям), выбор сигналов для клиента (ободрение – улыбка, удивление – поднятие бровей), вмешательство внешнего кризиса в сеттинг. Важно также понимать необходимость регулярности и последовательности намеченного графика встреч: если он нарушается, то может нарушиться и динамика положительной результативности. Кроме того, временами сам консультант нарушает этот график, принимая клиента по его просьбе чаще, чем необходимо, или, напротив, увеличивая период его отсутствия.

Рассматривая специфику работы в образовательных организациях педагога-психолога, следует отметить, что установление сеттинга в процессе психологического консультирования позволит решать проблемы клиентов более качественно. С учетом того, что в роли клиентов выступают участники образовательного процесса, для их полноценного участия в терапевтической сессии установление доверительных отношений, климата психологической безопасности, степени необходимой откровенности, а также

---

<sup>1</sup> На это также указывал в своем содержательном исследовании Д. Анзье, введя в научный оборот выражение «Я-кожа».

особой когнитивной погруженности в терапевтическое пространство являются обязательным условием, чему и будет способствовать сеттинг.

Таким образом, сеттинг играет собственную роль в организации адекватного терапевтического взаимодействия, выполняет весомую функцию по сохранению межличностного контакта между консультантом и клиентом, позволяет расширить абрис обсуждаемых вопросов и обнаружить ранее скрываемые особенности.

### Библиографический список

1. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского; Ред.-совт. Л. А. Карпенко. – 2. изд., испр. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 505 с.

2. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / Нэнси Мак-Вильямс ; пер. с англ. В. Снигура. – 2-е изд. – М. : Класс, 2015. – 583 с.

3. Голдсмит, Г. Терапевтический сеттинг в психоанализе и психотерапии / Гари Голдсмит; пер. А. Мирза // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2009. – № 2. – URL: <https://psyjournal.ru/articles/terapevticheskiy-setting-v-psihoanalize-i-psihoterapii?ysclid=mnzxsgd51i225281953> (дата обращения 21.11.2025).

4. Соколова, Е. Т. Психотерапия: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Т. Соколова. – 2-е изд., пере-раб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006.– 368 с.

5. Фрейд, З. Воспоминание, воспроизведение и переработка / Зигмунд Фрейд; пер. с немецкого М. В. Вульф // Проект «Весь Фрейд». – URL: <https://freudproject.ru/?p=13450&ysclid=mnzy1bkbsy927064536> (дата обращения 20.11.2025).

6. Грушко, З. И. Роль сеттинга в психоаналитическом лечении / З. И. Грушко // Сайт психологов В17.ru. – URL: <http://www.b17.ru/article/83824/> (дата обращения 20.11.2025).

7. Анзье Д. Я-кожа / Дидье Анзье; пер. с фр. М. С. Соловьевой, Р. Ф. Фаткулиной. – Ижевск : ERGO, 2011. – 303 с.

## **Феномен дистанционного обучения в контексте современного педагогического знания: теоретический аспект**

**М. В. Пирязева, Е. В. Прокофьева**

Липецкий государственный педагогический университет  
им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация

В настоящее время информационные технологии развиваются с невероятной скоростью, что отражается на всех сферах деятельности. Безусловно, преподавательскую деятельность такое явление не обошло стороной, в связи с чем стало возможным появление дистанционного обучения. В свою очередь, являющегося важным элементом современной системы образования. Такое обучение дает возможность обучающимся черпать новые знания независимо от их географического положения, времени суток и других особенностей, присущих традиционным видам обучения. В данном исследовании мы проведем работу по анализу, сбору и рассмотрению теоретико-методологических основ дистанционного обучения, преимуществ и недостатков такого вида обучения, а также возможностей будущего развития в сфере педагогического процесса.

*Ключевые слова:* школа, обучение, развитие, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии.

## **The phenomenon of distance learning in the context of modern pedagogical knowledge: theoretical aspect**

**M. V. Piryazeva, E. V. Prokofieva**

Lipetsk State Pedagogical University named after  
P. P. Semenov-Tyan-Shansky, Lipetsk, Russian Federation

Currently, information technologies are developing at an incredible speed, which is reflected in all areas of activity. Of course, this phenomenon has not spared teaching, which has led to the emergence of distance learning. This, in turn, is an important element of the modern education system. Such training gives the opportunity for students to draw new knowledge regardless of their geographical location, time of day and other features inherent in traditional types of training. In this research work, we will carry out work on the analysis, collection and consideration of the theoretical and methodological foundations of distance learning, the advantages and disadvantages of this type of training, as well as the possibilities of future development in the field of pedagogical process.

*Keywords:* school, training, development, distance.

На данный момент педагогика меняется в связи с неукротимым развитием информационно-коммуникационных технологий во всем мире. Традици-

онные методы обучения поэтапно дополняются новыми видами и формами организации педагогического процесса, среди которых стоит отметить именно дистанционное обучение. Такой вид взаимодействия между преподавателем и обучающимся отличается рядом уникальных свойств присущих только ему, позволяющих наиболее эффективно организовать получение учащимися знаний вне зависимости от пространственно-временных ограничений.

Целью нашего теоретического исследования является изучение сущности, видов и форм, а также функций дистанционного обучения, анализ и рассмотрение основных тенденций его развития. Рассмотрение и анализ проблемы введения дистанционного обучения в современную педагогику. Выявление возможных путей решения, связанных с данной проблематикой. Создание более эффективных способов для внедрения современных образовательных технологий в процесс дачи и приема знаний.

Задачи исследования включают:

1. Изучение понятия и видов дистанционного обучения;
2. Анализ существующих моделей дистанционного обучения;
3. Определение роли преподавателя и обучающегося в дистанционном обучении;
4. Выявление проблемных вопросов, возникающих в ходе внедрения дистанционного обучения;
5. Формулирование возможных рекомендаций по повышению эффективности дистанционного обучения.

Данную проблему в современной педагогике, рассматривают в своих работах такие авторы, как О. Н. Байкова, А. А. Андреев, А. А. Осин, и другие, что свидетельствует, об актуальности исследуемой нами проблемы внедрения дистанционного обучения в образовательный процесс.

Данная работа направлена на выявление путей решения установленной нами проблематики, что поможет образовательным учреждениям и педагогам, более эффективно использовать технологический прогресс в образовательном процессе.

Дистанционное обучение представляет собой такую форму организации образовательной деятельности как взаимодействие преподавателей и студентов, которое осуществляется непосредственно с использованием информационных технологий в сети Интернет. Его уникальной особенностью можно отметить отсутствие прямого контакта преподавателя и обучающегося в ходе образовательного процесса, что требует особого внимания преподавателей к созданию и организации учебных баз и форм оценки полученных результатов в ходе освоения учебной программы.

Существует несколько классификаций видов дистанционного обучения [1 с. 21]:

1. По степени самостоятельности обучающихся:

– Асинхронное обучение: обучающиеся самостоятельно изучают изложенный образовательный материал в удобное для них время и месте.

– Синхронное обучение: учебный процесс происходит онлайн в режиме реального времени, в таком случае обучающий и обучаемый должны находиться в одной конкретной сети в определенное установленное время.

2. По используемым технологиям:

– Вебинарное обучение: использование вебинаров и видеоконференций для передачи знаний.

– Электронное обучение: применение специализированных программ и сетевых установок электронного обучения.

3. По уровню интерактивности:

– Низкоинтерактивное обучение: при котором обучаемый в одностороннем порядке получает информацию без возможности обсуждения.

– Высокоинтерактивное обучение: отличается непосредственным участием студентов в учебном процессе через размышления и рассуждения над возникшими проблемами в ходе получения знаний с преподавателем.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дистанционное обучение отличается разнообразием видов и форм, каждый из вышеперечисленных имеет собственные как положительные, так и отрицательные стороны.

В настоящее время выделяют три основные модели дистанционного обучения:

1. Модель смешанного обучения. Такая модель отличается тем, что объединяет традиционное и дистанционное обучение между собой. Обучение базовым и главным для предмета знаниям происходит в классе, а более углубленное изучение или же дополнительная информация представляется учащимся в электронном виде.

2. Модель самостоятельного изучения. Предполагает самостоятельное изучение учащихся по предложенным им базам данных. Данная модель проявляется в изучении обучающимся информации доступной для общего пользования в сети интернет или же предоставленной для пользования преподавателями.

3. Интегрированная модель: Данная модель сочетает в себе разные методы и средства дистанционного обучения представленной нами в первой главе. Которая дает возможность применения комплексного подхода к образованию.

Каждая из вышеуказанных моделей обладает собственным набором отличимых преимуществ и недостатков [2, с. 15]. Однако каждая из них имеет место быть, так как напрямую связана с конкретно представленными целями и задачами выбранного обучения и его предмета.

Стоит отметить, что важной особенностью дистанционного обучения является изменение роли преподавателя и учащегося. Так как преподавателю приходится не просто организовывать учебный процесс, а делать это с помощью информационно-коммуникационных технологий, что в свою очередь требует от него знаний и умений в данной сфере. Он разрабатывает учебные планы с учетом дистанционного вида обучения, создает возможность для самостоятельной работы обучающихся, курирует учащегося на всех стадиях его познания и усвоения.

Обучающийся в свою очередь принимает ответственность за самостоятельное изучение предлагаемой ему информации, а также использования сторонних источников в сети интернет по рассматриваемой им теме. Такое обучение заставляет студента планировать свое время, а также управлять широким выбором ресурсов. Проявлять инициативу в освоении новых знаний [3, с. 114]. Такой подход способствует формированию нового мышления у обучаемого, самостоятельности и ответственности.

Успехом такого обучения будет являться усердная работа всех сторон, задействованных в учебном процессе.

Рассматривая данную тему, стоит помнить не только о неоспоримых положительных сторонах дистанционного обучения, но и о проблемных вопросах, возникающих при внедрении такого вида обучения. Рассмотрим проблемы, возникающие при данном процессе.

1. Недостаточная техническая оснащенность. Основной проблемой является именно невозможность оборудовать новыми технологиями образовательные учреждения или же их недостаточность, несоответствие нынешним программным требованиям. Такая проблема попросту не дает возможности применения и внедрения новых форм и видов обучения [4, с. 13].

2. Низкий уровень компьютерной грамотности. Данная проблема основывается на низкой квалификации в вопросе владения современными технологиями всех участников учебного процесса. Или нежелание одной из сторон осваивать новые виды и формы обучения.

3. Отсутствие мотивации и дисциплины. Бесконтрольность дистанционного обучения так же является одной из существующих проблем. Так как часть обучающихся откладывают изучение новой информации ввиду отсутствия определенных временных рамок. Системы наказаний за невыполненную работу.

4. Проблемы оценивания знаний. Отсутствие конкретной системы оценивания, сложность при проведении проверки проделанной работы обучающимся. Все это требует разработки специальных методик и инструментов [5, с. 125].

Вышеперечисленные проблемы нуждаются в их решении в связи с постоянным прогрессом в технологической сфере и их воздействии на все сферы деятельности. Возможными путями решений могут стать: повышение квалификации педагогических кадров, повышении технической базы образовательного учреждения и создание специальных условий для более эффективного использования и внедрения в современный учебный процесс дистанционного обучения.

Подводя итог проведенного исследования, можно сделать следующий вывод:

Дистанционное обучение представляет собой эффективную форму современного образования, способствующую автономности и более эффективному обучению учащихся посредством информационно-коммуникационных технологий. К сожалению, для получения максимального положительного эффекта требуются дополнительные усилия всех сторон учебного процесса. По совершенствованию методической поддержки, улучшению технического оснащения и повышению уровня профессиональной компетентности.

Дальнейшие перспективы развития дистанционного обучения напрямую связаны с интеграцией новых современных технологий, созданием наиболее эффективных средств сотрудничества между учеными, специалистами-практиками и представителями органов управления образованием для разработки новых возможностей обучения.

### **Библиографический список**

1. Байкова, О. Н. Современное состояние и тенденции развития дистанционного обучения в вузах России / О. Н. Байкова // Образование и наука. – 2020. – № 3. – С. 15–23.
2. Андреев А. А. Педагогическое проектирование открытых образовательных сред / А. А. Андреев, А. В. Осин // Современные наукоёмкие технологии. – 2019. – № 8. – С. 12–18.
3. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических измерений / В. П. Беспалько. – М. : Издательство Московского университета, 2018. – 256 с.
4. Зайцева, Е. Г. Особенности проектирования электронных курсов для дистанционного обучения / Е. Г. Зайцева // Мир науки. – 2020. – № 4. – С. 11–17.
5. Горшенина, Н. И. Психолого-педагогические особенности формирования компетенций студентов вузов в условиях дистанционного обучения / Н. И. Горшенина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 5. – С. 123–129.

## **Концептуальные основы развития самоорганизации студентов в образовательном процессе вуза**

**Н. В. Савина**

Омский государственный педагогический университет,  
г. Омск, Российская Федерация  
Омская гуманитарная академия,  
г. Омск, Российская Федерация

В статье предлагаются к обсуждению основы концепции развития компетенции самоорганизации в образовательном процессе вуза. Показаны сложные условия профессиональной деятельности на современном этапе развития экономики и необходимость развития компетенции самоорганизации в процессе профессиональной подготовки студентов вузов. Концептуальные основы представлены на разных уровнях методологического знания идеями экзистенциализма, прагматизма; синергетическим, деонтологическим и праксиологическим подходами.

*Ключевые слова:* самоорганизация, концепция, методология, профессиональное воспитание, студенты, деонтология, праксиология, синергетика.

## **The conceptual foundations of the development of students' self-organization in the educational process of the university**

**N. V. Savina**

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation  
Omsk Humanitarian Academy, Omsk, Russian Federation

The article proposes to discuss the basics of the concept of developing the competence of self-organization in the educational process of the university. The complex conditions of professional activity at the present stage of economic development and the need to develop self-organization competence in the process of professional training of university students are shown. The conceptual foundations are presented at different levels of methodological knowledge by the ideas of existentialism, pragmatism; synergetic, deontological and praxeological approaches.

*Keywords:* self-organization, concept, methodology, professional education, students, deontology, praxeology, synergetics.

**Постановка проблемы.** Многие современные профессии характеризуется повышенным физическим и психическим напряжением. Количество видов деятельности, рабочих документов, постоянное изменение объема и

времени выполнения отдельных задач создает трудности на пути овладения профессией и последующего становления в ней. Без специальной подготовки к выполнению такого рода профессионального труда наблюдается и ранний выход из профессии, и профессиональное выгорание. Положение осложняется тем, что постпандемийный период показал увеличение рабочего времени в разных отраслях экономики. В ряде стран такое увеличение достигает 11 часов в день [1]. У представителей разных профессий размыты границы между личным и рабочим временем. Вследствие этого не поддается подсчету точное количество рабочего времени в день, неделю, месяц. Данные ВОЗ, 2021, показывают, что продолжительный рабочий день становится причиной смерти сотен тысяч людей в год по всему миру [2]. В таких условиях личность работника склонна к выгоранию и ранней деформации, а деятельность снижает качество. Появляются такие характеристики личности и деятельности как прокрастинация, ургентная аддикция. «Среди общих качеств, которые показывают соответствие человека выполняемой работе, наряду с ее успешностью и удовлетворенностью, выделяются и благоприятные функциональные состояния, включающие внутреннюю мобилизованность» [3, с. 101]. Сложные виды деятельности не оставляют ее субъекту выбора быть организованным или нет. На сегодняшний день нет единого понимания, что представляет собой феномен самоорганизации, который рассматривается с разных сторон и разными науками. Цель статьи – обоснование концептуальных основ развития самоорганизации как компетенции современного специалиста для обеспечения профессиональной деятельности на достаточно качественном уровне.

**Методология и методы.** Исследование базируется на положениях методологии педагогики о системности и междисциплинарности изучаемых явлений. Обосновываются синергетический, праксиологический, деонтологические подходы к развитию компетенции самоорганизации у студентов вузов. Методами исследования явились теоретический анализ научной литературы и нормативно-правовых документов, конкретизация, сравнение, обобщение, нейросетевой метод генерации информации.

**Результаты.** Учитывая тот факт, что большинство профессий требуют серьезного профессионального обучения, необходимо обратить внимание и на современную систему образования. Внедрение новых образовательных стандартов как ответ на актуальные вызовы, вариативность образовательных технологий, цифровая трансформация образования требует изменения учебной деятельности и ее постоянного совершенствования. Самоорганизация как интегративное свойство человека позволяет ему

адаптироваться к таким изменениям и выходить на новый уровень личного и профессионального развития. Самоорганизация позволяет системам, которые функционируют рассеянно, неорганизованно, работать более эффективно. Другими словами, развитая самоорганизация позволяет специалисту качественно трудиться, сохранить профессиональное здоровье и остаться в профессии.

Понятие возникло из синергетики – науке об открытых неравновесных системах. Один из методологов синергетики Герман Хакен, немецкий физик, определял самоорганизацию как «процесс упорядочения элементов в системе за счет внутренних факторов без специфического внешнего воздействия» [4]. Самоорганизация возможна только в сложных открытых системах, какими являются личность, деятельность, образовательный процесс.

