

Бюджетное учреждение Чувашской Республики
дополнительного профессионального образования
«Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования Чувашской Республики

**СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПСИХОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Монография

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2025

УДК 371.07:159.9

ББК 74.00+88

C56

*Рекомендовано к публикации на основании приказа
Чувашского республиканского института образования
Министерства образования Чувашской Республики №535 от 21.10.2025*

Коллектив авторов:

С. А. Павленко, М. Г. Ахметвалиева, Н. Г. Велюнская,
М. А. Коняева, В. К. Елисеев, К. А. Мамедова, Р. И. Попова, М. В. Носкова,
О. В. Акавова, Г. В. Паршикова, С. Е. Саланкова, Е. И. Серкова, Л. В. Сидорова,
О. В. Чепканич, С. Н. Блинков, В. П. Косихин, С. Ф. Сокунова, Н. Е. Серебровская,
С. А. Щербакова, С. В. Гани, Н. И. Константинова, В. В. Сдобняков, Г. А. Игнатьева,
О. В. Тулупова, О. Г. Болдинова, Н. В. Бабкина, М. М. Либлинг, Е. Л. Ворошилова,
Т. В. Николаева, А. Я. Абкович, Л. Ю. Смыслова, И. В. Лучина, Е. И. Кущкова,
Л. Н. Федорова, Н. Р. Григорьева

Рецензенты:

Иван Владимирович Павлов, д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный

педагогический университет им. И.Я. Яковleva»;

Геннадий Николаевич Петров, канд. пед. наук, доцент,
практикующий психолог, член Ассоциации специалистов
в области рационально-эмоциональной поведенческой терапии

Редакционная коллегия:

Жанна Владимировна Мурзина, главный редактор, канд. биол. наук,
и.о. ректора БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»

Министерства образования Чувашии;

Анна Семёновна Егорова, канд. филол. наук, доцент,
и.о. заведующего кафедрой чувашского языка и литературы
Чувашского республиканского института образования Минобразования Чувашии

**C56 Современные вызовы образования и психология
формирования личности : монография / С. А. Павленко,
М. Г. Ахметвалиева, Н. Г. Велюнская [и др.]; гл. ред. Ж. В. Мурзина,
Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары:
Среда, 2025. – 172 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст :
электронный.**

ISBN 978-5-908083-49-2

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии. Книга предназначена для педагогов и психологов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Материалы представлены в авторской редакции.

Минимальные системные требования:

PC с процессором Intel 1,3 ГГц и выше ; 256 Мб (RAM) ; Microsoft Windows, MacOS ; дисковод CD-ROM ; Adobe Reader

УДК 371.07:159.9
ББК 74.00+88

© Коллектив авторов, 2025

© БУ ЧР ДПО «Чувашский
республиканский институт
образования», 2025

© Издательский дом «Среда»,
оформление, 2025

ISBN 978-5-908083-49-2

DOI 10.31483/a-10813

Авторский коллектив

Павленко Светлана Александровна – канд. психол. наук, психолог, коуч ИСТА, игропрактик, руководитель проекта MIRSVETA, Жлобин, Республика Беларусь. – *глава 1.*

Ахметвалиева Мейсеря Гарафовна – канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник ФГБУН «Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук», Москва, Россия – *глава 2 (в соавторстве).*

Велюнская Наталья Геннадьевна – аспирант ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», Москва, Россия – *глава 2 (в соавторстве).*

Коняева Марина Алексеевна – канд. пед. наук, преподаватель ФГБОУ ВПО «Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова», Саратов, Россия – *глава 2 (в соавторстве).*

Елисеев Владимир Константинович – д-р пед. наук, профессор, профессор, заведующий кафедрой ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского», Липецк, Россия – *глава 3 (в соавторстве).*

Мамедова Кристина Альбертовна – магистрант ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского», Липецк, Россия – *глава 3 (в соавторстве).*

Попова Регина Ивановна – канд. пед. наук, заведующий кафедры методики обучения безопасности и защиты Родины ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия – *глава 4.*

Носкова Марина Владимировна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет», Екатеринбург, Россия – *глава 5 (в соавторстве).*

Акавова Ольга Владимировна – педагог-психолог МАОУ СОШ №151 с углубленным изучением отдельных предметов, Екатеринбург, Россия – *глава 5 (в соавторстве).*

Паршикова Галина Васильевна – канд. филос. наук, доцент, профессор, преподаватель кафедры финансов и валютно-кредитных отношений ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Брянск, Россия – *глава 6.*

Саланкова Светлана Евгеньевна – зав. кафедрой, доцент кафедры профессионально-технологического образования и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», Брянск, Россия – глава 7 (в соавторстве).

Серкова Евгения Ивановна – зав. кафедрой, доцент кафедры дизайна и художественного образования ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», Брянск, Россия – глава 7 (в соавторстве).

Сидорова Лидия Владимировна – доцент кафедры профессионально-технологического образования и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», Брянск, Россия – глава 7 (в соавторстве).

Чепканич Ольга Викторовна – доцент кафедры профессионально-технологического образования и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», Брянск, Россия – глава 7 (в соавторстве).

Блинков Сергей Николаевич – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Самарский государственный аграрный университет», Самара, Россия – глава 8 (в соавторстве).

Косихин Виктор Петрович – д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ)», Москва, Россия – глава 8 (в соавторстве).

Сокунова Светлана Феликсовна – д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва, Россия – глава 8 (в соавторстве).

Серебровская Наталья Евгеньевна – д-р психол. наук, профессор Нижегородский институт управления (филиал) ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Нижний Новгород, Россия – глава 9 (в соавторстве).

Щербакова Светлана Алексеевна – аспирант Нижегородский институт управления (филиал) ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Нижний Новгород, Россия – глава 9 (в соавторстве).

Гани Светлана Вячеславовна – канд. психол. наук, заведующий сектором методического обеспечения деятельности психологических служб Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, Российская академия образования, Москва, Россия – *глава 10 (в соавторстве)*.

Константинова Наталья Ивановна – магистр педагогики, независимый исследователь, Подольск, Россия – *глава 10 (в соавторстве)*.

Сдобняков Виктор Владимирович – канд. физ.-мат. наук, доцент, заведующий кафедрой андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – *глава 11 (в соавторстве)*.

Игнатьева Галина Александровна – д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – *глава 11 (в соавторстве)*.

Тулупова Оксана Владимировна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – *глава 11 (в соавторстве)*.

Болдинова Ольга Геннадьевна – канд. пед. наук, заведующий научно-образовательной лабораторией предпрофессионального естественно-научного образования ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – *глава 11 (в соавторстве)*.

Бабкина Наталия Викторовна – д-р психол. наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-образовательной лаборатории предпрофессионального естественно-научного образования ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – *глава 11 (в соавторстве)*.

Либлинг Мария Михайловна – канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник научно-образовательной лаборатории предпрофессионального естественно-научного образования ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – *глава 11 (в соавторстве)*.

Ворошилова Елена Леонидовна – канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник научно-образовательной лаборатории предпрофессионального естественно-научного образования ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – *глава 11 (в соавторстве)*.

Николаева Татьяна Вячеславна – д-р пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-образовательной лаборатории предпрофессионального естественно-научного образования ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – глава 11 (в соавторстве).

Абкович Алла Яковлевна – канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник научно-образовательной лаборатории предпрофессионального естественно-научного образования ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – глава 11 (в соавторстве).

Смыслова Любовь Юрьевна – учитель МБОУ «СОШ №10», Чебоксары, Россия – глава 12 (в соавторстве).

Лучина Ирина Вадимовна – канд. пед. наук, учитель МБОУ «СОШ №10», Чебоксары, Россия – глава 12 (в соавторстве).

Купцова Екатерина Ивановна – учитель МБОУ «СОШ №10», Чебоксары, Россия – глава 12 (в соавторстве).

Федорова Лариса Николаевна – учитель МБОУ «СОШ №10», Чебоксары, Россия – глава 12 (в соавторстве).

Григорьева Надежда Романовна – учитель МБОУ «СОШ №10», Чебоксары, Россия – глава 12 (в соавторстве).

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	9
Foreword	13
Глава 1. КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: ОТ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ ДИФФУЗИИ К АУТЕНТИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЧЕРЕЗ ПРАКТИКУ ОСОЗНАННОСТИ	17
<i>Библиографический список к главе 1</i>	29
Глава 2. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СТРУКТУРА РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ЧЕРЕЗ ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ	30
<i>Библиографический список к главе 2</i>	39
Глава 3. КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С РАЗЛИЧНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СТАЖЕМ И ПУТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ	41
<i>Библиографический список к главе 3</i>	52
Глава 4. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	53
<i>Библиографический список к главе 4</i>	68
Глава 5. ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ КАК ПРЕДИКТОРЫ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.....	69
<i>Библиографический список к главе 5</i>	79
Глава 6. ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	81
<i>Библиографический список к главе 6</i>	92
Глава 7. ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ	93
<i>Библиографический список к главе 7</i>	100

Глава 8. ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕРВОКУРСНИЦ САМАРСКОГО АГРАРНОГО ВУЗА	
ЗА 10 ЛЕТ	102
<i>Библиографический список к главе 8</i>	113
Глава 9. ВЛИЯНИЕ ЮМОРА НА СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ ПОДРОСТКОВ	
В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ	115
<i>Библиографический список к главе 9</i>	124
Глава 10. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	126
<i>Библиографический список к главе 10</i>	137
Глава 11. МЕТОДИКА РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	139
<i>Библиографический список к главе 11</i>	160
Глава 12. ПРАВИЛА УСПЕШНОГО ПРОМТИНГА.....	163
<i>Библиографический список к главе 12</i>	171

Предисловие

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере педагогических исследований обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Современные вызовы образования и психология формирования личности»** посвящен изучению зарождения и становления образования в России, проблемы патриотического воспитания, вопроса профессионального самоопределения студентов, проблемы социальной адаптации подростков, антропологического онтологического поворота в социологии и т. д.

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики, психологии и социологии.

Отправной точкой исследования становится масштабный философско-психологический анализ кризиса идентичности, усугубляемого алгоритмической средой в первой главе. Автор, опираясь на классические теории Э. Эрикsona и Дж. Марсии, исследует, как социальные сети и экономика внимания превращают этот кризис из этапа развития в перманентное состояние «диффузии» и «затянутого моратория». В качестве методологического противовеса предлагается модель, основанная на разграничении «самосознания» и «идентичности», и включающая развитие метакогнитивных навыков «цифрового наблюдения», практику осознанного потребления контента и смещение акцента с внешней валидации на внутренние ценностные опоры.

В ответ на этот вызов дезориентации в монографии предлагаются конкретные образовательные механизмы формирования субъектности. Так, во второй главе детально разрабатывается концептуальная структура развития учебной мотивации через построение индивидуальной образовательной траектории. Авторы не просто констатируют дефицит таких моделей, но и представляют поэтапный алгоритм с четкими структурными компонентами, где для каждого шага определены задания, их содержательная характеристика и, что критически важно, направления коррекции в случае ошибки, что обеспечивает практическую применимость модели с использованием интернет-технологий.

Наряду с инструментами личностного проектирования, не менее остро стоит вопрос о качестве профессиональной подготовки самих педагогов, действующих в высококонфликтогенной среде. Третья глава посвящена глубокому анализу конфликтологической компетентности учителей с различным педагогическим стажем. Исследование выходит за рамки констатации необходимости этой компетенции, выявляя качественные различия в её структуре у молодых, опытных и стажированных педагогов, и на этой основе обосновывает дифференцированный подход к её развитию в системе общего образования, что является ключом к управлению школьными конфликтами.

Схожий системный взгляд на подготовку кадров применяется и в сфере высшего образования. В четвертой главе раскрывается социокультурный подход к подготовке магистров в области безопасности жизнедеятельности. Авторы определяют влияющие на этот процесс тенденции (интеграции, интенсификации) и формулируют ключевые принципы его реализации – проблематизации, контекстуальности, диалогичности и рефлексивности, наполняя их конкретным содержанием через описание модулей учебной программы («Методология исследования в образовании», «Современные проблемы БЖД»).

Успешность реализации любых образовательных моделей напрямую зависит от когнитивных ресурсов и психофизиологического состояния обучающихся. Эмпирическое исследование, представленное в пятой главе, устанавливает статистически значимые взаимосвязи между психическими состояниями и когнитивным развитием студентов. Используя комплекс психодиагностических методик (от корректурной пробы до теста «Рельеф психического состояния»), авторы посредством регрессионного анализа доказывают, что такие состояния выступают предикторами когнитивных функций, предоставляя тем самым научную базу для разработки и реализации научно обоснованных программ и мероприятий, направленных на оптимизацию процесса адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе.

Центральной задачей высшей школы остается формирование не только знаний, но и исследовательского мышления. В шестой главе рассматривается проблема вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность как ключевого фактора формирования профессиональных компетенций инженеров в условиях современных вызовов. Анализируются вопросы адаптации вчерашних школьников к научному познанию, роль философии в развитии

критического мышления, рефлексии и мировоззренческого самоопределения. Особое внимание уделено интеграции гуманитарных дисциплин с профильными знаниями, работе с первоисточниками (Монтень, софисты), а также практическим примерам студенческих размышлений о смысле жизни и критическом мышлении. Подчеркивается значение студенческих конференций и публикаций для мотивации к научным достижениям.

Активизации учебного процесса и повышению мотивации на всех уровнях профессионального образования (от колледжей до вузов) посвящена седьмая глава, изучающая применение игровых методов и элементов геймификации. Цель исследования – рассмотреть возможности игровых методов в рамках повышения мотивационно-потребностной сферы студентов, обучающихся по направлениям и специальностям профессионального обучения. Рассмотрены примеры эффективного применения дидактических игр в обучении студентов и применение геймификации и ее элементов как современных подходов профессиональной подготовке студентов как высших учебных заведений, так и средних. Основным результатом исследования является повышение интереса к будущей профессиональной деятельности.

В содержании следующей главы внимание обращено на системные риски для здоровья молодого поколения. Результаты десятилетнего мониторинга физической подготовленности и морфофункционального развития студенток демонстрируют устойчивую негативную динамику: ухудшение результатов в большинстве тестов, снижение относительной силы мышц и показателей, свидетельствующих о гиподинамии и ослаблении сердечно-сосудистой системы. На основе этих данных формулируются конкретные рекомендации по увеличению недельного объема двигательной активности.

От проблем высшей школы фокус монографии смещается к вопросам общего образования. Девятая глава анализирует влияние юмора на социальное самочувствие подростков в период социальных трансформаций. На основе наблюдений школьного психолога авторы выявляют особенности проявления юмора в учебной деятельности и общении сверстников, затрагивая малоизученные аспекты этой важной адаптационной стратегии.

В сфере дополнительного образования ключевые вопросы педагогики детской музыкальной школы раскрываются в десятой главе. Авторы концентрируются на воспитательной цели обучения игре на инструментах, обсуждая средства интенсификации музыкально-

слуховых и творческих способностей через систему индивидуальных и групповых занятий.

Особое внимание в монографии уделяется созданию инклюзивной образовательной среды. Одиннадцатая глава представляет собой комплексную методику ранней профессиональной диагностики и ориентации школьников с ОВЗ и инвалидностью на инженерно-технические специальности. Рассматриваются специфика психофизических особенностей данной категории обучающихся, определяющая их профессиональные возможности в технических областях, а также факторы профессионального самоопределения. Выделены содержательные характеристики профориентационного минимума для обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью на базовом, основном и продвинутом уровнях сложности. Описаны алгоритмы профориентационного сопровождения обучающихся с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, ЗПР и РАС, включая адаптированные процедуры проведения и реализации содержания профориентационной диагностики.

Двенадцатая глава посвящена актуальной методике эффективного использования нейросетей (промтинга) в работе педагога. Авторы выходят за рамки общих рассуждений, предлагая преподавателям практическую формулу создания промптов («действие–тема–аудитория–ограничения») и наглядно демонстрируя её применение для разработки конкретных учебных материалов (планов уроков, разноуровневых заданий) по школьной дисциплине. Подчеркивается важность экспериментирования, итеративного уточнения запросов и использования нейросетей как источника идей для повышения качества образовательного процесса.

Таким образом, в монографии рассматривается достаточно широкий перечень вопросов, объединенных основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Книга предназначена для педагогов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Современные вызовы образования и психология формирования личности»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Foreword

Properly organized educational process is the key factor of successful students' personality development, with the use of any educational technologies, including information and communication. The need for analyze of relevant tendencies in the sphere of pedagogic researches is due to increasing importance of methods and technologies used in modern pedagogic practice. The issue of the monograph "**Modern Challenges of Education and Psychology of Personality Formation**" is devoted to the study of the origin and formation of education in Russia, the problem of patriotic education, the issue of professional self-determination of students, the problem of social adaptation of adolescents, the anthropological ontological turn in sociology, etc.

The following monograph presents the scientific-research materials of renowned and young scientists, brought together by the core theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy, psychology and sociology.

The starting point of the research is a large-scale philosophical and psychological analysis of the identity crisis, aggravated by the al-gorythmic environment in the first chapter. The author, relying on the classical theories of E. Erickson and J. Marcia, explores how social media and the economy of attention transform this crisis from a stage of development into a permanent state of "diffusion" and "prolonged moratorium." As a methodological counterbalance, a model based on the differentiation of "self-awareness" and "identity" is proposed, which includes the development of metacognitive skills of "digital observation", the practice of conscious content consumption, and a shift in emphasis from external validation to internal value pillars.

In response to this challenge of disorientation, the monograph suggests specific educational mechanisms for the formation of subjectivity. Thus, in the second chapter, the conceptual structure of the development of educational motivation through the construction of an individual educational trajectory is developed in detail. The authors not only state the shortage of such models, but also present a step-by-step algorithm with clear structural components, where tasks, their content characteristics, and, critically, correction directions in case of an error are defined for each step, which ensures the practical applicability of the model using Internet technologies.

Along with the tools of personal design, the issue of the quality of professional training of teachers themselves, operating in a highly

conflict-prone environment, is no less acute. The third chapter is devoted to an in-depth analysis of the conflictological competence of teachers with various teaching experience. The study goes beyond stating the need for this competence, revealing qualitative differences in its structure among young, experienced and trained teachers, and on this basis justifies a differentiated approach to its development in the general education system, which is the key to managing school conflicts.

A similar systematic view of personnel training is applied in the field of higher education. The fourth chapter reveals a sociocultural approach to the preparation of masters in the field of occupational safety. The authors identify the trends influencing this process (integration, intensification) and formulate the key principles of its implementation - problematization, contextuality, dialogicality and reflexivity, filling them with specific content through the description of the curriculum modules ("Methodology of research in education", "Modern problems of Belarusian Railways").

The success of the implementation of any educational models directly depends on the cognitive resources and the psychophysiological state of the students. The empirical study presented in the fifth chapter establishes statistically significant relationships between mental states and students' cognitive development. Using a set of psychodiagnostic techniques (from the correction test to the Mental State Relief test), the authors prove through regression analysis that such states act as predictors of cognitive functions, thereby providing a scientific basis for the development and implementation of scientifically based programs and activities aimed at optimizing the process of adaptation of undergraduates to the conditions of university studies.

The central task of higher education remains the formation of not only knowledge, but also research thinking. The sixth chapter examines the problem of involving students in research activities as a key factor in the formation of professional competencies of engineers in the context of modern challenges. The article analyzes the issues of adaptation of yesterday's schoolchildren to scientific knowledge, the role of philosophy in the development of critical thinking, reflection and ideological self-determination. Special attention is paid to the integration of humanitarian disciplines with specialized knowledge, work with primary sources (Montaigne, sophists), as well as practical examples of student reflections on the meaning of life and critical thinking. The importance of student conferences and publications for motivating scientific achievements is emphasized.

The seventh chapter, which examines the application of game methods and gamification elements, is dedicated to enhancing the educational process and increasing motivation at all levels of professional education (from colleges to universities). The purpose of the study is to consider the possibilities of game methods in the framework of increasing the motivation and need sphere of students studying in the areas and specialties of vocational training. Examples of the effective use of didactic games in teaching students and the use of gamification and its elements as modern approaches to the professional training of students of both higher and secondary educational institutions are considered. The main result of the research is to increase interest in future professional activities.

The content of the next chapter focuses on the systemic risks to the health of the younger generation. The results of the ten-year monitoring of physical fitness and morphofunctional development of female students demonstrate a steady negative trend: deterioration of results in most tests, a decrease in relative muscle strength and indicators indicating physical inactivity and weakening of the cardiovascular system. Based on these data, specific recommendations are formulated to increase the weekly amount of physical activity.

The focus of the monograph shifts from the problems of higher education to the issues of general education. The ninth chapter analyzes the influence of humor on the social well-being of adolescents during the period of social transformations. Based on the observations of a school psychologist, the authors identify the peculiarities of humor in educational activities and peer communication, touching upon the little-studied aspects of this important adaptive strategy.

In the field of additional education, the key issues of children's music school pedagogy are discussed in the tenth chapter. The authors focus on the educational goal of learning to play instruments, discussing the means of intensifying musical, auditory and creative abilities through a system of individual and group classes.

The monograph pays special attention to the creation of an inclusive educational environment. The eleventh chapter is a comprehensive methodology for early professional diagnosis and orientation of students with disabilities and disabilities to engineering and technical specialties. The article considers the specifics of the psychophysical characteristics of this category of students, which determines their professional capabilities in technical fields, as well as the factors of professional self-determination. The substantial characteristics of the career guidance minimum for students with disabilities and disabilities at the basic, basic and

advanced levels of complexity are highlighted. Algorithms of career guidance support for students with hearing, vision, speech, musculoskeletal disorders, ASD and ASD are described, including adapted procedures for conducting and implementing the content of career guidance diagnostics.

The twelfth chapter is devoted to the current methodology of effective use of neural networks (prompting) in the work of a teacher. The authors go beyond general reasoning, offering teachers a practical formula for creating a prompt ("action–theme–audience–constraints") and vividly demonstrating its application to the development of specific educational materials (lesson plans, multi-level assignments) in a school discipline. The importance of experimentation, iterative refinement of queries and the use of neural networks as a source of ideas for improving the quality of the educational process is emphasized.

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy, psychology and sociology.

The book is intended for educationalists and could be of use for students, bachelors, master's degree students, postgraduate students and for those who are interested in relevant questions of pedagogy, psychology and sociology.

The editorial board expresses their sincere gratitude to our credible authors for their proactive attitude, desire to share unique developments and projects, appearance in the monograph **“Modern Challenges of Education and Psychology of Personality Formation”** the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.

ГЛАВА 1

DOI 10.31483/r-151435

Павленко Светлана Александровна

КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: ОТ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ ДИФФУЗИИ К АУТЕНТИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЧЕРЕЗ ПРАКТИКУ ОСОЗНАННОСТИ

Аннотация: в главе представлен комплексный анализ современной среды на предмет протекания нормативного кризиса идентичности. На основе классических теорий Э. Эрикссона и Дж. Марсии исследовали характерные механизмы, посредством которых социальные сети, экономика внимания и алгоритмические системы усугубляют явления диффузии, предрешенности и затянутого моратория идентичности. Обосновывается, что цифровая среда трансформирует идентичность кризисов из временных этапов развития в гарантированное перманентное состояние. В качестве методологического ключа для решения проблем исследовано философское и психологическое различие понятий «самосознание» (как чистое осознание) и «идентичность» (как содержащие конструкции). На этой основе разрабатывается многоуровневая модель ограничения блоков кризиса идентичности, включающая развитие метакогнитивных навыков («цифрового наблюдения»), практику осознанного потребления контента, методы нарративной реализации и переход от внешней валидации к изменению ценностных опор.

Ключевые слова: кризис идентичности, диффузия идентичности, цифровая среда, социальные сети, самосознание, аутентичность, Эрик Эрикссон, Джеймс Марсия, практика осознанности, метакогнитивные навыки, цифровая гигиена.

Abstract: a comprehensive analysis of the modern environment for the course of the normative identity crisis. On the basis of the classical theories of E. Erikson and J. Marcia explored the characteristic mechanisms by which social networks, the attention economy, and algorithmic systems exacerbate the phenomena of diffusion, predetermination, and prolonged identity moratorium. It is substantiated that the digital environment transforms the identity of crises from temporary stages of development to a guaranteed permanent state. As a methodological key for solving the problems, the philosophical and psychological distinction between the concepts of "self-consciousness" (as pure awareness) and "identity" (as meaningful constructions) is investigated. On this

basis, a multi-level model for limiting the blocks of the identity crisis is developed, including the development of metacognitive skills ("digital surveillance"), the practice of conscious consumption of content, methods of narrative implement.

Keywords: *digital environment, social media, metacognitive skills, digital hygiene, self-awareness, identity crisis, identity diffusion, authenticity, Erik Erickson, James Marcia, mindfulness practice.*

Проблема обретения идентичности, сформулированная в психологии XX века как центральная проблема юности и одна из главных тем легкой жизни, в XXI веке обретает новое значение, беспрецедентное по своей остроте и сложности измерения. Если Эрик Эрикссон описывал идентичность кризиса как нормативный психосоциальный шторм, личность которого должна быть сложной, чтобы выйти на новый уровень зрелости, то современная цифровая среда превращает этот шторм в перманентный, глобальный климатический феномен. По данным Всемирной организации здравоохранения, распространенность тревожных и депрессивных расстройств среди подростков и молодежи в последнее десятилетие обеспечивает устойчивый рост, а исследования показывают прямую зависимость этой тенденции от изменения режима и принципа использования социальных сетей [2].

Однако сведение проблемы к простой формуле «соцсети вызывают депрессию» является недопустимым упрощением. Глубинная причина кроется не столько в факте использования цифровых платформ, сколько в том, что их архитектура, традиционные модели и культурные практики мешают тончайшим механизмам формирования человеческого «Я». Цифровая среда стала не просто новым «социальным зеркалом», а системой кривых зеркал, каждое из которых представляет собой не целостный образ, а тщательно откалиброванный, алгоритмически выгодный фрагмент. Это создает условия для беспрецедентного по масштабу кризиса идентичности, который перестает быть лишь этапом и рискует стать хроническим состоянием для целого поколения.

Настоящая работа является ставит своей целью уточнить, на междисциплинарном уровне, исследуя, каким образом цифровая среда катализирует и модифицирует классический кризис идентичности. Задача исследования – не просто констатировать негативное влияние, но вскрыть его психологические механизмы, соотнести их с фундаментальными теориями идентичности, учитывая критику самой легитимации конструкции «цифровая идентичность» как

фактора, способствующего фрагментации личности. Финальной и главной целью статьи является разработка и обоснование практической, многоуровневой модели преодоления этого «цифрового кризиса», основанной не на попытках «улучшить» свои цифровые аватары, а на глубинном философском различении самосознания и идентичности и целенаправленном развитии практик осознанности как ключевого «психологического иммунитета» в новую эпоху.

1. Классическая теория кризиса идентичности: Эриксон и Марсия как методологическая основа.

Для того чтобы понять специфику современного кризиса, необходимо обратиться к его классическому пониманию. Понятие «идентичность» было введено в широкий научный оборот Эриком Эриксоном, который рассматривал ее как сложное психосоциальное образование, обеспечивающее в личности чувство тождественности и непрерывности.

По мнению Эрикsona, идентичность – это «внутренняя непрерывность и тождественность, чувство, что ты остаешься одним и тем же человеком, несмотря на изменения твоего тела, окружения и жизненного опыта» [8]. Это нестатичная характеристика, а движущий процесс, результатом которого является эго-идентичность – интеграция всех личностных и социальных аспектов «Я» в единое, непротиворечивое состояние. Формирование идентичности выполняет ряд жизненно важных функций:

- структурирующая и интеграционная – она интегрирует разрозненные части личности, социальные роли, личные качества, ценности и пережитый опыт в целостную структуру личности. Без этой функции, «Я» представляет собой хаотичный набор фрагментов;

- адаптивная – сформированная идентичность позволяет человеку адекватно ориентироваться в социальном мире, выбирать профессии, партнеров и сообщества, соответствующие его внешнему миру;

- ценностно-смысловая – идентичность является уязвимостью системы личных убеждений, ценностей и жизненных целей. Она отвечает на экзистенциальные вопросы «Зачем я живу?» и «Во что я верю?», придавая жизни осмысленность и направление;

- регулятивная и защитная – она применяется в качестве внутреннего фильтра, оценивает новую информацию, идеи и условия с позиции «моего» и «не моего», защищая личность от деструктивных внешних воздействий и сохраняя ее границы.

Центральным моментом в теории Эрикsona является пятая стадия психосоциального развития (12–20 лет), которую он назвал

«Идентичность против смешения ролей (диффузии идентичности)». В этот период перед подростком стоит задача соединить все накопленные знания о себе и мире в единую идентичность. Успешное решение этого кризиса приводит к обретению верности – способности быть верным своим искренним, ценовым качествам и выбранным людям, даже если они несовершены. Неудачное решение приводит к диффузии идентичности, особенно в настоящее время, когда человек не объединяет себя в единое сознание, а излучает свою распылительную способность, не зная, кто он и чего хочет от жизни, и не может взять на себя долгосрочные обязательства честно.

Для проведения «жизненного теста» Эриксон ввел концепцию психосоциальной моратории – период, когда общество позволяет молодому человеку экспериментировать с различными ролями (профессиональными, идеологическими, межличностными), не требуя от него окончательного выбора. Это время проб и ошибок, необходимое для осознанного самоопределения.

Джеймс Марсия, разрабатывая идеи Эрикссона, операционализировал его влияние, выделив два ключевых параметра для определения состояния идентичности: наличие/отсутствие кризиса (период активного выбора) и наличие/отсутствие честно сделанного выбора и приверженности ему. На основе этих двух осей он разработал четыре результата идентичности [5]:

– достигнутая идентичность – человек прошел через период кризиса (активно исследовал альтернативы) и сделал осознанный, самостоятельный выбор в ключевых понятиях жизни (профессия, ценности), приняв на себя соответствующие обязательства. Это наиболее зрелый и психологически здоровый статус;

– мораторий – человек находится в состоянии активного кризиса. Он исследует различные варианты, пробует себя в разных ролях, но еще не сделал окончательного выбора и не взял на себя ответственность честно. Это состояние характеризуется высокой тревожностью, но и высокой активностью, оно является шагом на пути к достижению идентичности.

– предрешенная идентичность (выкуп права выбора) – человек имеет четкие и честные убеждения, но он никогда не проходил через кризис и не делал самостоятельного выбора. Он принял идентичность, навязанную ему извне, чаще всего с родителями или значимым окружением («Я буду врачом, потому что у нас династия врачей»). Такие люди могут казаться уверенными в себе, но их идентичность хрупка и может разрушиться при столкновении с

жизненными трудностями, которые заставляют подвергать сомнению их убеждения.