Феномену самоорганизации уделяют внимание достаточно много исследователей. Но во всех статьях и монографиях присутствует фраза о многозначности, многоаспектности этого понятия. Авторы анализируют то, что написано до них, и обобщают или дают свое определение. Мы имеем представление о самоорганизации и как личном качестве, и как умении, как интегративном навыке, как компетенции, как способности и др. [5]. Анализ шестнадцати диссертационных исследований последних пятнадцати лет (14 – педагогика, 2 – психология) показал, что исследованиям подвергаются в основном студенты. Наблюдается отсутствие единой терминологии и методологии, редкость использования родового синергетического подхода. Девять авторов рассматривали самоорганизацию как способность / способность и готовность или систему личностных качеств, шесть авторов – как умение или деятельность, один автор – как компетенцию [6]. Для разрешения противоречий будем основываться на нормативном документе – Федеральном государственном стандарте высшего образования. Во всех направлениях и профилях подготовки присутствует блок универсальных компетенций, где УК-6 – Самоорганизация и саморазвитие трактуется как «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [7]. Данная компетенция позволяет студенту содержать свои дела как профессиональные, так и личные в порядке, качественно выполнять все учебные задачи в срок без лишнего напряжения, окончить вуз в соответствии с учебным планом без академического отпуска или отчисления.

Концепция в науке используется в двух аспектах – как идея или замысел, и как система структурированных взглядов с методологическими ос-

нованиями. «педагогическая концепция представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических и/или методико-технологических знаний об объекте исследования, базирующуюся на тех или иных методологических основаниях» [8, с. 91]. Более детально структура концепции представлена в работе Н. С. Пурышевой и Р. В. Гуриной [9, с. 18] как совокупность блоков: проблемный, базисный, содержательный, практический.

Наши исследования как теоретические, так и эмпирические позволили нам синтезировать некий вариант концептуальных основ развития самоорганизации студентов в образовательном процессе вуза. Ведущая идея – самоорганизацию необходимо развивать как составляющую профессионального воспитания. Сложные виды деятельности не оставляют ее субъекту выбора быть организованным или нет, и чтобы соответствовать этому уровню, любой специалист в составе профессионально важных качеств должен иметь и самоорганизацию. Из различных определений профессионального воспитания мы согласны с его рассмотрением как части воспитания социального (Тимонин, 2012), а именно «приобщении человека к профессионально-трудовой деятельности и связанным с ней функциями в соответствии со специальностью и уровнем квалификации» [10]. Профессиональное воспитание – это соответствие умений, навыков профессиональному стандарту; наличие необходимых профессионально важных качеств, включающее ответственность работника перед профессиональным сообществом. Отдельные компетенции в каждом профессиональном стандарте подготовки по разным профилям показывают необходимость всегда следовать нормам. Деятельность усложняется, но требование остается.

Исходя из уровневой структуры методологии научного исследования, представим на философском уровне принципы экзистенциализма и прагматизма. Экзистенциализм признает право выбора человека и ответственность за то, что он есть, и что он делает. «Человек есть не что иное, как то, что он сам из себя делает» (Ж.-П. Сартр). Прагматизм определяет любую деятельность с точки зрения ее эффективности в достижении практически полезных результатов (Ч. Пирс, У. Джеймс, Дж. Дьюи), что соотносится с практико-ориентированной парадигмой профессионального образования. Самоорганизация нужна, чтобы выполнять любую деятельность на достаточном уровне, точно в срок и принимать ответственность за нее.

Далее на общенаучном уровне логично представить синергетический поход, который рассматривает явления в виде открытой системы. Мы обратились за помощью к искусственному интеллекту (ИИ), в частности

ChatGPT. При запросе на методологические подходы к развитию самоорганизации у студентов вузов, он также обозначил личностный и деятельностный подходы. Однако на уточняющий промт «Представь синергетический подход в развитии самоорганизации в вузе», ChatGPT выдал такую информацию: «Синергетический подход: рассмотрение самоорганизации как процесса, возникающего из взаимодействия множества факторов, где результат больше, чем просто сумма его частей. Это подразумевает, что самоорганизация студентов не является результатом действий одного лица или одной стратегии, а скорее синтезом различных влияний и условий» [11]. И далее дал еще ряд пояснений. Опять же, синергетический подход не был сразу упомянут ИИ, что позволяет утверждать, что этот родовой, и заметим – обязательный подход не рассматривается исследователями и практиками. То есть нарушается ведущий принцип – самоорганизация возможна только в открытых системах. И если ее пытаются формировать, развивать, не учитывая это, то самоорганизации быть не может.

Философский уровень логично соотносится с уровнем конкретно-общенаучным, где необходимо применить деонтологический (идеи экзистенциализма) и праксиологический (идеи прагматизма) подходы. Деонтологический – обучение и следование правовым и этическим правилам и нормам профессионального поведения и деятельности. В его основе – понимание долга в профессиональной деятельности, ответственности перед коллегами, обществом и государством. Праксиологический обращает внимание на такие характеристики деятельности как эффективность, результативность, рациональность, продуктивность, успешность, оптимальность и другие тому подобные. В его основе – философия правильного действия. Подробно их обоснование мы уже давали в своих исследованиях [12, 13].

**Выводы.** На основе вышеизложенного можем сделать ряд выводов. От развития компетенции самоорганизации зависит, насколько профессиональный труд в любой сфере экономики будет соответствовать необходимым требованиям. Актуальное состояние проблемы отражает сложный, напряженный труд работника, которому непросто сохранять высокое качество деятельности. Профессиональная подготовка студентов вузов включает соответствующую компетенцию УК-6. Вместе с тем исследования развития данной компетенции в образовательном процессе вуза не имеют общей методологической базы и нуждаются в разработке и апробации целостной педагогической концепции, основанной на синергетическом, деонтологическом и праксиологическом подходах.

## Библиографический список

1. Сысоев, Т. Право на лень: как менялось отношение человека к труду // РБК Тренды. 30.04.2025. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/626bfd689a7947090c5f6e83?page=tag&nick=2025&from=copy> (дата обращения 21.09.2025).
2. Long working hours increasing deaths from heart disease and stroke: WHO, ILO. World Health Organization. 17 May 2021. URL: <https://www.who.int/news/item/17-05-2021-long-working-hours-increasing-deaths-from-heart-disease-and-stroke-who-ilo> (дата обращения 21.09.2025).
3. Климов, Е. А. Введение в психологию труда : учебник для студентов вузов / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт : ЮНИТИ, 1998. – 349 с.
4. Хакен, Г. Синергетика / пер. с англ. В. И. Емельянова; под ред. и с предисл. Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца. – М. : Мир, 1980. – 404 с.
5. Савина, Н. В. Самоорганизация будущих педагогов: методологические основы / Н. В. Савина // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития : материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Сургут : СурГПУ, 2024. – С. 191–195.
6. Савина, Н. В. Самоорганизация в психолого-педагогических исследованиях: терминология и методология / Н. В. Савина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2024. – Т. 18, № 3. – С. 97–108.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты // КлассИнформ. – URL: <https://classinform.ru/fgos.html> (дата обращения 07.11.2025).
8. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция как результат современного научно-педагогического исследования / Е. В. Яковлев // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 12. – С. 90–94.
9. Пурышева, Н. С. Структура образовательной концепции в педагогических исследованиях / Н. С. Пурышева, Р. В. Гурина // Образование и наука. – 2006. – № 4 (40). – С. 12–20.
10. Тимонин, А. И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное / А. И. Тимонин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – С. 55–58.
11. ChatGPT: [нейросеть]: [сайт]. – 2024. – URL: <http://gpt-chatbot.ru> (дата обращения: 07.11.2025). – Текст: электронный.
12. Савина, Н. В. Деонтологический подход к развитию самоорганизации студентов педагогического вуза / Н. В. Савина // Профессиональное образование в России и зарубежом. – 2024. – № 4. – С. 181–189.
13. Савина, Н. В. Праксиологический подход к развитию самоорганизации студентов педагогического вуза / Н. В. Савина, Н. Н. Князева // Проблемы современного педагогического образования : сборник научных трудов. – Ялта : РИО ГПА, 2025. – Вып. 86. – Ч. 1. – С. 338–341.

## **Аксиологический вектор современного иноязычного образования**

**О. И. Степашкина, В. В. Рябцева**

Липецкий государственный педагогический университет  
им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация

Аксиологический вектор современного образования имеет социально-экономические, политические, технико-технологические и гуманитарные предпосылки. Современная модель образования опирается на приоритеты, нацеленные на сохранность индивидуальности и развитие личности каждого обучающегося. Большое значение отводится формированию ценностно-смысловой сферы школьников в ходе получения ими образования. Аксиологический вектор прослеживается в педагогических концепциях, лежащих в основе модернизации образования. Обучение иностранному языку приобретает особый смысл – наряду с базовыми лингвистическими, профильными предметными знаниями и коммуникативными умениями и навыками оно должно способствовать формированию системы ценностей у школьников, сохранению у молодого поколения россиян общечеловеческих гуманистических ценностных ориентаций. Внедрение новой парадигмы в образовательную практику требует предварительной разработки ряда ключевых вопросов.

*Ключевые слова:* иноязычное образование, ценностно-смысловая сфера, воспитание, аксиологическая направленность, модернизация образования.

## **Axiological vector of modern foreign language education**

**O. I. Stepashkina, V. V. Ryabtseva**

Lipetsk State Pedagogical University named after  
P. P. Semenov-Tyan-Shansky, Lipetsk, Russian Federation

The axiological vector of contemporary education has socio-economic, political, technical-technological, and humanitarian prerequisites. The current educational model is based on priorities aimed at preserving individuality and developing the personality of each learner. Special attention is given to forming the value-meaning sphere of schoolchildren in the course of their education. The axiological vector can be traced in pedagogical concepts underlying the modernization of education. Learning a foreign language acquires special significance—alongside basic linguistic knowledge, subject-specific competencies, communication skills, and abilities, it should contribute to shaping a system of values among students and maintaining universal humanistic value orientations among young Russians. Implementing this new paradigm into educational practice requires preliminary elaboration of several key issues.

*Keywords:* foreign language education, value-meaning sphere, upbringing, axiological orientation, modernization of education.

В процессах модернизации российского образования важная роль отводится смене методологической оптики, а именно, переходу на парадигму «человеческого потенциала», в основу которой положены принципы гуманизма [1]. Основные тенденции развития общества в последнее время приводят к осознанию приоритетности формирования личности обучающегося, обладающей общечеловеческими гуманистическими ценностями. Причиной «аксиологического поворота» современного образования является, в первую очередь, глобальный антропологический кризис: «достигнув высокого уровня социально-экономического и технологического развития, человечество столкнулось с угрозой утраты традиционных духовно-нравственных ориентиров и устойчивых моральных принципов» [2]. Немаловажной предпосылкой является также острое геополитическое противостояние России и Западного мира, сопровождающееся нарастанием разного вида угроз и усиливающая потребность в возрождении духовно-нравственных основ жизни российского общества. В реалиях современной действительности, таким образом, важным становится, чтобы выпускник стал не только специалистом в какой-либо области, а личностью, обладающей высокими нравственными качествами.

Большое внимание вопросу формирования личностных качеств подрастающего поколения уделяется в доктринальных и нормативно-правовых документах Российской Федерации, в средствах массовой информации, в выступлениях главы государства, в выступлениях на научных конференциях, в научных публикациях.

Формирование ценностной картины мира индивида происходит под воздействием различных внутренних и внешних факторов. Как отмечают исследователи, мир возможностей современного человека чрезвычайно расширился и школа потеряла монополию на развитие ребенка [1]. На школьника оказывают влияние, часто негативное и деструктивное, различные среды. Тем не менее, нельзя отрицать, что в детском и подростковом возрасте школьная образовательная среда играет существенную роль.

Проблема формирования ценностно-смысловой сферы личности является объектом рассмотрения различных дисциплин. Категории «ценности», «ценностные ориентации», «ценностно-смысловые установки» и другие смежные категории изучаются в психологии, философии, этике, педагогике, лингвистике. В методике преподавания данная проблема рассматривается в рамках воспитательного аспекта образования, потому что именно в процессе воспитания происходит формирование ценностно-смысловой сферы личности. Дидактический принцип единства обучения и воспитания

не является новым и не ставится под сомнение, будучи неоднократно подтвержденным и осмысленным в процессе длительного исторического развития педагогической практики и теории. Во многих философских и педагогических концепциях и культурах всех времен и народов подчеркивалась необходимость органического единства обучения и воспитания. В отечественной педагогике и методике преподавания отдельных предметов традиционно уделялось/уделяется большое внимание воспитанию учащихся.

В иноязычном образовании воспитательная цель выходит на первый план: в качестве основной декларируется цель по «созданию человека как индивидуальности, человека с совестью, который различает добро и зло, сам формирует для себя нравственные предписания, требует от себя их выполнения, человека свободного, обладающего ответственностью перед другими и перед собой за свои мысли, поступки, действия, в конечном счете, за свое развитие» [3]. Иноязычное образование обладает большим потенциалом для решения воспитательных задач. Урок иностранного языка предполагает, во-первых, открытое общение с учащимися, в процессе которого учитель может формировать их ценностные ориентиры, во-вторых, возможность использования максимально широкого содержания. Уроки иностранного языка могут способствовать формированию у школьников системы научных, философских, политических, нравственных, эстетических, экологических и т. д. взглядов на мир, понятий и представлений, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру (природе, человеку, обществу, технике, знаниям, деятельности, поступкам, поведению, мышлению, познанию, конструктивной установки на назначение учебно-познавательной деятельности, предполагающей познание не как самоцель, а познание ради сохранения и совершенствования.

Осознание необходимости усиления аксиологической составляющей современного иноязычного образования приводит к осознанию необходимости определенной научной подготовки к внедрению новой парадигмы в образовательную практику.

Для эффективного формирования ценностно-смысловой сферы школьников в ходе получения ими образования необходимо следующее:

- изучить механизмы и условия ее формирования в образовательной среде учебного заведения;
- разработать принципы и технологии сопряжения воспитательного процесса и процесса обучения предмету (иностранному языку);
- обосновать новые средства и новое содержание образовательной деятельности, позволяющие формировать ценностно-смысловую структуру личности;

– рассмотреть психологические и педагогические условия, способствующие формированию целевых качеств личности;

– разработать конкретные подходы и средства, направленные на создание образовательного пространства, позволяющего организовать опыт самопроектирования обучающимися своей жизненной позиции, опыт эмоционального переживания и принятия ценностей;

– определить и концептуально обосновать аксиологическое содержание современного иноязычного образования и осуществить его перенос в сферу целеполагания и результативности учебного процесса;

– создать критериальную базу, позволяющую отслеживать степень достижимости поставленной цели и вносить корректировки в процесс реализации;

– переосмыслить принципы и содержание подготовки педагогических кадров с учетом потребности в реализации аксиологически ориентированного иноязычного образования в школе.

Для ориентации образовательного процесса на реализацию его воспитывающей функции необходимо иметь четкое представление о самом понятии «воспитанность». Обратимся с этой целью к исследованиям на данную тематику. Исследователь Н. Е. Щуркова считает общим критерием воспитанности отношение к наивысшим ценностям – человеку и характерологическим ценностям, определяющим основания человеческой жизни (добро, истина, красота), и характерологическим ценностям общества (свобода, справедливость, счастье, совесть, равенство, братство). То есть, по мнению исследователя, о воспитанности человека можно говорить:

– если «его поведение в разных жизненных ситуациях содействует благу другого человека»;

– если развит его интеллект и он способен познавать объективную истину как нечто независимое от его воли и воли других людей и соотносить свое поведение с известной ему объективностью;

– если он воспринимает красоту, уважает все ее проявления и создает красоту» [4].

Большую проблему представляет обеспечение диагностичности цели аксиологически ориентированного иноязычного образования – разработка критериев и показателей, по которым можно определить степень достижения воспитательной цели. Некоторые из них имеют конкретные проявления в действительности и доступны наблюдению, например, «внешний вид, речь, поведение, избирательная деятельность и ее качество, реакция на социальные, этические и политические явления, система взаимоотношений с окружающими» [4].

Переосмысление содержания иноязычного образования с учетом усиления его аксиологической направленности, представленное в ряде современных исследований, приводит к изменению его восприятия. Содержание образовательного процесса воспринимается не как «то, что подлежит усвоению, а как то, что «питает» развитие личности [5].

К факторам обучения, обладающим воспитательным потенциалом в иноязычном образовании, относятся:

- содержание образования;
- система методов, приемов, форм и средств обучения;
- педагогическая культура (мастерство) преподавателя.

Воспитывающая функция иноязычного образования предполагает, что учитель должен направлять определенные усилия как на этапах подготовки и проведения учебного занятия, так и на этапе последующего его анализа на осмысление всего педагогического инструментария, способствующего формированию ценностно-смысловой сферы обучающихся. Компоненты педагогического мастерства обладают большой важностью для реализации воспитывающей функции иноязычного образования. Проводя урок на одинаковом содержании, можно получить различный воспитательный эффект при применении различных методов и приемов обучения. Иногда воспитательный потенциал носителей содержания может быть полностью нивелирован за счет неправильно подобранных средств, форм, методов, приемов обучения. Может иметь место и обратная ситуация, когда содержание, само по себе не обладающее большим воспитательным потенциалом, может оказать большое воздействие на учеников благодаря использованию форм работы, направленных на реализацию воспитательной цели. Наиболее эффективным с точки зрения реализации воспитательной функции является комплексное воздействие всех факторов. Для их оптимального сочетания необходимо мастерство педагога. Также педагогическое мастерство определяет управляемость процесса воспитания. Постановка воспитательных задач урока, анализ и осмысление воспитательного потенциала носителей содержания при отборе и структурировании учебного материала, методов и приемов обучения при проектировании урока, – все это задачи учителя. Именно педагог должен продумать рациональное сочетание факторов, осмыслить воспитывающий потенциал всего педагогического инструментария.

Также не следует забывать, что воспитание осуществляется не только содержанием и формами работы с ним, пусть даже и очень умело подобранными, но и личностью педагога. Большой важностью обладает эмоцио-

нальная составляющая урока. Эмоционально-положительное отношение к обучению, соблюдение учителем педагогического такта способствуют приобретению обучающимися таких качеств, как заинтересованность, коммуникабельность, оптимизм и дружелюбие. Формирование эмоционально-положительного отношения к обучению как увлекательному процессу и ощущения сотрудничества является тоже прерогативой учителя. Е. И. Пассов писал, что «только личность способна вести ученика к духовности. Она – главный ориентир нравственности, главный источник мотивации. Личность никогда не станет штамповать себе подобных, она постарается терпеливо и бережно выращивать индивидуальности» [6, с. 103-104].

Подводя итоги, можно сказать, что фундаментальной основой современного образования являются гуманистические принципы, обеспечивающие приоритет всестороннего и гармоничного развития личности обучающегося. Аксиологический вектор прослеживается в педагогических концепциях, лежащих в основе модернизации образования. Современная модель образования опирается на приоритеты, нацеленные на сохранность индивидуальности и совершенствование личности каждого обучающегося.

### **Библиографический список**

1. Асмолов, А. Г. Генерирование возможностей: от человеческого капитала – к человеческому потенциалу / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева // Образовательная политика. – 2019. – № 4 (80). – С. 6–17.

2. Меретукова, З. К. Усиление воспитывающей функции обучения как проблема педагогической науки и образования / З. К. Меретукова, А. Р. Чиназирова, А. М. Шехмирзова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2018. – № 2 (218). – С. 58–69.

3. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 172 с.

4. Щуркова, Н. Е. Образ жизни, достойный Человека, и его формирование у школьника : методическое пособие для педагогов школы / Н. Е. Щуркова, И. В. Бабурова, Л. Т. Потанина, О. Н. Лукашонок, В. Ю. Питюков, Е. А. Осипова, Е. Н. Тян. – Смоленск : Смоленский институт усовершенствования учителей, 1995. – 63 с.

5. Гальскова, Н. Д. Содержание иноязычного образования: новый контекст и новые смыслы / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко // Шатиловские чтения. Перспективы развития парадигмы иноязычного образования. – СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2021. – С. 11–23.

6. Пассов, Е. И. Методология методики : теория и опыт применения (избранное) / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПУ, 2002. – 228 с.

## **20 лет реформ: как Россия выстраивает систему финансового образования школьников**

**Н. С. Фатеева**

Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Старый Оскол, Российская Федерация

В статье на основе анализа нормативно-правовой базы, инициатив Минфина и Банка России показано, как менялось содержание финансового образования школьников: от фрагментарных знаний о деньгах – к системным компетенциям, а затем – к формированию устойчивой финансовой культуры. Выделены ключевые этапы становления системы, описаны сдвиги акцентов от информирования к практическим навыкам управления личными финансами; от освоения понятий – к выработке поведенческих установок; от изолированных учебных модулей – к интеграции в школьную программу.

*Ключевые слова:* финансовая грамотность, финансовая культура, финансовое образование.

## **20 Years of reform: How Russia is building a system of financial education for schoolchildren**

**N. S. Fateeva**

Belgorod State National Research University, Starooskolsky Branch,  
Stary Oskol, Russian Federation

The article, based on an analysis of the regulatory framework and initiatives by the Ministry of Finance and the Bank of Russia, demonstrates how the content of financial education for schoolchildren has evolved: from fragmentary knowledge about money to systemic competencies, and subsequently to the formation of a sustainable financial culture. The key stages in the development of the system are identified, and shifts in focus are described – from providing information to developing practical personal finance management skills; from mastering concepts to fostering behavioral attitudes; from isolated educational modules to integration into the school curriculum.

*Keywords:* financial literacy, financial culture, financial education.

В условиях быстрых изменений мировых рынков, распространения цифровых финансовых инструментов и увеличения количества финансовых рисков формирование финансовой грамотности и культуры становится не просто желательным, а необходимым элементом образования.

В 2006 году, выполняя функции председателя в «Группе восьми», Российская Федерация предложила включить в повестку международных

встреч вопрос о финансовом образовании и системной работе с населением, направленной на повышение финансовой грамотности. Инициатива получила поддержку, а ее значимость наглядно проявилась во время мирового финансового кризиса 2008–2009 годов.

В 2011 году Правительством Российской Федерации было принято решение о реализации совместно с Международным банком реконструкции и развития проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации», исполнителем которого стало Министерство финансов Российской Федерации. В рамках проекта была сформирована сеть федеральных и региональных методических центров, которые занимаются обучением и повышением квалификации педагогов общеобразовательных организаций, преподавателей вузов, тьюторов, работающих со взрослой аудиторией. Одновременно велась работа по совершенствованию институциональных механизмов, обеспечивающих защиту прав потребителей финансовых услуг.

С 2012 года Банк России последовательно реализует комплекс мер, направленных на повышение финансовой грамотности населения. Ключевые направления деятельности включают:

- разработку и внедрение образовательных моделей, способствующих росту уровня финансовой грамотности граждан;
- анализ и обобщение наиболее эффективных частных и общественных инициатив в области финансового образования;
- совершенствование учебно-методической базы – доработку существующих учебников для образовательных организаций и разработку новых учебных пособий по основам финансовой грамотности.

В пилотных регионах России системная работа в сфере финансового просвещения принесла ощутимые результаты: вырос уровень финансовой грамотности, а финансовое поведение школьников и взрослых стало более осознанным. Однако общероссийский показатель на 2017 год оставался неудовлетворительным. Исследования зафиксировали типичные недостатки:

- отсутствие привычек длительного финансового планирования и резервирования;
- слабость финансовой дисциплины;
- низкая степень ответственности за риски, возникающие при самостоятельном выборе и использовании финансовых услуг и инструментов.

По оценкам экспертов, среди российских потребителей сохранялась установка на делегирование ответственности государству и недостаточная вовлеченность в управление личными финансами.

Поэтому, в последнее десятилетие ряд документов последовательно закрепляли и развивали требования к формированию финансовой грамотности в системе образования, интегрируя ее в федеральные государственные образовательные стандарты и стратегические программы.

В сентябре 2017 года в России приняли Стратегию повышения финансовой грамотности на 2017–2023 гг. Стратегия определила «приоритеты, цели и задачи, способы эффективного достижения целей и решения задач в сфере государственного управления отношениями, возникающими в сфере повышения финансовой грамотности населения, создании системы финансового образования и информирования в сфере защиты прав потребителей финансовых услуг в Российской Федерации на среднесрочный период» [1].

В стратегии также объясняется термин «финансовая грамотность». Это не просто знания и умения, а целый набор навыков и привычек: понимание финансовых вопросов, умение применять знания на практике и правильное поведение в денежных делах. Всё это нужно, чтобы принимать верные финансовые решения и в итоге добиться благополучия.



Рисунок 1 – Ключевые компоненты финансовой грамотности

В понятие «финансовая грамотность» отнесены умения, которые можно разбить на пять групп (рис. 1).

В результате реализации Стратегии, компетенции в области финансовой грамотности включены в федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования и среднего общего образования [2]. Содержание и требования к результатам обучения, обеспечивающие формирование компетенции в области финансовой грамотности включены в федеральные основные общеобразовательные программы общего образования. Для успешного и эффективного внедрения в школах курса финансовой грамотности созданы методические рекомендации. Они ориентированы на все уровни общего образования: начальную, основную и среднюю школу.

Организована интеграция цифровых образовательных ресурсов в области финансовой грамотности в цифровую образовательную платформу «Моя школа» в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование». Отработаны механизмы повышения квалификации в области финансовой грамотности и методическая поддержка педагогических работников, преподавателей и административно-управленческого персонала образовательных организаций, консультантов-методистов в области финансовой грамотности.

За время действия Стратегии (2017–2023) наблюдался ощутимый прогресс в повышении уровня финансовой грамотности населения.

Финансовая грамотность преподается в 98 % общеобразовательных организаций с охватом 78 % учащихся.

Достиженные результаты привели к тому, что перед страной стоят более серьезные задачи до 2030 года: не просто научить людей основам финансов, а сформировать финансовую культуру. Последняя предполагает не только знания и навыки, но и воспитание правильных привычек, ценностей и практических моделей поведения в денежных вопросах.

В рамках национальных целей развития РФ (Указ Президента № 474 от 21.07.2020) в 2023 году была утверждена Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года. Ее ключевые приоритеты:

- системное развитие финансового образования и просвещения;
- укрепление финансовой культуры населения;
- защита интересов и прав потребителей финансовых услуг;
- обеспечение безопасности граждан в финансовой сфере.

В Стратегии для обозначения ее ключевых задач и результатов используются следующие термины:

– «финансовая грамотность» – основные знания, умения и навыки, необходимые для принятия финансовых решений в целях достижения финансового благополучия и управления финансовыми рисками;

– «финансовая культура» – ценности, установки и поведенческие практики граждан в финансовой сфере, зависящие от воспитания, уровня финансовой грамотности, опыта принятия финансовых решений, уровня развития финансового рынка и общественных институтов.

В качестве приоритетных задач новой Стратегии выступает «сохранение и развитие накопленного опыта в рамках системы образования по повышению финансовой грамотности детей и молодежи, дополнение образовательных программ элементами финансовой культуры» [3].

Различие грамотности и культуры определяется уровнем проявления: грамотность отражает когнитивный пласт (знания и умения), культура – поведенческо-ценностный (устойчивые практики и установки). На рис. 2 выделены составляющие финансовой культуры. Воспитание финансовой культуры требует создания поддерживающей образовательной среды.



Рисунок 2 – Составляющие финансовой культуры

Таким образом, финансовое образование школьников уже прошло путь от фрагментарных знаний к комплексной системе компетенций, следующий этап – к формированию финансовой культуры. Ключевой сдвиг заключается в том, что акцент смещается с «что знать» на «как действовать» и «во что верить». Эволюция требований к финансовой грамотности отражает зрелость государственной политики в этой сфере, зрелость системы финансового образования и её ориентацию на долгосрочные результаты. От обучения «как считать деньги» Россия перешла к воспитанию поколения, способного осознанно строить финансовое благополучие – своё и страны.

### **Библиографический список**

1. Правительство Российской Федерации. Распоряжения. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг. : от 25 сентября 2017 г. № 2039-р. – Гарант. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71675558/?ysclid=mo053c3gcs132582692> (дата обращения: 15.11.2025).

2. Министерство финансов Российской Федерации. Доклад о реализации Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы (по итогам 2023 года) // Минфин России : официальный сайт. – URL: [https://minfin.gov.ru/fingram/arhiv/2017-2023/doklad?id\\_57=307335-doklad\\_o\\_realizatsii\\_strategii\\_povysheniya\\_finansovoi\\_gramotnosti\\_v\\_rossiiskoi\\_federatsii\\_na\\_2017-2023\\_gody\\_po\\_itogam\\_2023\\_goda](https://minfin.gov.ru/fingram/arhiv/2017-2023/doklad?id_57=307335-doklad_o_realizatsii_strategii_povysheniya_finansovoi_gramotnosti_v_rossiiskoi_federatsii_na_2017-2023_gody_po_itogam_2023_goda) (дата обращения: 15.11.2025).

3. Правительство Российской Федерации. Распоряжения. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года : от 24.10.2023 № 2958-р. – Правительство России : официальный сайт. – URL: <http://government.ru/docs/all/150261/> (дата обращения: 15.11.2025).

## **Сквозные цифровые технологии в современном мире и их роль в образовании**

**З. М. Филатова, И. М. Салахов, Д. Р. Валиуллин**

Набережночелнинский государственный педагогический университет,  
г. Набережные Челны, Российская Федерация

Сквозные цифровые технологии, такие как искусственный интеллект, большие данные и облачные вычисления, кардинально меняют современное образование. Они открывают возможности для персонализации обучения, создания безопасных образовательных экосистем и повышения эффективности учебного процесса. В данной статье рассматривается их влияние на педагогические практики, анализируются примеры внедрения и обсуждаются ключевые вызовы цифровой трансформации.

*Ключевые слова:* сквозные технологии, цифровая трансформация, персонализация, образовательная экосистема, искусственный интеллект.

## **Through digital technologies in the modern world and their role in education**

**Z. M. Filatova, I. M. Salakhov, D. R. Valiullin**

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University,  
Naberezhnye Chelny, Russian Federation

Through digital technologies, such as artificial intelligence, big data and cloud computing, are fundamentally changing modern education. They open up opportunities for personalizing learning, creating secure educational ecosystems and increasing the efficiency of the educational process. This article examines their impact on teaching practices, analyzes implementation examples and discusses the key challenges of digital transformation.

*Keywords:* through technologies, digital transformation, personalization, educational ecosystem, artificial intelligence.

В современном мире стремительное развитие цифровых технологий привело к формированию нового технологического уклада, ключевым элементом которого являются сквозные цифровые технологии. К таким технологиям относят большие данные, искусственный интеллект, облачные вычисления, интернет вещей, виртуальную и дополненную реальность, а также технологии распределенных реестров. Их проникновение во все сферы жизни, включая образование, трансформирует традиционные подходы к обучению и управлению образовательными процессами. Вне-

дрение сквозных технологий в образовательные учреждения является критически важным для повышения качества обучения, увеличения эффективности работы преподавателей и обеспечения доступности знаний.

Собственно, сквозные цифровые технологии в образовании представляют собой специализированные инструменты и платформы, которые интегрируются в учебный процесс и управление учреждением. Эти системы объединяют в себе функции поддержки принятия педагогических решений, ведения электронных портфолио студентов и данных мониторинга их успеваемости, а также обеспечивают взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса.

Одной из ключевых особенностей современных образовательных технологий является их ориентация на персонализацию, когда основное внимание уделяется индивидуальным траекториям обучения. К числу специфических требований к цифровым образовательным системам можно отнести:

1. Удобство в использовании и интеграция. Интерфейс образовательной платформы должен быть интуитивно понятен как для преподавателей, так и для студентов разных возрастов и уровней подготовки. Однако удобство сегодня – это не только простой дизайн, но и глубокая интеграция инструментов в единую экосистему. Идеальным примером служат решения, подобные «Яндекс 360», где хранилище файлов, совместная работа над документами, создание форм и проведение видеовстреч объединены в одной системе. Это позволяет участникам образовательного процесса не тратить время на переключение между десятком разных программ и сервисов, а также легко подключать к онлайн-семинару удаленного эксперта с помощью встроенного инструментария для телемостов. Такая интеграция существенно снижает технологические барьеры и повышает общую эффективность работы.

2. Безопасность личных данных и проверенная аудитория. Защита персональной информации студентов и педагогического состава является не просто требованием, а фундаментальным принципом. Современные государственные образовательные платформы, такие как «Московская электронная школа» (МЭШ), решают эту задачу на архитектурном уровне. В отличие от открытых интернет-ресурсов, доступ в такие системы предоставляется только после обязательной авторизации через портал госуслуг или официальные учетные записи образовательного ведомства. Это создает гарантированно проверенную аудиторию, где каждый пользователь – реальный ученик, учитель или родитель. Таким образом, риски, связанные с анонимностью, троллингом или утечкой данных в сторонние сер-

висы, минимизированы, а соблюдение 152-ФЗ «О персональных данных» встроено в саму платформу.

3. Поддержка педагогического контроля и осмысленной коммуникации. Система должна предоставлять педагогу не просто доступ, а инструменты мягкой модерации и педагогического управления цифровой средой. Как это реализовано в МЭШ, преподаватель, создавая закрытую группу для класса или методического объединения, получает полный контроль: управление составом участников, возможность удалять нежелательные сообщения, регулировать права на публикацию. При этом вся активность привязана к реальной личности, что дисциплинирует участников. Такая система трансформирует цифровое пространство из просто «чата» в безопасное и педагогически осмысленное образовательное сообщество, позволяя учителю сосредоточиться на содержании, а не на технических и правовых рисках.

4. Быстрота, надежность и масштабируемость. Образовательная платформа должна стабильно функционировать в условиях высокой нагрузки, особенно в периоды сессий, массовых онлайн-курсов или одновременной работы целых классов. Ее архитектура обязана обеспечивать мгновенный доступ к материалам и инструментам без задержек, что критически важно для поддержания вовлеченности и непрерывности учебного процесса.