– диффузная идентичность – человек не имеет ни четких обязательств, ни интереса к их формированию. Он не находится в состоянии активного кризиса, а скорее плывет по течению, избегая любых серьезных решений. Это состояние характеризуется апатией, чувством опустошенности, низкой самооценкой и склонностью к сиюминутным удовольствиям.

Классическая модель Марсии предоставляет нам мощный диагностический инструмент. Теперь мы можем задуматься о том, как именно архитектура цифровой среды систематически подталкивает пользователей к незрелым последствиям идентичности – диффузии и предрассудки, и превращает здоровый Мораторий в бесконечную, изматывающую петлю.

2. Цифровая среда как катализатор и модификатор идентичности кризиса.

Цифровая среда – это не нейтральный инструмент. Это экосистема, предназначенная для достижения экономических целей, в первую очередь для захвата и удержания внимания пользователя с целью монетизации [3]. Эта фундаментальная цель создания архитектурных платформ для влияния на психологические процессы пользователей, особенно на идентичности.

Социальное сравнение – это механизм познания себя через соотнесение с другими. Однако в доцифровую эпоху объектами сравнения были реальные люди из ближайшего окружения. Социальные сети, в частности визуальные, изменили этот механизм, создав то, что можно назвать «рынком идеализированных идентичностей».

Пользователь сталкивается не с реальностью, а с бесконечной лентой тщательно созданных, отфильтрованных и отредактированных образов успеха, красоты, счастья и продуктивности. Это приводит к асимметричному сравнению: несовершенное, реальное «Я» сравнивается с тысячами совершенных, но фиктивных «Других». Психологически это приводит к хроническому ощущению собственной неполноценности, зависимости и снижению самооценки [1].

Вместо того, чтобы пройти через сложный и болезненный процесс личного поиска и самоопределения (кризис), человек получает готовые, одобряемые обществом «пакеты идентичности»: «успешный криптоинвестор», «осознанная эко-активистка», «вечно направляющая модель». Эти образы кажутся привлекательными и обещают быстрые социальные перемены (лайки, подписчики). В

результате, человек, стремясь избежать атмосферной неопределенности, может «выбрать» одну из ролей, не проживая ее внутренне, не соотносясь с собственными глубинными ценностями. Это и есть механизм формирования предрешенной идентичности в цифровом формате. Идентичность не рождается изнутри, а воспринимается снаружи как модный товар. Такая идентичность хрупкая, поскольку она не подкреплена личным опытом и убеждениями, а также любые неудачи в поддержании идеального образа жизни, могут привести к ее полному коллапсу.

Здоровый психосоциальный мораторий по Эриксону предусматривает активное, но, конечно, альтернативное исследование, завершается принятием обязательства. Экономика внимания, основанная на цифровых платформах, заинтересована в прямой противоположности – в удержании пользователя в состоянии бесконечного, пассивного «серфинга» по содержанию.

Алгоритмы рекомендаций создают для пользователя так называемые «пузырьковые фильтры», постоянно подбрасывая ему новый, безопасный интересный контент. Это создает иллюзию бесконечного выбора и постоянной новизны. Любая тема, любые хобби, любая идеология, представленная в видео, легко усваиваемые фрагменты. Пользователь может «интересоваться сегодня» stoicism, завтра – инвестициями, послезавтра – минимализмом, но это «интерес» поверхностный, не требующий глубокого погружения и, что самое главное, принятия на себя обязательств.

Цифровая среда превращает здоровый, активный Мораторий в патологический, пассивный и закрепленный, бесконечный. Пользователь застревает в состоянии вечного «пробования», не переходя к этапу «выбора». Он потребляет информацию об идентичности, но не формирует собственную. Это состояние можно назвать «синдромом отложенной жизни», когда человек постоянно собирается стать кем-то, но никогда не становится. Тревога от случайного выбора не способствует осуществлению, а глушился и новая порция содержимого создает порочный круг. Это уже не продуктивный Мораторий Марсии, а его симулятор, ближе примыкающий к Диффузии.

Пожалуй, самым разрушительным является эффект фрагментации, который прямо противоположен главной функции идентичности – международной.

Человек существует одновременно на множестве платформ, каждая из которых требует создания специфического образа, или

«аватара». Профессиональный, выверенный образ в LinkedIn; неформальный, демократический – во ВКонтакте; эстетический совершенный – в Instagram; идеологически заряженный – в Х (Twitter). Эти «Я»-фрагменты часто не только не связаны между собой, но и могут противоречить друг другу. Алгоритмы каждой платформы подкрепляют и усиливают именно тот аспект личности, который на ней оказывается, создают изолированные «эхо-камеры идентичности».

Это прямое культивирование состояния диффузной идентичности. Человек перестает ощущать себя как единое мнение. Это представляет собой набор ситуативных ролей, переключаемых в зависимости от контекста. Исчезает внутренний стержень, который бы соединил эти ролики вместе. Ответ на вопрос «Кто я?» становится контекстуально зависимым: «В Instagram я – фотограф, в LinkedIn я – менеджер». Но ответа на вопрос «Кто я за пределами всех этих платформ?» нет. Это состояние, как отмечает философ Бын-Чхол Хан, приводит к «эрозии ритуалов» и нарративов, которые ранее скрепляли идентичность [7]. Индивидуальность превращается в проект, который необходимо постоянно корректировать в соответствии с требованиями разных платформ, но в этом проекте нет архитектора и плана.

Идентичность в классической схеме основывается на внутренних критериях самооценки и соответствии собственной ценностью. Цифровая среда заменяет эти внутренние опоры на внешние, количественные метрики.

Лайки, репосты, комментарии, количество подписчиков – все это элементы геймификации, превращающие самопрезентацию в игру с целью набора очков. Поведение пользователя начинает определяться не с вопросов «Что я хочу сказать миру?», а с вопросов «Что дает мне больше лайков?». Происходит смещение локуса контроля с внутренней стороны наружу. Ценность личности и ее базовые исследования начинаются не аутентичностью, а это должно быть преимущественно.

Этот механизм блокирует саму возможность здорового разрешения кризиса на длительный срок. Вместо того, чтобы искать ответы внутри себя, человек ищет их в анонимной форме. Он учится быть тем, кого хотят видеть другие. Это приводит к глубокому отчуждению от собственного «Я», к чувству эзистенциальной пустоты и фальши, которая является источником любого кризиса идентичности. Человек может быть чрезвычайно «успешным» в

цифровом мире, и при этом острейше чувствовать потерю себя, так как его «успешный» образ не имеет никакой связи с его реальными личностью, жизнью, условиями и потребностями.

Таким образом, цифровая среда создает идеальные условия для хронификации кризиса идентичности, систематического подталкивания личности к незрелым принципам и механизмам блокировки, необходимым для достижения успеха.

3. Философский поворот: различие между самосознанием и идентичностью как ключ к решению.

Простой констатации проблем и призывов к «цифровой гигиене» недостаточно. Чтобы найти действенное решение, необходимо произвести «коперниканский переворот» в основе «Я», выйдя за рамки чисто психологической модели. Здесь ключевую роль играют глубокие философские и духовные различия между самосознанием и идентичностью, которые были представлены в предоставленных вами материалах.

Самосознание как явление (Свидетель). В глубинных философских и духовных традициях, от ведантов (понятие «Атман») до феноменологии Гуссерля («трансцендентальное Эго»), существует концепция чистого сознания, или Свидетеля. Это не объект, не свойство и не процесс. Это само пространство, «свет», в котором исчезают все мысли, чувства, ощущения и ролики. Это фундаментальное, довербальное «Я есть» (и даже просто – «есть»), которое предшествует любым определениям «Я есть кто-то». Это не «что», а «как» нашего существования. Самосознание в этом смысле – это не то, что мы осознаем (наши качества, мысли), а сама способность осознавать поток жизни и бытия. И это онтологический уровень, уровень бытия. Оно не может быть хорошим или плохим, успешным или неуспешным. Оно просто есть. Это наша подлинная, неизменная природа.

Идентичность – как самоотождествление (Актер и Роль), в свою очередь, принадлежит второму партнеру. Это содергательное наполнение пространства сознания. Это акт самоотождествления чистого «Я» с соблюдением набора характеристик, ролей, историй и убеждений. Это ответ на вопрос «Кто я?», данный в терминах содержания: «Я – мать», «Я – программист», «Я – неудачник». Каждая идентичность в природной среде устанавливается и устанавливает границы «эго». Это психологический и социальный уровень, уровень владения и делания. Идентичность – это не то, кем мы проявляемся в основе своей, а то, кем мы себя считаем и как мы

действуем в мировых формах. Это «костюм», который надевает сознание для взаимодействия с миром.

Проблема кризиса идентичности (и тем более его цифровой версии) заключается не в том, что у нас есть идентичность (они необходимы для жизни в социуме), а в полном, бессознательном отождествлении себя с ними. Мы забываем, что мы – это Свидетель, и начинаем верить, что мы – это та роль, которую играем. И тогда если пребывать в незрелом состоянии «Я ЕСТЬ мой успешный профиль», то любой критик профиля или малое количество лайков воспринимается как атака на саму суть моего бытия, вызывающая экзистенциальную боль. Зрелое же, осознанное состояние, «Я» (как чистое сознание) веду свой профиль, который является одним из моих способов самовыражения – это лишь результат, мой успех или мои неудачи не определяют мою фундаментальную ценность.

Процесс личностного и духовного роста – это не уничтожение идентичностей, а разотождествление с ними. Это переход от жесткой фиксации («Я есть X») к гибкому и осознанному использованию роли («Я исполняю роль X»).

Именно этот философский сдвиг дает ключ к преодолению границ кризиса. Вместо того, чтобы попытаться построить «лучшую» или «более целостную» цифровую идентичность (что является лишь созданием более красивой клетки), мы должны научиться осознавать себя как нечто большее, чем любая идентичность, будь то цифровая или альтернативная. Цель – не отремонтировать «костюм», а осознать, что ты – не «костюм».

4. Практические стратегии преодоления кризиса идентичности: модель осознанной инициативы.

На основе этого философского фундамента можно построить четырехступенчатую модель практической работы, направленную на развитие способностей к разотождествлению и осознанной активности.

Ступень 1: Цифровой наблюдатель – развитие метакогнитивных навыков.

Первый и самый важный шаг – это развитие способностей наблюдать за всеми процессами в момент взаимодействия с цифровым развитием. Это прямое применение практики осознанности к онлайн-поведению. Цель – создать дистанцию между «Свидетелем» и «Актером».

Практика – регулярно, особенно в моменты, когда рука тянется к смартфону или в процессе скроллинга, задается себе ряд метакогнитивных вопросов:

– перед началом: «Какую внутреннюю потребность я сейчас пытаюсь подтвердить, открывая это приложение? Потребность в отдыхе? В общении? В признании? В том, чтобы заглушить тревогу?»

– во время процесса: «Что я сейчас думаю, глядя на этот контент? Зависть? Радость? Раздражение? Скука? Как эти чувства отражаются в моем теле (напряжение в плечах, сжатие в животе)?»

– перед публикацией: «Какова моя истинная мотивация для этой публикации? Я хочу поделиться чем-то ценным или я ищу внешнее одобрение? Соответствует ли этот пост тому, кем я хочу быть?»

Результат: эта практика постепенного разрушения автоматизма онлайн-поведения. Человек видит свои закономерности, свои триггеры и свои бессознательные стратегии получения одобрения. Он перестает быть марионеткой своих импульсов и алгоритмов и становится их осознанным наблюдателем. Это первый шаг к разотождествлению.

Ступень 2: Цифровая осознанность – осознанного потребления информации.

После того, как навыки наблюдения развились, на следующем этапе становится ясное изменение поведения на основе полученных данных. Это не просто «детокс» (полный отказ), переход к осознанному и целенаправленному использованию цифровых инструментов.

Практика – не пассивно потреблять то, что предлагает алгоритм, а активно формировать свою информационную среду. Отписаться от аккаунтов, которые вызывают зависть, тревогу или чувство неполноценности. Подписывается на тех, кто вдохновляет учиться и соответствует глубинным ценностям. Превратить ленту из источника стресса в источник ресурса.

Вместо постоянного прерывания выделять конкретное время для соцсетей (например, 20 минут утром и 20 минут вечером), а в остальное время отключать уведомления. Это возвращает контроль над своим вниманием.

Сознательно переводить фокус с пассивного скроллинга на активное творчество. Использовать цифровые инструменты для создания чего-то ценного (писать тексты, обрабатывать фотографии для себя, изучать новое), а не для бесконечного потребления чужой жизни.

Результат: человек из пассивного объекта, манипулируемого экономикой, превращается в активного субъекта, использующего цифровые инструменты для своих естественных целей. Это вызывает чувство авторства своей жизни.

Ступень 3: Нarrативная интеграция – создание целостной автобиографии.

Фрагментация, порожденная цифровой экономикой, может быть преодолена только через сознательную работу над собой. Наиболее эффективным для этого является нарратив – создание единой и связной истории о себе через практики:

Ведение дневника. Это не просто фиксация событий, а рефлексивная практика. Ключевая задача – подключить онлайн- и офлайн-опыт. Например, после важного события (разговор с другом, поездка) опишите его, а затем поинтересуйтесь, как оно было (или не было) отражением в цифровом пространстве и почему. Задать себе вопросы: «Какой аспект моей личности применяется в ситуации? Как это связано с моим образом в сети? Есть ли противоречия?».

Интегративная автобиография. Периодически (например, раз в месяц) писать короткое эссе на тему «Кто я сейчас?», начиная включать в него все значимые роли (профессиональные, семейные, социальные, цифровые) и находить между ними связующую нить, общие ценности или мотивы. Цель – не сгладить противоречия, а осознать их и включить себе более широкий, объёмный рассказ.

Результат: эти практики непосредственно противодействуют диффузии идентичности. Вместо набора несвязанных фрагментов личность начинает выстраивать целостный, пусть и сложный, повествовательный текст. Человек учится быть «автором» своей истории, а не просто набором персонажей.

Ступень 4: Опора на ценности – переход от внешней валидации к самоопределению

Это вершина работы по преодолению кризиса – просветление внутреннего локуса контроля и ценностных опор, что делает личность менее уязвимой для внешних оценок через практики:

Идентификация ядерных ценностей. Выполнение упражнений по определению основных жизненных ценностей (например, из списка ценностей выбирать 5–7 ключевых слов: свобода, развитие, близость, честность, служение и т. д.).

Ценностный аудит поведения. Регулярно соотносить свои действия (как онлайн, так и оффлайн) с ценностями. «Мой сегодняшний спор в комментариях обозначает «уважение» моих

ценностей?» Мое стремление выложить фото из дорогого ресторана соответствует моим ценностям «простота»?».

Практика самосострадания. Развитие способностей к своим неудачам и несовершенствам (в том числе к «неудачным» постам или недостатку внимания) не с самокритикой, а с добротой и отношением. Это прямой антидот токсичному перфекционизму, насаждаемому соцсетями.

Результат: личность обретает внутренний «компас», который позволяет ей ориентироваться в мире, основываясь на собственных убеждениях, а не на сиюминутных движениях толпы. Потребность во внешней валидации снижается, так как ее место занимает внутренняя самоценность. Это и есть состояние достигнутой идентичности, через расширенное знание особенностей признаков и навыков осознанности.

Заключение. Кризис идентичности в цифровой эпохе – это не просто усиленная версия классического кризиса. Это совершенно новый феномен, когда архитектура окружена целенаправленно, образуя и добавляя фрагментации, превращая стандартный этап развития в хроническое состояние диффузии. Анализ через призму теорий Эриксона и Марсии показывает, что механическое сравнение, внимание экономики и алгоритмическая фрагментация систематически подталкивают личность к незрелым причинам предрешенности и диффузии, блокируя путь к подлинному самоопределению.

Однако этот вызов несет в себе ответственность и потенциал для более глубокого развития. Предложенный в статье философский поворот – от работы с «идентичностью» к развитию «самосознания» – позволяет сместить фокус с бесконечного построения различных образов на крышку внутреннего наблюдателя. Идентичность из хозяина превращается в инструмент, личность обретает способность к разотождествлению – ключевой мета-навык XXI века.

Разработанная «Четырехступенчатая модель осознанной ориентации©» (развитие «цифрового наблюдателя», практика осознанного потребления, нарративная интеграция и опора на ценности) представляет собой конкретный, практический путь преодоления кризиса идентичности. Это не путь бегства от мира, это путь сознательного и зрелого достижения самосознания.

Конечная цель педагогических и психотерапевтических тенденций сегодня должна завершиться не в том, чтобы помочь человеку создать «успешную цифровую идентичность», а в том, чтобы помочь ему достичь такого глубокого и устойчивого самосознания,

которое не может быть поколеблено никакими лайками, трендами или алгоритмами. Задача состоит в переходе от цифровой грамотности к цифровой мудрости – способности использовать мощнейшие инструменты современности для обогащения, а не для разрушения своего мозга.

Библиографический список к главе 1

1. Твенге Дж.М. Поколение I. Почему сегодняшние суперподключенные дети вырастают менее бунтарскими, более терпимыми, менее счастливыми и совершенно неподготовленными к взрослой жизни, и что это значит для остальных из нас / Дж.М. Твенге. – Нью-Йорк: Atria Books, 2017. – 400 с.
2. Всемирная организация здравоохранения. Психическое здоровье подростков. – Женева: ВОЗ, 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (дата обращения: 04.11.2025).
3. Зубофф С. Эпоха надзорного капитализма: борьба за будущее человечества на новом рубеже власти / С. Зубофф. – Нью-Йорк: PublicAffairs, 2019. – 704 с.
4. Кабат-Зинн Дж. Осознанность для начинающих: возвращение настоящего момента и вашей жизни / Дж. Кабат-Зинн. – Боулдер, Колорадо: Sounds True, 2012. – 200 с.
5. Марсия Дж.Э. Идентичность в подростковом возрасте // Справочник по психологии подростков / Дж.Э. Марсия; под ред. Дж. Адельсона. – Нью-Йорк: Wiley, 1980. – С. 159–187.
6. Павленко С.А. Цифровая идентичность как социокультурный конструкт: глубокий анализ и образовательные альтернативы в эпоху цифровизации / С.А. Павленко // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 27 нояб. 2025 г.) / редкол.: В.М. Гребеникова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 186–190. – ISBN 978-5-908083-33-1. – DOI 10.31483/r-151431. EDN QQQJKE
7. Хан Б.-Ч. Психополитика: неолиберализм и новые технологии власти / Б.Ч. Хан; пер. с нем. А. Белобратова. – М.: Ad Marginem Press, 2022. – 144 с.
8. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эрикссон; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-152920

Ахметвалиева Мейсера Гарафовна

Велюнская Наталья Геннадьевна

Коняева Марина Алексеевна

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СТРУКТУРА РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ЧЕРЕЗ ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: мотивация к обучению является одним из самых ключевых инструментов построения качественного образования, образовательной среды, в которой студенты учатся выстраивать стратегию своей будущей жизни, ответственно относиться к построению траектории саморазвития. Ряд исследователей отмечают, что до сих пор существует проблема создания моделей таких траекторий саморазвития для студентов, нет разработанных ориентиров для выстраивания собственного образовательного маршрута. Цель исследования – рассмотреть концептуальную структуру развития учебной мотивации через поэтапное построение индивидуальной образовательной среды с применением современных цифровых технологий. Разработаны структурные компоненты. На каждом этапе (компоненте) детализированы задания и дана содержательная характеристика. А также, в случае неправильного выполнения задания, определены направления корректирования допущенных ошибок.

Ключевые слова: мотивы, мотивация, учебная мотивация, студенты, интернет технологии, внешние мотивы, внутренние мотивы, цифровые технологии, индивидуальная образовательная траектория, профессиональные знания.

Abstract: motivation for learning is one of the most crucial tools for building a high-quality education, an educational environment in which students learn to develop a strategy for their future life and responsibly build a self-development trajectory. A number of researchers note that creating models of such self-development trajectories for students remains a challenge; there are no developed guidelines for building their own educational path. The objective of this study is to examine the conceptual structure of developing academic motivation through the step-by-step development of an individual educational environment using modern digital technologies. Structural components are developed. At

each stage (component), tasks are detailed and their content is described. In addition, in the event of incorrect task completion, correction strategies are identified.

Keywords: motives, motivation, academic motivation, students, internet technologies, extrinsic motives, intrinsic motives, digital technologies, individual educational trajectory, professional knowledge.

Актуальность

Концептуальные направления непрерывного образования, перестройка структуры и методологических подходов к образованию определили требования к уровню развития личности, формированию профессиональных компетенций у будущих специалистов. Несомненно, что в связи с этими процессами возрастает роль образовательных организаций в системе подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности: формирование ценностных ориентиров, способности к социализации, желании постоянно повышать свой интеллектуальный и профессиональный уровень. В студенческие годы происходит интеллектуализация профессиональных качеств. Молодые люди выстраивают стратегию своей будущей жизни, ответственно подходят к построению траектории саморазвития. Следовательно, необходимо во время обучения в университете создать условия, в которых студентам было бы комфортно и интересно учиться, а мотивация к обучению и получению профессиональных навыков была на максимальном уровне развития [3; 10].

Результаты исследования

Как отмечает Т.Н. Генова, в учебной мотивации ключевым моментом является мотивация достижения успеха. Это целая система, в которой поставленные студентом цели во многом зависят от личностной активности. Высокий уровень мотивации достигается, если личностью полностью осознаются и внутренне принимаются цели профессионального становления, а также приходит осознание не избегать неудачи, а решать возникающие проблемы, которые в свою очередь суммируют опыт и вырабатывают алгоритмы выхода из сложных ситуаций [7].

Г.Е. Снежко прослеживает влияние интереса к учебному предмету через личностное стремление узнавать что-то новое. Уровень мотивация будет повышаться, если задача умеренно трудна, интересна и раскрывает новые знания. Взяв за основу своих исследований работы Ричарда Петти и Джона Качиоппо, они выстраивают концепцию формирования учебной мотивации. Она (мотивация) может формироваться в двух направлениях: прямое и периферийное.

Периферийное направление менее продуктивно, так как информация студентом принимается без внутреннего переосмысливания, без аргументации с подсказками. Тогда как прямое направление формирования учебной мотивации имеет под собой основу сознательного восприятия информации, которая перерабатывается со значительными усилиями, что приводит к увлеченности процессом обучения, аргументации получаемой информации с использованием цифр и поиском доказательств. Авторы особо отмечают личностную вовлеченность как фактора развития максимальной формы учебной мотивации. Осмысление информации, ее понимание будет намного выше, если эта информация интересна студенту. Студент будет проявлять активность в поиске дополнительного материала в научной базе данных, находить новые технологии для обработки этой информации и оформления презентации [15].

О.А. Бенькова, Т.Ю. Артюхова, Т.В. Шелкунова, исследуя учебную мотивацию у студентов первого курса так же подчеркивают значимость формирования мотивации через постановку цели на получение новой информации, профессиональных знаний, развивая свой потенциал и академические способности [4].

Н.Г. Малошонок отмечает, что мотивация взаимосвязана с самоэффективностью и внутренним локусом контроля: интерес к обучению у студента будет выше и более устойчивым в случае его уверенности в своих возможностях [17, с. 98–100].

Попова Л.С. процесс формирования мотивации рассматривает через формирование положительного и адекватного образа самого себя с принятием и переосмысливанием своих недостатков [13, с. 54].

В своих исследованиях А.П. Каитов приходит к выводу о том, что если у студентов в период обучения активно формируется учебная мотивация, то в дальнейшем, при профессиональной деятельности они стремятся к получению новых знаний. Эти знания преобразуются в систему теоретического и практического профессионального опыта на основе уже приобретенных знаний и умений. Такое преобразование вновь приобретенных знаний начинает проявляться в потребности к личностному росту, к расширению академической компетентности, к профессиональной успешности. Ученые в рамках теории достижения целей выделили в учебной мотивации типы целей- мастерства и производительности, определяющие направление планирования дальнейших действий в профессиональном самосовершенствовании. В этом и состоит основная роль сформированной учебной мотивации. А чтобы формировать у студентов такую мотивацию, преподавателям следует создавать

атмосферу соревновательности, предлагая обучающимся трудные задачи, но лежащие в плоскости умеренно достижимых и решаемых [1; 10, с. 27].

Современные исследования отмечают, что академическая мотивация формируется под влиянием множества факторов: семейных, социальных, медийных, в процессе профориентационной работы в учебных заведениях. Но очень важная роль принадлежит отношениям между студентами и преподавателем. Образ педагога, его стиль передачи знаний определяет, насколько студенты будут заинтересованы в получении профессиональных знаний у того или иного преподавателя [2; 7; 11, с. 214].

А.С. Веремчук предлагает ролевой ряд для преподавателей, заинтересованных в высоком уровне учебной мотивации у обучающихся:

- преподаватель должен обладать даром убеждения в важности и необходимости в будущем знаний, которые он передает студентам. Необходимо показать студентам практическую значимость учебной дисциплины, раскрыть возможности применения их в профессиональном самоопределении;

- чтобы сделать свои лекции интересными и информационно наполненными, преподаватель сам должен постоянно повышать свою технологическую грамотность, владеть современными цифровыми технологиями;

- использовать при обучении студентов широким кругом методов, техник донесения учебной информации до студентов, совмещать классические и инновационные методы преподавания;

- уметь создавать атмосферу сотрудничества, здоровой конкуренции среди студентов при решении учебных проблемных ситуаций, помочь им использовать в работе личностный научный потенциал, укреплять в своих учениках мотивацию к приобретению знаний;

- важны также и личностные качества преподавателя, его коммуникативные способности, эрудиция, широкий словарный запас, характерный стиль преподнесения информации [6].

Позитивная учебная мотивация формируется под влиянием многих факторов. Но особое значение на современном этапе реформирования образования, конечно же, приобретают цифровые технологии. Сочетание многообразия классических образовательных методов и форм с искусственным интеллектом приводит к хорошим результатам в повышении уровня мотивации студентов. Построение учебного процесса с элементами искусственного интеллекта повышает адаптивность отдельно взятого студента к

учебному процессу, учитывает личные особенности и поддерживает их вовлеченность в получении знаний [5; 12].

В соответствии с исследованиями Дж. Келлера, были разработаны направления помощи студентам в работе с ситуациями проблемного характера, а также в повышении у них мотивации к обучению в условиях онлайн-образования.

1. Постоянная обратная связь, помочь при любых ситуациях и самой разной сложности по учебному предмету и за его рамками.

2. Формировать у студентов интерес к занятиям в интерактивном режиме.

3. Помочь каждому студенту поверить в свои потенциальные личные и академические возможности, осознать ценность достижения целей личных целей и целей сокурсников.

4. Помогать студентам увидеть личностную роль в формировании мотивации к обучению не только у себя, но и других обучающихся в группе.

5. Подбирать учебный материал, использовать формы и методы обучения, максимально соответствующие уровню и интересам студентов.

6. Строить процесс обучения с опорой на практические примеры, которые помогут студентам сориентироваться в выполнении академических задач.

7. Во время занятий не забывать о поддержании у студентов чувства самоуважения через построение учебного процесса, в котором каждый студент может прочувствовать успех в достижении академических целей.

8. Поощрять студентов за активную вовлеченность в процесс обучения в режиме онлайн, показывать значимость их ответственного отношения за результаты в учебном процессе.

9. Практиковать коллективное обсуждение в группе студентов положительных и отрицательных моментов онлайн образования, личностных и академических результатов, дальнейшее применение полученного образовательного опыта, пути построения персональной образовательной траектории [8, с. 46].

Следовательно, преподавателю, в свою очередь, необходимо постоянно наращивать свой профессиональный уровень через систему дополнительного образования. Расширять знания и опыт не только в рамках преподаваемой учебной дисциплины, но и овладевать новыми цифровыми технологиями, интересоваться увлечениями и кругом потребностей современной молодежи. Такой наставник способен поддерживать мотивацию к обучению у студентов, так как его находки в подаче преподаваемого материала в режиме

онлайн будут ориентировать их на анализирование способов поддержания интереса к обучению в университете и дальнейшего самообразования [8; 12, с. 647]. Активная обратная связь с преподавателем поддерживает у студентов интерес к изучаемому предмету, к нахождению новых направлений поиска знаний с помощью цифровых технологий, определению темы научного исследования. Тем самым возрастает и уровень мотивации получения профессиональных знаний с использованием электронных платформ [3].

Отмечая роль современного формата обучения с применением цифровых технологий, О.В. Шмурыгина, Д.Г. Овчинникова рассматривают образовательный процесс как один из путей формирования заинтересованности в получении профессиональных знаний не только студентов, а еще и преподавателей, определяющих перспективы образования в период цифровизации. Различный модельный ряд современных технологий, применяемых в образовании, определяет масштабы адаптирования различных средств обучения, актуальные современным требованиям возможности и способы коммуникации между студентом и преподавателем [16, с. 87].

Применение цифровых технологий помогает выбрать студентам индивидуальный образовательный маршрут, сместить акценты внешней мотивации, на внутреннюю мотивацию. Студенты на основе получаемых знаний могут подстроить под свои индивидуальные возможности и способности образовательный контент и график взаимодействия с сокурсниками и преподавателями. Участие в различных образовательных проектах на равных условиях с одногруппниками, выполнение посильных заданий систематизирует понимание у студента в каком профессиональном или научном направлении ему стоит дальше продвигаться. Проекты позволяют, во-первых, поддерживать мотивацию к обучению, во-вторых, определяют намерения молодого человека к выстраиванию личной образовательной траектории (ИОТ).

Отметим, что ИОТ невозможен без применения современных цифровых технологий, которые, в свою очередь, как было замечено выше, поддерживают образовательную мотивацию в получении знаний в стенах университета. В плановом содержании ИОТ предусматривается личное участие студента в проектах, научно-практических исследованиях, обсуждение с преподавателем поэтапных достижений, накопительная система оценок. Но, вместе с тем, как акцентируют внимание ряд исследователей, отсутствуют конкретные модели ИОТ, у студентов нет разработанных ориентиров для выстраивания собственного образовательного маршрута.

Н.И. Наумкин, В.А. Агеев, А.Э. Садиева и др. считают, что модель ИОТ должна содержать следующие компоненты: Концептуально-целевой, Нормативно-организационный, Проектно-технологический, Рефлексивно-оценочный, Коррекционный [14, с. 520].