5. Интеграция с другими системами и экосистемный подход. Важно, чтобы образовательная платформа не существовала изолированно, а могла взаимодействовать с электронными журналами, библиотечными системами, системами управления вузом и внешними сервисами. Современный тренд – это создание целостных цифровых экосистем (как в примере с «Яндекс 360» или государственной инфраструктурой МЭШ), где все компоненты связаны, данные синхронизированы, что в итоге создает seamless-среду (бесшовную среду) для обучения и управления.

Таким образом, внедрение сквозных цифровых технологий в образование ведет к созданию принципиально новой образовательной экосистемы. На примере коммерческой платформы «Яндекс 360» мы видим, как интеграция различных инструментов (от видеоконференций до совместной работы над документами) в единую среду устраняет операционные разрывы и формирует бесшовное образовательное пространство, где эффективность достигается за счет связности процессов, а не скорости отдельных операций.

Однако подлинная трансформация возможна только при гарантиях безопасности и легитимности, что демонстрирует государственная плат-

форма «Московская электронная школа» (МЭШ). Ее архитектура, основанная на обязательной авторизации и встроенных инструментах педагогического контроля, решает ключевой вопрос цифровой среды – вопрос доверия. Она создает не просто удобный, а защищённый цифровой «аналог» класса, где педагог сохраняет профессиональный суверенитет, а учебный процесс соответствует правовым и этическим нормам.

Следовательно, будущее цифровизации образования заключается не в механическом накоплении технологий, а в осознанном построении целостных экосистем, которые сочетают бесшовность интеграции (как в «Яндекс 360») и безопасность по умолчанию (как в МЭШ). Такой подход позволяет перейти от автоматизации рутинных задач к качественному изменению педагогического взаимодействия, где технологии становятся не внешним инструментом, а естественной и надежной средой для развития, collaboration и формирования компетенций будущего.

### **Библиографический список**

1. Цифровая трансформация образования: вызовы и решения / Под ред. И. В. Роберт, А. А. Кузнецова. – М. : НИУ ВШЭ, 2021. – 356 с.
2. Сквозные цифровые технологии в образовательной среде: теория и практика : коллективная монография / В. А. Тестов, О. В. Корчагина, М. В. Швецов и др. – СПб. : Лань, 2022. – 288 с.
3. Образование в эпоху цифровых технологий (EdTech): мировые тенденции и российская практика : Аналитический доклад НИУ ВШЭ / Отв. ред. Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин. – М. : Изд. дом НИУ ВШЭ, 2020. – 112 с.
4. Цифровые технологии в педагогике: теория, методология, практика / Н. Н. Самылкина, М. В. Швецова. – М. : ИНФРА-М, 2023. – 207 с.
5. Формирование цифровой образовательной среды в условиях реализации ФГОС : учебно-методическое пособие / И. А. Цыганкова, С. В. Зенкина. – М. : Прометей, 2021. – 178 с.
6. Уваров, А. Ю. Искусственный интеллект в образовании: возможности и риски / А. Ю. Уваров, Э. А. Геворкян // Вопросы образования. – 2022. – № 2. – С. 8–35.
7. Богданова, Д. А. Большие данные и аналитика обучения (Learning Analytics) в современном образовании» / Д. А. Богданова, Г. В. Сорвина // Информатика и образование. – 2021. – № 5. – С. 4–15.
8. Педагогический дизайн цифровой образовательной среды / Е. Д. Патаракин, И. В. Ярмахов. – М. : Национальный открытый университет «ИНТУИТ», 2022. – 164 с.

## **Система образования – источник методов цивилизированной жизни**

**О. Чандыров**

Туркменский сельскохозяйственный институт,  
г. Дашогуз, Туркменистан

В статье рассматриваются методические подходы к учету культурных и языковых различий в образовательной среде. Особое внимание уделяется стратегии создания инклюзивной атмосферы, способствующей межкультурному взаимодействию и успешной интеграции учащихся из различных культурных контекстов. Анализируются методы адаптации учебных материалов, подходы к формированию языковой толерантности и развитию межкультурной компетенции. Приводятся примеры практических решений для повышения эффективности обучения в условиях многоязычия и культурного разнообразия.

*Ключевые слова:* культурные различия, языковое разнообразие, образовательная среда, межкультурная компетенция, инклюзивное обучение, адаптация учебных материалов, языковая толерантность, методические подходы.

## **The education system – the source of civilized life methods**

**O. Chandyyrov**

Turkmen Agricultural Institute, Dashoguz, Turkmenistan

This article examines methodological approaches to accommodating cultural and linguistic differences in the educational environment. Particular attention is paid to strategies for creating an inclusive atmosphere that fosters intercultural interaction and the successful integration of students from diverse cultural backgrounds. Methods for adapting educational materials, approaches to fostering linguistic tolerance, and developing intercultural competence are analyzed. Examples of practical solutions for improving the effectiveness of learning in a multilingual and culturally diverse environment are provided.

*Keywords:* cultural differences, linguistic diversity, educational environment, intercultural competence, inclusive education, adaptation of educational materials, language tolerance, methodological approaches.

Введение. Стратегической целью проводимой Туркменистаном образовательной политики является укрепление политических, экономических и культурных основ государства, задействование научно-образовательного потенциала для вывода страны на новый уровень развития. В нашей независимой Отчизне огромное значение придается совершенствованию сис-

темы образования, воспитанию образованного, эрудированного поколения с широким кругозором и способного управлять инновационными технологиями. В городах и селах страны систематически строятся современные образовательные учреждения. Накоплен богатый опыт в освоении передовых методик образования, информационных технологий, повышении образовательного уровня и творческой активности молодежи. Государство создаёт все условия, чтобы юные туркменистанцы, получив прекрасное образование и воспитание, достойно служили родной стране и народу. Наша главная задача – вырастить высокообразованное поколение истинных патриотов, которые знают историю народа, гордятся сегодняшними высокими достижениями своей страны, стремятся приумножить славу независимого Туркменистана [1, 2, 3, 4].

Выход образования на уровень мировых стандартов подразумевает целый комплекс мер, которые сегодня успешно принимаются в нашей стране. Последовательное развитие всех звеньев системы образования и, в частности, ее ключевого компонента – среднего, становится объективной необходимостью. В связи с этим глава государства поставил перед работниками национальной системы образования задачу – продолжить работу по повышению качества преподавания в общеобразовательных учреждениях страны.

Современная образовательная среда становится всё более разнообразной, что связано с процессами глобализации, миграции и культурного обмена. В классе все чаще встречаются учащиеся с разным языковым и культурным бэкграундом. Это накладывает дополнительные требования на педагогов, которые должны учитывать уникальные особенности каждого студента. Подобное разнообразие может быть как вызовом, так и ресурсом для обучения.

Культурные и языковые различия учащихся требуют создания новых подходов к организации образовательного процесса. Преподаватели сталкиваются с задачей адаптации методик для обеспечения равного доступа к знаниям. Это особенно важно в условиях, где учащиеся говорят на разных языках или принадлежат к различным культурным традициям. Игнорирование этих аспектов может привести к снижению мотивации и успеваемости.

Одним из ключевых факторов успешного обучения в мультикультурной среде является развитие у учащихся навыков межкультурной коммуникации. Это включает в себя умение понимать и уважать ценности и традиции других культур. Такие навыки способствуют не только успешному

обучению, но и формированию толерантного и гармоничного общества. Однако для их развития требуется целенаправленная работа педагога.

Адаптация учебных материалов – важный шаг к созданию инклюзивной образовательной среды. Учебные пособия должны быть разработаны с учётом культурного контекста, чтобы быть понятными для всех учащихся. Использование примеров, близких их жизненному опыту, способствует лучшему усвоению материала. Это также помогает устранить чувство отчуждения у учащихся из других культур. Формирование инклюзивной атмосферы в классе – одна из приоритетных задач педагога. Важно создать условия, в которых каждый учащийся чувствует себя принятым и уважаемым. Это включает в себя не только внимание к культурным различиям, но и поддержку учащихся в их языковом развитии. Языковые барьеры являются одной из самых очевидных проблем в классе с многоязычными учащимися. Учащиеся, для которых язык обучения не является родным, могут испытывать трудности с восприятием материала и выполнением заданий. Это влияет не только на их успеваемость, но и на уровень самооценки. Преподаватели должны учитывать эти аспекты при планировании уроков. Гармоничная атмосфера способствует улучшению академических результатов и укреплению межличностных связей.

Одной из задач современной педагогики является развитие межкультурной компетенции у преподавателей. Это предполагает умение учитывать культурные особенности учащихся и выстраивать процесс обучения таким образом, чтобы он был понятен и доступен для всех. Межкультурная компетенция включает в себя знание традиций, обычаев и языковых особенностей разных народов. Это помогает избежать конфликтов и недопониманий [5, 6, 7, 8].

Инклюзивное обучение предполагает создание условий, в которых каждый учащийся может раскрыть свой потенциал. Это требует от преподавателей гибкости и готовности адаптировать свои методы работы. Важно учитывать не только языковые, но и культурные различия, которые могут влиять на восприятие учебного материала. Инклюзия помогает создать равные возможности для всех учащихся.

Заключение. Учет культурных и языковых различий в образовательной среде является важной задачей современной педагогики. Это требует от преподавателей высокой степени профессионализма и готовности к постоянному обучению. Грамотное использование культурного и языкового разнообразия в классе способствует созданию гармоничной и эффективной образовательной среды.

## Библиографический список

1. Развитие образования и науки – приоритетный вектор стратегии нейтрального Туркменистана // Государственное информационное агентство Туркменистана (TDH) – Туркменистан сегодня. 10.04.2025. – URL: <https://tdh.gov.tm/ru/post/44482/razvitie-obrazovaniya-i-nauki-prioritetnyj-vektor-strategii-nejtralnogo-turkmenistana>.
2. Международная научная конференция «Развитие и будущее инновационных технологий в Туркменистане» прошла в Ашхабаде // InfoAbad. – URL: <https://www.infoabad.com/3977-mezhdunarodnaja-nauchnaja-konferencija-razvitie-i-buduschee-innovacionnyh-tehnologii-v-turkmeni.html>.
3. Союнова, О. Празднование дня науки в Туркменистане и ее роль в жизни общества / О. Союнова // Вестник науки. – 2023. – № 6 (63). – С. 768–770.
4. Связь времен и цивилизаций : Международная конференция, посвященная 30-летию нейтралитета Туркменистана, 16 мая 2025 г., Москва // Посольство Туркменистана в РФ. – URL: <https://russia.tmembassy.gov.tm/ru/news/146378>.
5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2015. – 363 с.
6. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1984. – 95 с.
7. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2005. – 238 с.
8. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Педагогика» / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 382 с.

## **«Устойчивость» и «устойчивое развитие»: современное понимание понятий**

**В. В. Черная**

Московский университет им. С. Ю. Витте,  
г. Москва, Российская Федерация

Целью статьи является определение современного понимания ключевых составляющих образования в интересах устойчивого развития – «устойчивость» и «устойчивое развитие». Автором были проанализированы отечественные и зарубежные источники и сформулирован вывод о том, что устойчивое развитие подразумевает сохранение потенциала и опыта предыдущих поколений, их разумное использование в настоящем и приумножение во благо будущих поколений, учитывая при этом экологические, социальные и экономические факторы развития общества.

*Ключевые слова:* устойчивость, устойчивое развитие, культура, составляющие устойчивого развития.

## **“Sustainability” and “Sustainable Development”: modern understanding of definition**

**V. V. Chernaya**

Moscow Witte University,  
Moscow, Russian Federation

The purpose of this article is to define the modern understanding of the key components of education for sustainable development – “sustainability” and “sustainable development”. The author analyzed domestic and foreign sources and concluded that sustainable development involves preserving the potential and experience of previous generations, their rational use in the present, and their enhancement for the benefit of future generations, while taking into account the environmental, social, and economic factors of society’s development.

*Keywords:* sustainability, sustainable development, culture, pillars of sustainable development.

Необходимым условием изучения проблемы развития образования в интересах устойчивого развития как современной категории является определение дефиниций «устойчивость» и «устойчивое развитие», а также уточнение концепции образования учащихся в интересах устойчивого развития.

Проанализируем современное определение термина «устойчивость». Одно из первых объяснений устойчивости в глобальном контексте началось с публикации «Всемирной стратегии охраны природы. Сохранение живых ресурсов для устойчивого развития» («World Conservation Strategy. Living Resource Conservation for Sustainable Development») (1980) [1], в котором отмечалось, что «для того, чтобы развитие было устойчивым, оно должно учитывать социальные, экологические и экономические факторы; базу живых и неживых ресурсов; а также долгосрочные и краткосрочные преимущества и недостатки альтернативных действий».

Несколько позже, а именно в 1983 году, в «Докладе Всемирной комиссии по окружающей среде и развитию. Наше общее будущее» (Report of the World Commission on Environment and Development. Our Common Future) [2] также подчеркивалось, что «человечество способно сделать развитие устойчивым и чтобы оно отвечало потребностям настоящего времени, тем самым, не ставя под угрозу потребности будущих поколений...».

Данные определения демонстрируют очень важное расширение понятия «устойчивое развитие»: если первое говорит только об общих краткосрочных и долгосрочных альтернативных действиях, то второе говорит о потребительских ценностях не только современников, но и последующих поколений, т.е. понимание этого понятия становится объемнее.

По мнению Ч. Киберта, Л. Тиели, А. Петерсона и М. Монро [3], одним из показателей широкого применения концепции устойчивого развития сегодня является наличие множества определений этого понятия. Так, Д. Пирс, выдающийся экономист из Университетского колледжа Лондона (University College London), и его коллеги собрали около 40 определений понятия «устойчивое развитие». Определение процесса устойчивости либо охватывают все три составляющие устойчивого развития (социальная, экологическая экономическая), или смещены в сторону одной из них; они учитывают (или не учитывают) потребности будущих поколений; и они могут затрагивать тему технологий, ресурсов, отходов, загрязнения окружающей среды или другие глобальные вопросы [3].

Далее разъясним термины «устойчивость» и «устойчивое развитие», основываясь на их современной интерпретации.

Ниже приведены определения из различных источников, классических словарей и сайтов компаний (университетов), которые поддерживают идею устойчивого развития и ее изучение. Такое разнообразие источников позволит более точно определить содержание понятий «устойчивость» и «устойчивое развитие».

<b>Термин «устойчивость»</b>	<b>Термин «устойчивое развитие»</b>
Это способность системы сохранять свои основные параметры или характеристики, несмотря на внешние или внутренние воздействия [4]	Развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, не ставя под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности» [7]
Способность системы функционировать, сохраняя неизменной свою структуру и поддерживая равновесие [5]	Развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, не ставя под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности» [7]
Категория, характеризующая внутренние формы существования системы в условиях изменяющейся внешней среды, обладающая динамическим равновесием и относительной постоянством жизненно – важных элементов структуры [6]	Сочетание экологической, социальной и финансовой ответственности, чтобы будущие поколения удовлетворяли свои потребности [8]

Анализируя термин «устойчивость», на мой взгляд, можно выделить несколько направлений в его понимании: 1) способность продолжаться или быть продолжающимся в течение длительного времени; 2) использование различных ресурсов без ущерба для следующего поколения; 3) этическое отношение к проблемам следующего поколения.

Наиболее приемлемым, согласно теме данного исследования, на мой взгляд, является понимание термина «устойчивость» как совокупности экологической, социальной и экономической ответственности для того, чтобы будущие поколения удовлетворяли свои потребности (С. К. Мангла, Й. К. Шарма, П. П. Патил, Г. Ядав, Дж. Сюй) [8].

Согласно определению Т. Кларин, «устойчивое развитие» имеет три составляющие: окружающая среда («интеграция развития и защиты окружающей среды; поддержание экологической целостности»), общество («обеспечение социального самоопределения и культурного разнообразия») и экономическое благо («удовлетворение основных потребностей человека; достижение равенства») [9].

Следует отметить, что термин «устойчивое развитие» уточняет концепцию развития, которая предполагает сохранение и преумножение всех первичных ресурсов – экологических, финансовых и социальных – для следующего поколения.

Заслуживает также внимания исследование С. Манна «Перспектива устойчивости: визуальное исследование» (Sustainable Lens: A Visual Guide

Paperback) [10]. Автор собрал различные графические схемы интерпретации термина «устойчивость» (сейчас их около 600, но С. Манн отметил, что список гибкий и может расширяться).

Анализ этих схем позволяет разделить их на несколько типов. Первые представляют устойчивость как пересечение трех компонентов (экологического, экономического и социального), но по-разному названных – диаграмма Венна (или три круга), трехногий табурет, «Глобус», Микки Маус, интеллект-карта Кена Стоука, колесо устойчивого развития Стокпорта, спирали устойчивого развития, различные виды треугольников и многие другие. Такое разнообразие свидетельствует о важности данной темы и интересе к ней со стороны современных исследований.

Другая группа схем показывает взаимодействие несколько иных составляющих устойчивого развития – экологическая, социальная, экономическая и культурная (схемы: «Четыре благополучия», «Организационная конструкция» и др.)