Мы предлагаем концептуальную структуру развития учебной мотивации с целью построения ИОТ с применением цифровых технологий, которая поможет создавать адаптивные учебные маршруты, учитывающие индивидуальные особенности, уровень знаний и интересы студентов.

Концептуальная структура учебной мотивации с целью построения ИОТ через ИИ.

Структурный компонент 1.

Задача/цель.

Детализация задания.

Конкретная задача или инструкция, которую вы хотите, чтобы нейросеть выполнила. Формулирование конкретной задачи или целей, которые вы хотите добиться с помощью вашего запроса. Например: «Я хочу получить обзор современных методов обучения» или «Нужно помочь определить причины снижения мотивации студентов».

Содержательная характеристика.

Студенты должны иметь ясное понимание вопроса или темы, которую хотят исследовать. Например, вместо широкого запроса о «психологии», лучше уточнить: «Что такое когнитивная психология и как она применяется в образовательных практиках?».

Уточняем каким должен быть правильный запрос:

Он должен быть четким и конкретным, чтобы модель ИИ (чатGPT) могла понять, что именно требуется.

В нем должна отсутствовать двусмысленность или размытые формулировки, чтобы избежать неправильного понимания.

Например, вместо «Помоги мне с чем-то» лучше сказать: «Объясни, как работают методы активного обучения в цифровых средах».

Задача должна быть чётко и конкретно сформулирована. Чем более конкретна цель, тем более релевантный и точный ответ вы получите. Избегайте двусмысленностей и общих фраз.

Направления корректировки ошибок

Если задача формулируется слишком обобщенно или размыто, перепишите её, уточнив конечный результат или ожидаемый продукт.

Избегайте слов и выражений, которые могут трактоваться по-разному. Например, вместо «Расскажи что-нибудь о мотивации»

лучше указать «Описать методы повышения мотивации в онлайн-обучении».

Перечитайте формулировку с точки зрения стороннего читателя, чтобы убедиться, что цель понятна.

Структурный компонент 2.

Роль ИИ (ЧатGPT).

Детализация задания.

Специалистом в какой области должна выступать нейросеть для решения вашей задачи.

Указывайте, какую роль ИИ (ЧатGPT) должен принять – эксперт, преподаватель, консультант, студент 1 курс, руководитель, помощник и т. д. Это помогает настроить стиль и содержание ответа.

Содержательная характеристика.

Указание роли или точки зрения, с которой ИИ должен ответить, задаёт нужный контекст. Например, «Вы – ученый, исследующий влияние эмоций на учебную мотивацию студентов».

Роль должна быть релевантна поставленной задаче, чётко обозначена и уместна для контекста. Чем точнее она задана, тем релевантнее ответ.

Направления корректировки ошибок.

Если модель даёт слишком общий или нерелевантный ответ, попробуйте уточнить роль: например, «В роли эксперта по педагогической психологии» вместо просто «эксперт».

Если роль отсутствует в запросе, добавьте её.

Избегайте неоднозначных ролей или слишком больших обобщений без уточнений.

Структурный компонент 3.

Ключевые пункты.

Детализация задания.

Текст, необходимый для решения задач, изображения, таблицы, документы.

Перечисление основных тем или аспектов, которые нужно раскрыть в ответе. Это помогает направить ИИ и не упустить важные детали.

Содержательная характеристика.

Ключевые пункты должны быть конкретными и исчерпывающими с точки зрения задачи. Желательно структурировать их в виде списка для ясности.

Важно точно указать аспекты, которые нужно включить.

Конкретизированные вопросы или темы позволяют сосредоточиться на нужных деталях.

Не расплывчатые или слишком общие пункты, а четкие и конкретные.

Направления корректировки ошибок.

Если ответ получается слишком расплывчатым или не касается нужных тем, проверьте, достаточно ли подробно вы указали ключевые пункты.

При необходимости добавьте недостающие важные аспекты или уточняйте вопросы. Например: вместо «Расскажи о мотивации» – «Опишите три метода повышения мотивации студентов при дистанционном обучении».

При недостаточной детализации ответа добавьте конкретные вопросы или темы, которые должны быть раскрыты.

Если ответ слишком обширный и расплывчатый, сократите список до приоритетных пунктов.

Убедитесь, что все важные аспекты выделены и сформулированы четко.

Структурный компонент 4.

Формат ответа.

Детализация задания.

Укажите, в каком формате вы хотите получить ответ – список, таблица, развернутый текст, схема и т. д. Это поможет модели структурировать выдачу.

Содержательная характеристика.

Формат должен быть чётким и удобным для дальнейшего использования информации. Форматирование облегчает восприятие и анализ.

Ясно и однозначно фиксировать формат ответа.

Например, если нужно структурированное представление – использовать список, таблицу или схему.

Это важно для удобства дальнейшей работы: кто-то может желать краткий ответ или детальный разбор.

Направления корректировки ошибок.

Если ответ получается неудобочитаемым или неверной структуры, уточните формат (например, «Сделайте ответ в виде нумерованного списка»).

При необходимости добавьте требования к длине или стилю (короткий, развернутый, формальный).

Избегайте общих формулировок без указания конкретного формата.

Если ответ получается не в нужной форме, проверяйте, правильно ли указали формат.

В случае ошибки – уточняйте: «Представьте список», «В виде таблицы», «В виде короткого текста» и т. д.

Структурный компонент 5.

Дополнительная информация.

Детализация задания.

Это любые дополнительные сведения, контекст или особенности ситуации, которые могут помочь получить более релевантный и точный ответ. Например: ссылки, примеры ситуации, ограничения.

Содержательная характеристика.

Информация должна быть релевантной задаче и не избыточной, чтобы не запутывать модель. Включайте сюда все нюансы, которые могут влиять на ответ.

Не наоборот – избегайте лишнего, чтобы не усложнить запрос.

Направления корректировки ошибок.

Если запрос кажется сухим или невежливым, добавьте простое вежливое выражение.

Избегайте длинных сложных фраз, чтобы не перегрузить запрос.

Проверьте, что вежливое завершение не конфликтует с общим тоном и структурой вашего запроса.

Если запрос кажется холодным или грубым, добавьте проявление вежливости.

Например, замените «Ответьте быстро» на «Буду признателен за скорый ответ. Спасибо!»

Не рекомендуется использовать слишком формальные или длинные фразы – важно удерживать баланс.

Библиографический список к главе 2

1. Агафонова Е.А. Педагогические приемы для развития мотивации и осмысленности у студентов вуза / Е.А. Агафонова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/115656/> (дата обращения: 20.12.2025).

2. Алексеенко С.Н. Учебно-профессиональная мотивация студентов выпускного курса медицинского университета / С.Н. Алексеенко, Т.В. Гайворонская, Н.Н. Дробот // Современные научные технологии. – 2020. – №12. – С. 329–334. DOI 10.17513/snt.38451. EDN WCOVTA

3. Базалий Р.В. Развитие мотивации студентов в условиях дистанционного обучения / Р.В. Базалий // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN320.pdf> (дата обращения: 20.12.2025). EDN LNCZRO

4. Бенькова О.А. Взаимосвязь учебной мотивации и мотивации к будущей профессиональной деятельности в студенческом возрасте / О.А. Бенькова, Т.Ю. Артихова, Т.В. Шелкунова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-uchebnoy-motivatsii-i-motivatsii-k-budushey-professionalnoy-deyatelnosti-v-studencheskom-vozraste> (дата обращения: 20.12.2025). EDN BBMZNN

5. Борзова Т.А. Мотивация студентов к обучению в современном вузе / Т.А. Борзова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №5 (102). – С. 11–13. DOI 10.24412/1991-5497-2023-5102-11-13. EDN KBGIPA

6. Веремчук А.С. О мотивации студентов как необходимом условии повышения качества обучения / А.С. Веремчук // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – №2. – С. 34–38 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2284. DOI: <https://doi.org/10.17513/srps.2284>. EDN AJYYFF

7. Генова Т.Н. Мотивация учебной деятельности современного студента / Т.Н. Генова // Молодой ученый. – 2022. – №47 (442). – С. 488–490 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: moluch.ru/archive/442/96709 (дата обращения: 20.12.2025). EDN UPEWBZ

8. Елькина И.Ю. К вопросу о повышении учебной мотивации студентов дистанционного обучения / И.Ю. Елькина // Образовательные ресурсы и технологии. – 2020. – №1 (30). – С. 43–48. DOI 10.21777/2500-2112-2020-1-43-48. EDN YNBJQC

9. Зырянова С.М. Повышение мотивации студентов к учебной деятельности в вузе / С.М. Зырянова, А.В. Иванова, Е.А. Шанц // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – №4 (85). – С. 20–28. DOI 10.26105/SSPU.2023.85.4.002. EDN OYQPFIA

10. Каитов А.П. Теоретические аспекты проблемы развития учебной мотивации у студентов высшей школы в зарубежных исследованиях / А.П. Каитов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. №1. – С. 24–38. – doi.org/10.20-310/1810-0201-2023-28-1-24-38. EDN EBUZFJ

11. Медведева В.А. Динамика мотивационно-ценностной направленности на обучение: лонгитюдное исследование / В.А. Медведева, Т.В. Капустина // Человеческий капитал. – 2023. – №10 (178). – С. 213–221. DOI 10.25629/HC.2023.10.20. EDN HDCSRD

12. Никулина Т.И. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации у студентов на начальном этапе обучения в вузе / Т.И. Никулина, А.И. Гуляева, В.А. Канцыба // Baikal Research Journal. – 2023. – Т. 14. №2. – С. 645–654. – DOI 10.17150/2411-6262. EDN CKYDYM

13. Попова Е.Л. Особенности мотивационной сферы студентов российских вузов / Е.Л. Попова // Общество. Коммуникация. Образование. – 2020. – Т. 11. №4. – С. 51–60. – DOI: 10.18721/JHSS.11405. EDN CLOYCB

14. Разработка модели создания индивидуальных образовательных траекторий в инженерном образовании / Н.И. Наумкин, В.А. Агеев, А.Э. Садиева [и др.] // Интеграция образования. – 2021. Т. 25. №3. – С. 513–531. – DOI 10.15507/1991-9468.104.025.202103.513-531. EDN XNUGFV

15. Снежко Г.Е. Мотивация студентов в онлайн-образовании / Г.Е. Снежко // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2021. – Т. 12. №4. – DOI: 10.15862/56SCSK421 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sfk-mn.ru/PDF/56SCSK421.pdf> (дата обращения: 20.12.2025). – EDN GOGQOJ

16. Шмургина О.В. Особенности мотивации к обучению студентов вузов при реализации образовательного процесса в онлайн-формате / О.В. Шмургина, Д.Г. Овчинникова // Инсайт. – 2023. – №3 (15). – С. 84–95. DOI 10.17853/2686-8970-2023-3-84-95. EDN MZAYAW

17. Maloshonok N. Academic Motivation among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection / N. Maloshonok, T. Semenova, E. Terentyev // Educational Studies. Moscow. 2015. No. 3. Pp. 92–121. DOI 10.17323/1814-9545-2015-3-92-121. EDN UKEBEP

ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-153147

Елисеев Владимир Константинович
Мамедова Кристина Альбертовна

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С РАЗЛИЧНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СТАЖЕМ И ПУТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Аннотация: в главе рассматривается проблема конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательных учреждений в контексте современного образовательного пространства, характеризующегося высокой конфликтогенностью и многообразием субъектов взаимодействия. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности управления конфликтами в школе и формирования профессионально значимых качеств педагога, обеспечивающих конструктивное разрешение конфликтных ситуаций. Целью главы является анализ особенностей конфликтологической компетентности учителей с различным педагогическим стажем и определение путей ее развития. В результате исследования выявлены качественные различия в структуре и стилях конфликтного поведения молодых, опытных и стажированных педагогов, показано влияние педагогического стажа на формирование социально-психологических, операциональных и поведенческих компонентов конфликтологической компетентности. Обоснована необходимость дифференцированного подхода к ее развитию, учитывающего этап профессионального становления педагога, и определены основные направления повышения конфликтологической компетентности в системе общего образования.

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность, педагогический стаж, профессиональная компетентность педагога, конфликтное поведение, управление конфликтами, образовательная среда, профессиональное развитие учителя, педагогическое взаимодействие.

Abstract: the chapter addresses the problem of conflictological competence of teachers in general education institutions within the context of a modern educational environment characterized by a high level of conflict potential and complex subject interactions. The relevance of the study is determined by the need to improve the effectiveness of conflict management in schools and to develop professionally significant qualities of teachers that ensure constructive conflict resolution. The aim of

the chapter is to analyze the characteristics of conflictological competence of teachers with different lengths of teaching experience and to identify ways of its development. The results of the study reveal qualitative differences in the structure and styles of conflict behavior among novice, experienced, and long-serving teachers, and demonstrate the influence of teaching experience on the formation of social-psychological, operational, and behavioral components of conflictological competence. The necessity of a differentiated approach to its development, taking into account the stages of professional formation of teachers, is substantiated, and key directions for enhancing conflictological competence in general education are identified.

Keywords: conflictological competence, teaching experience, professional competence of teachers, conflict behavior, conflict management, educational environment, professional development of teachers, pedagogical interaction.

В условиях современных социальных трансформаций конфликт все чаще рассматривается не как исключительное или девиантное явление, а как закономерный и объективно обусловленный компонент социального взаимодействия. С позиций современной конфликтологической парадигмы конфликт представляет собой форму предельного обострения противоречий, возникающих в процессе совместной деятельности людей и отражающих различие интересов, ценностных ориентаций, целей и способов их достижения. Как подчеркивает Е.И. Степанов, «конфликт является неотъемлемой частью социальной реальности и может выполнять как деструктивные, так и конструктивные функции в зависимости от характера его протекания и способов разрешения» [9, с. 47].

Образовательная среда, в силу своей многосубъектности и высокой степени эмоциональной включенности участников, относится к числу наиболее конфликтогенных социальных пространств. Общеобразовательные учреждения объединяют представителей различных социальных ролей – педагогов, обучающихся, родителей, административный персонал, – взаимодействие которых строится в условиях нормативной регламентации, оценочности, ответственности за результаты и постоянного дефицита ресурсов (временных, эмоциональных, организационных). В этой связи конфликты в школьной среде приобретают устойчивый и системный характер, затрагивая как межличностные, так и организационно-управленческие аспекты функционирования образовательной организации.

Для большинства субъектов образовательного процесса конфликт воспринимается как неизбежный элемент школьной жизни, с которым невозможно полностью исключить, но которым необходимо научиться управлять. Учителя, администрация, обучающиеся и родители осознают, что неконтролируемые и неразрешенные конфликтные ситуации способны приводить к снижению эффективности педагогической деятельности, ухудшению психологического климата, росту эмоционального выгорания педагогов и формированию негативных установок по отношению к школе как социальному институту. Вместе с тем анализ реальной практики школьного взаимодействия показывает, что значительная часть конфликтов либо игнорируется, либо разрешается стихийно, без опоры на профессиональные стратегии и психологически обоснованные методы.

Характер взаимных претензий и напряженных взаимодействий в системе «учитель – администрация», «учитель – обучающийся», «учитель – родитель» свидетельствует о том, что многие педагоги испытывают затруднения в конструктивном управлении конфликтами. Эти затруднения проявляются в недостаточной рефлексии собственных поведенческих стратегий, ограниченном репертуаре способов реагирования, доминировании эмоционально-оценочных реакций, а также в ориентации на авторитарные или избегательные модели поведения. Подобная ситуация указывает на недостаточную сформированность конфликтологической компетентности как значимого компонента профессиональной подготовки педагога.

Актуальность данной проблемы подчеркивается и нормативно-правовыми основаниями функционирования системы образования. В Концепции модернизации российского образования акцентируется ответственность всех субъектов образовательных правоотношений за создание условий, обеспечивающих реализацию социальных и образовательных функций школы. Реализация данной ответственности предполагает не только высокий уровень предметной и методической подготовки педагогов, но и их готовность к продуктивному взаимодействию в сложных, конфликтогенных ситуациях. Особое значение при этом приобретает способность учителя не допускать эскалации конфликтов и использовать их потенциал в интересах развития личности обучающихся и оптимизации образовательного процесса.

Так, на современном этапе отчетливо проявляется противоречие между объективной потребностью общества и образовательной системы в снижении уровня конфликтогенности школьной среды и недостаточным уровнем сформированности конфликтологической

компетентности педагогов общеобразовательных учреждений. Усиливается данное противоречие и в контексте требований федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, ориентированных на профессионально-деятельностный подход и учет специфики реальных условий педагогической практики.

В научной литературе конфликтологическая компетентность педагогов рассматривается как важнейший компонент их профессиональной компетентности и как особый вид специальной компетентности, обеспечивающей эффективное функционирование личности в условиях конфликтного взаимодействия. По мнению Г.Р. Шагивалеевой, «конфликтологическая компетентность выступает составной частью профессиональной культуры педагога и отражает его готовность к конструктивному разрешению противоречий, возникающих в образовательной среде» [10, с. 397]. Она включает в себя не только знания о природе конфликтов и способах их урегулирования, но и умения, личностные качества, ценностные установки, обеспечивающие продуктивное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

Анализ психологических и конфликтологических исследований показывает, что способность личности управлять конфликтными ситуациями признается одним из значимых показателей профессиональной зрелости. В научных источниках для обозначения данной способности используются близкие по содержанию, но не тождественные понятия: «конфликтная компетентность» (Л.А. Петровская, Б.И. Хасан) и «конфликтологическая компетентность» (Н.И. Леонов, В.Г. Зазыкин, Л.Н. Цой) [5]. В рамках этих подходов внимание уделяется таким психологическим характеристикам личности, как гибкость поведенческих стратегий, развитое конфликтное мышление, эмоциональная устойчивость, способность к саморегуляции, коммуникативная чувствительность, ориентация на сотрудничество и рефлексивная культура.

Вместе с тем следует отметить, что в современной психологической науке отсутствует единый, общепринятый подход к определению структуры и компонентов конфликтной и конфликтологической компетентности. Различные авторы по-разному трактуют содержание данных понятий, акцентируя внимание либо на личностных качествах субъекта, либо на его поведенческих и операциональных навыках. В этой связи особую значимость приобретает разграничение понятий «конфликтная» и «конфликтологическая» компетентность. Как указывает Н.И. Леонов, «конфликтологическая компетентность отличается большей системностью и

профессиональной направленностью, поскольку связана не только с личным опытом участия в конфликтах, но и с осознанным управлением ими в рамках профессиональной деятельности» [4, с. 9].

Конфликтологическая компетентность представляет собой сложное интегративное образование, относящееся к сфере коммуникативной компетентности личности и обладающее рядом специфических характеристик: многоуровневой структурой, динамичностью компонентов, тесной связью с эффективностью межличностного взаимодействия и возможностью целенаправленного развития. Она формируется и трансформируется в процессе профессиональной деятельности педагога, отражая как индивидуальные особенности личности, так и накопленный опыт разрешения конфликтных ситуаций.

Особое место в системе конфликтного взаимодействия образовательного учреждения принадлежит учителю, который выступает не только непосредственным участником конфликтов, но и субъектом, оказывающим регулирующее воздействие на их развитие и исход. В ходе профессионального становления педагог осваивает различные способы реагирования на конфликтные ситуации, что позволяет рассматривать конфликтологическую компетентность как динамическое образование, изменяющееся в зависимости от педагогического стажа, условий деятельности и уровня профессиональной рефлексии.

В настоящем исследовании мы опираемся на структурно-динамическую модель конфликтологической компетентности, предложенную Н.И. Леоновым, в которой выделяются социально-психологические, операциональные и поведенческие компоненты, а также динамические характеристики, обусловленные спецификой профессиональной деятельности и конкретными ситуациями педагогического взаимодействия. Данный подход позволяет рассматривать конфликтологическую компетентность как целостную систему профессионально значимых качеств, обеспечивающих конструктивное разрешение конфликтов между субъектами образовательного пространства.

С нашей точки зрения, конфликтологическая компетентность учителя общеобразовательного учреждения представляет собой системное, многокомпонентное образование, включающее совокупность профессионально важных, социально-психологических, операциональных и поведенческих характеристик личности, направленных на предупреждение, регулирование и конструктивное разрешение конфликтов в образовательной среде. Именно

такой подход создает методологическую основу для анализа особенностей проявления конфликтологической компетентности педагогов с различным педагогическим стажем и определения эффективных путей ее целенаправленного развития.

Проблема конфликтологической компетентности педагогов приобретает особую значимость при рассмотрении ее в контексте профессионального становления личности учителя. Педагогический стаж выступает одним из ключевых факторов, определяющих не только уровень сформированности данной компетентности, но и специфику ее структурных компонентов, а также предпочитаемые стили конфликтного поведения. В процессе профессионального развития педагог проходит ряд этапов, каждый из которых характеризуется определенными особенностями восприятия конфликтов, реагирования на них и использования доступных стратегий их разрешения.

В научных исследованиях подчеркивается, что конфликтологическая компетентность не формируется одномоментно, а развивается по мере накопления профессионального опыта, расширения репертуара поведенческих стратегий и углубления рефлексии собственной деятельности. Н.И. Леонов указывает, что именно практический опыт педагогического взаимодействия в конфликтогенной среде создает условия для перехода от интуитивных и ситуативных реакций к осознанному управлению конфликтами как профессиональной задачей [5].

Молодые педагоги, как правило, находятся на начальном этапе профессионального становления и обладают ограниченным опытом разрешения конфликтных ситуаций. Их конфликтологическая компетентность характеризуется фрагментарностью и недостаточной интеграцией отдельных компонентов. На социально-психологическом уровне у данной группы педагогов часто наблюдается повышенная эмоциональная чувствительность, неустойчивость самооценки, выраженная зависимость от внешней оценки со стороны администрации, коллег, родителей и обучающихся. Конфликтные ситуации нередко воспринимаются ими как угроза профессиональному статусу и личной успешности, что усиливает эмоциональное напряжение и снижает эффективность поведения.

На операциональном уровне молодые учителя демонстрируют ограниченный набор стратегий реагирования на конфликт, опираясь преимущественно на формальные нормы и инструкции либо на импульсивные эмоциональные реакции. В поведенческом плане для

них характерны такие стили конфликтного поведения, как избегание или уступчивость, а в ряде случаев – неосознанная конфронтация.

Отсутствие сформированной рефлексивной позиции затрудняет анализ причин конфликта и прогнозирование его последствий. Вместе с тем именно на данном этапе закладываются основы конфликтологической компетентности, и при наличии целенаправленной поддержки молодой педагог способен достаточно быстро освоить продуктивные модели конфликтного взаимодействия.

Опытные педагоги, обладающие стажем профессиональной деятельности от нескольких до десяти-пятнадцати лет, демонстрируют более высокий уровень конфликтологической компетентности, обусловленный накопленным практическим опытом и сформированностью профессионального самосознания. Для данной группы характерно более дифференцированное восприятие конфликтных ситуаций, понимание их причин и возможных последствий, а также осознание собственной роли в развитии и разрешении конфликта. Как отмечает О.А. Мальцева, «опытные педагоги в большей степени ориентированы на поиск баланса между интересами сторон и сохранение конструктивных отношений в образовательном процессе» [6, с. 152].

В структуре конфликтологической компетентности опытных педагогов более выражены операциональные и поведенческие компоненты. Они обладают расширенным репертуаром стратегий разрешения конфликтов, способны гибко выбирать стиль поведения в зависимости от ситуации, уровня значимости конфликта и особенностей его участников. Наиболее характерными для данной группы являются стратегии сотрудничества и компромисса, что свидетельствует о развитии навыков переговорного взаимодействия и способности к саморегуляции. Вместе с тем у части опытных педагогов может наблюдаться тенденция к использованию привычных, стереотипных способов реагирования, что в отдельных случаях снижает адаптивность поведения в нестандартных конфликтных ситуациях.

Стажированные педагоги, имеющие значительный профессиональный опыт (более пятнадцати-двадцати лет), представляют особую группу с точки зрения анализа конфликтологической компетентности. Их профессиональная деятельность сопровождается высокой степенью автоматизации поведенческих реакций и устойчивыми индивидуальными стилями взаимодействия.

С одной стороны, длительный педагогический стаж способствует формированию развитой конфликтной интуиции,

способности быстро распознавать потенциально конфликтные ситуации и предупреждать их эскалацию. Такие педагоги, как правило, уверенно ориентируются в системе внутришкольных отношений и обладают авторитетом, что снижает вероятность открытых конфликтов. С другой стороны, исследования показывают, что у части стажированных педагогов может наблюдаться снижение гибкости конфликтного поведения, обусловленное профессиональной ригидностью и устоявшимися установками. В структуре конфликтологической компетентности в этом случае доминируют поведенческие компоненты при относительном ослаблении рефлексивной составляющей. Это может проявляться в склонности к директивным стратегиям, апелляции к опыту и статусу, а также в недостаточной готовности к пересмотру привычных способов взаимодействия. М.В. Радостеева подчеркивает, что «успешность педагогической деятельности напрямую связана не столько с длительностью стажа, сколько с сохранением способности к профессиональному развитию и осмысливанию собственного опыта, в том числе в сфере управления конфликтами» [8, с. 294].

Таким образом, педагогический стаж оказывает существенное влияние на структуру конфликтологической компетентности и стиль конфликтного поведения учителя. На ранних этапах профессионального пути преобладают эмоционально обусловленные и ситуативные реакции, в то время как по мере накопления опыта усиливается роль осознанных стратегий и операциональных навыков. Однако высокий стаж сам по себе не гарантирует оптимального уровня конфликтологической компетентности, если он не сопровождается развитием рефлексии, гибкости мышления и готовности к освоению новых форм профессионального взаимодействия.

Выявленные различия в проявлениях конфликтологической компетентности педагогов с различным стажем подчеркивают необходимость дифференцированного подхода к ее развитию. Учитывая специфику каждого этапа профессионального становления, целесообразно разрабатывать и внедрять адресные программы формирования конфликтологической компетентности, направленные как на поддержку молодых специалистов, так и на актуализацию профессионального потенциала опытных и стажированных педагогов. Данный аспект становится методологической основой для рассмотрения путей и условий развития конфликтологической компетентности учителей общеобразовательных учреждений, что будет подробно рассмотрено в следующем разделе статьи.

Современные условия функционирования общеобразовательных учреждений актуализируют необходимость целенаправленного и системного развития конфликтологической компетентности педагогов как значимого компонента их профессиональной деятельности. При этом особую значимость приобретает дифференцированный подход к формированию данной компетентности, учитывающий педагогический стаж, этап профессионального становления и индивидуальные особенности личности учителя. Как подчеркивает Н.Н. Андреева, «повышение конфликтологической компетентности педагогов следует рассматривать не как разовую образовательную задачу, а как стратегическое направление развития кадрового потенциала системы образования» [1, с. 120].

Для молодых педагогов развитие конфликтологической компетентности прежде всего связано с формированием базовых представлений о природе конфликтов и освоением конструктивных моделей поведения в конфликтных ситуациях. На данном этапе особенно эффективными являются программы психолого-педагогического сопровождения, направленные на снижение уровня тревожности, развитие навыков эмоциональной саморегуляции и повышение уверенности в профессиональной роли.

Исследования А.К. Кушековой показывают, что включение молодых специалистов в тренинговые формы работы, моделирование типичных школьных конфликтных ситуаций, а также организация наставничества со стороны более опытных коллег способствует ускоренному формированию конфликтологической компетентности и снижению дезадаптационных проявлений в начале профессионального пути [3].

Важным направлением работы с молодыми педагогами является развитие рефлексивных умений, позволяющих осмыслять собственное поведение в конфликте, анализировать его причины и последствия, а также корректировать стратегии взаимодействия. Формирование установки на сотрудничество и диалог, а не на избегание или конфронтацию, закладывает основу для дальнейшего профессионального роста и предотвращает закрепление неэффективных стереотипов конфликтного поведения.

Для педагогов с устойчивым профессиональным опытом ключевым направлением развития конфликтологической компетентности становится углубление и расширение операциональных и коммуникативных навыков. На данном этапе особое значение приобретает освоение технологий переговорного процесса, медиации, профилактики конфликтов и управления напряженными ситуациями в

образовательной среде. Ю.И. Бондарева отмечает, что эффективной формой работы с данной категорией педагогов являются «практико-ориентированные семинары и мастер-классы, направленные на анализ реальных конфликтных кейсов и поиск альтернативных способов их разрешения» [2, с. 44].

Кроме того, для опытных педагогов актуальной задачей является преодоление профессиональной инерции и расширение репертуара поведенческих стратегий. Регулярное участие в методических объединениях, профессиональных сообществах и междисциплинарных проектах способствует актуализации конфликтологической компетентности и формированию гибкости мышления. Важным условием при этом выступает создание в образовательной организации культуры открытого обсуждения проблемных ситуаций без оценочности и санкционного давления.

Развитие конфликтологической компетентности стажированных педагогов требует особого внимания, поскольку длительный профессиональный опыт может сопровождаться как высоким уровнем мастерства, так и риском профессиональной ригидности. В этой связи приоритетным направлением становится поддержание рефлексивной активности и готовности к пересмотру устоявшихся моделей взаимодействия. Как отмечают в своем исследовании В.В. Нагайцев, Е.В. Пустовалова и Е.А. Соболева, эффективными средствами развития конфликтологической компетентности педагогов с большим стажем являются программы повышения квалификации, ориентированные на личностное и профессиональное саморазвитие, а также включение элементов коучинга и супервизии [7].

Для данной группы педагогов особенно значимо осознание конфликта не только как угрозы профессиональному авторитету, но и как ресурса развития образовательной среды. Развитие конфликтологической компетентности в этом случае предполагает смещение акцента с директивных и статусных стратегий к партнерскому взаимодействию, признанию субъектности всех участников образовательного процесса и использованию конструктивного потенциала конфликтных ситуаций.

Обобщая представленные подходы, следует отметить, что развитие конфликтологической компетентности педагогов с различным педагогическим стажем должно носить системный характер и быть встроено в общую стратегию профессионального развития образовательной организации. Эффективность данного процесса обеспечивается сочетанием формального образования (курсы, программы повышения квалификации) и неформальных практик (наставничество,

профессиональное общение, рефлексивные группы), а также созданием благоприятного психологического климата, поддерживающего профессиональный диалог и обмен опытом.

Проведенный анализ позволил рассмотреть конфликтологическую компетентность педагогов общеобразовательных учреждений как сложное, многокомпонентное профессионально значимое образование, формирующееся и трансформирующееся в процессе педагогической деятельности. В статье показано, что конфликт в образовательной среде является объективным и неизбежным явлением, а эффективность его разрешения во многом определяется уровнем сформированности конфликтологической компетентности учителя.