Также некоторые схемы включают не социальную, а политическую составляющую в качестве важного компонента устойчивого развития (например, «Круги устойчивости» Маккарти и Джеймса и т. д.) [10]. Эта модель показывает не только части, которые влияют на понимание всех столпов устойчивого развития, но и степень их развития по шкале «от критического до активного». Составляющие «политика» и «культура» являются наиболее развитыми индикаторами. Но, несмотря на это, мы имеем очень низкие показатели, касающиеся экологической составляющей, а между тем, именно она является основой общего развития Земли.

Политическая составляющая подразумевает, что политика устойчивого развития в качестве предварительного условия требует систематической институционализации устойчивого развития. Необходимы стратегии устойчивого развития, включающие системы мониторинга и отчетности, структурные и процедурные элементы, обеспечивающие горизонтальную интеграцию направлений политики, вертикальную координацию в рамках многоуровневых политико-административных систем, сотрудничество с негосударственными субъектами, а также управление различными формами знаний и требованиями к знаниям, а также учет краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных перспектив при принятии решений.

Данное объяснение «политического» компонента (как части концепции устойчивого развития) иллюстрирует важность системной поддержки и развития различных инициатив на государственном уровне для внедрения концепции устойчивого развития в современное общество, например,

для «социализации» этих идей, в том числе в системе образования. Если говорить о «культурном» компоненте устойчивого развития, то следует подчеркнуть, что ЮНЕСКО (ведущая организация, раскрывающая потенциал культуры для достижения 17 целей устойчивого развития) на своем официальном сайте заявляет, что «культуру следует рассматривать как сквозное измерение, которое может способствовать изменению парадигмы в сторону инклюзивного, ориентированного на человека и учитывающего контекст подхода [11].

В данном случае, «культурный» компонент – это не только один из элементов концепции «устойчивого» развития, но и общий фон его развития, который, безусловно, влияет и помогает учитывать культурные особенности и традиции обществ, где он реализуется. Другими словами, если провести более глубокий анализ этих составляющих устойчивого развития («политика» и «культура») можно утверждать, что они являются составляющими более общего компонента устойчивого развития – социального.

Таким образом, результаты анализа современных исследований, связанных с пониманием содержания терминов «устойчивость» и «устойчивое развитие», дают возможность констатировать, что устойчивое развитие предполагает сохранение потенциала и опыта прошлых поколений, его рациональное использование в настоящем и приумножение для будущих поколений.

### **Библиографический список**

1. World Conservation Strategy. Living Resource Conservation for Sustainable Development. World Conservation Strategy. – URL: <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/wcs-004.pdf> (дата обращения: 06.11.2025).
2. Развитие международное экономическое сотрудничество: проблемы окружающей среды : Доклад Всемирной комиссии по вопросам окружающей среды и развития. – ООН, 1987. – URL: <https://www.un.org/ru/ga/pdf/brundtland.pdf> (дата обращения: 05.11.2025).
3. Kibert, Ch., Thiele, L., Peterson, A., Monroe, M. The Ethics of Sustainability. Pennsylvania State University, 2011. 266 p. – URL: <http://rio20.net/wp-content/uploads/2012/01/Ethics-of-Sustainability-Textbook.pdf> (дата обращения: 05.11.2025).
4. Пономарёва, И. В. О соотношении понятий «устойчивость» и «стабильность» в современных научных исследованиях / И. В. Пономарёва // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2017. – Т. 205. – С. 112–118. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29656630>.
5. Бабурин, В. Л. Устойчивость как одна из основных характеристик системы / В. Л. Бабурин // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustoychivost-kak-odna-iz-osnovnyh-harakteristik-sistemy>.

6. Гончарова, А. В. Исследование терминологической сущности финансовой устойчивости коммерческого банка / А. В. Гончарова // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2020. – Т. 3, № 5. – С. 42–48. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-terminologicheskoy-suschnosti-finansovoy-ustoychivosti-kommercheskogo-banka> (дата обращения: 06.11.2025).

7. Устойчивое развитие в условиях меняющейся планеты // International Organization for Standardization. Sustainable Development. – URL: <https://www.iso.org/ru/climate-change/sustainable-development> (дата обращения: 07.11.2025).

8. Mangla, S. K., Sharma, Y. K., Patil, P. P., Yadav, G., Xu, J. Logistics and Distribution Challenges to Managing Operations for Corporate Sustainability: Study on Leading Indian Dairy Organizations. *Journal of Cleaner Production*, 2019, vol. 238, p. 117620.

9. Klarin, T. The Concept of Sustainable Development: From its Beginning to the Contemporary. *Zagreb International Review of Economics and Business*, 2018, vol. 21, no. 1, pp. 67–94. DOI:10.2478/zireb-2018-0005.

10. Mann, S. Sustainable Lens: A Visual Guide. Create Space Independent Publishing Platform, 2011. 206 p. – URL: <https://computingforsustainability.com/2009/03/15/visualising-sustainability/> (дата обращения: 05.11.2025).

11. Mollenkamp, D. T., Brown, J. R., Li, T. What is Sustainability? How Sustainabilities Work, Benefits, and Example, 2022. URL: <https://www.investopedia.com/terms/s/sustainability.asp> (дата обращения: 06.11.2025).

## **Потенциал гибридного обучения в образовательном процессе средней школы**

**С. В. Шмачилина-Цибенко**  
Омская гуманитарная академия,  
г. Омск, Российская Федерация

Значимая тенденция совершенствования современного образовательного процесса в средней школе направлена на поиск инновационных подходов, позволяющих сделать обучение школьников комфортным, динамичным и результативным. Формату гибридного обучения принадлежит в этом важная роль, поскольку он способствует синергизации цифрового и традиционного педагогического взаимодействия, основанного на традиционных и специальных принципах формируемой учебной самостоятельности в современных условиях цифровой экосреды. В статье на основе анализа нормативных документов, зарубежных и отечественных исследований раскрывается понятие гибридного обучения, синонимичность и взаимосвязь терминов «гибридное» или «смешанное» обучение, его отличие от смешанного обучения, указывается его основная специфика, заключающаяся в синхронном участии всех участников образовательного процесса в реальном времени, приводятся примеры ротационных моделей гибридного обучения.

*Ключевые слова.* гибридное обучение, образовательный процесс, смешанное обучение, модели гибридного обучения, потенциал.

## **The potential of hybrid learning in the educational process of secondary school**

**S. V. Shmachilina-Tsibenko**  
Omsk Humanitarian Academy, Omsk, Russian Federation

A significant trend in improving the modern educational process in secondary schools is aimed at finding innovative approaches that make student learning comfortable, dynamic, and effective. Hybrid learning plays a key role in this, as it facilitates the synergy of digital and traditional pedagogical interactions based on traditional and specialized principles of fostering educational independence in the modern digital ecosystem. Based on an analysis of regulatory documents and foreign and domestic research, this article explores the concept of hybrid learning, the synonymy and interrelationship between the terms “hybrid” or “blended learning,” and how it differs from blended learning. Its main characteristic, which consists of the synchronous participation of all participants in the educational process in real time, is outlined, along with examples of rotational hybrid learning models.

*Keywords:* hybrid learning, educational process, blended learning, hybrid learning models, potential.

Значимость применения цифровых образовательных ресурсов, в том числе, в условиях гибридного обучения прозвучала еще в 2012 в различных нормативных и официальных документах. В Письме Министерства Просвещения РФ от 16.11.2020 года № ГД-2072/03 «О направлении рекомендаций», гибридное обучение трактуется «как форма организации образовательного процесса, при которой часть участников процесса обучения находится в школе, а часть – дома» [1, с. 2.].

Толчком к изучению и внедрению гибридного обучения послужили деструктивные процессы в виде пандемии коронавируса COVID-19, когда образовательные учреждения, том числе и школы, были вынуждены перейти на формат обучения с применением образовательных ресурсов и медиатехнологий Интернета, но, как показала практика, школы были к этому не готовы. К тому же формат гибридного обучения в основном исследовался, освещался и использовался в высшей школе. Альтернативным вариантом в ряде российских городов использовалась модель «смешанного обучения», когда учащийся полностью находился на домашнем дистанте, которая совершенно не вписывается в принцип гуманизации образования.

При этом отметим, что в новых Федеральных государственных общеобразовательных стандартах 2021 года гибридное обучение не является центральным элементом. Оно начало внедряться в практику школ, поскольку гармонично вписывается в требования ФГОС в контексте гибкости и доступности, персонализации и использованию цифровых технологий, в тоже время позволяя реализовывать личностно ориентированный подход, индивидуализировать темп обучения, расширяет доступ к информации через дистанционные технологии. В стандарте указывается роль гибридного обучения в стимулировании формирования субъектной позиции обучающихся, их самоконтроля, что соответствует современным требованиям к образованию. При этом отмечается его узкая применимость в школе, только для учащихся, которые пропустили уроки, или если занятия не были проведены по каким-либо уважительным причинам, либо для организации дополнительных занятий. То есть гибридное обучение не является самоцелью, но выступает, эффективным инструментом реализации принципов нового ФГОС, особенно в части создания условий для индивидуализации, повышения доступности и использования современных технологий [2].

Но, чтобы понять и раскрыть потенциал гибридного обучения необходимо провести сравнительный анализ понятий близких к данному термину, поскольку одни авторы проводят синонимичные позиции на предмет

гибридного и смешанного обучения, другие выделяют у каждого из них определенную специфику.

Идея гибридного обучения появилась еще в середине XX века, вместе с развитием компьютерных технологий обучения. Ряд исследователей отмечают, что термин «гибридное обучение» стал использоваться в 1999 году американский педагог Фрэнсис Шоу в своей работе «Технологии глубокого обучения». Практически все исследователи отмечают, что продвижение и толкование данного термина в контексте смешанное (гибридное) обучение связано с именами Д. Бонк и С. Грахам. С точки зрения изыскателей «смешанное(гибридное) обучение – это система обучения, основанная на синтезе очного обучения (обучения лицом – к лицу) и обучения компьютерными средствами» [3].

Отметим, что такая общая формулировка может быть присуща любому обучению, поскольку в программах обучения всегда предусмотрено несколько методов обучения, что, собственно, и отметили в 2006 году ученые Бр. Томлинсон (Brian Tomlinson) и Кл. Виттейкер (Claire Whittaker). Ими был проведен анализ понятий «гибридное или смешанное обучение» (заметьте, что исследователи трактуют их как синонимичные понятия), «электронное обучение», «обучение с применением сети Интернет». Интересен вывод изыскателей, рассматривающих гибридное или смешанное обучение «не как абсолютно новый феномен, а как логичное, последовательное развитие традиционных форм в условиях изменения среды» [4, с. 215].

Синонимичность и взаимосвязь терминов «гибридное или смешанное обучение прослеживается в других работах. Так исследователи из некоммерческой ассоциации «Educause», рекомендуют подходить к толкованию смешанного или гибридного обучения не с позиции соотношения методов передачи знаний, а как педагогического подхода, который совмещает эффективность и возможности для социализации при аудиторном взаимодействии участников образовательного процесса с возможностями для активного деятельного обучения, предоставляемыми онлайн-средой» [5, с. 3].

Нам импонирует определение, данное Дж. Р. Пратт: «Смешанное, или гибридное, обучение – это разновидность образовательной среды, задача которой заключается в обеспечении эффективного проведения образовательных программ за счет использования различных образовательных средств и технологий. Вся прелесть смешанного, или гибридного, обучения заключается в том, что оно не означает использование всех предлагаемых в нем технологий. Его можно сравнить с меню в ресторане, из которого вы выбираете то, что вам нравится» [6].

К вопросу разграничения или синонимичности гибридного и смешанного обучения обратились отечественные авторы.

И. К. Войтович на основе анализа мирового опыта некоторых азиатских стран отмечает преимущества гибридного обучения от дистанционного и электронного, которое заключается: «в сочетании лучших сторон традиционного обучения с большими возможностями новых информационных технологий в образовательном процессе; оно сохраняет в учебном процессе непосредственное общение людей, которые, предпочитают обучаться, общаясь, за счет применяемых в нем технологий, оно дает возможность изучить материал самостоятельно, а затем собраться и обсудить его вместе в условиях так называемого натурального взаимодействия» [7, с. 77].

М. Вайндорф-Сысоева в своих исследованиях придерживается следующего определения: «гибридное обучение – это форма организации образовательного процесса, при которой часть участников процесса обучения находится в школе, а часть – дома», подчеркивая при этом, что оно заключается в том, чтобы найти подходящую комбинацию образовательных технологий вне зависимости от того, реализуются они в режиме онлайн или оффлайн. [8, с. 198].

Наблюдения М. Вайндорф-Сысоевой и ее коллег за форматом гибридного обучения, как образовательной технологии позволили им выделить такие его важные характеристики, как гармоничность индивидуального и коллективного обучения; совокупность асинхронного и синхронного обучения; комбинирование группового и самостоятельного обучения; единение формального и неформального обучения в течение всей жизни [9, с. 34].

Таким образом, анализ источников показывает, что на сегодняшний день гибридное обучение рассматривается, как образовательный подход, как форма и как технология организации обучения. Его синонимичность со смешанным обучением зиждется на общей сущностной характеристике, как сочетание различных форматов (технологий) обучения, дающих положительный совокупный эффект.

В то же время анализ различных исследований позволяет нам констатировать, что гибридное обучение выделилось из смешанной модели благодаря развитию новых технологий, не предполагая новаторских изменений в формах обучения в образовательном процессе школы. Его ведущая идея заключается в том, что отсутствующая часть класса, принимает прямое синхронное участие в его работе. Осуществляется общение всех участников взаимодействия, как-то учителя, присутствующих учащихся и тех учащих-

ся, кто подключен к занятию через интернет. По утверждению К. А. Баранникова, специфика гибридного обучения заключается в синхронности взаимодействия всех участников образовательного процесса. [10].

К основным характеристикам гибридного обучения относится параллельное нахождение уже устоявшихся и новых технологий; нацеленность на современную и обновленную образовательную среду; пересмотр нерезультативной части традиционного образовательного процесса и ее замены инновационными методами и технологиями; оптимизация эффективности освоения материала [11].

Выделим наиболее известные модели гибридного обучения, рекомендуемые для использования в средней школе. К. Кристенсен, Х. Стейкер и М. Хорн к наиболее продуктивным и популярными относят так называемые ротационные гибридные модели: ротация станций; ротация лабораторий; перевернутый класс; индивидуальная ротация. Данные модели делают возможным «ротацию» обучающихся между онлайн-обучением в домашних условиях с помощью компьютера, Интернета и занятиями в классе в соответствии с установленным расписанием, которое фиксирует ротационные дни [12].

Так, например, модель «Ротация станций» реализуется по установленному расписанию, когда ученики перемещаются между станциями так называемыми площадками активности, одна из которых является станцией онлайн-площадки. Класс делится на определенное количество микрогрупп в зависимости от количества станций. Одна из них работает с педагогом по принципу «глаза в глаза», другая занята самостоятельно на онлайн-платформе. Третья может совместно трудиться над практическим заданием. Микрогруппы меняются местами в установленное учителем время. Модель является наиболее известной и опробованной в российском образовании.

С. В. Токмянина отмечает ряд преимуществ модели «ротация станций» на примере уроков истории в школе к которым относятся «реализация дифференцированного подхода к обучению; возможность осуществлять сопровождение учащихся не только на станции работы с учителем, но и оказывать помощь детям, работающим на других станциях; использование интерактивных форм организации деятельности школьников на уроке; возможность организации регулярной групповой работы и развития коммуникативных компетенций учеников» [13, с. 20].

Как вариации данной модели выступают модели ротация лабораторий и индивидуальная ротация, как организация обучающегося процесса на специальных сайтах и программах под присмотром учителя

Большие возможности в плане коммуникации между одноклассниками, повышения мотивации к обучению, развития самостоятельности и активной роли в собственном образовании принадлежит модели «перевернутый класс».

Думается, что потенциал гибридного обучения в образовательной школе значителен. Оно способствует повышению гибкости и доступности образования, позволяет создать условия для индивидуализации темпа и стиля обучения, развитию самостоятельности и мотивации обучающихся через персонализацию и мультисенсорный контент, готовит учеников к жизни в цифровом мире, при этом сохраняя ценность живого общения и социального взаимодействия предлагая им роль распространителя знаний, а не «пассивного слушателя».

Таким образом, гибридное обучение мы будем рассматривать как систему обучения, интегрирующую в себе потенциальные возможности традиционного и электронного обучения и выступающую одним из перспективных направлений трансформации образовательного процесса в школе.

### **Библиографический список**

1. Министерство просвещения Российской Федерации. О направлении рекомендаций : письмо от 16 ноября 2020 г. № ГД-2072/03 // Гарант: информационно-правовой портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74844651/>.
2. Стандарт Минпросвещения России // Министерство просвещения Российской Федерации : официальный сайт. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>.
3. Bonk, C. J., Graham, C. R., Cross, J., Moore, M. G. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Jossey-Bass, Pfeiffer, 2006. 585 p.
4. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. B. Tomlinson and C. Whittaker (eds.). London : British Council, 2013. 252 p.
5. Dziuban, C., Hartman, J., Moskal, P. Research Bulletin: Blended Learning. Educause Centre for Applied Research, 2004. URL: [https://www.researchgate.net/publication/284024298\\_Blended\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/284024298_Blended_learning) (дата обращения: 23.12.2025).
6. Pratt, J. R. The Manager's Role in Creating a Blended Learning Environment. Home Health Care Management & Practice, 2002, vol. 15, no. 1, p. 76.
7. Войтович, И. К. Гибридное обучение в преподавании иностранных языков в вузе / И. К. Войтович // Вестник Вятского государственного университета. – 2013. – № 2-3. – С. 76–79.
8. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Технология организации коллективной работы в условиях гибридного обучения или «цифровой форсайт» (Digitalforesight) / М. Е. Вайндорф-Сысоева, И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн // Школа будущего. – 2021. – № 5. – С. 194–211.

9. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Дистанционное обучение в условиях пандемии: проблемы и пути их преодоления / М. Е. Вайндорф-Сысоева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 70–74.
10. Баранников, К. А. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика / К. А. Баранников, Д. П. Ананин, Н. Г. Стрикун, О. Н. Алканова, А. Е. Байзаров // Вопросы образования. – 2023. – № 2. – С. 33–69.
11. Кравченко М.А., Кравченко О.В. Онлайн-курсы: революция в образовании или успешная pr-кампания? / М. А. Кравченко, О. В. Кравченко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4, № 2. – С. 9–13.
12. Is K–12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids. Christensen Institute, 2013. 48 p. URL: [https://www.academia.edu/165496847/Is\\_K\\_12\\_Blended\\_Learning\\_Disruptive\\_An\\_Introduction\\_to\\_the\\_Theory\\_of\\_Hybrids](https://www.academia.edu/165496847/Is_K_12_Blended_Learning_Disruptive_An_Introduction_to_the_Theory_of_Hybrids).
13. ИРО-ЭКСПРЕСС: Методические подходы к организации смешанного (гибридного) обучения: Вып. 3 / Министерство образования и молодежной политики Свердловской области; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург : Институт развития образования, 2021. – 50 с.

## **Интенциональный акт и его связь с языком**

**О. В. Щупленков**

Филиал Ставропольского государственного педагогического  
института в г. Ессентуки, Российская Федерация

Понятие интенциональности рассматривалось в философской традиции с разных точек зрения. В современном предложении Джона Сёрла мы находим новый и наводящий на размышления способ понять связь, существующую между интенциональностью и значением, для области лингвистики. Таким образом, работа, представленная ниже, направлена на то, чтобы предложить ответ на вопрос, какие отношения устанавливаются между интенциональностью – содержанием – концепций и мыслей и значением – содержанием – языковых знаков и высказываний? Это исследование будет проводиться на основе теории интенциональности, предложенной Сёрлом, которая предлагает замечательный вариант разработки теоретического объяснения значения в использовании языка. Таким образом, посредством соответствующего библиографического обзора делается попытка поддержать тезис о том, что значение проистекает из первоначальной интенциональности разума.

*Ключевые слова:* интенциональность, поведение, психические состояния, речевые акты, философия, язык.

## **The intentional act and its relation to language**

**O. V. Shchuplenkov**

Stavropol State Pedagogical Institute, Branch in Yessentuki,  
Yessentuki, Russian Federation

The concept of intentionality has been considered in the philosophical tradition from different points of view. In John Searle's modern proposal, we find a new and thought-provoking way to understand the connection that exists between intentionality and meaning for the field of linguistics. Thus, the work presented below aims to provide an answer to the question, what relationship is established between the intentionality–content– of concepts and thoughts and the meaning–content – of linguistic signs and utterances? This research will be conducted on the basis of Searle's theory of intentionality, which offers an excellent option for developing a theoretical explanation of meaning in language use. Thus, through an appropriate bibliographic review, an attempt is made to support the thesis that meaning stems from the original intentionality of reason.

*Keywords:* intentionality, behavior, mental states, speech acts, philosophy, language.

Проблема референции имела жизненно важное значение в современной аналитической философии, как и для философии языка, основанной на указанной традиции, из-за ее тесного соответствия значимости концепций, понимаемых как взаимосвязь между одним термином и другим. Теперь, чтобы говорить об отсылке, необходимо прояснить, прежде всего, понятие речевого акта. Это потому, что для Сёрла эталон является одним из них. Речевой акт – это выражение намерения посредством речевых или письменных упражнений, подкрепленное интонацией, а иногда и жестами. В свою очередь, разговор – это участие в форме поведения, основанной на правилах.

Такая форма поведения очень сложна, поскольку она подпадает под систему правил, охватывающих большое количество аспектов, и это то, что Сёрл называет институтом. Наконец, правила могут быть нормативными или конститутивными. Первые, нормативные, – это те, которые регулируют поведение, то есть диктуют способ выполнения действий. Они являются переменными и не определяют выполнение того или иного действия. К ним можно отнести, например, нормы урбанистики, правила моды и привычки к учебе, и они могут быть выражены в анализе (т.е. в абстракции анализируемого предложения) в форме гипотетического императива: «если X, то делай Y». С другой стороны, конститутивные правила неизменны и делают возможным выполнение действия. Они применимы к играм и юридическим законам и выражены в форме тавтологии: «Икс считается как Y в контексте C» [1, р. 42–45]. Это важно, потому что речевые акты регулируются конститутивными правилами, но, будучи сформулированными, они также включают нормативные правила. И то, и другое изучается в рамках одного учреждения, то есть никаких врожденных правил не существует.

Вышесказанное побуждает Сёрла попытаться абстрагироваться от правил, на основании которых можно сказать, что определенный речевой акт совершается, исходя из определенных условий. Следовательно, он утверждает, что для того, чтобы говорящий мог совершить какой-либо речевой акт, должны быть соблюдены три фундаментальных условия:

1. Заданы условия ввода (необходимые для понимания слушателем) и вывода (необходимые для внятной речи, то есть для того, чтобы говорящий заставил себя понять).

2. Говорящий намеревается, чтобы произносимое им предложение вызвало у слушателя убеждение в том, что он несет ответственность за то, что то, что он говорит, является правдой, дается посредством признания намерения произвести это убеждение, и он намеревается, чтобы это признание было достигнуто посредством признания намерения произвести это

убеждение что предложение обычно используется для создания таких убеждений.

3. Семантические правила диалекта, на котором говорят говорящий и слушающий, таковы, что предложение произносится правильно и искренне тогда и только тогда, когда соблюдены все условия, необходимые для его произнесения [2].

Из этих трех условий извлекаются правила произнесения любого речевого акта. Это означает, что предложение или высказывание – это выражение намерения, определенного посредством следования некоторым правилам, без которых такое выражение было бы невозможно: предложение считается выражением намерения только тогда, когда все условия выполнены в соответствующем контексте. Например, предложение «Я принимаю», сделанное лицом, вступившим в брак, считается принятием брачных обязательств только в том случае, если соблюдаются правила акта, говорящего о принятии, в контексте брака.

Для Сёрла, в отличие от традиционной философии, каждое высказывание является ссылочным. В этом смысле утверждение «Джон регулярно курит» является явной ссылкой на Джона. Однако то же самое можно сказать и о следующих утверждениях: «Часто ли курит Иоанн?», «Иоанн, кури регулярно!» и «Да будет благословенно небо, что Иоанн курил регулярно!», таким образом, можно сказать, что каждый речевой акт является ссылкой на объект, о котором проповедуется что-то [1, p. 31].

Объяснение Сёрлом референции как речевого акта сосредоточено, во-первых, на определенной единичной референции, то есть в случае, когда говорящий ссылается на единичный объект и что-то проповедует о нем. Основываясь на этом, ниже можно увидеть, каковы условия, при которых может быть реализована определенная единичная ссылка, но затем прояснить, что имеется в виду, когда о ней говорят.

Первый проблемный вопрос в отношении ссылки – это вопрос имен собственных. Обратим внимание на следующие утверждения:

1. «Сократ был философом»;
2. «“Сократ” состоит из шести букв».

В них очевидны две вещи:

Во-первых, оба предложения начинаются с одного и того же слова, и, во-вторых, роль, которую это слово играет в произнесении предложения, в этих двух случаях совершенно различна, поскольку в 1 оно обычно используется для обозначения конкретного человека, а во 2 – нет, в его обычном употреблении, но в обоих случаях оно не используется, о ней говорят, на что указывает наличие кавычек [1, p. 82].

Обычно говорят, что слово «Сократ» – это не слово, а скорее собственное имя Сократа или, что то же самое, упоминание Сократа. Тем не менее, Сёрл считает это объяснение абсурдным, поскольку оно наводит на мысль, что когда пишется «Сократ», имеется в виду собственное имя Сократа, но, когда, например, в другом тексте автор цитирует упоминание собственного имени Сократа, сделанное в этом, он имеет в виду это упоминание, а не собственное имя Сократа. И если в этом тексте оспаривается позиция автора в отношении этого упоминания, то делается ссылка не на собственное имя Сократа, а на упоминание об упоминании, сделанном указанным автором, и так до бесконечности.

Сёрл решает эту проблему очень просто: «Слова, заключенные в кавычки, следует рассматривать как слова, о которых идет речь (или слова, которые цитируются и т. д.), а не как слова, которые говорящий использует в своих обычных целях» [1, р. 84]. Учитывая это, каждое существительное, используемое в высказывании, имеет ссылку; нет существительных, которые не являются словами, но есть слова, которые относятся к другим словам, точно так же как они могут относиться к физическим объектам, таким как стол, или к вымышленным персонажам, таким как Канцлер или Шерлок Холмс. Определенная единичная ссылка – это устное или письменное представление объекта, каким бы физическим, лингвистическим или вымышленным он ни был.

Тем не менее, необходимо соблюдать условия, при которых может быть осуществлен речевой акт референции, который был основополагающим в философии всех времен и народов, при условии, что она имела дело со знанием или, скорее, с интенциональностью говорящего, когда он относится к объекту из мира. С другой стороны, это перенесет проблему из области семантики в область прагматики, от значения слов к их отношению к событиям и, следовательно, от философии языка к философии разума.

Во-первых, следует отметить, что для справки существуют две аксиомы, а именно: аксиома существования и аксиома идентичности. Первый состоит в том, что «все, на что ссылаются, должно существовать» [1, р. 85], помня, что, как было сказано ранее, объекты могут быть физическими, лингвистическими и даже вымышленными. Вторая аксиома выражается следующим образом: «Если предикат истинен для объекта, он истинен для всего, что идентично этому объекту, независимо от выражений, используемых для обозначения этого объекта» [1, р. 85]. Сёрл включает третью аксиому, которую он называет аксиомой идентификации, а именно: «Если говорящий ссылается на объект, то он идентифицирует или способен, если

его попросят, идентифицировать для слушателя этот объект отдельно от всех других объектов» [1, p. 87].

Здесь необходимо отличать полностью выполненную ссылку от успешно выполненной. В первом случае нет никакой двусмысленности в отношении того, какой объект говорящий отождествляет со ссылкой; например: «Сократ – философ». Во втором случае говорящий, хотя и не идентифицирует объект, не вызывая возможной двусмысленности, может описать объект, если его об этом попросят. Это происходит, когда слушатель может не идентифицировать объект, на который ссылается говорящий, но, если говорящего просят дать отчет за него, говорящий может описать его так, чтобы слушатель мог его идентифицировать. В связи с этим Ф. Веласко утверждает, что для Сёрла, вслед за Фреге, описательного предиката недостаточно для определения способа представления референта. Напротив, говорящий должен дать слушателю достаточно описаний, чтобы он располагал достаточной информацией о референте, чтобы можно было выполнить условия ввода и вывода [3, p. 432].

Некоторые из этих описаний могут быть ложными или неподтвержденными, но если хотя бы одно из них соответствует объекту, на который ссылаются, то ему удастся идентифицировать его для слушателя. Учитывая это, описания объекта, на который ссылается говорящий, можно сравнить с кластером. Имя, присвоенное объекту для его идентификации, представляет собой зацепку, из которой вытекает связка описаний, дающих информацию о нем. Следовательно, «имя собственное будет иметь смысл в той мере, в какой есть другие, подтверждающие его и дающие ему необходимую поддержку, чтобы оставаться этим именем, а не другим» [3, p. 433]. Это означает, что до тех пор, пока одно из описаний верно в отношении объекта, на который ссылается, он может быть идентифицирован слушателем, и ссылка будет успешно выполнена, даже если она не завершена полностью.

Исходя из этого, условия, которые должны быть выполнены для проведения полностью завершенной ссылки, следующие:

- 1) должен существовать один и только один объект, к которому относится произнесение выражения говорящей стороной;
- 2) слушателю должны быть предоставлены достаточные средства для идентификации объекта по произнесенному выражению. выражения говорящим.

Теперь, чтобы ссылка была полностью выполнена, она должна быть успешно выполнена, таким образом, как для одного, так и для другого,

второе условие было бы выражено следующим образом: Слушателю должны быть предоставлены достаточные средства для идентификации объекта по выражению, исходящему от слушателя. говорящего, или говорящего, несмотря на то, что он не может идентифицировать объект, не вызывая возможной двусмысленности, он может описать объект, если его об этом попросят. Таким образом, можно приступить к формулированию условий так, как это делает Сёрл: ссылка выполняется успешно при соблюдении следующих условий:

1. Даны нормальные условия ввода и вывода.

2. Выдача ссылки происходит как часть произнесения некоторого предложения или фрагмента речи.

3. Произнесение предложения – это выполнение действия, которое является иллюзорным или выражает намерение, или, по крайней мере, это произнесение, которое должно быть выполнено.

4. Существует такой объект, что либо ссылка содержит идентифицирующее описание указанного объекта, либо говорящий может дополнить ссылку его идентифицирующим описанием.

5. Говорящий пытается посредством передачи ссылки изолировать или идентифицировать объект для слушателя.

6. Говорящий пытается, чтобы при передаче ссылки слушатель идентифицировал объект посредством признания слушателем намерения говорящего идентифицировать указанный объект для него, и пытается, чтобы это признание было достигнуто посредством знания слушателем правил, регулирующих ссылку, и его осведомленности о контексте.

7. Семантические правила, регулирующие ссылку, таковы, что она правильно произносится в предложении или в части речи в определенном контексте тогда и только тогда, когда выполняются условия 1–6 [1, p. 102].

Отсюда можно сказать, что правила успешного выполнения определенной единичной ссылки следующие:

Правило 1. Ссылка должна произноситься только в контексте предложения (или какого-либо аналогичного фрагмента речи), выдачей которого может быть совершение какого-либо иллюкутивного действия. Условия, соответствующие этому правилу, следующие: 2 и 3.

Правило 2. Ссылка должна выдаваться только в том случае, если объект существует таким образом, что либо ссылка содержит идентифицирующее описание его, либо говорящий может дополнить указанную ссылку идентифицирующим описанием указанного объекта, и таким образом, что, выдавая ссылку, говорящий пытается изолировать или идентифи-

цировать объект для слушателя. Условия, соответствующие этому правилу, следующие: 4 и 5.

Правило 3. Выдача ссылки считается идентификацией или выбором объекта для (или для) слушателя [1, p. 103].

Правило 2 также выражает, что аксиома существования и принцип идентификации соблюдены. Кроме того, они позволяют признать референцию преднамеренным действием. Точно так же намерение сослаться, то есть идентифицировать объект для кого-либо, осуществляется с помощью выражения, обычно используемого для ссылки и, следовательно, удовлетворяющего вышеупомянутым правилам.

Согласно логике Сёрла, интенциональные состояния только эмпирически связаны с охватывающими их психологическими переживаниями, которые свойственны индивидам и которые характеризуют перцептивный опыт, но как интенциональное состояние или пропозициональное содержание, вовлекающее, таким образом, сознательные психические акты.

Необходимо также отметить, что Сёрл провел различие между примитивной интенциональностью и производной. Внутренняя (примитивная) интенциональность – это та, которая не обусловлена никакими другими агентами, то есть та, которая не присваивается и не приписывается ничем / кем-либо еще. Одним из таких примеров является состояние разума/мозга людей и других животных. Со своей стороны, производная или внешняя интенциональность не является примитивной, например, той, которой обладают состояния таких инструментов, как термометр, компьютеры и т. д.

### **Библиографический список**

1. Searle, J. R. Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje. Traducción. Redacción del Departamento. Barcelona : Planeta-De Agostini, 1994. 192 p.
2. Restrepo, G. J. A. La teoría de la intencionalidad de John Searle. Sophia, compendio de filosofía de la educación, 2017, no. 22 (1), pp. 81–100. DOI: 10.17163/soph.n22.2017.03.
3. Velasco, F. O. S., Sanchez, J. S. Pensar la conciencia: mente, intencionalidad y lenguaje. Escritos, 2017, vol. 25, no. 55, pp. 437–463.

**Психолого-философский аспект понимания  
сущности сознания (аристотелевский гоморфизм  
и картезианский дуализм)**

**Н. О. Щупленков**

Филиал Ставропольского государственного педагогического  
института в г. Ессентуки, Российская Федерация

Проблема сущности сознания – центральная тема психологии, философии и гуманитарных наук, на которую, по-видимому, до сих пор нет универсального ответа. Историко-генетический метод, то есть теория, рассматривающая сознание как объективную деятельность человека, представляется единственным подходом, способным обеспечить универсальную основу для решения проблемы природы сознания: что такое сознание, как оно устроено и где его можно найти. Проблема разума и тела – это философская загадка, восходящая к древним временам. Эта работа, в которой участвуют неврологи, психологи, лингвисты, антропологи, исследователи искусственного интеллекта и даже философы, известна как междисциплинарное предприятие, называемое когнитивной наукой. По-разному все пытаются решить одну и ту же проблему и загадку – проблему сознания.