Сравнительный анализ конфликтологической компетентности педагогов с различным педагогическим стажем выявил качественные различия в структуре и стиле конфликтного поведения на разных этапах профессионального становления. Молодые педагоги характеризуются повышенной эмоциональной чувствительностью и ограниченным репертуаром стратегий реагирования, опытные учителя демонстрируют более осознанные и гибкие модели управления конфликтами, тогда как стажированные педагоги обладают значительным практическим потенциалом, который при отсутствии рефлексивной поддержки может сопровождаться снижением адаптивности поведения.

Установлено, что педагогический стаж оказывает существенное влияние на развитие конфликтологической компетентности, однако сам по себе не гарантирует ее высокого уровня. Ключевыми условиями ее формирования выступают готовность к профессиональной рефлексии, открытость к освоению новых форм взаимодействия и включенность в процессы профессионального развития. Реализация адресных программ психолого-педагогического сопровождения, повышение квалификации, внедрение наставнических и рефлексивных практик рассматриваются как эффективные пути повышения качества управления конфликтами в образовательной среде.

Таким образом, развитие конфликтологической компетентности педагогов выступает значимым ресурсом повышения эффективности профессиональной деятельности, поскольку обеспечивает осознанное и конструктивное управление конфликтными ситуациями, возникающими в образовательной среде. Сформированная конфликтологическая компетентность способствует снижению уровня социально-психологической напряженности в педагогическом коллективе и системе «учитель – обучающийся – родитель»,

улучшению психологического климата в образовательных учреждениях, а также предупреждению деструктивных форм взаимодействия. В более широком контексте целенаправленное развитие конфликтологической компетентности педагогов создает условия для устойчивого развития современной школы, ориентированной на сотрудничество, диалог и сохранение психологического благополучия всех участников образовательного процесса.

Библиографический список к главе 3

1. Андреева Н.Н. Стратегическая задача повышения конфликтологической компетентности педагогов / Н.Н. Андреева // Информационные и телекоммуникационные технологии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Кемерово: Кузбасский гос. техн. ун-т им. Т.Ф. Горбачева, 2020. – С. 119–122. EDN AVCBAE
2. Бондарева Ю.И. Практика формирования конфликтологической компетентности учителей / Ю.И. Бондарева // Опыт реализации стратегии развития воспитания в Российской Федерации: материалы Всерос. форума. – 2018. – С. 40–47. EDN VTSLEN
3. Кушекова А.К. Развитие конфликтологической компетентности как метод профессиально-личностного развития молодых педагогов / А.К. Кушекова // Академия педагогических идей «Новация». Серия: Студенческий научный вестник. – 2020. – №1. – С. 32–35. EDN RHBXDS
4. Леонов Н.И. Соотношение конфликтной и конфликтологической компетентностей / Н.И. Леонов // Социальный мир человека. – Ижевск: ERGO, 2010. – Вып. 3. – С. 7–9. EDN SWWLEH
5. Леонов Н.И. Конфликтологическая компетентность педагога / Н.И. Леонов // Современная зарубежная психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/education21/contents/55838> (дата обращения: 20.12.2025).
6. Мальцева О.А. Конфликтологическая компетентность педагогов (с практикумом): учебное пособие / О.А. Мальцева. – 2-е изд., доп. и перераб. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2022. – 228 с.
7. Нагайцев В.В. Развитие конфликтологической компетентности педагогов / В.В. Нагайцев, Е.В. Пустовалова, Е.А. Соболева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2024. – Т. 16. №2. – С. 73–82.
8. Радостева М.В. Успешность и конфликтологическая компетентность педагога, их взаимосвязь / М. В. Радостева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2025. – №5(243). – С. 292–298. DOI 10.5930/1994-4683-2025-292-298. EDN VTWCNQ
9. Степанов Е.И. Современная конфликтология. Общие подходы к моделированию, мониторингу и менеджменту социальных конфликтов: учебное пособие по направлению Конфликтология-040300 / Е.И. Степанов. – 2-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2012. – 172 с. EDN QOODHF
10. Шагивалеева Г.Р. Конфликтологическая компетентность как составляющая профессиональной культуры педагога / Г.Р. Шагивалеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №78-2. – С. 396–398. EDN OIXWLK

ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-153168

Попова Регина Ивановна

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕНДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация: в главе представлены подходы исследователей к определению категории социокультурный подход к реализации подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности. Рассмотрены тенденции, оказывающие влияние на развитие подготовки магистра по следующим направлениям: интеграции, интенсификации и уровневости. Определены принципы, способствующие реализации социокультурного подхода (проблематизация, контекстуальности, диалогичности, проектирования культурных практик, рефлексивности). Представлена содержательная характеристика модулей подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности («Методология исследования в образовании», «Методология образования в области безопасности жизнедеятельности», «Современные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности»).

Ключевые слова: социокультурный подход, подготовка магистров образования в области безопасности жизнедеятельности, тенденции в обучении, принципы реализации социокультурного подхода.

Abstract: the chapter presents the researchers' approaches to defining the category of the sociocultural approach to the implementation of master's education in the field of life safety. The trends influencing the development of master's education in the following areas are considered: integration, intensification, and level-based approach. The principles contributing to the implementation of the sociocultural approach (problematicalization, contextualization, dialogicality, design of cultural practices, and reflexivity) are identified. The chapter presents a substantive description of the modules for training masters of education in the field of life safety («Methodology of Research in Education», «Methodology of Education in the Field of Life Safety», «Modern Problems of Education in the Field of Life Safety»).

Keywords: sociocultural approach, training of masters of education in the field of life safety, trends in training, principles of implementing the sociocultural approach.

В условиях усложнения природы угроз (социальных, информационных, экологических и др.) методологической основой подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности является социокультурный подход, который задает новую систему координат для осмыслиения категории «безопасности» – не как совокупности объективных фактов, норм и правил, а как культурной ценности, значение которой меняется в различных социальных группах, традициях, сообществах.

Необходимо отметить, в данном направлении подготовка магистров образования в области безопасности жизнедеятельности существует противоречие между будущей профессиональной деятельностью в ответ на новые вызовы и сохраняющейся ориентацией содержания подготовки на транслирование нормативных знаний и алгоритмов действий без учета адаптации к конкретному контексту подготовки (региональному, этническому, социальному). Следовательно, возникает необходимость в подготовке педагогов, способных, организовать социальный процесс для достижения безопасности в образовательной организации, проектировать безопасную образовательную среду и программы формирования культуры безопасности.

В исследованиях по подготовке педагогов представлены отдельные аспекты реализации социокультурного подхода: подготовка к созданию событийных ситуаций, включающих опыт обучающихся; учет множества идентичностей в образовании; культурологическая направленность образования; специфика организации работы с субкультурами молодежи (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, С.Ю. Курганов, А.В. Мудрик, М.В. Шакурова).

В контексте подготовки магистр образования в области безопасности жизнедеятельности рассмотрены следующие направления, способствующие реализации социокультурного подхода: социальный и психологический аспекты; воспитание культуры безопасности педагога; формирование социального отношения к обучающимся; формирование безопасной личности; проектирование безопасной образовательной среды (М.Л. Ахметова, А.В. Иванов, Л.А. Михайлов, П.В. Станкевич). Анализ представленных исследований выявил отсутствие целостных моделей реализации социокультурного подхода именно в системе подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности.

Социокультурный подход представляет собой методологическую основу, которая рассматривает исследуемые категории (в

нашем случае подготовку магистров образования в области безопасности жизнедеятельности) в контексте единства взаимодействия социальных и культурных факторов.

Современные исследователи рассматривают различные базисные категории социокультурного подхода:

- личность как носитель взаимодействия; общество как совокупность взаимодействующих индивидуумов; культура как совокупность знаний, ценностей и норм со всеми взаимодействием внутри ее [1; 2];

- практическое и информационное взаимодействие между участниками социокультурного процесса; согласованность содержания образования между культурными традициями, национальными формами культуры и новыми достижениями культуры; утверждение единой системы общественных ценностей [3];

- субъект человеческой деятельности (индивидуальной и групповой); сфера человеческой деятельности; специфические средства человеческой деятельности [4].

Для нашего исследования такое видение является перспективным, так как взаимосвязи личности, общества и культуры основываются и преобразуются деятельностью, в том числе и профессиональной.

Требования общества к подготовке магистра обуславливают рассмотрение тенденций, которые определяют особенности подготовки магистра образования в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»/ «Основы безопасности и защиты Родины», то есть способствуют раскрытию содержания профессиональной подготовки, методов, средств и организации образовательного процесса, а также контроля и результатов процесса обучения. Соответственно ряд тенденций, оказывают влияние на развитие подготовки магистра по следующим направлениям: интеграции, интенсификации и уровневости.

Интеграция подготовки в процессе обучения магистров образования обусловлена междисциплинарным характером предметной области знаний «Безопасность жизнедеятельности». Тенденция интеграции проявляется в сочетании содержания общепрофессиональной, предметно-профильной и методической подготовки магистров; в единстве компонентов методической подготовки; взаимосвязи подготовки к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский, научно-исследовательский, сопровождения.

Содержание знаний и умений по общепрофессиональной и предметно-профильной подготовке изменяется под влиянием двух взаимосвязанных процессов: образованием в области безопасности жизнедеятельности и методической направленности обучения.

Интеграция в организации подготовки магистров образования реализуется:

- в целостности содержания высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности;
- во взаимосвязи дисциплин методической направленности с дисциплинами общенационального и профессионального циклов;
- взаимообусловленности предметно-профессиональной, психолого-педагогической и методической подготовки;
- во взаимосвязи научно-исследовательской, педагогической и преддипломной практики;
- в интегрированности различных видов профессиональной деятельности магистров.

Интеграция подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности предусматривает взаимосвязь целей предметной и психолого-педагогической подготовки на основе целостности структурных компонентов содержания, то есть взаимосвязи теоретической и практической частей образования.

Интенсификация методической подготовки является важной частной тенденцией развития системы образования магистров образования в области безопасности жизнедеятельности. В отечественной педагогической науке и вузовской практике важным является выделение подходов, способствующих интенсификации уровневого высшего педагогического образования:

- дидактический, рассматривающий интенсификацию с позиций дидактических принципов, активизации учебной деятельности, сочетания различных методов обучения;
- психофизиологический, выявляющий потенциальные возможности человека для усвоения учебной информации, границах управления состоянием человека в процессе обучения, раскрывающим возможности использования неосознаваемой психической активности в учебном процессе.

Следовательно, тенденция интенсификации подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности реализуется по следующим направлениям:

- применение активных методов обучения (кейс-метод, анализ конкретных ситуаций и моделирование ситуаций, выполнение

проектных заданий), приводящих обучающихся к учебно-исследовательской деятельности;

- внедрение технических средств и дистанционных форм обучения;
- развитие навыков и умений самообразования, обеспечивающих формирование самостоятельности как профессионально значимого качества личности.

Уровневость педагогического образования определяет ступенчатую систему подготовки педагога предметного образования в области безопасности жизнедеятельности. Уровневая система подготовки студентов в педагогическом вузе по мнению исследователей связана с изменением парадигмы образования в сторону фундаментальности, целостности, учета интересов, потребностей обучающихся и социального запроса общества».

Уровневость подготовки в области безопасности жизнедеятельности предполагает наличие законченных образовательных ступеней в рамках системы высшего педагогического образования [5; 6]. Данная тенденция направлена на обеспечение подготовки и реализацию целей в разных по содержанию и срокам обучения уровнях высшего образования: базового (бакалавр), специализированного (магистр) и академического (аспирант). Уровень подготовки бакалавра образования в области безопасности жизнедеятельности нацелен на формирование у обучающихся теоретических основ в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» / «Основы безопасности и защиты Родины» для решения практических задач в профессиональной деятельности педагога. Следовательно, подготовка в бакалавриате характеризуется практико-ориентированным характером, в отличии от обучения в магистратуре, где значимость приобретает формирование соответствующих групп компетенций, выступающих условием успешности выполнения ими методической деятельности исследовательского характера. Тенденция уровневости позволила выделить компоненты подготовки с учетом социокультурного подхода (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты подготовки бакалавра и магистра образования
в области безопасности жизнедеятельности
с позиции социокультурного подхода

Уровень	Бакалавриат	Магистратура
1	2	3
Целевой	<ul style="list-style-type: none"> - анализ социального контекста в образовательных организациях для выявления рисков; - формирование ценностных установок обучающихся на безопасный и здоровый образ жизни; - организация коммуникативного взаимодействия по вопросам безопасности с обучающимися 	<ul style="list-style-type: none"> - анализ и проектирование социокультурных моделей безопасной образовательной среды; - управление формированием культуры безопасности в образовательных организациях; - проектирование и проведение прикладных исследований в области социокультурных рисков
Содержательный	<ul style="list-style-type: none"> - вопросы философии и социологии безопасности (культура безопасности, общество риска и др.); - вопросы социальной психологии (механизмы паники, слухов, проблемы восприятия рисков); - вопросы культурологии и антропологии (подходы к практикам выживания, отношения к природе, здоровью в разных культурах) 	<ul style="list-style-type: none"> - современные социологические теории риска (концепции безопасности); - историческая психология безопасности (формирование коллективного восприятия угроз в историческом аспекте); - методологические основы безопасности (использование количественных и качественных методов исследования)
Технологический	<ul style="list-style-type: none"> - организация работы с социальными группами (подростками «группы риска», детей из неблагополучных семей); - организация проектной деятельности социальной направленности («экологическая безопасность: культурные традиции региона»; «культура поведения в социальных сетях»); - моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия в условиях ЧС 	<ul style="list-style-type: none"> - изучение методологии исследований по вопросам культуры безопасности; - разработка и реализация проектов по вопросам культуры безопасности для образовательных организаций; - разработка и апробация методических материалов для разных целевых групп (обучающиеся с ОВЗ, педагогическое сообщество и др.); - подготовка аналитических материалов, разработка критериев культуры безопасности в образовательной организации

Окончание таблицы 1

1	2	3
Оценочно-результативный	<p>Оценка через применение:</p> <ul style="list-style-type: none"> - подготовка и защита проекта для конкретной аудитории; - анализ урока с позиции учета культурного контекста; - подготовка портфолио методических разработок (сценарии занятий, кейсы и др.) 	<p>Оценка через проектирование:</p> <ul style="list-style-type: none"> - защита мини-исследования; - подготовка экспертного отзыва на программу развития безопасности образовательной организации; - подготовка портфолио и исследовательских продуктов (аналитические справки, программы, грантовые заявки)

Соответственно, тенденции интеграции, интенсификации, уровневости подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности определяют необходимость:

- взаимосвязи целей психолого-педагогической, предметно-профильной и подготовки на основе целостности структурных компонентов содержания, то есть взаимосвязи теоретической и практической частей образования;
- определения интегративных знаний, умений и навыков, формируемых в процессе различных видов профессиональной деятельности;
- использования форм обучения, творческих заданий, способствующих формированию установок для развития различных видов профессиональной деятельности.

Важным направлением исследования является определение принципов социокультурного подхода в подготовке магистров образования в области безопасности жизнедеятельности, которые выступают как инструмент наполнения компонентов подготовки, то есть содержанием и определением оптимальных условий организации образовательного процесса. Рассмотрим ключевые принципы социокультурного подхода:

- принцип проблематизации, определяющий перевод социокультурной проблемы в направление, требующее исследования и интерпретации (например, анализ социальных групп населения при невыполнении инструкций по эвакуации);
- принцип контекстуальности, определяющий построение стратегий безопасности с учетом географического, исторического, социального контекстов (например, создание карт рисков с учетом социальных данных);
- принцип диалогичности, определяющий организацию взаимодействия и обсуждения в процессе усвоения содержания

(например, организация обсуждения по вопросу безопасности питания в образовательной организации);

– принцип проектирования культурных практик, определяющий создание новых устойчивых форм социального взаимодействия при разработке мероприятий с учетом коммуникативных форматов (например, разработка и защита проектов нового формата (семейный фестиваль безопасности, цифровая платформа взаимопомощи микрорайона);

– принцип рефлексивности, определяющий анализ собственных позиций по вопросам безопасности (например, ведение рефлексивного дневника на изучаемые проблемы).

Анализ нормативно-правовых документов, таких как ФГОС ВО высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», профессиональный стандарт педагога позволил определить, что в них нормативно отражены ключевые аспекты социокультурного подхода:

– организация межкультурного взаимодействия между участниками образовательного процесса;

– учет социокультурного контекста образовательной организации и региона при проектировании образовательных программ;

– создание адаптированных образовательных траекторий для обучающихся с учетом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

– регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды.

Указанные нормативные документы обозначают необходимость учета социокультурного подхода при разработке содержания вариативных модулей подготовки. Рассмотрим подробнее содержательный компонент подготовки магистра образования в области безопасности жизнедеятельности.

Модуль «Методология исследования в образовании» определяет теоретико-методологические основы педагогического исследования, моделировать, оценивать и корректировать результаты педагогических исследований. Содержание дисциплин модуля дают возможность обучаемым:

знать:

– основные концепции, идеи, проблемы и направления развития науки и образования;

– основные закономерности развития науки и образования в контексте – социокультурного развития общества

- сущность и особенности научной формы познания в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»/ «Основы безопасности и защиты Родины»;
- понятийно-терминологический аппарат в области методологии и методов научного исследования;
- методологические подходы, закономерности, принципы педагогических исследований;
- содержание и специфику методов исследования в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» / «Основы безопасности и защиты Родины»;
- содержание основных элементов научного исследования и логику– педагогического исследования;
- сущность, виды, этапы, структуру и направления педагогических исследований;
- методику контроля за проведением педагогического исследования.

уметь:

- анализировать тенденции современной науки и образования;
- определять перспективные направления научных педагогических исследований;
- адаптировать и применять результаты научных исследований при разработке категориального аппарата исследования;
- адаптировать современные достижения науки к образовательному процессу, к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных организациях различных типов;
- использовать экспериментальные и теоретические методы исследования в профессиональной деятельности в предметной области образования «Безопасность жизнедеятельности» / «Основы безопасности и защиты Родины»;
- проектировать и структурировать педагогическое исследование на основе методологических подходов;
- формулировать тему научного исследования, определять объект и предмет исследования, формулировать цель и гипотезу исследования;
- осуществлять обоснованный выбор методов проведения педагогических исследований.

владеть:

- современными методами научного исследования в сфере образования;

- способами осмыслиения и критического анализа научной информации в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»;
- приемами описания, оценки результатов педагогического исследования и способами их внедрения в образовательную практику.
- навыком применять современные информационные технологии для сбора и анализа информации; приемами анализа и синтеза информации в области методологии и педагогического исследования;
- способностью к анализу результатов исследования и их применению в педагогических исследованиях предметной области «Безопасность жизнедеятельности»;
- навыком использовать социокультурный подход при разработке структуры и проектировании педагогического исследования.

Модуль «Методология образования в области безопасности жизнедеятельности» определять актуальные проблемы и тенденции развития высшего, профессионального и общего образования в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности» / «Основы безопасности и защиты Родины»; анализировать направления инновационной деятельности магистра образования в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» / «Основы безопасности и защиты Родины»; дифференцировать общие и частные тенденции, методологические подходы и принципы в исследованиях по теории и методики обучения и воспитания в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности» (уровни общего и профессионального образования). Содержание дисциплин модуля дают возможность обучаемым:

знать:

- роль, сущность, структуру и особенности инновационных процессов в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности» / «Основы безопасности и защиты Родины»;
- направления инновационных процессов в общем, профессиональном, высшем и дополнительном образовании в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности»;
- методы организации инновационного образовательного процесса в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности»;
- цели, задачи, функции образования в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности»/«Основы безопасности и защиты Родины»;
- концептуальные подходы к образованию в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности» в образовательных организациях различных уровней;

- содержание и принципы построения программ и учебников в области образования безопасности жизнедеятельности;
- современные тенденции развития теории и методики обучения и воспитания в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности» (уровни общего и профессионального образования);
- структуру и особенности учебно-методического обеспечения в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности» (уровни общего и профессионального образования);
- специфику и особенности использования основных методов, форм и средств обучения в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности»;
- особенности оценивания планируемых результатов обучения безопасности жизнедеятельности;
- современные методики и технологии, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по образовательным программам высшего образования;
- содержание и структуру исследовательской работы обучающихся в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности».

уметь:

- осуществлять обоснованный выбор компонентов инновационного образования в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности»;
- использовать современные информационные технологии для сбора и анализа информации;
- анализировать современные тенденции в теории и методики обучения и воспитания в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности» (уровни общего и профессионального образования);
- самостоятельно проектировать образовательный процесс, включающий комплексное и вариативное использование форм, методов в связи с современными тенденциями образования в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности»;
- разрабатывать и реализовывать методики и технологии в процессе обучения безопасности жизнедеятельности;
- применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по образовательным программам высшего образования;

– проектировать содержание исследовательской работы обучающихся в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности».

владеть:

– навыками проектирования образовательного процесса в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности» / «Основы безопасности и защиты Родины»;

– навыками работы с учебно-методическим материалом и информационными ресурсами;

– способностью применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по образовательным программам общего, профессионального и высшего образования в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности».

Модуль «Современные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности», направлен на изучение: актуальных вопросов использования технологий обучения безопасности жизнедеятельности (технологии развивающего обучения, технологии развития критического мышления, проблемного и модульного обучения и др.); развития и становления в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности». В процессе изучения данного модуля магистранты получат знания, направленные на развитие и совершенствование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций для решения профессиональных задач в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности». Содержание дисциплин модуля дают возможность обучаемым

знать:

– многообразие форм организации внеурочной деятельности;

– сущность и характеристики основных направлений и видов внеурочной деятельности;

– возможные пути совершенствования своей научно-исследовательской компетентности и непрерывного профессионального образования в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности» / «Основы безопасности и защиты Родины»;

– историю становления и развития научной и образовательной области «Безопасность жизнедеятельности»;

– теоретико-методологические положения проведения научных и учебных исследований в теории и методики обучения и воспитания в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности» (уровни общего и профессионального образования).

уметь:

- применять знания по истории и теории безопасности жизнедеятельности в процессе учебной и научной деятельности;
- использовать знания по организации внеурочной деятельности;
- адаптировать и использовать результаты научных исследований в образовательной практике по формированию здорового и безопасного образа жизни школьников;
- использовать знания по истории становления и развития образовательной и научной области безопасность жизнедеятельности при решении научно-исследовательских задач по теории и методике безопасности жизнедеятельности;
- применять знания по методике обучения в разработке уроков, внеклассных мероприятий в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности»;
- применять современные технологии обучения безопасности жизнедеятельности в урочной и внеклассной деятельности.

владеть:

- методиками и технологиями организации внеурочной деятельности;
- законодательными и правовыми актами в области организации внеурочной деятельности школьников в контексте ФГОС нового поколения;
- умениями, необходимыми для решения профессиональных педагогических задач в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности»;
- теоретическими и практическими методами научных исследований в теории и методики обучения и воспитания в области предметного образования «Безопасность жизнедеятельности» (уровни общего и профессионального образования). Характеристика содержательного компонента подготовки магистра образования в области безопасности жизнедеятельности представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Модульные элементы вариативных модулей подготовки
магистров образования в области
безопасности жизнедеятельности**

Модуль/модульные единицы (дисциплины)	Модульные элементы (содержательный аспект модульных единиц)
1	2
Методология исследования в образовании/ Современные проблемы науки и образования; Методология и методы научного исследования	<ul style="list-style-type: none"> - особенности и специфика методологических подходов и принципов проектирования педагогических исследований в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»; - специфика и структура педагогических исследований в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»; - особенности использования методов исследования при проектировании и проведении педагогических исследований в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»; - стратегии теоретических и экспериментальных исследований в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»; - проблематика современных педагогических исследований в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»; - использование теоретических и эмпирических методов в образовательной области «Безопасность жизнедеятельности»; - проблема результативности педагогических исследований в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»; - тенденции развития образования в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» и их трансформация в педагогическом процессе образовательных учреждений
Методология образования в области безопасности жизнедеятельности/ Современные проблемы безопасности окружающей среды; Теоретические основы и технологии обучения в вузе; Современные проблемы методики обучения безопасности жизнедеятельности; Инновационные процессы в образовании	<ul style="list-style-type: none"> - человек и окружающая среда: современные проблемы безопасности; - безопасность человека в окружающей природной и социальной среде - современные проблемы методики обучения и практики образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности; - внедрение инновационных технологий в практику педагогического процесса в образовательных учреждениях различного уровня; - преемственность обучения основ безопасности жизнедеятельности в общем и высшем образовании - взаимосвязь и взаимовлияние целей, содержания и методов обучения безопасности жизнедеятельности; - виды обучения безопасности жизнедеятельности

Окончание таблицы 2

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> - особенности содержания преподавания безопасности жизнедеятельности как профилирующей и как не профилирующей дисциплины; - особенности использования организационных форм и средств обучения безопасности жизнедеятельности в школе и вузе; - виды и организация контроля за усвоением знаний, умений и навыков обучающихся; - использование современных технологий обучения безопасности жизнедеятельности в школе и вузе; - информационно-коммуникативные технологии в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»; - технологии диагностики и оценки качества образовательного процесса в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»; - инновационные подходы в обучении безопасности жизнедеятельности; - направления инновационной деятельности магистра образования в предметной области «Безопасность жизнедеятельности»
<p>Современные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности/ Технологии обучения безопасности жизнедеятельности в педагогическом образовании; Организация внеурочной деятельности по формированию безопасного и здорового образа жизни школьников; История и теория обучения безопасности жизнедеятельности; Технологии проектной деятельности в работе учителя основ безопасности жизнедеятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> - психофизиологические основы безопасного поведения человека в экстремальных условиях; - социальное и биологическое в поведении человека; - личностные факторы, определяющие безопасность жизнедеятельности; - психологическая устойчивость и психологическая готовность к действиям в опасных ситуациях; - основные направления внеурочной деятельности школьников по формированию безопасного и здорового образа жизни школьников; - роль, задачи и структура внеурочной деятельности школьников по формированию безопасного и здорового образа жизни школьников; - сущность и виды технологий обучения безопасности жизнедеятельности; - направления проектирования образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности на основе технологического подхода; - проектирование и проведение различных типов учебных занятий с использованием технологий обучения; - использование современных технологий оценки качества процесса обучения

Таким образом, основными направлениями подготовки магистра образования в области безопасности жизнедеятельности с позиции социокультурного подхода на современном этапе развития образования являются:

- определение расширения содержательной составляющей подготовки в «образовательное поле» социальных практик;
- усиление проектно-исследовательского направления в подготовке с целью анализа и преобразования социокультурного контекста, в котором формируются практики безопасности;
- углубление межпредметной взаимосвязи в содержании подготовки, с акцентом на методологию гуманитарных и социальных наук;
- преобладание качественных методов при оценивании знаний (использование экспертных интервью, включенного наблюдения, анализ результатов монографической деятельности и др.);
- целенаправленное включение механизмов, активизирующих осмысление своих действий, их оснований, ценностей и последствий;
- совершенствование учебно-методического обеспечения подготовки, включающего материалы, основанные на реальных событиях;
- создание условий для развития и реализации индивидуальных способностей и склонностей обучаемых, их потребностей и запросов.

Библиографический список к главе 4

1. Гнатышина Е.В. Социокультурный подход как общеначальная основа формирования цифровой культуры будущего педагога // Вестник ЮУрГПУ. – 2018. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-podhod-kak-obschenachnaya-osnova-formirovaniya-tsifrovoy-kultury-buduschego-pedagoga> (дата обращения: 20.12.2025). – DOI 10.25588/CSPU.2018.01.05. – EDN YSWMHN
2. Лапин Н.И. Социокультурный подход и социально-функциональные структуры / Н.И. Лапин // Социологические исследования. – 2000. – №7. – С. 3–12. EDN SYRCZN
3. Литvak Р.А. Социокультурный подход к процессу социализации личности молодого специалиста / Р.А. Литvak // Педагогическое образование в России. – 2014. – №1. – С. 165–167. EDN RUJOYP
4. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука / Э.С. Маркарян. – М.: Мысль, 1993. – 389 с.
5. Попова Р.И. Особенности методической подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности / Р.И. Попова, В.Ю. Абрамова, С.Б. Бахвалова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №2 (93). – С. 8–11. – DOI 10.24412/1991-5497-2022-293-8-11. – EDN JLHUQH.
6. Попова Р.И. Особенности методической подготовки магистров педагогического вуза к организации внеклассной работы с учащимися по экологической безопасности / Р.И. Попова, И.С. Елизарова // Высшее образование сегодня. – 2011. – №4. – С. 83–86. – EDN NXVCXJ.

ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-153170

Носкова Марина Владимировна

Акавова Ольга Владимировна

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ КАК ПРЕДИКТОРЫ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация: исследование влияния психических состояний на когнитивное развитие является важным направлением современной психологии, особенно в контексте студенческой среды, где когнитивные функции играют ключевую роль в успешности обучения. В данном обзоре рассматриваются теоретические подходы российских и зарубежных психологов, внесших вклад в понимание взаимосвязи между психическими состояниями и когнитивным развитием. Представлено эмпирическое исследование. В исследовании был использован следующий психодиагностический инструментарий: методика Корректурная пробы (тест Бурдона); таблицы Шульте; «Запоминание 10 слов» (А.Р. Лурии); тест «Рельеф психического состояния» А.О. Прохоров; методика на определение быстроты мышления; методика для исследования наглядно-образного мышления под редакцией И.И. Черемискиной. Посредством проведения регрессионного анализа установлены статистически значимые взаимосвязи между показателями психических состояний и показателями когнитивных процессов. Результаты исследования предоставляют эмпирическую базу для разработки и реализации научно обоснованных программ и мероприятий, направленных на оптимизацию процесса адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе.

Ключевые слова: студент, когнитивные процессы, психические состояния, саморегуляция, развитие.

Abstract: the study of the influence of mental states on cognitive development is an important area of modern psychology, particularly in the context of the student environment, where cognitive functions play a key role in academic success. This review examines the theoretical approaches of Russian and international psychologists who have contributed to our understanding of the relationship between mental states and cognitive development. An empirical study is presented. The following psychodiagnostic tools were used in the study: the Correction Test (Bourdon test); Schulte tables; «Memorization of 10 words» (A.R. Luria); the «Relief of Mental State» test by A.O. Prokhorov; a technique for determining speed of thinking; and a technique for studying visual-

figurative thinking edited by I.I. Cheremiskina. Regression analysis revealed statistically significant relationships between mental state indicators and cognitive process indicators. The results of the study provide an empirical basis for the development and implementation of scientifically based programs and activities aimed at optimizing the process of adaptation of junior students to the conditions of study at the university.

Keywords: student, cognitive processes, mental states, self-regulation, development.

Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к проблемам успешной адаптации и обучения студентов в условиях современного высшего образования. В этот период интенсивно формируются когнитивные процессы, играющие ключевую роль в освоении профессиональных компетенций и личностном развитии.

Исследование влияния психических состояний на когнитивное развитие является важным направлением современной психологии, особенно в контексте студенческой среды, где когнитивные функции играют ключевую роль в успешности обучения.

В российской психологии, изучение психических состояний имеет богатую историю, начиная с работ Н.Д. Левитова, который рассматривал психические состояния как целостные характеристики психической деятельности, влияющие на её продуктивность [3]. В.А. Ганзен развивал системный подход к анализу психических состояний, подчеркивая их взаимосвязь с другими компонентами психической активности [1].

Важным направлением исследований является изучение влияния эмоциональных состояний на когнитивные процессы. Работы Е.П. Ильина посвящены изучению влияния эмоционального стресса на внимание и память [2]. Н.Б. Пасынкова исследовала уровень тревожности с эффективностью интеллектуальной деятельности [8]. Подходы В.Д. Небылицына к изучению темперамента и свойств нервной системы, позволяют рассматривать их как факторы, определяющие особенности протекания психических состояний и, как следствие, влияющие на когнитивный стиль [5].

В контексте настоящего исследования представляет интерес точка зрения Н.Г. Макаровой, сформулированная в статье «Исследование свойств внимания». Автор отмечает, что с одной стороны, внимание связано с эмоциями, поскольку внимание человека реагирует на эмоционально окрашенные стимулы и объекты. С другой стороны, внимание, вероятно, сопряжено с волевым компонентом личности. Автор акцентирует внимание на том, что существенную роль в процессах внимания играют потребности и мотивы

личности, что подчеркивает сложность и многофакторность данного психического процесса. Данное утверждение позволяет рассматривать внимание не только как самостоятельную когнитивную функцию, но и как феномен, тесно связанный с эмоционально-мотивационной сферой личности [4].

Ряд зарубежных исследователей Richardson, M., Abraham, C., Bond, R. отмечают, что студенты с развитыми навыками саморегуляции демонстрируют более высокую академическую успеваемость, лучше справляются с трудностями и реже испытывают эмоциональное выгорание [11].

В рамках позитивной психологии, M. Seligman и B. Fredrickson изучали влияние позитивных эмоций на когнитивное развитие и благополучие [12; 10]. Было показано, что позитивные эмоции способствуют расширению когнитивных ресурсов, улучшению творческого мышления и повышению устойчивости к стрессу.

C.S. Dweck показала, как убеждения студентов о своих способностях (фиксированный или развивающийся склад ума) влияют на их мотивацию, устойчивость к неудачам и, следовательно, на когнитивное развитие [9].

Теоретический обзор демонстрирует, что влияние психических состояний на когнитивное развитие является сложным и многосторонним феноменом. Российские и зарубежные психологи внесли значительный вклад в понимание этой взаимосвязи, подчеркивая роль как негативных, так и позитивных психических состояний в регуляции и оптимизации когнитивной деятельности.

Эмоциональные аспекты, в частности, повышенный уровень стресса, тревожности и депрессии, приобретают все большее распространение в молодежной среде. Актуальные научные исследования демонстрируют, что высокий уровень стресса оказывает негативное воздействие не только на академическую успеваемость, но и на общее качество жизни студентов, влияя на их физическое и психическое здоровье, социальную адаптацию и эффективность межличностного взаимодействия [6; 7]. Кроме этого, целенаправленное развитие когнитивных процессов и психических состояний студентов может стать важным фактором повышения качества образования и подготовки конкурентоспособных специалистов.

Нами было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовало 105 студентов первого курса, из них, доля девушек составила 75,5% (n = 79), в то время как доля мужской выборки составила 24,5% (n = 26). Средний возраст респондентов составил 18,5 лет.

Для оценки состояния когнитивной сферы и выявления характеристик психических состояний обучающихся был использован комплекс психодиагностических методик. Состояние основных психических процессов, таких как внимание, память и мышление, диагностировалось с применением следующих инструментов: методика «Корректурная проба» (тест Бурдона), предназначенная для оценки концентрации и устойчивости внимания; таблицы Шульте, применяемые для исследования скорости переработки информации и избирательности внимания; методика «Запоминание 10 слов» (А.Р. Лuria), направленная на исследование процессов вербальной памяти и обучения. Для дифференциальной диагностики психических состояний и их эмоциональной окраски применялся тест «Рельеф психического состояния» А.О. Прохорова, позволяющий выявить доминирующие переживания и уровень психического напряжения. Дополнительно, для оценки когнитивных способностей использовались методика на определение быстроты мышления и методика для исследования наглядно-образного мышления под редакцией И.И. Черемискиной. Комплексное применение данных методик позволило сформировать целостное представление о взаимосвязи между психическими состояниями и когнитивными процессами у исследуемой группы.

Анализ результатов, полученных с использованием методики «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лuria), выявил неоднородность показателей вербальной памяти в исследуемой группе. Большинство студентов (56%) продемонстрировали нормальный уровень запоминания (воспроизведение 9–10 слов). Однако, у 30% респондентов зафиксирован неустойчивый уровень памяти, что свидетельствует о снижении эффективности процессов кратковременной фиксации вербальной информации. Признаки повышенной утомляемости, проявляющиеся в снижении результатов воспроизведения от повторения к повторению, отмечены у 10% студентов, изначально демонстрировавших хорошие показатели (8–9 слов). Рассеянное внимание, оказывающее негативное влияние на процессы запоминания, наблюдалось у 4% участников.

Несмотря на наличие признаков неустойчивости, утомляемости и рассеянного внимания у части выборки, общий уровень кратковременной памяти большинства студентов (80%) был оценен как высокий. Средний уровень кратковременной памяти продемонстрировали 15,2% респондентов, а низкий уровень – 1,9%. В отношении долговременной памяти, также наблюдались преимущественно высокие показатели: 69,5% студентов смогли

воспроизвести 8–10 слов (высокий уровень), 21,9% – 6–7 слов (средний уровень), и 8,58% – 4–5 слов (низкий уровень долговременной памяти). Полученные данные свидетельствуют о преобладании нормативных и высоких показателей вербальной памяти в исследуемой группе первокурсников, однако также указывают на наличие подгруппы студентов, испытывающих трудности в процессах кратковременной и долговременной фиксации вербальной информации.

Анализ результатов диагностики внимания с использованием методики «Корректурная проба» выявил, что высокий уровень концентрации внимания, характеризующийся минимальным количеством ошибок (0–1 ошибка), продемонстрировали 30% респондентов. Средний уровень концентрации внимания был проявлен у 36% студентов, в то время как 34% участников показали низкий уровень концентрации. Отмечается, что количество ошибок у испытуемых со средним и низким уровнем концентрации внимания варьировалось в диапазоне от 10 до 27, что свидетельствует о значительных трудностях в поддержании устойчивого внимания.

В отношении переключения внимания, преобладающее большинство испытуемых (83%) продемонстрировали высокий уровень данной функции. Средний уровень переключения внимания зафиксирован у 17% студентов, а низкие показатели – у 3% выборки.

Оценка устойчивости внимания выявила, что 47% студентов обладают высоким уровнем данного показателя. Средний уровень устойчивости внимания наблюдался у 50% обучающихся, а низкий уровень – у 3% испытуемых.

Полученные данные указывают на наличие значительной вариативности характеристик внимания среди первокурсников. В то время как большинство студентов демонстрируют адекватные показатели переключения и устойчивости внимания, существенная доля респондентов испытывает трудности с концентрацией внимания, что может оказывать негативное влияние на их учебную деятельность.

Анализ результатов, полученных с применением методики «Таблицы Шульте», позволил оценить эффективность работы, степень врабатываемости и уровень психической устойчивости студентов.

Эффективность работы: Низкий балл эффективности продемонстрировали 25% обучающихся, что свидетельствует о затруднениях в скорости и точности выполнения заданий, связанных с поиском и идентификацией стимулов. Высокий балл эффективности наблюдался у 75% студентов, что указывает на их способность

быстро и качественно выполнять задания, требующие сосредоточенности и концентрации внимания.

Степень врабатываемости: Средние показатели врабатываемости были зафиксированы у 50% студентов, что свидетельствует об их умении быстро адаптироваться к выполнению поставленных задач и оперативно включаться в различные виды деятельности. Низкие показатели врабатываемости также наблюдались у 50% респондентов. Данный результат указывает на необходимость дополнительного времени для подготовки и настройки на выполнение той или иной деятельности у данной группы студентов.

Психическая устойчивость: Установлено, что 60% испытуемых демонстрируют высокий уровень психической устойчивости, что указывает на их способность длительно концентрироваться на выполнении поставленной задачи, сохраняя стабильность внимания и продуктивность деятельности. 40% обучающихся показали низкий уровень психической устойчивости, что сопровождается трудностями в поддержании концентрации внимания, частыми отвлечениями от работы и снижением общей эффективности деятельности.

Таким образом, результаты исследования с использованием «Таблиц Шульте» позволяют дифференцировать студентов по уровню эффективности работы, степени врабатываемости и психической устойчивости, что может быть полезно для разработки индивидуальных подходов к обучению и адаптации студентов к учебной деятельности.

С целью исследования характеристик мышления студентов были использованы методики под редакцией И.И. Черемискиной, включающие тест на быстроту мышления и тест по диагностике наглядно-образного мышления.

Тест на быстроту мышления, предполагающий вставку недостающих букв для создания завершенных слов (40 слов, время выполнения 3 минуты), выявил преимущественно умеренный уровень развития данной когнитивной функции. Наблюдение за процессом выполнения задания указывало на наличие затруднений у многих студентов. Результаты количественного анализа подтвердили это: средний уровень быстроты мышления продемонстрировали 61% респондентов, низкий уровень – 39%, в то время как высокий уровень не был зафиксирован ни у одного из участников исследования.

Тест по диагностике наглядно-образного мышления состоял из четырех заданий и ограничивался временем выполнения в 3 минуты. Первое задание, заключающееся в перечислении женских имен, начинающихся на букву «Р», вызвало затруднения у

большинства студентов. Помимо наиболее распространенных имен («Рая», «Римма»), отмечалось ограниченное разнообразие ответов, а также использование нереалистичных и малоизвестных имен. Второе задание, предлагающее изобразить символ на тему «Флора» из восьми кружочков, также представляло сложность для испытуемых. Наиболее распространенным вариантом ответа было изображение стилизованных цветков с лепестками. Задание на составление предложений, начинающихся с заданных букв (И, П, Л, М), оказалось наименее сложным для студентов, однако, структура предложений была, как правило, простой, состоящей из 3–4 слов. Последнее задание, предполагающее интеграцию волн в представленный рисунок, продемонстрировало склонность к стереотипному мышлению. Преобладающее большинство участников (80%) изображали волны, песок и солнце, создавая общий образ, ассоциирующийся с отдыхом. При этом, изображение волн преимущественно сводилось к схематичному изображению воды, моря или реки. Количественный анализ результатов показал, что средний уровень наглядно-образного мышления зафиксирован у 75% студентов, а низкий уровень – у 25% испытуемых.

Таким образом, результаты исследования мышления с использованием методик И.И. Черемискиной указывают на преобладание среднего уровня развития быстроты и наглядно-образного мышления у студентов, а также на наличие ограниченной креативности и склонности к стереотипным решениям в задачах, требующих воображения и образного мышления.

Результаты по методике «Рельеф психического состояния» А.О. Прохорова показали следующие результаты.

В шкале «Психические процессы» были зафиксированы следующие показатели (указаны проценты респондентов, отметивших положительные значения по соответствующему процессу): эмоции – 53%, ощущения – 49%, представления – 49%, речь – 49%, воля – 48%, мышление – 47%, память – 46%, внимание – 42%.

Анализ результатов установил отсутствие выраженного снижения показателей по какой-либо из шкал. Однако при сопоставлении полученных данных можно констатировать относительное преобладание эмоционального фона, ощущений и представлений над другими психическими процессами, что может указывать на доминирующую роль эмоционально-чувственной сферы в структуре психического состояния исследуемой группы студентов.

По шкале «Переживаний» показатели зафиксированы в следующей последовательности: 51% составили переживания; 50%

грусть; 49% напряжение; 49% скованность; 49% тоска; 49% печаль/радость; 48% тяжесть; 47% активность; 46% бодрствование; 45% вялость. Наиболее выраженными показателями в данной шкале стали состояния переживаний, напряжения, грусти.

В шкале «Поведения» доминирующие позиции занимали следующие компоненты (указанны проценты респондентов, отметивших положительные значения по соответствующему компоненту): расслабленность – 51%, адекватность – 51%, импульсивность – 50%, непоследовательность – 50%, контроль – 50%, обдуманность – 49%, устойчивость – 49%, неуверенность – 48%, открытость – 48%.

Полученные результаты отражают общую картину поведения студентов в рамках исследования. Зафиксированные показатели открытости и восприимчивости свидетельствуют о готовности респондентов к участию в психодиагностических процедурах. Преобладание расслабленности, адекватности, обдуманности и контроля над ситуацией указывает на способность студентов сохранять спокойствие и демонстрировать адаптивное поведение в условиях учебного занятия.

Вместе с тем наличие показателей импульсивности, непоследовательности и неуверенности (хотя и с незначительным отрывом от других компонентов) может указывать на наличие внутреннего напряжения и колебаний в поведении, особенно при выполнении заданий, направленных на исследование когнитивных процессов. Вероятно, осознавая потенциальную сложность и субъективную оценку результатов, студенты могли испытывать некоторую неуверенность, проявляющуюся в стремлении к защите и закрытости в отдельных ситуациях.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии сниженных показателей долговременной памяти и мышления, что является потенциально значимым фактором, оказывающим влияние на эффективность учебной деятельности студентов. Параллельно с этим зафиксирован повышенный уровень психических состояний, ассоциированных с напряжением, переживаниями и эмоциями, что указывает на определенную нестабильность эмоциональной сферы у исследуемой группы обучающихся. Сочетание дефицита когнитивных ресурсов и повышенной эмоциональной возбудимости может создавать дополнительные трудности в процессе обучения и адаптации студентов к академической среде.

Посредством проведения регрессионного анализа была установлена статистически значимая взаимосвязь между показателями психического состояния, измеренными с использованием

опросника «Рельеф психического состояния» А.О. Прохорова, и показателями внимания, оцененными с помощью тестов «Корректурная проба» и «Таблицы Шульте». Полученные результаты свидетельствуют о влиянии характеристик психического состояния на параметры внимания в исследуемой группе студентов.

Статистическая обработка данных выявила наличие положительной зависимости между показателем «устойчивость внимания» и показателями «напряжения» ($t = 2,142$), «переживаний» ($t = 2,094$) и «мышления» ($t = 2,861$). Полученные данные позволяют предположить, что состояния «напряжения» и «переживаний», находясь на умеренном энергетическом уровне, оказывают благоприятное воздействие на показатель внимания. Данный факт подтверждает концепцию о том, что нормативный уровень напряжения и переживаний является полезным фактором для студентов, способствующим активизации когнитивных процессов. Положительная зависимость между «устойчивостью внимания» и «мышлением» может указывать на то, что в состоянии устойчивого и стабильного внимания, мыслительные процессы активизируют резервные возможности и функционируют на оптимальном уровне, обеспечивая более эффективное решение задач и обработку информации.

В ходе дальнейшего анализа данных, была обнаружена обратная зависимость между показателем «устойчивости внимания» и состоянием «вялости» ($t = -2,808$). Несмотря на отрицательное значение коэффициента корреляции, необходимо отметить, что снижение показателя «вялости» коррелирует с повышением показателя «устойчивости внимания». Следовательно, можно предположить, что в данном контексте состояние «вялости» претерпевает инверсию и трансформируется в состояние, оказывающее положительное влияние на внимание. Таким образом, на основании полученных результатов, установлено статистически значимое влияние психических состояний (напряжение, переживания, мышление, вялость) на устойчивость внимания.

В рамках дальнейшего анализа была исследована зависимость между переменной «переключение внимания» и различными психическими состояниями. Данная модель характеризовалась наибольшим количеством предикторов, включающих «переживания», «память», «продуманность» и «расслабленность». Результаты регрессионного анализа выявили статистически значимую ($p < 0,01$) положительную зависимость между показателем «переключение внимания» и показателями «переживания» ($t = 4,435$) и «продуманность» ($t = 4,154$). Переживания, кратковременные и

ситуативно обусловленные могут оказывать конструктивное воздействие на когнитивные процессы, в особенности, когда они связаны со стремлением к успешному выполнению новой задачи и вызваны желанием справиться с поставленной целью. Влияние показателя «продуманность» на показатель «переключение внимания» также имеет положительный характер, что указывает на активное использование студентами когнитивных ресурсов и сосредоточение внимания на выполняемой деятельности.

Выявлена отрицательная зависимость между показателем «переключение внимания» и показателем «расслабленность» ($t = -0,296$). Учитывая, что «расслабленность» ассоциируется с состоянием равновесия и оптимальным энергетическим уровнем, можно заключить, что нахождение студентов в спокойном и комфортном состоянии способствует повышению эффективности процессов внимания, обеспечивая его оптимальную работу.

Таким образом, результаты проведенного анализа позволяют утверждать, что показатели «переживания», «продуманность» и «расслабленность» оказывают значимое влияние на характеристики внимания, в частности, на его переключение.

Дальнейший регрессионный анализ был направлен на изучение влияния зависимой переменной «эффективность работы» и переменных «ощущения» и «переживания». Выявлена отрицательная взаимосвязь между показателями «ощущения» ($t = -3,356$) и «переживания» ($t = -2,151$), при этом данная взаимосвязь парадоксальным образом положительно коррелирует с показателем «эффективности работы». Данный эффект может быть объяснен тем, что снижение уровня переживаний и отвлечения на внешние воздействия и раздражители, возникающее при увлеченности учебной деятельностью, способствует заметному повышению эффективности и продуктивности работы студентов.

Кроме того, установлена положительная взаимосвязь между зависимой переменной «эффективность работы» и регрессионной переменной «контроль» ($t = 4,396$). Данная взаимосвязь может быть объяснена тем, что более высокий уровень самоконтроля, проявляющийся в способности контролировать эмоции и сосредотачиваться на поставленной задаче, способствует увеличению показателя «эффективности внимания».

Таким образом, результаты исследования позволяют заключить, что показатели психического состояния, включающие «контроль», «переживания» и «ощущения», оказывают значимое влияние на показатели внимания, в частности, на «эффективность работы».

Дальнейший статистический анализ был направлен на изучение взаимосвязи между зависимой переменной «врабатываемость» и переменными «напряжение» и «продуманность». Результаты анализа показали, что более высокий уровень показателя «продуманность» ($t = 2,613$) и более низкий уровень показателя «напряжение» ($t = -3,441$) коррелируют с повышением уровня внимания, измеряемого показателем «врабатываемость». Это свидетельствует о том, что студенты, демонстрирующие развитые способности к принятию решений и глубокому анализу, в сочетании со сниженным уровнем внутреннего напряжения, обладают потенциалом для достижения высокой работоспособности.

На основании полученных данных можно заключить, что психические состояния «напряжение» и «продуманность» оказывают значимое влияние на показатели внимания, в частности, на «врабатываляемость».

Проведенный регрессионный анализ продемонстрировал наличие как положительных, так и отрицательных взаимосвязей между показателями когнитивных процессов и различными психическими состояниями, включая «переживания», «напряжение», «продуманность», «расслабленность» и другие.

На основании полученных статистических данных, можно сделать вывод о доказанном влиянии психических состояний на когнитивные процессы.

Результаты исследования предоставляют эмпирическую базу для разработки и реализации научно обоснованных программ и мероприятий, направленных на оптимизацию процесса адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе. Использование результатов исследования позволит создать более благоприятную и поддерживающую образовательную среду, что будет способствовать повышению академической успеваемости, снижению уровня стресса и улучшению общего психологического благополучия студентов в начале их обучения. Данные, полученные в ходе исследования, могут служить основой для разработки методических рекомендаций, тренингов и семинаров для специалистов, работающих со студентами, а также для создания информационных материалов для самих студентов, способствующих их успешной адаптации к вузовской жизни.

Библиографический список к главе 5

1. Ганzen В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганzen; ЛГУ им. А.А. Жданова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 175 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: учебное пособие / Е.П. Ильин. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2011. – 782 с. EDN UYMWZB

3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 120 с.
4. Макарова Н.Г. Исследование у студентов свойств внимания: устойчивость, концентрация, распределение / Н.Г. Макарова // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2013. – №6. – С. 76–80. EDN REBJUN
5. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий: сборник работ / В.Д. Небылицын; АН СССР, Ин-т психологии, Акад. пед. наук СССР, Ин-т общей и пед. психологии. – М.: Наука, 1976. – 336 с. EDN WOIIWB
6. Носкова М.В. Влияние психических состояний на когнитивные процессы студентов в процессе обучения в высшей школе / М.В. Носкова // Университет как пространство развития: традиции и инновации. – Ульяновск: Зебра, 2025. – С. 316–325.
7. Носкова М.В. Учебная мотивация и тревожность у учащихся подросткового возраста в период подготовки к государственным экзаменам / М.В. Носкова // Современные вопросы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 154–169. DOI 10.31483/r-109921. EDN MGJWSW
8. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности / Н.Б. Пасынкова // Психол. журнал. 1996. – Т. 17. №1. – С. 169–174. EDN KDAINX
9. Dweck C.S. Mindset: The new psychology of success. 2006. New York: Random House. 320 р.
10. Fredrickson B.L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist, 2001. 56 (3). Pp. 218–226. EDN GSGLUD
11. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. Psychological Bulletin, 2012. 138 (2). Pp. 353–385.
12. Seligman M.E.P. Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment, 2002. New York: Free Press. 321 p.

ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-152510

Паршикова Галина Васильевна

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в главе рассматривается проблема вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность как ключевого фактора формирования профессиональных компетенций инженеров в условиях современных вызовов. Анализируются вопросы адаптации вчерашних школьников к научному познанию, роль философии в развитии критического мышления, рефлексии и мировоззренческого самоопределения. Особое внимание уделено интеграции гуманитарных дисциплин с профильными знаниями, работе с первоисточниками (Монтень, софисты), а также практическим примерам студенческих размышлений о смысле жизни и критическом мышлении. Подчеркивается значение студенческих конференций и публикаций для мотивации к научным достижениям.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, профессиональные компетенции, философия в вузе, критическое мышление, мировоззренческое самоопределение, студенческие конференции, инженерная подготовка.

Abstract: the chapter examines students' involvement in research activities as a key factor in developing engineering competencies amid modern challenges. It analyzes the adaptation difficulties of recent high school graduates to scientific cognition, the role of philosophy in fostering critical thinking, reflection, and worldview self-determination. Special attention is given to integrating humanities with professional knowledge, working with primary sources (Montaigne, sophists), and practical examples of student reflections on the meaning of life and critical thinking. The significance of student conferences and publications for motivating scientific achievements is emphasized.

Keywords: research activity, professional competencies, philosophy in higher education, critical thinking, worldview self-determination, student conferences, engineering training.

Вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность должно происходить на самых ранних этапах обучения. Производство испытывает потребность в специалистах, обладающих такими чертами, как способность к творчеству, автономность, деятельность, активность, предпримчивость, способные находить

выход из любой ситуации, предлагать нестандартные решения и достигать высоких результатов. Формирование профессиональных компетенций подразумевает не только приобретение специальной теоретической и прикладной базы, но и развитие аналитического мышления, навыков критического анализа, самостоятельного поиска и осмыслиения информации, а также систематической практики написания научно-исследовательских работ.

Вчерашние школьники испытывают трудности в применении приобретённых знаний при выполнении задач, связанных с обобщением, анализом, интерпретацией, обоснованием, работой с научной литературой, подведением итогов, и т. д. Обучающиеся не обладают достаточными навыками самостоятельной научно-исследовательской деятельности, не умеют выделять основной смысл, не имеют достаточной мотивации к исследовательской деятельности. При выполнении научно-исследовательских работ, выступлении с докладами на научных конференциях, написании статей начинающие исследователи зачастую крайне некомпетентны и не сведущи не только в предпочтаемом научном направлении, но и в теории научного познания (гносеологии). Рассуждения в работах студентов зачастую уподобляются другим научным работам, отсутствует осмысленный, разумный научный подход к разработке структуры, выбору методов исследования, интеграции различных методов исследования.

Организация компетентности специалиста достигается путем нестандартного интегрирования когнитивного, предметно-практического и личностного опыта и, несомненно, отличается от развития понятийных «академических» знаний выпускника вуза.

Важно отметить, что становление понятийного знания базируется прежде всего на восприятии, запоминании, воспроизведстве, ретрансляции и необходимо для получения альтернативного знания логическим и эмпирическим путем. Научно-исследовательские работы должны охватывать не только профильные дисциплины, но и дисциплины социального-гуманитарного цикла для формирования разносторонне развитой личности, в том числе и философию. Во время изучения философии студенты знакомятся с основными философскими проблемами и стратегиями их решения. Обучение философии состоит в том, чтобы активировать мышление, сформировать основы философского мировоззрения, рассмотреть основные философские проблемы, проблемы бытия, познания, человека, общества, а также понять, как они решались в историческом контексте. Цели освоения дисциплины философия: формирование

представления о специфике философии как способе освоения мира, основных разделах современного философского знания, философских проблемах и методах их исследования. Краткое содержание дисциплины «философия» учение о бытии; монистические и плюралистические концепции бытия, самоорганизации бытия; понятия материального и идеального; пространство, время; движение и развитие, диалектика; детерминизм и индетерминизм; динамические и статистические закономерности; научные, философские и религиозные картины мира. Человек, общество, культура; человек и природа; общество и его структура; гражданское общество и государство; человек в системе социальных связей; человек и исторический процесс: личность и массы, свобода и необходимость; формационная и цивилизационная концепции общественного развития. Проблема смысла человеческого бытия; насилие и ненасилие; свобода и ответственность; мораль, справедливость, право; нравственные ценности; представления о совершенном человеке в различных культурах; эстетические ценности и их роль в человеческой жизни; религиозные ценности и свобода совести. Сознание и познание; сознание, самосознание и личность; познание, творчество, практика; вера и знание; понимание и объяснение; рациональное и иррациональное в познавательной и практической деятельности; проблема истины; действительность, мышление, логика и язык; научное и вненаучное знание; критерии научности; структура научного познания, его методы и формы; рост научного знания; научные революции и смены типов рациональности; наука и техника. Будущее человечества; глобальные проблемы современности; взаимодействие цивилизаций и сценарии будущего. В результате изучения дисциплины «Философия» студент должен следующее.

Знать:

- основные понятия и категории, отражающие закономерности развития природы, общества и мышления;
- специфику научного познания: различные понимания науки и научного творчества, понятие научных революций;
- формы и общенаучные методы научного познания;
- основные теории и критерии истины;
- основные принципы постнеклассической науки и ее достижения при анализе сложных саморазвивающихся систем;
- условия формирования личности и ее ответственность за сохранение жизни, природы, культуры;
- исторические и культурные различия между народами, отраженные в философской традиции;

- базовые ценности мировой культуры, а также место и роль своей страны в истории человечества в современном мире;
- понятие толерантности и историю ее становления как культурной ценности;
- основные проблемы развития современной цивилизации.

Уметь:

- самостоятельно анализировать социально-политическую и научную литературу, применяя философские методы и средства познания для повышения культурного уровня и профессиональной компетентности;
- логично формулировать, излагать и аргументированно отстаивать собственное видение проблем и способы их разрешения;
- находить и критически оценивать информацию, необходимую для решения поставленной задачи;
- грамотно, логично, аргументированно формировать собственные суждения и оценки, отличая факты от мнений, интерпретаций, оценок;
- анализировать проблемную ситуацию как систему, выявляя ее составляющие и связи между ними;
- осуществлять поиск вариантов решения поставленной проблемной ситуации на основе доступных источников информации;
- разрабатывать стратегию достижения поставленной цели в виде последовательности шагов, предвидя результат каждого из них и оценивая их влияние на планируемую деятельность;
- формулировать цель, задачи, актуальность деятельности, ее ожидаемые результаты и возможные сферы их применения;
- давать оценку гуманитарным доктринаам и экономическим положениям с учетом их идеологических и ценностных предпосылок и областей применения;
- логично формулировать, излагать и аргументированно отстаивать собственное видение проблем и способы их разрешения;
- использовать в практической жизни философские и общеначальные методы мышления и исследования;
- работать с научной литературой и другими источниками научной и научно-методической информации;
- демонстрировать способность и готовность к диалогу по проблемам общественного и мировоззренческого характера;
- формировать и совершенствовать свои взгляды и убеждения, перенося философское мировоззрение в область практической деятельности;

- формулировать и обосновать собственную теоретическую позицию по дискуссионным вопросам социокультурной практики, осознавая ее мировоззренческие предпосылки;
- анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые проблемы, обосновывая свою мировоззренческую позицию;
- уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимая социально-культурные различия;
- получать необходимую для саморазвития и взаимодействия с другими информацию о культурных особенностях и традициях различных социальных групп;
- демонстрировать уважительное отношение к историческому наследию и социокультурным традициям различных социальных групп, опираясь на знание этапов исторического развития России, культурных традиций мира, философских и этических учений;
- недискриминационно и конструктивно взаимодействовать с людьми с учетом их социокультурных особенностей в целях успешного выполнения общих задач.

Владеть:

- методами философского исследования;
- навыками анализа и интерпретации текстов, имеющих философское содержание;
- навыками поиска, критического восприятия и оценки источников информации;
- приемами ведения полемики, диалога, устной и письменной аргументации;
- способностью предвидеть результат деятельности и планировать последовательность шагов для достижения данного результата;
- навыками применения философских принципов, законов и категорий, необходимых для оценки и понимания природных явлений, социальных и культурных событий, проблем профессиональной деятельности;
- навыками критического мышления и аргументированного ведения дискуссий по социально-философской проблематике;
- навыками использования философских методов для выработки системного, целостного взгляда на проблемы общества;
- навыками толерантного восприятия и социально-философского анализа социальных и культурных различий;
- методами исторического и культурологического анализа генезиса современных проблем;

- приемами ведения полемики при защите мировоззренческой и гражданской позиции;
- способностью анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия;
- навыками изложения собственной точки зрения с использованием научной и философской аргументации.