*Ключевые слова:* психология, разум, сознание, традиция, философия, человек.

**The psychological and philosophical aspect of understanding  
the essence of consciousness (Aristotelian gemorphism  
and Cartesian dualism)**

**O. V. Shchuplenkov**

Stavropol State Pedagogical Institute, Branch in Yessentuki,  
Yessentuki, Russian Federation

The problem of the essence of consciousness is a central theme of psychology, philosophy, and the humanities, to which, apparently, there is still no universal answer. The historical-genetic method, that is, the theory that considers consciousness as an objective human activity, seems to be the only approach capable of providing a universal basis for solving the problem of the nature of consciousness.: what is consciousness, how it works and where it can be found. The problem of mind and body is a philosophical mystery dating back to ancient times. This work, which involves neuroscientists, psychologists, linguists, anthropologists, artificial intelligence researchers, and even philosophers, is known as an interdisciplinary enterprise called cognitive science. In different ways, everyone is trying to solve the same problem and mystery – the problem of consciousness.

*Keywords:* psychology, mind, consciousness, tradition, philosophy, man.

Исторически мозг и разум – это разные элементы; с одной стороны, мозг рассматривался как орган, отвечающий за все физиологические, химические и нервные процессы, которые можно рассматривать в чисто материальных областях; с другой стороны, замечено, что разум является результатом всего этого физиологического процесса, химический и нейронный. Нейробиологические позиции отвечают за формулирование вопроса: какие мозговые процессы вызывают результат такого проявления, называемого разумом? В области гуманитарных наук, в частности философии, возникает вопрос: под какими перспективами или моделями можно было бы классифицировать результат, который дает психический процесс, называемый сознанием?

Проблема разума и мозга рассматривается в различных областях исследований: нейробиологии, нейропсихологии, нейролингвистике, эволюционной психологии, искусственном интеллекте, антропологии и, что для нас важно, философии. Вопрос разума и мозга является сквозным для всех этих наук и дисциплин, что делает его актуальным. С помощью терминологии философии науки этот предмет исследования можно охарактеризовать как «предметный». Область исследования – это совокупность знаний и информации, тесно связанных по структуре, которые, по мнению исследователей, представляют проблематику и актуальность. Эта проблематичность и потребность в исследованиях могут быть подняты как в фундаментальных науках, так и в прикладных науках, технологиях и профессиональной практике. Исследования предметного типа характеризуются изучением структуры, переменных и процессов определенной области с использованием знаний, моделей и теорий, полученных из различных исследовательских дисциплин и традиций. Таким образом, можно сформулировать концепции и теории различного происхождения, поскольку фундаментальная задача состоит в том, чтобы продвинуться в объяснении и понимании данной области познания.

Появление науки несколько изменило точку зрения, поскольку теперь дилемма разума и тела описывается скорее как проблема сознания. Другими словами, вопрос: как разум возникает из мозга? это превратилось в как сознание возникает из мозга?

Для Ф. Крика исследование сознания стало его второй специальностью; он известен тем, что в 1950 году стал соавтором открытия структуры ДНК с двойной спиралью. В своем тексте «Удивительная гипотеза: научный поиск души» Крик предполагает, что отдельные клетки мозга не являются исключительно ментальными, но, когда они соединяются друг с

другом, каждая из них вносит свой вклад в нечто, что уступает место чему-то другому и что каким-то образом становится сознанием.

Д. Чалмерс, один из видных философов в области сознания и междисциплинарной области когнитивной науки, утверждает, что в вопросе сознания есть одна «легкая» проблема, а другая «сложная».

Простая проблема – это та, которая интересует большинство нейробиологов, и именно с ней Крик имеет дело в своих научных поисках души, где он пытается решить проблемы с помощью нейробиологических средств: «эти работы посвящены тому, что можно было бы назвать "легкими" проблемами сознания: как мозг обрабатывает раздражители окружающей среды? Как вы интегрируете информацию? Как мы производим отчеты о наших внутренних состояниях? Это важные вопросы, но их ответ не означает решения сложной проблемы: почему вся эта обработка сопровождается внутренней жизнью, которую мы переживаем?» [1, р. 17].

Настоящее исследование направлено на поиск специфических нейронных процессов, которые являются коррелятами наших знаний о сознании – нейронных коррелятах сознания (NCC). Проблема заключается в том, что найти нейронные корреляты сознания так же просто, как найти нейронные корреляты чего-либо, например языка или памяти. Нейробиология добилась прогресса в решении этих проблем. Солмс и Тернбулл отмечают, что «поиск областей и процессов мозга, которые коррелируют с сознанием, – это просто вопрос переориентации существующей стратегии исследования с предыдущих областей успеха (язык, память) на другой аспект умственной деятельности (сознание)» [2, р. 48].

Не следует недооценивать сложность поиска нейронных коррелятов сознания или пытаться объяснить, как этот конкретный образец физиологических фактов заставляет нас осознавать.

Со своей стороны, сложная, вопросительная проблема разного масштаба возникает с вопросом: как сознание на самом деле возникает или возникает из материи?

Современная наука в настоящее время обладает фундаментальными инструментами для решения простой проблемы, но она далека от решения проблемы, которую философы считали необъяснимой в принципе.

«Мы точно знаем, что такое болевые рецепторы, расположенные на коже, и как они работают. Когда на них оказывается давление, очень специфический физический процесс возбуждает связанные с ними нейроны. Это посылает сообщение этим нейронам (заставляет их срабатывать), что, в свою очередь, заставляет химический агент проходить через синаптические

пространства на концах аксонов, используя нейротрансмиттерные системы, зависящие от канала. Рассматриваемые аксоны проходят через нерв, пересекающий руку, к спинному мозгу и от ствола головного мозга вдоль спинного отдела позвоночника. Пересекая промежуточную линию в стволе головного мозга, эти аксоны попадают во вторую группу нейронов в таламусе. Оттуда физиологическое сообщение ретранслируется в определенную часть первичной сенсорной коры правого полушария. Болевые рецепторы в левой руке представлены в определенной области соматосенсорной коры в теменной доле, и именно там заканчиваются нервные волокна, которые мы проследили (болевые рецепторы в других частях тела отображают различные области в соматосенсорной коре, как показывают пунктирные линии). Возбуждение корковых клеток в этой области заставляет вас чувствовать боль» [2, p. 48–50].

Вышесказанное в значительной степени решает простую проблему: именно эти физиологические процессы вызывают боль в руке. На этом ярком примере видно, что трудная проблема не решена: что превратило физиологию, анатомию и химию, только что описанные в предыдущей цитате, в ощущение боли? Как произошла эта трансформация?

Был описан чисто физиологический процесс, который каким-то образом закончился чем-то психическим. Вопросы, которые можно сформулировать на основе этого вопроса: как мозг переходит от электрохимической реакции к реакции ощущения? или каким образом и при каких обстоятельствах материальные процессы уступают место сенсорным? Эти вопросы считались философской проблемой, но теперь рассматриваются как научная проблема, к которой можно подойти экспериментально. По этой причине научное сообщество разделилось на тех, кто считает, что трудная проблема сознания никогда не может быть решена, потому что она ускользает от логики и любых возможностей науки, основанной на физическом мире; и среди тех, кто надеется, что это рано или поздно можно будет понять из теории разума. материальный мир. Таким образом, как отмечает Чалмерс [1, p. 16]: «проблема сознания – одна из самых волнующих интеллектуальных задач нашего времени. Поскольку сознание в то же время так фундаментально и так неправильно понято, решение проблемы может глубоко повлиять на наше представление о Вселенной и нас самих».

Первым мыслителем, который глубоко занялся проблемой сознания, был Аристотель, внесший свой вклад в формирование аристотелевско-схоластической традиции, которая имеет наибольший вес в западной средневековой и ренессансной мысли. В рамках аристотелевской доктрины, ко-

тору можно найти в Седьмой книге метафизики и в трактате Анимы, предлагается: «Субъект, со своей стороны, – это то, о чем говорят все остальные вещи, без того, чтобы само это (было сказано), в свою очередь, ни о чем другом. Вот почему мы должны, прежде всего, сделать соответствующие различия в отношении него: потому что кажется, что сущность в высшей степени является первым субъектом. И сказано, что таковым, в одном смысле, является материя, в другом смысле – форма, а в третьем смысле – соединение того и другого (я называю материей, например, бронзу, форму, и соединение того и другого к статуе), так что, если конкретная форма, в которой находится сознание, является материей, то она, в свою очередь, является материей, предшествует материи и в большей степени, чем она, по той же причине он также предшествует соединению» [3].

Тезис, предложенный Аристотелем в вышеупомянутых работах, заключается в том, что душа человека – это его форма, а тело – его материя. Такой тезис сформулирован в рамках общей метафизической доктрины, известной как геморфизм. Обоснование Аристотеля в пользу этого тезиса является отвлеченным, поскольку, по его мнению, только он, по-видимому, способен объяснить изменения, которые мы постоянно воспринимаем в природе. Тезис вводится, в первую очередь, как ссылка на живые вещества, чтобы затем распространить его на инертные вещества. «Таким образом, часть может быть частью формы (и я называю сущность формой) или соединения формы и самой материи» [3]. Аристотель заканчивает тем, что предполагает, что то, что делает живое существо таким, какое оно есть, что идентифицирует его как то, что оно есть, – это не его тело, то есть материя, из которой оно состоит, а нечто другое, то, что он называет формой.

Казалось бы, что аристотелевская двойственность лежит в случае человека не столько между ментальным и физическим, сколько между биологическим и физическим. Психика живого существа – это то, что идентифицирует его через изменения, которые он претерпевает до своей смерти, то, что делает его тем, кем он является, позволяя ему развивать жизненно важные для него биологические функции. Возможно, наиболее верным для мысли Аристотеля было бы сказать, что форма отвечает за сущность индивида, но что без материи также не существует индивида; причина в том, что без материи форма не может выполнять свои функции.

Аристотель обосновал существование мыслящего существа, которое было бы чистой формой и, следовательно, нематериальным, неспособным претерпеть какие-либо изменения. Это существо было бы конечной причиной и конечной причиной всего, что существует в природе. Здесь можно

найти фундаментальную идею мысли Декарта, согласно которой человеческая способность мыслить, в отличие от других умственных способностей, таких как воображение или восприятие, не требует для реализации чего-либо материального.

Р. Декарт, один из самых важных французских философов, выдвинул тезис о том, что человек является результатом союза двух субстанций: нематериальной мыслящей, называемой разумом или духом (первоначальный термин латинский и мужской), и обширной или материальной субстанцией, телом. Таким образом, вопрос состоял бы в том, чтобы признать, что свойства или примеры не могут существовать сами по себе, поскольку их необходимо найти в чем-то, что существует само по себе и что, в свою очередь, не требует существования чего-либо. Это нечто и есть субстанция.

Декарт считал, что животные обладают душой, но не разумом или духом, в отличие от человека, который обладает и тем, и другим. Декарт не проводит экспериментов и не занимается препарированием, поскольку он, по сути, мыслитель, философ. Он не ставит под сомнение древние животные духи, скорее он стремится объяснить их функционирование в соответствии с технологическими знаниями того времени, и это на самом деле представляет собой большой шаг к окончательному отказу от гипотезы животного духа о нервной функции; в каждую эпоху предпринимаются попытки объяснить мир природы, взяв в качестве модели человека достигнувшего знания и технологического развития.

Декарт считал животных также автоматами, своего рода естественными часовыми механизмами, с той разницей, что они были сделаны из других материалов, органов и частей тела. Люди тоже были машинами, но с одним большим и фундаментальным отличием – душой [4].

Французский философ утверждает, что духи животных заключены в желудочках мозга, но вопреки тому, на что указывают средневековые объяснения, они не действуют таинственным образом, а следуют механическим принципам гидравлики через полые нервы. Все это происходит с помощью шишковидной железы, которую Декарт ошибочно поместил внутри желудочка; она свободно висела в полости желудочка и была выстлана тончайшими протоками, которые фильтровали кровь и перегоняли духи животных.

Способ работы заключается в следующем: «желудочек головного мозга имеет в своих стенках несколько отверстий, снабженных порами или клапанами, которые открывают и закрывают проход к полым нервам, которые действуют как трубы. Шишковидная железа, подвешенная в центре желудочка, перегоняет духи животных и может свободно наклоняться к тому или

иному отверстию, чтобы лучше видеть вас внутри. Когда клапан открывается, животный дух выходит под давлением через полый нерв, чтобы привести в движение соответствующую мышцу или мышцы» [5, p. 37].

Декарт первым дал подробное описание нервного рефлекса, хотя и не обозначил его этим термином. В своей особой системе нервы имеют внутри очень тонкие нити, которые доходят до пор или клапанов. Эти нити связаны с этими порами, так что они могут открывать их для быстрого выхода духов животных. Так он объясняет это в одной из картезианских фигур, наиболее часто воспроизводимых в учебниках истории неврологии.

Причина вышесказанного в том, что, согласно Декарту, биологические функции, такие как питание, дыхание и пищеварение, не нуждаются в духе, когда они выполняются произвольно. Животные едят, дышат и переваривают пищу, но для него они неспособны мыслить, что делает их бездушными. Таким образом, двойственность у Декарта находится между психологической, или ментальной, и физико-биологической, в отличие от того, что было у Аристотеля. С тех пор на картезианский дуализм субстанций указывают две основные проблемы: индивидуализация картезианских разумов и интеракционизм.

### **Библиографический список**

1. Chalmers, D. J. *la mente Consciente: En busca de una teoría fundamental*. Barcelona, Gedis, 1999. 528 p.
2. Solms, M., Turnbull, O. *El Cerebro y el mundo interior. Introducción a la neurociencia de la experiencia subjetiva*. Mexico, Fondo de Cultura Economica, 2005. 350 p.
3. Аристотель. *Метафизика*. – М. : Эксмо, 2023. – 416 с.
4. Descartes, R. *Discurso del metodo*. Milano, RCS Quotidiani, 2011. 119 p.
5. González Álvarez J. *Breve historia del cerebro*, Barcelona, Crítica. – 2010. – 336 p.

## **Из истории отечественных молодежных организаций: педагогический опыт и пути реформирования**

**М. Е. Яковлев**

Институт изучения детства, семьи и воспитания,  
г. Москва, Российская Федерация

Статья посвящена рецепции опыта работы советской пионерии. Пионерская организация имени В. И. Ленина по праву считается одной из визитных карточек Советской России. Уникальный опыт создания детского движения, охватывающего всех детей без исключения и вовлекающего их в общественно полезную деятельность, был и остается бесценным источником педагогического опыта. На материале документов архива ЦК ВЛКСМ автор показывает, как именно этот педагогический опыт усваивался в СССР и какие проблемы в функционировании пионерии видели партийные функционеры.

*Ключевые слова:* детские движения, молодежные организации, советская пионерия, пионерская работа, образование в СССР.

## **From the history of Russian youth organizations: pedagogical experience and reform paths**

**M. E. Yakovlev**

Institute of Study of Childhood, Family and Education,  
Moscow, Russian Federation

The article is devoted to the reception of the experience of the Soviet Pioneer movement. The Pioneer organization named after V. I. Lenin is rightfully considered one of the hallmarks of Soviet Russia. The unique experience of creating a children's movement that encompasses all children without exception and engages them in socially useful activities has been and remains an invaluable source of pedagogical experience. Based on the documents from the Central Committee of the All-Union Leninist Young Communist League, the author shows how this pedagogical experience was assimilated in the USSR and what problems the party functionaries saw in the functioning of the Pioneer movement.

*Keywords:* children's movements, youth organizations, Soviet pioneers, pioneer work, and education in the USSR.

В отечественном культурном пространстве существует устоявшийся образ советской пионерии, объединяющий в себе наследие советской пропаганды, в особенности детской литературы о пионерах, и ностальгию части общества по позитивным аспектам советского периода. Дети в

красных галстуках, марширующие строем, вовлеченные в общественно-полезные дела, совместно воспитывающиеся в духе добра и справедливости, потенциальные герои страны, обратились в одну из визитных карточек советского наследия. Программные документы, публицистика, романистика, кинематограф, воспоминания бывших пионеров – практически всё способствует закреплению этого образа, зачастую воспринимаемого некритически, формирующего собственную, иллюзорную «реальность, в которую хочется верить».

Парадоксальным образом, на закрепление образа работают и отдельные, зачастую маргинальные, попытки его корректировки, преимущественно исходящие из недр оппозиционной публицистики – чаще всего предлагается восприятие пионерии в духе теории тоталитаризма, что превращает мнения такого рода в подчеркнуто политизированные. И хотя в педагогической науке конкретные приемы ведения пионерской работы получали методическое осмысление, по сей день пионерская организация толком не анализировалась в том контексте, в каком создавалась и функционировала – как молодежная организация, эффективная или неэффективная именно с точки зрения работы в качестве молодежной организации, выполняющая либо не выполняющая задачи, возложенные на нее создателями и руководителями. При таком фокусе рассмотрения, особое значение приобретают аналитические материалы служебного характера, представляющие собой рефлексию лиц, организацию возглавлявших и лучше, чем кто-либо представляющих ограниченность ее возможностей.