Для решения этих задач обучающиеся в том числе работают с первоисточниками и формируют собственное мировоззрение, формируют свое видение поставленных проблем. Сначала обучающимся необходимо приобрести навыки понимания и оценки идей, содержащихся в первоисточниках философских текстов, по мере изучения предмета необходимо научиться письменно излагать собственные суждения.

Отличительной чертой философского знания является его мировоззренческая природа, для изучения философии не подходит точное механическое запоминание, важное и удовлетворительное для других дисциплин. Основная задача философии не в том, чтобы обеспечить обучающегося знанием набора дат, сухих фактов и определений, а в том, чтобы развить и преумножить способность самопознанию, самонаблюдению, рефлексии посредством обращения к философскому знанию; сформировать основы философского мышления. В процессе познания философии на первый план выходит способность студентов к самопознанию, определению своей «самости».

Вот как определяет для себя студент второго курса факультета информационных технологий Брянского технического государственного университета пользу философского знания:

Говоря о пользе философии конкретно для меня, хотелось бы сказать, что она не дала мне конкретные ответы на вопросы или конкретные правила действия в тех или иных ситуациях. Философия дала мне нечто большее. А именно способность осмыслять происходящее и находить эти ответы самостоятельно.

В первую очередь, философия дала способность критически мыслить. Недаром было упомянуто понятие «способность». Ведь многие могут поспорить и сказать, что все мы можем мыслить, этим ведь человек и отличается от животного.

Эти размышления как никогда актуальны в настоящее время, более наглядный пример приведу ниже, а пока стоит упомянуть, что эту тему затрагивали еще софисты во время переходного этапа в истории древнегреческой мысли.

По словам Анаксагора: «Все есть многое». Благодаря его вкладу, мышление стало пониматься уже как нематериальный феномен, который характеризуется предметной отнесенностью. Несоизмеримый вклад в понятие мышления внесли софисты в 5 веке до н. э., такие как Протагор, Гorgий, Продик. Ведь именно в их философии «разум», освободившийся от материи, становится некой личной силой и способностью человека. Для софистов мудрость – это в первую очередь способность свободно мыслить, свобода ума и речи – их главное открытие. Данные тезисы нам очень близки, однако мы не согласны с ними лишь в одном. По мнению софистов, цель логических рассуждений – это сиюминутная убедительность, необходимая для удовлетворения личных интересов человека. В то время как цель критического мышления – это объективная оценка фактов и установление истины.

Говоря об этом, напрашивается пример из современной действительности. Особенно актуальная эта тема в условиях современных СМИ. Каждый индивид, излагая свои мысли по какой-либо теме или событию дает ему оценку через призму своего личного восприятия, пропуская через свои устоявшиеся понятия и «доброе и зло», основываясь на своем личном опыте. Индивид дает свою субъективную оценку происходящему, не учитывая «неудобные» или невыгодные ему стороны. Писатель, планируя освещение какого-либо события, редактор, готовя новостной выпуск к выходу. Зачастую авторы пренебрегают объективностью и анализируют событие со своей точки зрения, невзирая на мнения других авторов.

Например, новостные издания иногда выставляют то или иное событие в удобном для них свете, приукрашивая отрицательные или положительные стороны и показывая ситуацию не полной или вырванной из контекста. И чаще всего, зрители или читатели не проверяют услышанное или увиденное в других источниках информации, верят и принимают точку зрения (субъективную) за неопровергимый факт.

Говоря о личном опыте, можно сказать, что информация всегда должна перепроверяться, нельзя полагаться на мнение одного источника. Это не значит, что ни в коем случае нельзя прислушиваться ко мнению авторов и писателей, однако не стоит их принимать за чистую монету. Всегда стоит допускать наличие разнообразных, а иногда и принципиально других мнений и теорий.

Второй аспект «полезности» философии отражен в следующем: каждый человек не раз задавался вопросом о своем собственном существовании, о существовании всего живого и планеты в целом.

Такие мысли невольно подталкивают к вопросу о смысле жизни в целом. Ведь никто не обрадуется бессмысленному существованию. Философия в данном вопросе компетентна и незаменима, но вместе с тем и противоречива. От чего не менее интересна.

Каждый философ по-своему трактовал цель существования. Поиск смысла жизни никогда не оставлял в покое людей. Отсюда и произошло такое огромное множество различный теорий/учений. Однако различные понятия смысла жизни схожи в одном – это всегда понятие, подразумевающее наличие системы норм, ценностей, соблюдение которых оправдывает предписываемую ими деятельность. Иными словами – это определение конечной цели существования.

Данный вопрос подразумевает многообразие ответов. Тем не менее мы можем выделить три основных подхода в философии.

1. Религиозный. Он подразумевает то, что смысл дан нам Богом.

2. Общественно – исторический – задается обществом, взглядами и мировоззрением, царящим среди людей в определенный период времени.

3. Экзистенциальный – смысл жизни определяется самим человеком. Он означает, что у каждого человека есть свой смысл жизни и человек способен сам его обозначить.

В современном мире можно встретить людей, придерживающихся каждого из этих подходов. Что же касается личного мнения, мы считаем, что наиболее рациональный подход – экзистенциальный.

На наш взгляд, человек сам определяет свой путь в жизни, методом проб и ошибок он переживает определенный опыт и, в связи с этим формирует для себя систему ценностей и ту самую «цель». Не существует точного ответа на вопрос – «В чем смысл жизни?». Философия же предлагает нам уникальную возможность определить его для себя.

Говоря об этой теме, нельзя не упомянуть высказывания некоторых, наиболее интересных для меня философов на этот счет. Для Аристотеля, философа античного времени, смысл жизни был в становлении добродетельным человеком и ответственным гражданином. Диоген же, в свою очередь, считал, что смысл жизни состоит во внутренней свободе, презрении богатства. Позднее немецкий философ И. Кант определял смысл жизни в следовании принципам нравственного долга.

По нашему мнению, философия позволяет каждому человеку определить свой смысл жизни. Поскольку смысл бытия это, в первую очередь, духовная проблема, именно философия дает базовые понятия, помогающие человеку определить свое место в мире.

Выше представлено одно из наиболее интересных рассуждений на тему необходимости преподавания философии в вузе, предложенное студентом второго курса факультета информационных технологий БГТУ. В этом и состоит смысл обучения, миссия преподавателя, в необходимости донести основные фоновые знания для того, чтобы активизировать познавательную деятельность, способность к рефлексии, подтолкнуть к мировоззренческому самоопределению, помочь внести корректиды в собственные нравственные, эстетические, социально-политические, философские взгляды и установки.

Несомненно, важным в научно-исследовательской работе студентов является работа с первоисточником. Студентка Брянского государственного технического университета, Терехова Дарья, в качестве работы с первоисточником остановила свой выбор на рецензии на эссе М. Монтеня «Опыты»¹.

Одним из первых эссеистов был Мишель Монтень, – «самый несистематичный из философов, но самый мудрый и занимательный». В произведении М. Монтеня «Опыты» есть несколько глав, одна из которых глава под названием «О том, что философствовать – это значит учиться умирать». Лейтмотивом данной главы является рассуждение о смерти, вернее о том, что чтобы человек не делал, чувствовал, имел и т. д. в итоге всё сводится к одному концу, т. е. к смерти. Поскольку с давних времён актуальной является тема смысла жизни, то и тема смерти и бессмертия всегда поднималась. В эссе прослеживаются следующие идеи: автор говорил, что в мире ничего кроме «испуга и ужаса» человека не окружает, чтобы он ни делал. Поэтому человеческий разум должен стремиться только к одной цели – обеспечить «удовлетворение наших желаний», потому что именно это приведёт нас к хорошей жизни. Так же, чтобы человек не делал, всё бессмысленно, особенно это касается общества. Когда в семье наступает чья-то смерть, то это горе и печаль, а когда это касается незнакомого человека, то это не так сильно печалит людей, как собственное горе. Смерть есть, была и будет. Она настигнет всех и неважно, когда это произойдёт. Автор считает, что человек должен научиться быть готов к ней. Текст произведения «Опыты» состоит из нескольких частей. Если проследить за течением мысли автора, сначала автор говорит, что чем больше человек знает о смерти, тем лучше он сможет встретить её.

¹ Монтень М. де. Опыты / М. де. Монтень; пер. с франц. А.В. Иванова. – М.: Аст, 2020. – 768 с.

Далее прослеживается мысль, что весь смысл в короткой жизни человека заключается в получении удовольствия, хотя это можно рассматривать по-разному, так как это понятие субъективно. Сам же автор готов к смерти, он её не боится, ни о чём не жалеет и очень заинтересован в ней. Его интересует абсолютно всё, что касается смерти человека: рассказы умирающих, их реакции, предсмертные слова и многое всего, что вызывает страх и беспокойство большинства людей. Автор призывает к тому, чтобы человек исполнял свой долг, возложенный при жизни. Он считает, что люди должны «приручить» себя к смерти, чтобы всегда быть готовой к ней, потому что рано или поздно она наступит. Подобные размышления о жизни, смерти, смысле жизни были и у меня. Человек, как и всё вокруг, не вечен, жизнь человека кажется бессмысленной и всё, что он делал тоже: культура, эмоции, все что, человек созидал – всё бессмысленно. Тогда, чтобы человек не стремился к смерти, он ищет цель, ради которой и будет жить. Написанное в эссе граничит с суровой правдой, но эту правду страшно и трудно принимать. Эссе как путеводитель в жизни человека, как некая инструкция, которая помогает человеку осознать закономерность всего сущего. Оно учит не забывать о том, что никто не вечен и поэтому необходимо успеть осуществить свои мечты.

Направления исследований, отраженные в научных работах, выбранные студентом, должны отвечать личным интересам и запросам – роль педагога остается центральной опорной конструкцией в исследовании, преподаватель оказывает содействие в подборе и систематизации материалов, однако обучающиеся должны чувствовать как поддержку, так и то, что проблематика и темы исследования намечены и подняты ими самостоятельно.

Высшее образование без учета формирования мировоззренческой культуры студента лишается важнейшего стратегического смысла – создания перспективной, творческой личности специалиста. Философия и гуманитарные дисциплины призваны сформировать компетенции, благодаря которым студент, будущий специалист, в потоке информации сможет выделить главное, выявить глубинные тенденции и закономерности всех процессов, сформировать собственное мировоззрение, способности к анализу и синтезу.

Необходимо подготовить квалифицированного специалиста соответствующего уровня, обладающего возможностью ориентироваться в смежных направлениях деятельности, готового к профессиональному и росту, быстро обучаемого и обладающего способностью приспосабливаться к новым обстоятельствам.

Согласно М.В. Хохловой «Подготовка конкурентоспособных инженерных кадров является определяющим фактором в эффективном решении значимых задач общественного развития по формированию инновационной экономики страны. Однако в условиях технологического обновления секторов экономики остро ощущается проблема наличия высококвалифицированных инженерных кадров, готовых к комплексному решению профессиональных задач в соответствии с видами деятельности инженеров, предусмотренных Федеральными Государственными Образовательными Стандартами высшего образования».

Например, виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата по направлению 09.03.02 «Информационные системы и технологии»: проектно-конструкторская, проектно-технологическая, производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, инновационная, монтажно-наладочная, сервисно-эксплуатационная. «Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать такими универсальными компетенциями, как:

- «выявлять и анализирует особенности межкультурного взаимодействия, обусловленные различием социально-исторических, этических и ценностных систем» (УК-5.1);
- «применять основные категории философии к анализу мировоззренческой специфики» (УК-5.2)»

Демонстрирует понимание диалектики общего и особенного в развитии общества на примере религиозно-культурных отличий и ценностей локальных цивилизаций» (УК-5.4)².

В каждом университете организуются студенческие научно-практические конференции, форумы, семинары, являющиеся одними из основных форм научно-исследовательской деятельности обучающихся, результатом участия является подготовка и публикация статей и тезисов в сборнике научных трудов.

Научно-исследовательская работа обучающегося демонстрирует результаты самостоятельной научной деятельности, что

² Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 09.03.02 «Информационные системы и технологии» (с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г., 19 июля 2022 г., 27 февраля 2023 г.). – М.: Минобрнауки России, 2020–2023. URL: http://fgos.ru/standards/09_03_02 (дата обращения: 27.04.2024).

способствует формированию у студента осознания значимости своего труда и стимулирует тягу к дальнейшим научным достижениям, мотивирует к более активному участию в научных исследованиях, укрепляя мотивацию к достижению высоких научных результатов. Интеграция подготовки студентов к научно-исследовательской работе с процессом обучения способствуют становлению специалиста-исследователя и таких ключевых компетенций, как самостоятельность в научных поисках, умение анализировать, делать выводы, стремление выявить закономерности, которые лежат в его основе изучаемой области или явления, построить логические цепочки и личностному саморазвитию.

Библиографический список к главе 6

1. Монтень М. де. Опыты / М. де Монтень; пер. с фр. А.В. Иванова. – М.: Аст, 2020. – 768 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» (утв. приказом Минобрнауки России от 26.11.2020 №1517) (ред. от 27.02.2023) // Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgos.ru/standards/09_03_02 (дата обращения: 08.12.2025).
3. Хохлова М.В. Подготовка конкурентоспособных инженерных кадров в условиях инновационной экономики / М.В. Хохлова // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. – 2020. – №5. – С. 24–29.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2019. – 368 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 2023. – 304 с.

ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-152806

Саланкова Светлана Евгеньевна

Серкова Евгения Ивановна

Сидорова Лидия Владимировна

Чепканич Ольга Викторовна

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: глава посвящена рассмотрению проблемы применения игровых методов в обучении студентов, как высших профессиональных организаций, так с средних профессиональных организаций, таких как техникумы и колледжи. Цель исследования – рассмотреть возможности игровых методов в рамках повышения мотивационно-потребностной сферы студентов, обучающихся по направлениям и специальностям профессионального обучения. Рассмотрены примеры эффективного применения дидактических игр в обучении студентов и применение геймификации и ее элементов как современных подходов профессиональной подготовке студентов как высших учебных заведений, так и средних. Основным результатом исследования является повышение интереса к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: игровые методы, компоненты игровых методов, дидактическая игра, технология игры, геймификация, обучение, профессиональные образовательные организации, профессиональное образование, студенты.

Abstract: the chapter is devoted to the problem of using game methods in teaching students, both in higher professional organizations and in secondary professional organizations, such as technical schools and colleges. The purpose of the study is to explore the possibilities of using game methods to enhance the motivation and needs of students studying in professional fields. The article provides examples of effective use of didactic games in teaching students and the application of gamification and its elements as modern approaches to professional training in both higher and secondary educational institutions. The main result of the study is an increase in interest in future professional activities.

Keywords: game methods, components of game methods, didactic game, game technology, gamification, training, professional educational organizations, vocational education, students.

Главным звеном современного процесса обучения является разносторонне сформированная и самодостаточная личность студента, которая отвечает требованиям работодателей. Современное общество ставит перед профессиональным образованием задачу дать студентам качественные знания и умения, а также формировать необходимые общие и профессиональные компетенции для становления будущего специалиста, мыслящего, способного самостоятельно добывать знания и готового к применению их на практике.

В связи с этим в профессиональных образовательных организациях как среднего уровня, так и высшего, возникает насущная потребность в расширении методического потенциала в целом, во внедрении активных методов обучения, в частности применение игровых методов и их элементов.

Применению игровых методов в обучении студентов посвящены работы О.С. Анисимова, Н.Н. Богомоловой, Л.Б. Наумова, Е.А. Литвиненко; проблемы игрового моделирования научно обоснованы и внедрены в образовательный процесс в работах С.Н. Брухина, А.Н. Дахина, М.В. Кларина, Н.П. Аникеева, А.А. Вербицкого, Л.С. Выготского, А.М. Новикова, Б.В. Куприянова, Ю.Н. Кларина, В.Г. Мамигоновой, Г.С. Сухобской, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева и др. [1; 4; 6].

Об игре и её роли в развитии учащихся написано много литературы. В первую очередь это книги Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» и «Воображение и творчество в детском возрасте». В этих книгах Л.С. Выготский даёт ответ на вопрос о том, как игра возникает, о происхождении игры, о роли этой деятельности в развитии [3].

Книга «Игра – это серьезно» А.С. Спиваковской посвящена проблемам коллективных отношений обучающихся в игре, лечения игры, развитию личности ребенка посредством игры, творческого воображения как продукта деятельности игры [2].

Игровые методы, применяемые в профессиональном обучении студентов, имеют преимущество перед другими методами обучения, поскольку интересны обучающимся и привлекают к себе внимание с самого начала. Преимущества игровых методов в том, что игра:

- понятна для любого человека и в любом возрасте;
- при игре происходит всплеск эмоциональных и физических напряжений, что помогает учащимся перебороть трудности и психологические барьеры;
- помогает использовать такие способы мотивации как: мотивы общения, познавательные мотивы и моральные мотивы;

- у учащихся появляется находчивость, настойчивость, устремленность и возможность творчески мыслить;
- позволяет применить все практические навыки и умения, полученные на уроке;
- позволяет усвоить весь полученный учебный материал, так же расширить знания, с помощью дополнительных источников;
- групповая форма деятельности, которая помогает развить командные качества и научить работать в парах [4; 5].

Л.С. Выготский на первый план выдвигал проблему мотивов и потребностей как центральную для понимания самого возникновения является значение игровых методов для развития мотивационно-потребностной сферы студентов.

Игровые методы направлены на эффективное улучшение учебного процесса и на сокращение времени освоения материала. С помощью игры процесс профессионального обучения становиться увлекательный и творческий [5; 7].

Применение игровых методов в профессиональном обучении студентов направлено на решение задач, представленных на рисунке 1.

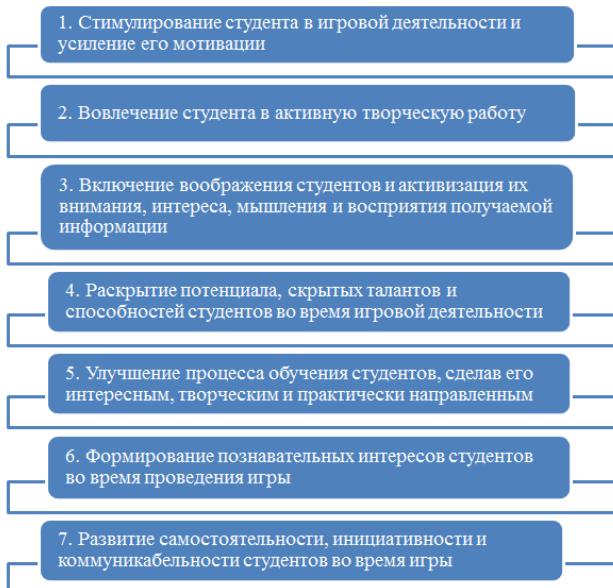


Рис. 1. Задачи применения игровых методов в профессиональном обучении студентов

Морева Н.А. выделяет следующие компоненты игровых методов «мотивационный; ориентационно-целевой; содержательно-операционный; ценностно-волевой; оценочный» [3, с. 23].

Рассмотренные выше компоненты игровых технологий определяют технологическую структуру игры, представленную в таблице, и отвечают этапам проведения игры на занятиях.

Таблица 1

Компоненты игровой технологии во взаимосвязи
со структурными элементами игры

Компоненты игровой технологии	Структурные элементы игры
мотивационный	Установочный момент, игровая ситуация
ориентационно-целевой	Задачи игры
содержательно-операционный	Правила игры, игровое действие
ценностно-волевой	Игровое состояние
оценочный	Результат игры

Начальным этапом при любой игре является эмоциональная установка на рабочий процесс, в это время активизируется мыслительная деятельность студента. В начале проведения игры преподаватель вводит студентов в игровую ситуацию, чаще всего проблемную. При этом, начиная свою беседу, он вовлекает студентов в процесс обсуждения, как бы переносит их в игровое пространство и по ходу работы ставит перед ними цель. В этом процессе перед каждым студентов появляется собственная задача и уже в процессе игры обучающиеся рассматривают возможные варианты ее решения и выбора определенных профессиональных действий.

Следующий этап игры – игровая задача, которая связана с учебными задачами, выступающими в завуалированном виде. С помощью учебных задач происходит непредумышленное обучение студентов. Такое предоставление материала заинтересовывает студентов («Реши кроссворд, найди ошибку...»). Главное правило в игре – это обязательное использование игровой задачи, иначе игра перейдет в обычное занятие.

В каждой дидактической (учебной) и игровой задаче есть определенные правила игры, которые их соединят. Они обеспечивают игрокам равные условия, возможности и действия. Так же контролируют процесс игры [5].

Основным правилом в процессе подготовки игры является правило вхождения в игровую ситуацию: ты – «преподаватель», ты – «лаборант», ты – «IT программист». Необходимо строго учитывать

тому, что игровая ситуация (вхождение в игровое пространство) должно в полной мере соответствовать «профессиональной деятельности» студента и направлено на выполнение им профессиональных действий в строгой последовательности.

Все операции и действия «специалиста» по мере изучения тем и разделов профессиональных дисциплин должны усложняться, быть направленными на показ студентов усвоения профессиональных знаний и умений по ним.

Необходимо помнить, что в каждой игре должна быть мотивация, задания постепенно должны усложняться и направленными на изучение и решение профессиональных задач.

Одной из важных частей игры является игровое состояние обучающегося. Оно включает в себя переживание, развитие воображения, устойчивое эмоциональное состояние, поддержка «товарища», все это проходит в присутствии дискуссий и юмора [1; 2].

Основной элемент игры – это ее результат. Он может быть наглядным (выиграл, отгадал, выполнил); менее заметным (получил удовольствие, заинтересовался вопросом) и отсроченным (создал свой вариант игры спустя какое-то время).

Результат преподавателя и студента отличаются друг от друга. Для первого – это уровень усвоения знаний, продемонстрировать умения и усвоить нормы поведения. Для студента результат – это развитие интереса к предмету, всплеск эмоций и решение трудных задач.

Мотивация и стимулирование для студентов – это коллективная оценка игры. В данную игру можно вносить свои изменения, опираясь на свои достигнутые цели. Самое главное, чтобы игроки остались удовлетворенным своим результатом.

Можно выделить, что студентов привлекают и словесные игры: шарады, сканворды, ребусы, кроссворды, ролевые игры, требующие активной речевой и мозговой деятельности (пресс-конференция, брифинг, презентация,), им так же очень интересны роли, которые имеют высокий общественный статус (депутат, губернатор, академик).

Панина Т.С., Вавилова Л.Н. утверждают, что «главная задача игровой технологии воссоздать партнерские отношения между студентом и преподавателем» [4].

Каждый шаг в игровой форме необходимо продумывать по следующим пунктам:

1) цель и задачи игры. Какие приобретенные навыки будут освоены в предметной области. На каком этапе необходимо будет заострить внимание;

2) какое количество игроков будет принимать участие в игре? В каждой игре предусмотрено определенное количество играющих.

3) что из материалов понадобиться для игры? Дидактический материал должен быть прост и по изготовлению, и по использованию;

4) необходимо устроить минимальное по времени ознакомление обучающегося с правилами игры. Правила игры должны быть простыми и легки в усвоении;

5) нужно рассчитывать время игры, так чтобы у студентов была возможность повторить игру;

6) на каком этапе будет проходить игра. Это зависит от педагогических и дидактических целей игры;

7) как вовлечь большее количество студентов в игровой процесс. Что можно поменять или добавить в игру для привлечения студентов;

8) как можно использовать основу игры, чтобы применить в ней другой материал;

9) итог игры заключает в себя четкий и справедливый результат;

10) что нужно довести до студентов по окончанию игрового процесса, каковы положительные и отрицательные стороны;

Приведем примеры применения игровых методов и их элементов в профессиональной подготовке студентов.

Так, во время проведения занятий по дисциплинам «Методика обучения и воспитания», «Педагогика», студентам рассказывают о методике применения дидактических игр на занятиях. Возможно использование игровых технологий, как части урока. Используемые на уроке игры соответствуют изучаемому материалу и строятся с учётом подготовленности учащихся и психологическими особенностями обучающихся [8].

Реализация игровых приёмов и ситуаций происходит за счёт введения элемента соревнования, использования учебного материала в качестве средства достижения победы. Конспект урока по изобразительному искусству для учащихся начальной школы составляется с использованием игровых технологий, таких как игры с предметами и словесные игры. В игре с предметами используются 5 наборов овощей и фруктов из папье-маше. Играя с ними, обучающиеся учатся сравнивать, устанавливать сходство и

различие предметов, обобщать и классифицировать. Также происходит знакомство со свойствами предметов и их признаками (цветом, величиной, формой, качеством), закрепление знаний об окружающей природной среде.

В плане-конспекте были использованы словесные игры, формирующие умение выделять существенные признаки предметов: «Отгадай-ка», «Загадки», «Опиши предмет» и словесные игры, развивающие умения сравнивать, сопоставлять, делать умозаключения: «Найди ошибку».

В последнее время в научном и педагогическом сообществе активно пропагандируется геймификация как один из активных способов обучения. Это стало активно развиваться в связи с стремительной цифровизацией современного общества и внедрением цифровых механизмов в образовательный процесс.

Идея геймификации заключается в получении знаний путем участия в играх, что позволяет задействовать даже пассивного участника процесса обучения и поддерживать всех в постоянной вовлеченности в процесс.

Данный процесс содержит в себе все положительные механизмы, которые мы можем найти в играх (награды, таблицы лидеров, быстрая обратная связь и так далее), и использует их чтобы заставить людей (как правило) конкурировать, но иногда и сотрудничать для достижения определенных целей [9].

Концептуальные основы геймификации во многом базируются на концептуальных основах игровых технологий.

В профессиональной подготовке студентов нами используется различные платформы для применения игровых элементов геймификации, в частности применяются три платформы Joyteka, Interactivity и LearningApps.

Например, в создании квестов, которые помогает заинтересовать обучающихся на уроке, развивают креативность и логику и также формируют их профессиональные компетенции в ходе поиска необходимой информации использовалась платформа Joyteka. Концепция работы квест-комнаты представлена на рисунке 2: игроки попадают в виртуальную комнату, из которой им предстоит выбраться. Нужно найти все задания и решить их.

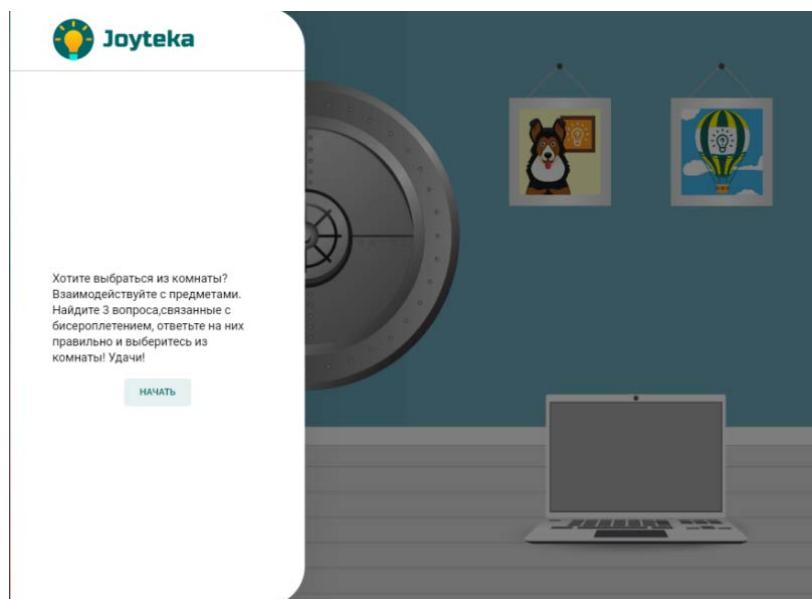


Рис. 2. Скриншот квеста на тему «Бисероплетение»

Применение игровых методов и их элементов в процессе профессионального обучения студентов направлены на активизацию познавательного процесса обучения студента, на «проигрывание» реальных практических ситуаций, увеличивающих процесс усвоения и саморазвития обучающегося и как итог на проверку реальных профессиональных знаний и умений самого студента.

Применение игровых методов в профессиональной подготовке студентов направлено на решение комплекса профессиональных задач, связанных с повышением заинтересованности в их обучении, и как следствия в увеличении их познавательной активности в изучении нового и приобретения практическим умений и навыков, необходимых для их дальнейшего карьерного роста, отвечающего запросам работодателей.

Библиографический список к главе 7

1. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В.Н. Кругликов, Е.В. Платонов, Ю.А. Шаранов; Санкт-Петербургская академическая акад. (ин-т). – СПб.: Наука, 2006. – 189 с. – ISBN 5-93893-324-2. EDN QXPBAT
2. Кузнецов И.Н. Организация учебного процесса при использовании игровых технологий / И.Н. Кузнецов. – М.: НТ ПРЕСС, 2020. – 288 с.

3. Морева Н.А. Современная технология учебного занятия / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2007. – 158 с. EDN QVRLUT

4. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Академия, 2014. – 175 с.

5. Саланкова С.Е. Использование игровых технологий при изучении графических дисциплин / С.Е. Саланкова, Л.В. Сидорова // Графическое образование в высшей школе: материалы международной научно-методической конференции (Брянск, 24 апреля 2020 года). – Брянск: Брянский государственный технический университет, 2020. – С. 10–15. EDN TMOYUB

6. Саланкова С.Е. Использование инновационных игровых технологий при обучении студентов информатике / С.Е. Саланкова, Л.В. Сидорова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 года) / под научн. ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. – С. 296–299.

7. Саланкова С.Е. Применение игровых методов в обучении учащихся технологии во внеурочной деятельности / С.Е. Саланкова // Актуальные проблемы технологического образования: опыт, проблемы и перспективы: материалы VIII Международной научно-практической конференции (Мозырь, 2 ноября 2023 года). – Мозырь: Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина, 2024. – С. 190–192. EDN FDTKU1

8. Серкова Е.И. Опыт применения современных образовательных технологий в ходе подготовки бакалавров направления профессиональное обучение (профиль «ДПИ и дизайн») / Е.И. Серкова, С.Е. Саланкова // Дизайн и художественное творчество: теория, методика и практика: материалы второй международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 11–12 октября 2018 года). – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2018. – С. 60–64.

9. Уфельман В.Д. Исторические аспекты развития геймификации / В.Д. Уфельман, И.В. Кохов, И.Н. Белогруд // Современная научная мысль. – 2020. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-aspekiy-razvitiya-geymifikatsii> (дата обращения: 25.05.2025).

ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-153068

Блинков Сергей Николаевич
Косухин Виктор Петрович
Сокунова Светлана Феликсовна

ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕРВОКУРСНИЦ САМАРСКОГО АГРАРНОГО ВУЗА ЗА 10 ЛЕТ

Аннотация: в главе представлены результаты исследований показателей физической подготовленности и морфофункционального развития студенток-первокурсниц Самарского аграрного вуза в динамике от 2015 года к 2025 году. Установлено, что у первокурсниц за десятилетний период выявлено ухудшение результатов по шести видам испытаний из семи, кроме поднимания туловища из положения, лежа на полу, руки за головой, где результат не изменился. У девушек зафиксировано достоверное ($p < 0,05$) ухудшение результата – на 12,4% за десять лет по общей физической подготовленности. Установлено, что повышение уровня физического развития сопровождалось понижением уровня физической подготовленности у студенток. За десять лет кистевой динамометрический индекс правой и левой кисти уменьшился – на 12,4% и 10,4% соответственно, что говорит об уменьшении относительной силы мышц кисти. Показатели станововой динамометрии соответствуют показателю $51,3 \pm 4,7$ кг, что также ниже средних величин для данной категории испытуемых девушек на 6,7 кг. Показатели центральной гемодинамики, как то, частота сердечных сокращений, двойное произведение (индекс Робинсона), пульсовое давление, коэффициент эффективности кровообращения и коэффициент выносливости свидетельствуют об ослаблении в деятельности сердечно-сосудистой системы студенток как десять лет назад, так и сегодня и ситуация по данным показателям за десятилетие наших наблюдений почти не изменилась. Показатели центральной гемодинамики еще раз свидетельствуют о недостаточной двигательной активности и гиподинамии первокурсниц, как десять лет назад, так и сегодня. Студенткам первого курса рекомендовано срочно пересмотреть свое отношение к занятиям физическими упражнениями и большие внимания в досуговой деятельности уделять развитию основных двигательных качеств и довести объем недельной двигательной активности до 8–10 часов в неделю.

Ключевые слова: физическая подготовленность, физические качества, физическое развитие, морфофункциональное развитие, центральная гемодинамика, студентки, динамика.

Abstract: this section presents the results of studies of indicators of physical fitness and morphofunctional development of first-year female students of the Samara Agrarian University in dynamics from 2015 to 2025. It was found that in first-year students over a ten-year period, there was a deterioration in the results of six types of tests out of seven, except for the lifting of the trunk from a lying position on the floor, hands behind the head, where the result did not change. The girls showed a significant ($p<0.05$) decrease in their overall physical fitness by 12.4% over the course of ten years. It was found that an increase in physical development was accompanied by a decrease in physical fitness among the students. Over the course of ten years, the right and left hand's grip strength decreased by 12.4% and 10.4%, respectively, indicating a decrease in the relative strength of the hand muscles. The results of the back dynamometry correspond to the value of 51.3 ± 4.7 kg, which is also lower than the average values for this category of subjects. The indicators of central hemodynamics, such as heart rate, double product (Robinson index), pulse pressure, circulation efficiency coefficient, and endurance coefficient, indicate a weakening of the cardiovascular system in female students both ten years ago and today, and the situation has remained almost unchanged over the decade of our observations. The indicators of central hemodynamics once again demonstrate the lack of physical activity and hypodynamia among first-year students, both ten years ago and today. First-year students are advised to urgently reconsider their attitude towards physical exercise and pay more attention to developing their basic motor skills in their leisure activities, increasing their weekly physical activity to 8–10 hours.

Keywords: physical fitness, physical qualities, physical development, morphofunctional development, central hemodynamics, students, dynamics.

Актуальность. Показатели физического развития и физической подготовленность обучающихся высших учебных заведений являются индикатором соматического здоровья и являются обязательными в процессе скрининга и мониторинга при оценке уровня физического здоровья. Исследованием морфофункционального развития и физической подготовленности обучающихся различного возраста занимались многие отечественные ученые [1–10; 12–16; 19–21; 23]. Тестирование физической подготовленности является предметом постоянного внимания преподавателей вузов и рассматривается через призму готовности к выполнению норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Вместе с тем, известно, что физическая подготовленность

студентов на протяжении десятилетий ухудшилась, а современные первокурсники вузов не дотягивают до стандартов физической подготовленности старшеклассников общеобразовательных школ образца нулевых годов текущего столетия [5], а такая негативная динамика напрямую связана с показателями физического развития [6; 7; 9] и является причиной негативных изменений в моторной сфере. Данный факт говорит о разных подходах, требованиях и ответственности администрации и учителей физической культуры к физическому воспитанию подрастающего поколения в общеобразовательных организациях как сельских, так и городских [4; 7; 18; 19; 22]. В связи с этим является актуальной разработка программ совершенствования физической подготовки, проведение мониторинга физической подготовленности и физического развития первокурсников с последующей оценкой в динамике нескольких лет. Учитывая актуальность повышения уровня физической подготовленности, мы проводим тестирование по семи двигательным тестам, как в начале учебного года, так и по его окончании с последующей оценкой и рекомендациями студентам по программе двигательной активности. Параллельно с проведением тестирования физической подготовленности мы проводим исследования морфофункционального развития студентов с тем, чтобы сделать анализ, проследить взаимосвязь и дать необходимые рекомендации для совершенствования моторной сферы, которая, в свою очередь влияет на параметры физического развития. Учитывая высокую актуальность, мы провели сравнительный анализ морфофункционального развития и физической подготовленности студентов Самарского аграрного вуза в динамике за 10 лет.

Организация и методы исследования

В исследовании морфофункционального развития и в тестировании физической подготовленности приняли участие 75 студентов Самарского аграрного вуза. Исследование проводилось в сентябре–октябре 2015 года и в сентябре–октябре 2025 года. Исследование и оценку физического развития проводили по методике В.В. Бунак [11]. Измеряли показатели длины тела, массы тела, окружности грудной клетки (ОГК), силу кисти, становую силу, артериальное систолическое давление (АДС), артериальное диастолическое давление (АДД), частоту сердечных сокращений (ЧСС). В ходе исследования тестировалась физическая подготовленность по семи двигательным тестам. Проводили тестирование в беге на 100 метров, в прыжках в длину с места, в наклоне вперед из положения стоя на гимнастической скамье, в отжимании от пола,

прыжке в длину с места, челночном беге 3 x 10 метров, поднимании туловища, руки за головой за 60 секунд. Результаты были обработаны с помощью компьютерной программы Мониторинг здоровья под редакцией С.П. Левушкина, также была использована методика В.П. Губа [17].

Обсуждение результатов исследования

Сравнительный анализ показателей двигательных тестов студенток за 10 лет от 2015 года к 2025 году показал, что наблюдается по абсолютному большинству величин их негативная динамика. Так, в беге на 100 метров и на 1000 метров ухудшение результатов было достоверным ($p < 0,05$) и составило 6,0% и 9,0% соответственно, что говорит об ухудшении скоростных способностей и выносливости (табл. 1). Данное обстоятельство указывает на плохой уровень беговой подготовки в школьный период обучающихся девушек, которые только, что поступили на обучение в аграрный вуз. Также это может косвенно свидетельствовать о несформированности привычек здорового образа жизни, основой которого является двигательная активность. Кроме того, достоверно ($p < 0,01$) уменьшился показатель в гибкости позвоночного столба – на 36,6%, о чем свидетельствует результат в наклоне вперед из положения стоя на гимнастической скамье (таблица 1). Это значит, что развитию гибкости в последние годы девушки также уделяют мало внимания. По результатам двух тестирований 2015 года и 2025 года также выяснилось, что за прошедшее десятилетие первокурсницы стали не достоверно меньше отжиматься от пола – на 21,3%, что говорит о недостаточной нагрузке на мышцы разгибатели, чтобы повысить их силовую выносливость. Возможно, это еще связано и с увеличением массы тела первокурсниц, что не способствует увеличению роста результата в данном двигательном teste. Вместе с тем, не достоверно ухудшился показатель в прыжке в длину с места – на 3,38%. Результаты в челночном беге и в поднимании туловища, руки за головой за 30 секунд, характеризующие уровень развития координационных качеств и силовой выносливости мышц брюшного пресса остались неизменными за 10 лет (таблица 1). Данное обстоятельство говорит о тотальном ухудшении в развитии двигательных качеств.

Таблица 1

Динамика показателей физической подготовленности
студенток за 10 лет с сентября 2015 года
по сентябрь 2025 года ($M \pm m$)

№ п/п	Показатели физической подготовленности	2015 год	2025 год	Изменения, в %
1	Бег на 100 м, с	18,4 \pm 0,3	19,5 \pm 0,4	6,0*
2	Бег на 1000 м, с	366,0 \pm 7,3	399,0 \pm 17,6	9,0*
3	Челночный бег 3x10 м, с	8,8 \pm 0,9	8,85 \pm 0,1	0,56
4	Прыжок в длину с места	168,3 \pm 4,5	162,6 \pm 3,4	- 3,38
5	Отжимания от пола, кол-во раз	6,8 \pm 0,9	5,35 \pm 0,9	- 21,3
6	Поднимание туловища за 30 сек. из положения лежа на спине, руки за головой, кол- во раз	17,1 \pm 0,7	17,1 \pm 0,5	0,0
7	Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье, см	14,3 \pm 1,0	9,06 \pm 1,2	- 36,6**
8	Уровень ОФП по 5-балльной шкале	2,3 \pm 0,12	2,014 \pm 0,1	- 12,4*
9	Среднее количество баллов, набранное по Президентским состязаниям за один двигательный тест по 70-балльной шкале	21,87 \pm 1,3	20,25 \pm 0,95	- 7,4
10	Среднее количество баллов, набранное студентами за семь двигательных тестов из 490 возможных	104,5 \pm 7,6	99,15 \pm 8,2	- 5,1

Примечание: * – достоверно при $p < 0,05$; ** – достоверно при $p < 0,01$.

Рассмотрение уровня общей физической подготовленности (ОФП) показало, что также имеется негативная динамика за 10 лет. Так, девушек со средним уровнем ОФП стало на 14,18% меньше в 2025 году по сравнению с 2015 годом (рисунок 1). Наряду с этим, выросло количество студенток, имеющих уровень ОФП ниже среднего – на 11,85%. Одновременно с этим, выросло число студенток с низким уровнем ОФП – на 16,35%. Впрочем, их число, вероятно, осталось неизменным, так как в 2015 году было 11,43% студенток с неопределенным уровнем ОФП (не все обучающиеся сдавали все двигательные тесты) и они, скорее всего, могли относиться к низкому уровню ОФП (рис. 1).

Если посмотреть на проблему уровня ОФП по пятибалльной шкале, то выясниться, что за десять лет имеется также негативная динамика. Так, если девушки в 2015 году набрали $2,3 \pm 0,12$ балла, то спустя 10 лет сверстницы набрали на $0,26$ балла меньше. Средний балл студенток по 70-балльной шкале в 2015 году составил $21,87 \pm 1,3$ балла, то спустя 10 лет первокурсницы набрали на $1,62$ балла меньше. Тоже касается и среднего балла, набранного студентками по семи двигательным тестам. Если в 2015 году первокурсницы набрали $104,5 \pm 7,6$ балла, то в 2025 году эта же категория испытуемых набрала $5,35$ балла меньше (рисунок 1). Таким образом, очевидным является тенденция ухудшения уровня ОФП обучающихся первого курса. По этому факту можно судить и о деградации уровня физической подготовки в общеобразовательных школах.

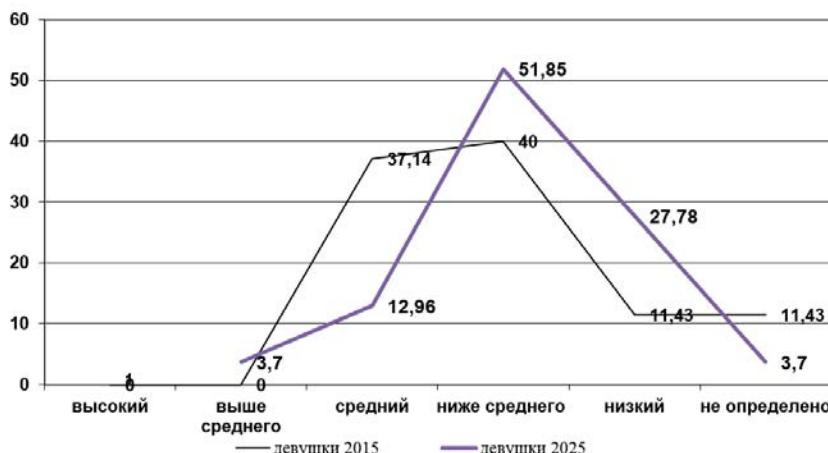


Рис. 1. Динамика уровня общей физической подготовленности студенток первого курса с 2015 года по 2025 год

Выводы

1. У первокурсниц за десятилетний период выявлено ухудшение результатов по шести видам испытаний из семи, кроме поднимания туловища из положения, лежа на полу, руки за головой, где результат не изменился. Таким образом, у девушек наблюдается серьезный «провал» в ОФП, где зафиксировано достоверное ($p < 0,05$) ухудшение результата – на 12,4%. Такая же картина и по Президентским состязаниям, где средний результат по двигательным

тестам и общий балл по всем семи видам испытаний был ухудшен на 7,4% и 5,1% соответственно.

2. Студенткам первого курса необходимо срочно пересмотреть свое отношение к занятиям физическими упражнениями и больше внимания в досуговой деятельности уделять развитию основных двигательных качеств и довести объем недельной двигательной активности до 8–10 часов в неделю. Преподавателям дисциплин «Физическая культура и спорт» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту» на практических занятиях делать акцент на развитие основных двигательных качеств.

*Динамика моррофункционального развития
студенток за 10 лет*

Анализ изменения физического развития первокурсниц в возрасте 18 лет Самарского аграрного вуза показал, что за десятилетие имеются отличия. А именно, показатели длины и массы тела не достоверно увеличились – на 0,7% и на 4,04%, а величина окружности грудной клетки достоверно ($p<0,05$) увеличилась на 5,1%, что говорит об улучшении физического развития девушек. Как в 2015 году, так и в 2025 году у первокурсниц уровень физического развития являлся средним, но десять лет назад это была нижняя граница среднего уровня, а в 2025 году этот показатель стал на 0,35 балла больше по пятибалльной шкале (таблица 2). Вместе с тем, все росто-весовые показатели (индекс Кетле, индекс массы тела, весо-ростовой индекс) исследуемой группы студенток находятся в пределах возрастной нормы с некоторым не достоверным трендом в сторону повышения к 2025 году. Как и десять лет назад средний тип телосложения сегодняшних первокурсниц по методике определения типов телосложения [24] является торакальным с недостоверным приростом в 2,21%. Если рассматривать показатель ОГК, то наблюдается достоверное ($p < 0,05$) увеличение данной величины на 5,1%. Хотя данный показатель ниже стандартов по данной возрастной группе, тем не менее мы наблюдаем положительный тренд по индексу Пинье от очень слабого телосложения в 2015 году к слабому – в 2025 году. Вместе с тем, наметилась тенденция к пропорциональности развития грудной клетки, если десять лет назад показатель индекса Эрисмана составил $-7,7 \pm 0,2$, то у первокурсниц 2025 года данный показатель достоверно ($p < 0,01$) вырос – на 41,5%, что говорит о динамике в сторону пропорциональности развития грудной клетки и согласуется с индексом Пинье. Кроме того, произошел достоверный ($p < 0,05$) прирост уровня физического развития по пятибалльной шкале от 2015 года к

2025 году – на 14,3% и если десять лет назад этот показатель был на уровне нижней границы среднего уровня, то первокурсницы 2025 года в среднем имеют уверенно средний уровень физического развития.

Физиометрические показатели физического развития за 10 лет тоже претерпели изменения. Так, рассмотрение динамики физиометрических показателей физического развития первокурсниц указывает на то, что сила правой и левой кисти у первокурсниц за десятилетие достоверно ($p < 0,05$) уменьшилась – на 9,0% и 6,9% соответственно, а кистевой динамометрический индекс правой и левой кисти на еще большую величину – на 12,4% и 10,4% соответственно, что говорит об уменьшении относительной силы мышц кисти. Что касается силы самых крупных мышечных групп – мышц спины, то показатели становой динамометрии говорят о том, что в 2025 году девушки показали результат $51,3 \pm 4,7$ кг, что ниже средних величин для данной категории испытуемых девушек на 6,7 кг. А ведь испытуемые студентки будущие работники животноводческой сферы и им предстоит испытывать силовые нагрузки, пусть и временные и кратковременные, как то подъем и переноска тяжестей (ведра, мешки), на что большинство из них не готово. Значит в процессе занятий по дисциплинам «Физическая культура и спорт» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту» со студентками следует внимание уделять и развитию мышц спины и кистей рук. Если рассматривать взаимосвязь с развитием кондиционных способностей, то выясниться, что повышение уровня физического развития сопровождалось понижением уровня физической подготовленности у студенток. Так, если в 2015 году девушки набрали $2,3 \pm 0,12$ балла по ОФП, то спустя 10 лет сверстницы по результатам двигательного тестирования имели только $2,014 \pm 0,1$ балла, что достоверно ($p < 0,05$) меньше на 12,4%. На наш взгляд, снижение и без того низкого уровня двигательной активности бывших школьниц, а теперь первокурсниц аграрного вуза повлияло на небольшое повышение индекса массы тела и внесло существенный вклад в снижение уровня ОФП.

Таблица 2

Динамика показателей морфофункционального развития
студенток первого курса за 10 лет с сентября 2015 года
по сентябрь 2025 года ($M \pm m$)

№ п/п	Показатели морфофункционального развития	2015 год	2025 год	Изменения, в %
1	2	3	4	5
1	Длина тела, см	$164,8 \pm 1,0$	$166,0 \pm 0,95$	0,7
2	Масса тела, кг	$56,9 \pm 1,8$	$59,2 \pm 1,9$	4,04
3	Индекс массы тела, $\text{кг}/\text{м}^2$	$20,87 \pm 0,55$	$21,4 \pm 0,6$	2,54
4	Индекс Кетле, гр./см	$345,2 \pm 12,1$	$356,6 \pm 13,4$	3,3
5	Индекс весо-ростовой, $\text{кг}/\text{м}^3$	$12,67 \pm 0,34$	$12,95 \pm 0,4$	2,21
6	Средний тип телосложения,	Торакальный	Торакальный	
7	Окружность грудной клетки, см	$74,7 \pm 1,2$	$78,5 \pm 1,4$	5,1*
8	Индекс Пинье, усл. ед.	$33,3 \pm 2,6$	$26,2 \pm 3,0$	- 21,3**
9	Тип телосложения	Очень слабое	Слабое	
10	Индекс Эрисмана	$-7,7 \pm 0,2$	$-4,5 \pm 0,15$	41,5*
11	Пропорциональность развития грудной клетки	Не пропорциональное развитие	Не пропорциональное развитие	
12	Уровень физического развития, баллы	$2,45 \pm 0,1$ Нижняя граница среднего	$2,8 \pm 0,15$ Средний	14,3*
13	Становая динамометрия, кг	-	$51,3 \pm 4,7$	-

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5
14	Средние значения, кг		58	
15	Становой динамометрический индекс, %	-	86,6±2,0	-
16	Динамометрия правой кисти, кг	31,2±0,8	28,4±0,9	- 9,0*
17	Средние значения, кг			
18	Динамометрический индекс правой кисти	54,8±0,7	48,0±0,65	- 12,4*
19	Динамометрия левой кисти, кг	29,1±0,6	27,1±1,1	- 6,9*
20	Средние значения, кг			
21	Динамометрический индекс левой кисти, %	51,1±0,63	45,8±0,57	- 10,4*
22	АДС, мм рт. ст.	112,3±1,4	110,3±1,2	- 1,8
23	АДД, мм рт. ст.	74,0±1,1	72,3±0,9	- 2,3
24	ЧСС, уд/мин	82,1±1,5	81,6±1,6	- 0,6
25	Норма, уд/мин	60–75		
26	Индекс Робинсона, у.е.	92,2±1,3	90,0±1,9	- 2,4
27	Уровень	Средний	Средний	
28	Пульсовое давление, мм рт. ст.	38,3±0,67	38,0±0,54	- 0,8
29	Норма, мм рт. ст.	40–50		
30	Уровень	Ниже нормы	Ниже нормы	
31	КЭК (коэффициент экономичности кровообращения), усл. ед	3144,3±25,3	3100,8±24,2	- 1,4
32	Норма	2600		
33	Уровень	Выше нормы	Выше нормы	
34	КВ (коэффициент выносливости по формуле Кваси), усл. ед.	24,07±0,31	23,7±0,23	- 1,54
35	Норма, усл. ед.	16		
36	Уровень	Выше нормы		

Примечание: * – достоверно при $p<0,05$; ** – достоверно при $p<0,01$.

Что касается показателей центральной гемодинамики, то мы установили, что данные величины остались на протяжении десятилетия у данной возрастно-половой группы неизменными, о чем свидетельствует некоторое недостоверное уменьшение данных параметров. Хотя артериальное давление и находится в пределах нормы, однако частота сердечных сокращений как была выше нормы, так и остается спустя десять лет – $81,6 \pm 1,6$ удара в минуту. Соответственно индекс Робинсона, хотя и недостоверно уменьшился на 2,4%, тем не менее данная величина остается в пределах – $90,0 \pm 1,9$ и соответствует только среднему уровню, как и десять лет назад, что еще пока неплохо.

Показатель пульсового давления на протяжении десятилетия почти не изменился и составил $38,0 \pm 0,54$ мм рт. ст. при недостоверном приросте 0,8%, что свидетельствует о недостаточной сократительной способности мышц миокарда, что также согласуется с показателями в беге на 1000 метров у студенток, где результат был низкий. Об ослаблении в деятельности сердечно-сосудистой системы говорит и показатель КЭК, который превышает норму в 2025 году более чем на 500 условных единиц ($3100,8 \pm 24,2$ условных единиц) при не достоверном приросте – 1,4% и КВ, превышающий норму почти на 8 условных единиц ($23,7 \pm 0,23$ условных единиц в 2025 году) при недостоверном приросте 1,54%. Данные гемодинамические показатели говорят об ослаблении в деятельности сердечно-сосудистой системы вследствие малоподвижного образа жизни.

Выводы.

1. Индекс Пинье у первокурсниц достоверно вырос – на 21,3%, что указывает на тренд от очень слабого к слабому телосложению. В целом, уровень физического развития за десять лет достоверно ($p < 0,05$) вырос – на 14,3%.

2. Физиометрические параметры физического развития – сила правой и левой кисти, кистевой динамометрический индекс правой и левой кисти у первокурсниц снизились за десятилетие достоверно ($p < 0,05$) на 9,0%, на 6,9%, на 12,4% и на 10,4% соответственно, что говорит о снижении уровня развития мышц кисти, что согласуется со снижением результата в отжимании от пола. Кроме того, данные параметры ниже средних значений по возрасту 18–19 лет. Показатель становой динамометрии также ниже средних значений – на 6,7 кг.

3. Показатели центральной гемодинамики, как то, ЧСС, двойное произведение, пульсовое давление, КЭК, КВ за десятилетие почти

не изменились при том, что они и десять лет назад не соответствовали нормативным значением, что говорит об ослаблении в деятельности сердечно-сосудистой системы, что в первую очередь связано с гиподинамией.

Библиографический список к главе 8

1. Андрющенко Л.Б. Педагогическая система формирования готовности к развитию физической культуры у студентов сельскохозяйственных вузов: 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»: дис. ... д-ра пед. наук / Лилия Борисовна Андрющенко. – Волгоград, 2006. – 463 с. EDN QDYFVF
2. Апанасенко Г.Л. Законы термодинамики и здоровье человека / Г.Л. Апанасенко // Сеченовский вестник. – 2017. – №2 (28). – С. 61–66. EDN ZHHBХV
3. Баранов А.А. Состояние здоровья детей России, приоритеты его сохранения и укрепления / А.А. Баранов, В.Ю. Альбицкий // Казанский медицинский журнал. – 2018. – №4 (99). – С. 698–705. DOI 10.17816/KMJ2018-698. EDN XUGHOX
4. Белоусова Н.А. Проектирование безопасной здоровьесберегающей среды в образовательной организации как условие оздоровления обучающихся разного возраста / Н.А. Белоусова [и др.] // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – №7 (197). Ч. 1. – С. 17–23. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2021.7.p17-23. EDN TORPDX
5. Блинков С.Н. Стандарты физической подготовленности школьниц Ульяновской области разных типов телосложения: учебно-методическое пособие / С.Н. Блинков, С.П. Левушкин. – Ульяновск: УлГУ, 2007. – 24 с. EDN TYGVDL
6. Блинков С.Н. Стандарты морфофункционального развития школьниц Ульяновской области разных типов телосложения / С.Н. Блинков, С.П. Левушкин, И.М. Смоленская. – Ульяновск: Изд-во Ульяновск. гос. ун-та, 2007. – 24 с. EDN TYGVDB
7. Блинков С.Н. Значимость физкультурно-оздоровительной деятельности в формировании человеческого капитала учащейся молодежи: монография / С.Н. Блинков, С.П. Левушкин, С.Ф. Сокунова. – Кинель: ИБЦ Самарского ГАУ, 2023. – 171 с. EDN FKPCCKQ
8. Блинков С.Н. Динамика физической подготовленности студентов 1–3 курсов Самарской ГСХА с мая по сентябрь 2015 года / С.Н. Блинков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016. – №4 (134). – С. 33–37.
9. Блинков С.Н. Исследование физиометрических показателей физического развития студентов 18–19 лет Самарской ГСХА / С.Н. Блинков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016. – №8 (138). – С. 27–30.
10. Боген М. М. Физическое воспитание и спортивная тренировка: обучение двигательным действиям: теория и методика / М.М. Боген; предисл. П.Я. Гальперина. –3-е изд. – М.: URSS, 2011. – 191 с. EDN QYEWJJ
11. Бунак В.В. Антропометрия / В.В. Бунак. – М.: Учпедгиз, 1941. – 368 с.
12. Горелов А.А. Интеллектуальная деятельность, физическая работоспособность, двигательная активность и здоровье студенческой молодежи: монография / А.А. Горелов, В.Л. Кондаков, А.Н. Усатов. – Белгород: Политехника, 2011. – 101 с. – EDN TUTIXF
13. Горская Ю.И. Сравнительный анализ морфофункциональных показателей девушек 17–18 лет проживающих в городской и сельской местности / Ю.И. Горская, О.В. Крижевецкая, А.А. Клименко // Современные вопросы биомедицины. – 2022. – Т. 6. №1 (18). – С. 293–298.
14. Педагогические измерения в спорте: методы, анализ и обработка результатов: монография / В.П. Губа, Г.И. Попов, В.В. Пресняков, М.С. Леонтьева. – М.: Спорт, 2021. – 324 с. EDN KSNKOR
15. Гужаловский А.А. Этапность развития физических (двигательных) качеств и проблема оптимизации физической подготовки детей школьного возраста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Александр Александрович Гужаловский. – М., 1979. – 23 с.

16. Изак С.И. Состояние физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи на основе технологии популяционного мониторинга (на примере Российской Федерации) / С.И. Изак // Известия вузов Кыргызстана. – 2016. – №9. – С. 153–156. EDN WYXYYR
17. Измерения и вычисления в спортивно-педагогической практике / В.П. Губа [и др.]. – №2. – М. : СпортАкадемПресс, 2003. – С. 33.
18. Киреева А.В. Состояние физкультурно-оздоровительной работы в организации как фактор, определяющий интерес сотрудников к занятиям физической культурой / А.В. Киреева, И.В. Антипенкова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – №3 (169). – С. 138–141. – EDN ZBOWLZ
19. Левушкин С.П. Организация оздоровительной работы в образовательных учреждениях: методическое пособие / С.П. Левушкин, О.Ф. Жуков, С.Н. Блинков. – Ульяновск: УлГУ, 2004. – 207 с. – EDN TYGVEF
20. Левушкин С.П. Нормативы оценки морфофункционального развития, двигательной подготовленности и мышечной работоспособности студентов разных типов телосложения / С.П. Левушкин, М.С. Фесенко, С. Ли. – М. : Пере, 2022. – 32 с.
21. Изменения в кондиционно-моторной сфере учащейся молодежи за 120 лет (обзор-наз) / В.И. Лях, С.П. Левушкин, Д. Гернук, И.Ю. Михута // Человек. Спорт. Медицина. – 2022. – Т. 22. №1. – С. 129–141. – DOI 10.14529/hsm220118. – EDN IQMLZ
22. Лях В.И. Мировые тенденции развития системы физического воспитания в общеобразовательной школе / В.И. Лях, С.П. Левушкин, В.Д. Соныкин // Наука и спорт: современные тенденции. – 2019. – №1 (22). – С. 12–19. EDN ZAIXOH
23. Лях В.И. Тесты в физическом воспитании школьников: пособие для учителя / В.И. Лях. – М.: АСТ, 1998. – 272 с.
24. Соныкин В.Д. Определение конституциональной принадлежности / В.Д. Соныкин // Теория и практика физической культуры. – 1999. – №3. – С. 23–26. EDN QZQSOZ

ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-151859

Серебровская Наталья Евгеньевна
Щербакова Светлана Алексеевна

ВЛИЯНИЕ ЮМОРА НА СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ ПОДРОСТКОВ В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация: глава посвящена анализу современных источников, на тему влияния юмора на социальное самочувствие подростков в трансформирующемся обществе. Авторы описывают ключевые вопросы, которые были затронуты с целью выявления областей рассматриваемой темы, которые остаются малоизученными и неисследованными. Глава завершается описанием выводов из практической деятельности школьного психолога, которые были сформулированы в процессе проведённого наблюдения за подростками. Наблюдение направлено на выявление основных особенностей проявления юмора в данном возрасте в процессе учебной деятельности и общения в кругу сверстников.

Ключевые слова: юмор, подростковый возраст, подросток, психическое развитие, чувство юмора.

Abstract: the chapter is devoted to the analysis of modern sources on the topic of the influence of humor on the social well-being of adolescents in a transforming society. The authors describe the key issues that have been raised in order to identify areas of the topic that remain poorly understood and unexplored. The article concludes with a description of the conclusions from the practical work of a school psychologist, which were formulated in the course of monitoring adolescents. The observation is aimed at identifying the main features of the manifestation of humor at this age in the process of educational activities and communication among peers.

Keywords: humor, adolescence, teenager, mental development, sense of humor.

Условия современной действительности неизбежно ведут к изменению уровня психологического благополучия людей, оказывают серьёзное влияние на уровень социального самочувствия и ощущение стабильности. Наиболее уязвимой группой населения являются подростки, так как в их возрасте отсутствует чётко сформированная внутренняя личная позиция, им сложно выстроить стройную картину мира из-за скучного жизненного опыта.