В распоряжении автора данной статьи оказались уникальные документы архива ЦК ВЛКСМ, представляющие собой взгляд на пионерию конкретной управленческой команды – т. н. группы «комсомольцев», прежде всего А. Н. Шелепина (1918–1994) и В. Е. Семичастного (1924–2001). Оба политика представляли собой яркие пример продукта сталинской кадровой политики – «пролетарское» происхождение, окончание школы с отличием и в статусе секретаря школьной комсомольской ячейки, политработники в ходе Великой Отечественной войны, ставшие в послевоенном СССР секретарями Комсомола, а позже и возглавившие его.

Все документы относятся к периоду 1952–1958 гг., когда А. Н. Шелепин возглавлял ЦК ВЛКСМ, а В. Е. Семичастный состоял в ЦК ВЛКСМ одним из секретарей. Поводом для их составления послужил проект масштабной реформы советской пионерии.

Основания для тревоги у комсомольских руководителей были вполне объективные. В условиях Холодной войны Пионерская организация при-

звана была выступить образцом для всех детских организаций социалистических стран. Между тем, на протяжении 50-х гг. дистанция между детскими организациями в СССР и странах соцлагеря только росла. Особенно тревожными были посылаемые в ЦК ВЛКСМ письма о сокращении числа подписок на советские молодежные издания за рубежом. Так на «Пионерскую правду» за рубежом в 1956 г. было подписано 125 тысяч человек, а в 1958 г. уже 36 тысяч. На журнал «Вожатый» снижение числа зарубежных подписок в тот же период произошло с 17,7 тысячи до 5,8 тысячи [1]. Причем, в основном подписка сокращалась не в капиталистических странах, а в странах народной демократии, особенно в Польше и Венгрии. Авторы письма тревожно рапортовали, что в лидеры по числу зарубежных подписок выходят Финляндия (с большим отрывом), Великобритания и Франция [1].

Растущую дистанцию между развитием советской педагогики и состоянием педагогики стран соцлагеря показал VI Всемирный фестиваль молодежи и студентов (1957 г.). На фестивале произошел скандал с участием представителей польских харцежей (польского аналога советской пионерии). Поляки активно пропагандировали свою работу, однако, их методы вызвали вопросы у советской, немецкой и венгерской делегаций. В результате советские представители сошлись в том, что в харцежских организациях много мистики, индивидуализма, национализма, созданы благоприятные условия для отрицания авторитетов и аполитичности [1].

Даже в позитивных примерах адаптации советской модели, о которых рапортовали знакомящиеся с зарубежным опытом комсомольские делегации, заметны опасения. Так, автор доклада о поездке советских пионеров в социалистическую Албанию в целом позитивно оценивает албанскую пионирию, но не без тревоги отмечает, что из всех пионеров-героев среди албанцев особой известностью пользуется Павлик Морозов и собственные соотечественники, повторившие его поступок. Внешнее, механическое заимствование советских практик зачастую дополнялось бравурными заявлениями. В документах приводятся выдержки из письма к советским школьникам первого секретаря ЦК албанской компартии Энвера Ходжи: «Сколько миллионов детей в капиталистическом мире могут только мечтать о такой жизни, которой вы живете, но они пока именно только мечтают, ведь их настоящее – темное, мрачное» [1].

Команда А. Н. Шелепина очень интересовалась возможностями трансляции отечественного опыта вовне и проявляла достаточно рациональности, чтобы не списывать все трудности подобной трансляции исключительно на недостатки стран соцлагеря. Актуализации рефлексии

служили примеры, когда именно советская сторона показывала себя не лучшим образом.

Весьма показательным стал визит делегации Союза свободной немецкой молодежи ГДР в 1956 г. Советский Союз посетили руководители движения, и провожатыми у них выступали не последние лица Комсомола – В. Е. Семичастный и З. П. Туманова. Благодаря существовавшим между В. Е. Семичастным и А. Н. Шелепиным доверительным отношениям, направленный последнему доклад написан со всей откровенностью и вобрал в себя большую часть всплывших проблем советской пионерии. В особенности В.Е. Семичастный отмечал, сколь высока в советских школах роль внешнего и показного стремления руководителей «подать товар лицом». Все директора школ Москвы, Ленинграда, Батуми, которые посетила делегация, рассказывали немецким гостям о десятках работающих в школах кружков, проводимых культурно-массовых мероприятий, общественно-полезных дел. Когда же следовал вопрос, какие дела сплачивают отряд в единый коллектив, если отряд собирается раз в месяц только для того, чтобы обсудить план и плохие отметки, то ответы следовали растерянные. Руководители школ не могли на конкретных примерах показать, как внеклассная деятельность не обедняет, а обогащает пионерскую работу [1].

То обилие внеклассной работы вне дружин, которое увлеченные директора считали положительными явлениями, гости воспринимали как недостатки именно пионерской работы. В. Е. Семичастный с грустью сообщает, что после первых промахов приходилось заранее готовить актив школ к беседе с гостями. Это относилось особо к таким вопросам как влияние рабочего класса и его участие в пионерском движении, участие пионерского отряда в социалистическом строительстве по месту жительства, осуществление принципов Макаренко в разновозрастных отрядах, пионервожатый как функционер молодёжной парторганизации, а не как учитель.

Кроме того, совершенно декларативно проявили себя дружины домоуправлений (на тот момент еще существовавшие наряду со школьными). Так, в ходе посещения Москвы, 2-й секретарь Куйбышевского РК ВЛКСМ Жуйков провел встречу неудачно, очень путано рассказал о связи пионерской дружины домоуправления со школой. Из бесед с пионерами и вожатой выяснялись противоположные факты по сравнению со сказанным Жуйковым. Например, выяснилось, что пришедшие пионеры не являются членами дружины домоуправления, а специально пришли встретить делегацию из школы вместе с вожатой [1].

Декларативность, бессистемность, показной характер пионерской работы в ряде школ раскрывались и другими поступающими в ЦК ВЛКСМ

документами. Частично проблемы советской пионерии объяснялись бюрократической инерцией, на заседаниях ЦК ВЛКСМ зачитывались письма вожатых, одна из которых, по совместительству исполнявшая функции учителя, жаловалась, что в пионерской дружине 173 человека, и скоро это число увеличится еще на 40. Руководство дружиной такого масштаба требует освобождения от работы учителя. По штату же школе не полагается освобожденный пионервожатый, так как в ней только 9 классов, а вожатый назначается, только если в школе свыше 10 классов. Таким образом, работа по руководству дружиной ложилась на учительницу в качестве неоплачиваемой нагрузки в дополнение к основной работе [2].

Отдельные зачитываемые письма, наоборот, свидетельствовали о положительных результатах пионерской работы, но во всех случаях такие документы исходили от инициативных учителей-энтузиастов. Так, Музей Советской Армии приложил к своему отчету о работе с молодежью письмо учителя, организовавшего кружок «Юный историк» – этот учитель самостоятельно обратился в музей за шефством, после чего по заданиям музея организовывал поисковые экспедиции с опросом ветеранов и сбором реликвий Великой Отечественной войны [3].

Закономерным следствием всей поступающей к управленческой команде А. Н. Шелепина информации должна была стать реформа советской пионерии.

Основным принципом планируемых преобразований должен был стать системный подход – ведение пионерской работы непрерывно, а не «от случая к случаю». Требование системного подхода неоднократно встречается в документации и подкрепляется рядом примеров, из которых особенно частые касаются формализма в работе пионерских отрядов, собирающихся раз в месяц для обсуждения двоек.

Реформу планировалось проводить по нескольким направлениям [4]:

- Унификации типов пионерских дружин (организуемых исключительно на базе школы).
- Введении единой системы возрастных ступеней для пионеров, закрепляющих не только пионерские знания, умения и навыки, усваиваемые на определенном возрастном этапе, но и шефские отношения определенных отрядов по отношению друг к другу.
- Упорядочивании работы вожатых и домов пионеров.
- Систематизации поступающих пионерским дружинам задач.
- Разработке методического инструментария для вожатых.

Проекты проходили активное обсуждение с отраслевыми министерствами, вносящими в них ряд уточнений и исправлений – особенно большим

вопросом был источник финансирования проводимых преобразований. Например, Министерство Просвещения отчаянно отказывалось от организации ежегодных сборов старших вожатых для обмена опытом, утверждая, что деньги в бюджете на это отсутствуют, а Отдел по работе среди школьной молодежи и пионеров ЦК ВЛКСМ настаивал на финансировании именно за счет Министерства Просвещения и, видимо, победил в споре [2].

Общий дух обсуждения был позитивным – реформу в ее основных принципах приветствовали партийные функционеры всех ведомств. Однако, реализованы преобразования были лишь частично. В 1958 г. А. Н. Шелепин покинул Комсомол, уйдя на повышение – вскоре он станет председателем КГБ. ЦК ВЛКСМ около года возглавлял В. Е. Семичастный, но и он быстро ушел на повышение. 60-е гг. для советской пионерии отметились скорее знаковыми случаями отработки с молодежью государственной политики (прежде всего освещением покорения космоса, «целины» и «курузной кампании»).

В современной России молодежные организации активно возрождаются. Пионерия неизбежно выступает одним из источников заимствования педагогического опыта. Более того, поскольку между Пионерской организацией и историей детских организаций России зачастую можно поставить знак равенства (в силу крайней неразвитости организаций такого рода в Российской империи), Пионерия выступает едва ли не единственным источником такого опыта, заимствуемого зачастую некритически.

Уже из приведенных примеров проблем пионерской работы видно, что данный педагогический опыт внутренне неоднороден и при всей своей безусловной ценности не должен восприниматься некритически. Иначе современная Россия рискует повторить ошибки советского правительства и заново открыть для себя проблемы середины XX в., решения которых благополучно будут покоиться в московских архивах.

### **Библиографический список**

1. РГАСПИ, ф. М-2 оп.1 ед. хр. 16.
2. РГАСПИ, ф. М-2 оп.1 ед. хр. 15.
3. РГАСПИ, ф. М-2 оп.1 ед. хр. 62.
4. РГАСПИ, ф. М-2 оп.1 ед. хр. 5.

# Содержание

## Раздел 1. Теоретические основания современных исследований

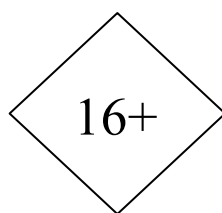
<b>Е. В. Лопанова</b> Интеграция результатов педагогических исследований в практику образования: проблемы и тенденции.....	3
<b>Н. В. Чекалева</b> Диалог педагогической науки и практики.....	10
<b>Л. А. Амирова</b> Интеграция научно-исследовательских, проектных и методических компетенций как условие развития профессиональной мобильности будущих педагогов.....	16
<b>О. А. Корнилова</b> Психологические аспекты педагогической деятельности в условиях цифрового общества.....	23
<b>Г. Д. Абдуллаева</b> Формы и методы социально-педагогической деятельности: теория, практика, инновации .....	30
<b>Г. В. Акопов, Л. С. Акопян</b> Новые методы исследований нравственного сознания детей и подростков.....	36
<b>Л. Н. Антилогова</b> Современные технологии в деятельности педагога высшей школы .....	43
<b>О. В. Анохина, О. Н. Лучко, В. А. Маренко</b> Когнитивная модель профессии как средство профориентационной работы .....	48
<b>Е. А. Байкина, Э. И. Зейнулина</b> Особенности формирования поликультурной компетентности школьников на уроках истории .....	56
<b>М. Б. Бакаева, Р. М. Эхаева</b> Психологические аспекты формирования межличностных отношений у детей со сверстниками.....	63

<b>Е. В. Белякова</b>	
О внутренней и внешней мотивации педагогической деятельности .....	68
<b>Г. Б. Болаева</b>	
Современные отечественные исследования психологического пространства личности студентов .....	72
<b>И. С. Бухарова</b>	
Способность «выходить за пределы» как условие личностного и профессионального развития педагога .....	76
<b>Е. Н. Веснинова</b>	
Интеграция целей технологического развития в систему профессионального образования .....	83
<b>Н. И. Волынчук, А. Н. Кобзарь</b>	
Методологические основания и практическая реализация исследовательской деятельности школьников при обучении косвенным измерениям .....	88
<b>Т. М. Грязнова</b>	
Диагностическая доминанта в системе оценки качества высшего образования: теоретико-методологический анализ функций и инструментария .....	95
<b>В. Е. Деревянченко</b>	
Векторы инновационного развития образовательной организации.....	101
<b>Л. А. Джафарова, А. Е. Шабанова</b>	
Роль высшей школы в целенаправленном личностном развитии .....	107
<b>А. Р. Джиева, О. Ф. Джиева</b>	
О теоретических основах феномена профессиональной адаптации молодого педагога .....	112
<b>Ю. Б. Дроботенко</b>	
Педагогические средства конструирования исторической памяти современных поколений молодежи.....	117
<b>Т. Н. Иванова, С. Н. Ширококов, Н. Э. Логинова, Л. Г. Толпыгина</b>	
Конкурентоспособность педагога: изменения в профессии и современные вызовы.....	122
<b>Н. С. Игнатенко, Е. М. Рогатных</b>	
Граффити как психосемиотическая система в пространстве современной городской культуры городов Казахстана .....	129
<b>К. А. Ильинский</b>	
Педагогические идеи Шарля Фурье как ресурс модернизации образовательных технологий формирования финансовой культуры .....	136
<b>Е. В. Коваль</b>	
Ценности безопасности личности в условиях цифровой парадигмы образования .....	142

<b>Е. Л. Крылова</b>	
Массмедиа как одно из средств формирования смысложизненных ориентиров студенческой молодежи .....	148
<b>А. Б. Лелюх</b>	
Знание как процесс: почему слепая зависимость от ИИ угрожает эпистемологическим основам науки и педагогики.....	156
<b>А. С. Маврин</b>	
Методология современного негосударственного школьного образования .....	162
<b>И. А. Маврина</b>	
Современный подход к педагогическому просвещению родителей .....	169
<b>Г. В. Макотрова</b>	
Личностно развивающее обучение как фактор противостояния рискам использования искусственного интеллекта школьниками .....	176
<b>З. В. Масаева</b>	
Поликультурная педагогика в образовательных программах детских садов в Чечне .....	183
<b>В. Н. Мирошкин</b>	
Личностный подход к формированию преадаптивности курсантов военных вузов.....	189
<b>А. В. Морозов</b>	
Образование в условиях цифровой трансформации.....	195
<b>А. Н. Мускина, Н. С. Истомина</b>	
Компетенции фасилитатора будущего – ключевые навыки на пятилетнем горизонте .....	200
<b>Д. Е. Николаев</b>	
Развитие потенциала ученика и студента .....	205
<b>Е. Ю. Осташевская</b>	
Образ педагога XXI века через призму итальянских университетов развитого и позднего Средневековья .....	209
<b>В. Г. Пинигин</b>	
Сеттинг как основа взаимодействия в современной консультативной практике педагога-психолога .....	215
<b>М. В. Пирязева, Е. В. Прокофьева</b>	
Феномен дистанционного обучения в контексте современного педагогического знания: теоретический аспект.....	220
<b>Н. В. Савина</b>	
Концептуальные основы развития самоорганизации студентов в образовательном процессе вуза .....	225

<b>О. И. Степашкина, В. В. Рябцева</b>	
Аксиологический вектор современного иноязычного образования .....	231
<b>Н. С. Фатеева</b>	
20 лет реформ: как Россия выстраивает систему финансового образования школьников .....	237
<b>З. М. Филатова, И. М. Салахов, Д. Р. Валиуллин</b>	
Сквозные цифровые технологии в современном мире и их роль в образовании .....	243
<b>О. Чандыров</b>	
Система образования – источник методов цивилизованной жизни .....	247
<b>В. В. Черная</b>	
«Устойчивость» и «устойчивое развитие»: современное понимание понятий .....	251
<b>С. В. Шмачилина-Цибенко</b>	
Потенциал гибридного обучения в образовательном процессе средней школы .....	257
<b>О. В. Щупленков</b>	
Интенциональный акт и его связь с языком .....	264
<b>Н. О. Щупленков</b>	
Психолого-философский аспект понимания сущности сознания (аристотелевский геморфизм и картезианский дуализм) .....	271
<b>М. Е. Яковлев</b>	
Из истории отечественных молодежных организаций: педагогический опыт и пути реформирования .....	278

*Научное издание*



## **Педагогическая и психологическая наука – практике**

Международная научно-практическая конференция  
11–12 декабря 2025 года

Сборник статей в 4 частях

Часть 1

Компьютерная верстка Д. К. Сайтмаметовой

Подписано в печать 28.04.2026.

Бумага офсетная. Формат 60×84/16.

Печ. л. 18,0. Уч.-изд. л. 16,0. Тираж 100 экз. Заказ 29.

Омская гуманитарная академия 644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а.

Отпечатано в полиграфическом отделе издательства

Омской гуманитарной академии.

644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а, тел. 28-47-43