В жизни подростков происходит наложение непрерывного потока информации из разных источников, часто непроверенных, на внутренние переживания, связанные с изменениями своего тела, своей личности, своих интересов, сложностями в общении с родителями, учителями и сверстниками. Подобная ситуация может приводить к усугублению протекания подросткового кризиса. При всей сложности условий взросления психика ребёнка достаточно гибкая и способна приспосабливаться к изменяющимся окружающим условиям. Одним из способов адаптации в современном обществе является активное использование в своей жизни юмора.

Изучение феномена юмора и его влияния на социум началось ещё задолго до возникновения самой науки психологии, что говорит о важности данной проблематики в нашей жизни. Начиная с работ известных философов Платона, Аристотеля и Цицерона, мы погружаемся в рассмотрение разных граней познания юмора. Теоретическому обзору источников прошлых лет посвящено достаточное количество исследований. Их анализ показывает, что степень разработанности темы значимости юмора в жизни человека с точки зрения его эффективной социализации и формирования адаптивности к изменяющимся социальным условиям низкая, основные факторы влияния юмора на разные стороны жизни современного человека в настоящее время остаются недостаточно освещёнными.

В условиях трансформирующего общества особенно ярко начинают формироваться и проявляться бессознательные психические реакции в виде защитных механизмов. Данный феномен рассматривает в своей статье А.Т. Абдурахманова. Она отмечает, что защитные механизмы могут быть нездоровыми, а могут позволять человеку нормально функционировать. Айгуль Тахировна приводит разные подходы к описанию снижения уровня тревоги человека. В рамках одного из подходов она отмечает отдельным пунктом использование юмора в качестве указателя на забавные или иронические аспекты событий, происходящих с нами. Автор статьи считает юмор одним из более полезных методов преодоления стрессовых, провоцирующих тревогу ситуаций [1].

С развитием науки и техники в нашу жизнь входят и новые проблемы, общество сталкивается с новыми угрозами, например, с пока ещё малоизученными, заболеваниями. Так появление COVID-19 на долгое время изменило не только наш привычный порядок вещей, но и сказалось на внутреннем благополучии людей. Влияние данного вируса на уровень здоровья человека продолжает

изучаться, как и те аспекты, которые снижают уровень психологического здоровья современного человека, чему посвящена статья Алаевой Марии Васильевны. Автор представляет нам анализ проведённого эмпирического исследования на группе респондентов от 16 до 20 лет, перенёсших данное заболевание. В теоретическом блоке своей статьи автор приводит нам разные взгляды на понимание здоровой личности. В одном из описанных вариантов Алаева М.В. отражает такую характеристику, как обладание чувством юмора, которая способствует скорейшему выздоровлению пациентов и менее тяжелым последствиям. Данные исследования подтверждают необходимость продолжения исследования феномена юмора [2].

Пандемия коронавируса неизбежно привела нас к тому, что решение многих вопросов переместилось в сеть Интернет. Общение в личных встречах сократилось, увеличилось время, проведённое в социальных сетях и других Интернет-ресурсах. Мусийчук М.В. в своей статье делится проведённым исследованием юмора в Интернет, как эффективного копинг-ресурса в период пандемии коронавируса. Автор анализирует шутки и приходит к выводу о наиболее часто встречающихся приёмах остроумия. Например, среди них ирония в виде задуманной утончённости речи и смешения стилей; ирония, представленная в форме сарказма; ложное усиление и намёк в форме приписывания дополнительных черт объекту. Автор приходит к заключению, что юмор является оптимизатором эмоционального отношения к широко обсуждаемым в сети событиям, лицам или предметам [8].

Проводя большое количество времени в сети Интернет, мы сталкиваемся с контентом разной направленности. Многие люди стремятся получить порцию общения и самореализации с помощью оставления комментариев под различными статьями, фото- и видео фрагментами. Ван Юе в своей статье приводит анализ актуальных проблем изучения коммуникативных тактик юмора, а также выявляет способы вербализации коммуникативных тактик юмора для создания юмористического эффекта в комментариях в Интернет. Автор формулирует вывод по итогу своего исследования о том, что современные коммуникативные тактики юмора позволяют реализовывать принцип тактичности и формируют гармоничное и здоровое интернет-пространство. Также использование юмора помогает реализовать человеку потребность в

самопрезентации, смягчить высказывания и избежать прямой оценки различных ситуаций [3].

В современной психологии достаточно места уделяется проведённым социологическим и психологическим исследованиям школьников. Е.А. Колосова в своей статье даёт нам возможность познакомиться с результатами изучения выбора контента для чтения подростками. Детям в возрасте от 11 до 15 лет свойственно уделять много времени нахождению в сети Интернет, поэтому особое внимание автор уделим знакомству с тем, какой тип контента наиболее привлекает школьников. Было установлено, что особый интерес у большинства подростков занимает юмористическая тема (54%). При этом выявлена разница в предпочтениях среди мальчиков и девочек. Здесь у юношей привлекательность юмора выше (60%), чем у девушек [5].

Одной из ключевых задач воспитания ребёнка является формирование ценностных ориентиров, которые будут способствовать успешности в жизни. Лесин А.М. в своей статье приводит характеристику способности радоваться жизни как одной из ценностей молодых людей. Автор делится результатами проведённого исследования на группе молодых людей в возрасте от 17 до 23 лет. Автор в своей статье подтверждает выдвинутый тезис о том, что жизнерадостность и наличие чувства юмора являются важным фактором, демонстрирующим личностную зрелость человека [7].

Е.И. Лебедева занималась изучением вопроса различий ценностных ориентаций у разных групп старших подростков: воспитывающихся в семье и в детском доме. В своей статье автор описывает проведённое исследование на группе респондентов в возрасте от 16 до 18 лет. Итогом оказалось подтверждение гипотезы о том, что ценности двух групп подростков будут иметь отличия. Было выявлено, что у подростков, воспитывающихся в семьях, в ряду первостепенных ценностей кроме милосердия, уважения других, здоровья, любви, развития, власти, терпимости к другим и смелости, также выделяется и чувство юмора. Для сравнения в группе подростков, воспитывающихся в детском доме, чувство юмора не вошло в перечень первостепенных ценностей. В данном списке было материальное состояние, любовь, дружба, здоровье, честность, аккуратность, самостоятельность и безопасность [6]. Из этого можно сделать вывод, что одним из условий формирования чувства юмора является здоровые условия социального

психологического взросления и развития личности. В частности, условия семейного воспитания.

Ситуация в мире такова, что требует особого уровня жизнестойкости не только от взрослых, но и от подростков. Возникает вопрос, а существует ли разница в проявлении внутренней силы личности у подростков с нормотипичным развитием и задержкой психического развития. Ответу на этот вопрос посвящено исследование в статье педагогов и студентки Уральского университета Л.В. Токарской, Е.В. Хлыстовой и Ю.С. Литвиновой. К выборке респондентов были привлечены школьники 14–15 лет. Одним из этапов исследования был анализ копинг-стратегий по результатам опросника со-владания со стрессом. По итогам шкалы, посвящённой юмору, установлено, что нет разницы в преобладании данного показателя среди детей с нормотипичным развитием и с задержкой психического развития. В двух группах испытуемых представлен средний бал равный 9, при максимальном балле равном 12. Это показывает схожее место юмора в жизни подростков, не зависимо от уровня их психического развития [16].

Стоит рассмотреть особенности формирования жизнестойкости подростков в условиях семейного воспитания. Данную актуальную тему затронул в своей статье Евгений Владимирович Хлестов. В процессе обобщения факторов, повышающих жизнестойкость подростков, он отмечает наличие чувства юмора [17].

В подростковом возрасте на психологическое самочувствие оказывают влияния разные факторы. Перечислим некоторые из них: степень доверительности отношений с родителями, уровень принятия группой сверстников, возможности самореализации и выражения своих эмоций в своём окружении. При недостатке благополучия сразу по нескольким факторам может происходить постепенное нарастание внутренней злости, что может проявляться в агрессии. Неспособность выражать свою злость безопасным способом для себя и окружающих приводит подростка к жестоким и необдуманным поступкам. Одной из разновидностей проявления внутреннего неблагополучия в современности считается скулштутинг или колумбайн. Поведение данного типа в последние годы всё чаще встречается и в нашей стране. Сотрудники высших учебных заведений Нижнего Новгорода А.А. Глухова, А.А. Иудин Д.А. Шпилев в своей статье дали анализ подобного вида деструктивного поведения. В ходе исследования и анализа социальных сетей был сформирован ряд способов воздействия на психику подростка, что

впоследствии вызывает их вовлечённость в деструктивную идеологию. Одним из перечисленных приёмов авторы называют интенсивную дискуссию на тему отношения к смерти и насилию. Подобные обсуждения часто сопровождают фото- и видеофрагментами и большим количеством чёрного юмора. Подобные проявления современной культуры могут оказывать негативное влияние на подростков с чувствительной натурой [4].

На наш взгляд, личность учителя в школе оказывает существенное влияние на социальное самочувствие подростков. Поэтому будет целесообразно затронуть исследования Ю.В. Смык, А.Ю. Каучимской, В.Н. Гордиенко, которое посвящено анализу оценки школьников 5–10 классов степени выраженности предлагаемых качеств у педагогов своей школы. В ходе определения потенциала психологической безопасности педагога среди первых семи личностных факторов школьниками был звучен юмор. Это показывает, что наличие в образовательном процессе юмора со стороны учителя позволяет ученикам ощущать себя в большем психологическом комфорте [14].

Семейная ситуация, в которой пребывает на протяжении всего своего детства ребёнок, также оказывается на его благополучии. Медицинский психолог Рожановская А.М. в своей статье анализирует типы семей и стили воспитания, которые могут сформировать склонность к употреблению ПАВ (поверхностно-активных веществ). В процессе описания особенностей конфликтной (дисфункциональной) семьи автор говорит о том, что общение в таких семьях находится на низком уровне, что приводит к отсутствию заботы и внимания близких людей друг к другу, юмора и радости в процессе взаимодействия членов семьи [10].

Разного рода гаджеты прочно вошли в нашу жизнь. Это подтверждает возросшее, иногда чрезмерное, увлечение подрастающего поколения компьютерными играми. Там ребёнок получает для себя дозу позитивных эмоций, получает возможность общаться с единомышленниками и способность безопасно для окружающих выпускать свои эмоции. Тарасова С.Ю. в своей статье постаралась создать комплексный психологический портрет современного игромана. Одним из диагностических методов был выбран тест юмористических фраз, результаты которого нам будут полезны в рамках нашего анализа. По итогу диагностики среди игроманов наиболее важными темами при классификации юмористических фраз оказались следующие: человеческая глупость, отношения полов,

мода, карьера и деньги. Молодые люди проявили больший интерес к теме отношения полов и карьере, а девушки – к теме семейных отношений. Автор статьи также подтверждает свою гипотезу о том, что дезадаптивность игроманов проявляется в страхе показаться окружающим смешным, а значит в отсутствии самоиронии, как одного из здоровых механизмов формирования личности [15].

С.Т. Посохова и А.А. Басалова делятся с нами своим исследованием восприимчивости к юмору в подростковом возрасте. Авторы в своей статье описывают функции юмора, представляют юмор, как фактор, позволяющий компенсировать эмоциональные проблемы человека. В описанном исследовании принимали участие школьники 15–16 лет. В результате выявлено нейтральное отношение школьников к юмору в образовательном процессе у 48%, позитивное отношение – 44% и негативное – 2%. Оставшиеся респонденты затруднялись с ответом. Также было установлено, что 47% подростков восприимчивы к юмору, т.е. воспринимали предлагаемые ситуации с улыбкой и смехом. Среди стилей юмора у старшеклассников преобладал самоподдерживающий стиль (44%) [9].

Подводя итог анализу исследований, посвящённых рассматриваемому вопросу, можно сделать вывод о том, что данная тематика интересует исследователей современности, является актуальной с точки зрения современных реалий жизни общества. При рассмотрении данного вопроса, особо интересными и популярными выделяются аспекты, связанные с современными технологиями, социальными сетями и Интернетом.

Обращаясь к личному практическому опыту изучения влияния юмора на самочувствие подростков в современном мире, был прошёл анализ межличностного общения школьников в условиях образовательного учреждения. Наблюдение было организовано в период с сентября по декабрь 2022 года на базе Частной школы города Нижнего Новгорода «Ступени образования» среди учащихся 5–11 классов. Наблюдение проводилось во время проведения уроков в рамках расписания и переменах, а также на занятиях с психологом по тематическому плану и запросу классных руководителей и родителей.

Целью наблюдения было выявление основной тематики юмористических проявлений у школьников, наблюдение за их реакцией на слова сверстников, поведенческие реакции в разных ситуациях взаимодействия и определение предполагаемого результата,

которого хотели бы достичь те ученики, которые используют юмор в своём общении.

Далее рассмотрим основные выводы, которые были сделаны по результатам проведённого наблюдения.

1. Установлено, что за наблюдаемый период в рамках группового общения юмор наполняет практически всё время взаимодействия школьников во время перемены. Также это проявляется и во время уроков и занятий. Подобные проявления помогают подросткам быстро приковать к себе внимание класса, получить положительный настрой в свой адрес со стороны сверстников, что будет иметь плюс в дальнейшем уже личном общении. В то время как в процессе общения по мини-группам, а чаще двойкам, уже подобная тенденция не проявляется. В личном общении детям более интересно делиться своим настроением, своими чувствами и эмоциями по поводу происходящих событий, оценками и предпочтениями, а также обсуждать общие интересы. Предпочтения в дружбе часто у подростков строятся на основе общего стиля юмора, так как в процессе шуток часто проявляются жизненные ценности и взгляды на многие бытовые вопросы.

2. Среди подростков в большей степени преобладает так называемый «чёрный юмор», который содержит массу цинизма, насмешек, связанных с темами смерти, насилия, болезней, физических отклонений и других неприятных моментов жизни. Использование данного стиля юмора в большей степени объясняется протеканием в данном возрасте подросткового кризиса, который из-за особенностей условий взросления часто затягивается. Наблюдается также то, что если кто-то из детей не принимает подобные шутки, то общение с ним в группе может прекратиться, он становится изгоем. Такие дети могут становиться объектом насмешек, так как не принимают активное участие в общении со сверстниками в силу своих особенностей восприятия информации и окружения. Многие вновь пришедшие школьники, желающие завоевать авторитет, быстро адаптируются под общий фон класса и стремятся тоже проявлять умение использовать чёрный юмор в своей речи, стать «своими».

3. Тематика юмористических высказываний школьников часто ограничивается современными трендами из социальных сетей, шутками, мемами на тему различий людей, их индивидуальностей, а также особенностей личности друг друга. Заметно, что различия между людьми дают повод для формирования юмористических высказываний.

4. Проявляется закономерность в проявлении авторитетности среди сверстников и активности в юмористических проявлениях: чем наиболее авторитетен в классе ученик, тем более уверенно он себя ощущает в процессе формирования шуток, даже если их можно назвать шутками низкого качества. По сути авторитет зарабатывается такими «шутниками» за счет унижения других и навязывания низкопробного юмора сверстникам.

5. Одним из ключевых моментов среди учащихся 5–7 классов является то, что подросток стремиться привлечь к себе внимание всего класса, выделиться на фоне других, стать особенным. При этом чем больше его поведение отвлекает одноклассников от учебного процесса, тем больший авторитет в их глазах он зарабатывает. В подобные моменты, получая одобрительную реакцию одноклассников, часто наблюдается «выход шутки из-под контроля», переход в нарушение школьной дисциплины и субординации с учителем. Однако при отсутствии поддержки со стороны сверстников, как правило, шутка остаётся никем незамеченная. Часто шутники-подростки в первую очередь обращают на себя внимание взрослого, находящегося рядом, и ждут его реакцию. Это говорит о стремлении проявить свою взрослость и независимость, выделяться среди других, бороться за лидерство, пусть и деструктивное.

В ходе наблюдения проводились выборочные индивидуальные встречи с некоторыми учащимися, которые проявляли особую активность и стремление выделяться своими юмористическими способностями. В процессе бесед было установлено, что в большинстве случаев, сами подростки признают, что не получается в процессе шутовства регулировать себя и останавливаться в те моменты, где шутка может перейти границу дозволенного в образовательном учреждении и принести кому-то вред, обидеть и оскорбить. Таким образом, можно предположить, что в подростковом возрасте нет сформированного самоконтроля в поведении и общении. Также выявлено, что каждый шутник наслаждается своим местом среди сверстников, роль человека, который поднимает всем настроение, его удовлетворяет и вдохновляет на продолжение своего творчества.

Наше исследование показало, что тема юмора является актуальной в сегодняшних непростых социально-экономических реалиях и обсуждение разных ее аспектов позволяет изучать феномен юмора и его роль в развитии личности и общественной среды. Юмор как механизм защиты человека от неблагополучных условий

жизнедеятельности позволяет предупредить деструктивные явления в социуме, а с точки зрения воспитания подрастающего поколения юмор и все, что с ним связано представляет из себя то социально-психологическое явление, которое нуждается в глубоком анализе как в теории, так и на практике. К сожалению, влияние юмора на самочувствие современных школьников в трансформирующемся обществе сопровождается множеством нераскрытых вопросов. Важной задачей является выявление особенностей использования комического в современном масс-медиа-контенте, так как именно массовая культура в Интернете служит образцом поведения для детей подросткового возраста и задаёт примеры и стратегии поведения в обществе. Одним из них является тема влияния юмора на межличностные взаимоотношения подростков. Юмор для подростков является формой выражения своих эмоций, в конечном итоге, способом проявить себя и свою личность, продемонстрировать свою позицию и принадлежность к современной культуре и т.д. Должны ли мы учить детей воспринимать иронию и юмор, как здоровый показатель общения в обществе, нужно ли формировать чувство юмора и способность использовать юмор в процессе социализации, необходимо ли воспитывать детей на собственном примере самоиронии взрослым? Все эти вопросы являются сегодня актуальными и важными для изучения.

Библиографический список к главе 9

1. Абдурахманова А.Т. Бессознательные психологические реакции как проявление защитных механизмов в психологии / А.Т. Абдурахманова // Academic research in educational sciences. – 2022. – Т. 3. №6. – С. 309–317.
2. Алаева М.В. Диагностика психологического здоровья у молодёжи, переболевшей COVID-19 / М.В. Алаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75–2. – С. 355–358. – EDN VJOCGN
3. Ван Юе. Способы вербализации коммуникативной тактики юмора в интернет-комментариях / Юе Ван // Общение в эпоху конвергенции технологий: сборник научных трудов. – 2022. – Т. 1. – С. 95–97.
4. Глухова А.А. Колумбай как разновидность молодёжного деструктивизма / А.А. Глухова, А.А. Иудин, Д.А. Шпилев // Russian Journal of Economics and Law. – 2022. – Т. 16. №4. – С. 808–846. – DOI 10.21202/2782-2923.2022.4.808-846. – EDN NFXSER
5. Колосова Е.А. Гендерные аспекты в изучении чтения подростков и юношества: по материалам социологических исследований 2013–2021 гг. / Е.А. Колосова // Вестник РГПУ. Се-рия «Философия. Социология. Искусствоведение». – 2022. – №1. Ч. 2. – С. 227–236.
6. Лебедева Е.И. Особенности ценностных ориентаций старших подростков, воспитывающихся в детском доме / Е.И. Лебедева // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – №2. – С. 93–111. – DOI 10.35231/18186653_2022_2_93. – EDN TZQCRY

7. Лесин А.М. Характеристика жизнерадостности как ценности молодых людей / А.М. Лесин // Вестник университета. – 2022. – №3. – С. 201–206. – DOI 10.26425/1816-4277-2022-3-201-206. – EDN XPLAFR
8. Мусийчук М.В. Юмор в INTERNET как эффективный копинг-ресурс в период пандемии коронавируса / М.В. Мусийчук // Общение в эпоху конвергенции технологий: сборник научных трудов. – 2022. – Т. 1. – С. 332–335. – DOI 10.24412/cl-36917-2022-332-335. – EDN DHIANT
9. Посохова С.Т. Восприимчивость к юмору в подростковом возрасте / С.Т. Посохова, А.А. Басалова // FORCIEPE. – Т. 5. №§2. – С. 413–414.
10. Рожановская А.М. Проблемы семьи, имеющей детей, склонных к употреблению ПАВ / А.М. Рожановская // Вестник науки и образования. – 2022. – № 9 (129).
11. Серебровская Н.Е. Психологические и философские аспекты профессионального самоопределения обучающихся по программам среднего образования / Н.Е. Серебровская, Е.А. Дорофеева // Гуманитарные науки. – 2020. – №2 (50). – С. 165–169.
12. Серебровская Н.Е. Проблема сопротивляемости личности трудным жизненным ситуациям в условиях образовательной среды в российских и зарубежных исследованиях / Н.Е. Серебровская, Н.И. Дунаева, П.А. Егорова.
13. Серебровская Н.Е. Становление субъектности школьников на пути их профессионального самоопределения: коллаборация школы и вуза / Н.Е. Серебровская, И.С. Кочергина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. №3 (36).
14. Смык Ю.В. Потенциал психологической безопасности педагога в оценках учащихся / Ю.В. Смык, А.Ю. Качимская, В.Н. Гордиенко // Интеграция образования. – 2022. – Т. 26. №3. – С. 503–517. – DOI 10.15507/1991-9468.108.026.202203.503-517. – EDN QUYQAZ
15. Тарасова С.Ю. Психологический портрет современного молодого игромана / С.Ю. Тарасова // Психолог. – 2022. – №4. – С. 29–55. – DOI 10.25136/2409-8701.2022.4.38448. – EDN PBGSKF
16. Токарская Л.В. Исследование жизнестойкости подростков с задержкой психического развития / Л.В. Токарская, Е.В. Хлыстова, Ю.С. Литвинова // Педагогическое образование в России. – 2022. – №3. – С. 208–215. – EDN JAXAEO
17. Хлестов В.Е. Психологические условия формирования жизнестойкости подростков в процессе семейного воспитания / В.Е. Хлестов // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – Т. 5. №4. – С. 93–105. – DOI 10.17748/2686-9969-2022-5-4-93-105. – EDN EKNGRP

ГЛАВА 10

DOI 10.31483/r-152414

*Гани Светлана Вячеславовна
Константинова Наталья Ивановна*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: глава посвящена вопросам педагогики начального музыкального образования. Обучение игре на музыкальных инструментах в детских музыкальных школах имеет разные цели, но важнейшей является воспитание личности. Внимание современного музыкальной педагогики обращено на поиск средств и приемов интенсификации музыкально-слуховых и творческих способностей, профессионального мышления обучающихся через систему индивидуальных, групповых и коллективных музыкальных занятий.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, профориентация, профессиональное самоопределение, детская музыкальная школа.

Abstract: the paper focuses on the pedagogy of primary music education. Teaching musical instruments in children's music schools has various goals, but the most important is the development of the individual. Contemporary music pedagogy focuses on finding ways and means to enhance students' musical aural and creative abilities, as well as their professional thinking, through a system of individual, group, and collective music lessons.

Keywords: educational potential, career guidance, professional self-determination, children's music school.

Введение

В фокусе внимания музыкальной педагогики профессионального музыкального образования находятся актуальные вопросы, связанные с воспитанием, обучением и развитием обучающихся детских музыкальных школ (ДМШ) как первой ступени профессионального образования [1; 4; 22]. Согласно статье 83 «Особенности реализации образовательных программ в области искусства» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [26], в ДМШ обучение осуществляется по общеразвивающим и

предпрофессиональным программам, имеющим разные цели и задачи [1; 4; 22; 28].

Обучение по дополнительным предпрофессиональным программам в области музыкального искусства ориентировано на: обеспечение развития музыкально-творческих способностей детей на основе приобретенных ими знаний, умений и навыков в области музыкального исполнительства; выявление музыкально одаренных детей в области музыкального исполнительства и подготовку их к дальнейшему поступлению в образовательные учреждения, реализующие образовательные программы среднего профессионального образования [18]. Иными словами, работа по данным программам включает реализацию воспитательного потенциала музыкальной школы, направленного, в том числе, на раннюю профориентацию обучающихся [18]. Под «воспитательным потенциалом» мы подразумеваем, в том числе, процессы интенсификации развития музыкальных способностей, профессионального мышления и реализации музыкально-исполнительских возможностей в целях формирования личности юного музыканта. Эффективность достижения результатов предполагает целенаправленную деятельность взрослых (музыкантов-педагогов и родителей), в основе которой лежат духовно-нравственные ценности [1; 4; 6; 12; 15; 28].

*Музыкант-педагог – ключевая фигура
музыкального развития обучающихся*

Великий пианист, музыкант-педагог Г.Г. Нейгауз подчеркивал, что «учитель игры на любом инструменте ... должен быть прежде всего учителем музыки, то есть ее разъяснятелем и толкователем. Особенно это необходимо на низших ступенях развития учащегося...» [20, с.148]. Отсылая к латинской пословице «*similis simili gaudet*» («подобный подобному рад»), Г.Г. Нейгауз подчеркивает, что «талантливый педагог и бездарный ученик столь же малоприводительное сочетание, как бездарный педагог и талантливый ученик» [20, с. 146].

Воспоминания о первом педагоге в ДМШ, как и о первой учительнице в школе, сохраняются на всю жизнь. «С Евгением Михайловичем Тимакиным, моим любимейшим учителем, связаны лучшие годы моей жизни и самые светлые воспоминания. В нем гармонично сочетались качества великолепного, глубокого музыканта, мудрого педагога-пианиста и редкой души, простоты и скромности человека. Он был для меня не только учителем музыки, но и учителем жизни, воспитателем и настоящим другом» [25, с. 154]. Таким запомнился Е.М. Тимакин своей ученице

М. Рюминой. Родные музыканта-педагога Е.М. Тимакина отмечали, что, обладая глубокими, поистине энциклопедическими знаниями в своей профессии, он «был человеком широких, разнообразных интересов, прекрасно знал историю, литературу, был большим любителем поэзии А.С. Пушкина» [25, с. 163]. М. Плетнев подчеркивал, что «Тимакину удалось создать законченное целостное учение о воспитании и развитии пианиста от первых шагов до этапа овладения мастерством» [25, с. 3]. Эти небольшие «зарисовки» дают возможность представить себе «портрет» человека и педагога, о котором только могут мечтать родители для своего ребенка. Е.М. Тимакин (1916–2004) за свою продолжительную музыкально-педагогическую жизнь в Московской консерватории и Центральной музыкальной школе воспитал целую плеяду музыкантов-исполнителей.

Начальный этап обучения очень важен для ребенка, так как в этот момент закладывается его отношение к *Музыке*. Интерес старшего дошкольника/младшего школьника возникает не просто к какому-то звуку, а к конкретной мелодии, которая обладает определенным настроением. Г.Г. Нейгауз рекомендовал начинать обучение на фортепиано с народных мелодий, в которых ярко выступает «эмоционально-поэтическое начало» [20, с. 18], доступное детскому восприятию. Как следствие, сильные, новые впечатления вызывают у ребенка желание запомнить и точно воспроизвести на инструменте услышанное. При этом следует обратить внимание на то, чтобы исполнение было выразительным, соответствовало «характеру», «содержанию» данной мелодии/песенки: бодрую следует исполнять «бодро», грустную – «грустно» и т. д. Подчеркнем, что в этот момент начинается одновременная работа над художественным образом, обучение игре на инструменте и освоение нотной грамоты [20; 25]. Таким образом, включение музыкантом-педагогом на начальном этапе работы с учеником ярких, разнообразных мелодий народной музыки и пьес, понятных ребенку по настроению и образу, способствует усилению заинтересованности в занятиях, воспитанию понимания и переживания музыки, развитию концентрации внимания и «слуховой наблюдательности» [25]. В это время немаловажным становится вопрос: «Какие способности и мотивационные тенденции ребенка будут формироваться, развиваться и участвовать в музыкальной деятельности?» [14].

В средних классах (3–4) обучающиеся уже лучше «слышат» музыку, понимая логически-смысловые особенности музыкальной формы (2 или 3 части, форма сонатного allegro) и красочность

гармонических оборотов. Появляются музыкальные предпочтения. К концу четвертого класса становятся заметны различия в музыкально-исполнительской деятельности учеников. Важнейшая задача педагога на данном этапе становления музыканта – воспитание самостоятельности ученика (на основе заинтересованности). В 3–4 классе самостоятельность проявляется в желании читать с листа, музцировать, импровизировать. Наблюдая за работой ребенка, динамикой его музыкального развития, педагог может сделать некий «профессиональный прогноз», т.е. по окончании 4-го класса происходит предварительная оценка «направленности» на профессию [18].

Старшие классы (V – VII/VIII) очень важны для профессионального самоопределения обучающихся. Те индивидуальные музыкально-исполнительские различия, которые стали проявляться в средних классах, становятся более яркими. Этот сложный период совпадает с переходным возрастом обучающихся. Пройти его, не используя метод «проб и ошибок», позволяют знания возрастных особенностей подростков [2; 9; 10; 14; 23]. Обучение по предпрофессиональным программам заканчивается итоговой аттестацией выпускников, которая проходит в форме экзамена по предметам «Специальность», «Сольфеджио» и «Музыкальная литература» [4].

На протяжении всего периода обучения музыкант-педагог в процессе музыкального воспитания целенаправленно старается добиться того, чтобы побуждением основных музыкально-исполнительских действий обучающегося в игре на инструменте являлось «внутреннее слуховое представление»: ученик представляет цель (звучание музыки) и найденными средствами музыкального языка стремится достичь ее (творческая инициатива). Запоминание нотного текста, тренировка основных исполнительских движений требуют значительных умственных и волевых усилий, определенного уровня развития произвольности [3]. Данные усилия, «отодвигая» на второй план эмоционально-слуховые реакции, могут создать установку «вижу-играю» (где отсутствует «слушаю»). Таким образом происходит «разрыв» между чтением нот, технической работой и восприятием музыки (подлинным общением с музыкой). «В этом коренится причина всех недостатков в музыкальном воспитании и обучении» [17, с. 133].

Г.Г. Нейгауз считал основой основ стремление «исполнительски слушать себя», включающее:

- *слуховое представление*, обладающее конкретностью, индивидуальной выразительностью (такое ясное слуховое представление апеллирует к воплощению, активно воздействует на исполнение);
- *самоконтроль* – умение «слухом контролировать» свое исполнение;
- *самооценка*, которая выступает как умение сопоставить реальное звучание с воображаемым идеальным [16, с. 35].

Методы работы становятся эффективными, когда они не только требуют от обучающегося волевых и умственных усилий, но и способны превратить любое действие «в частицу музыкального опыта ученика, которой он по мере надобности всегда может воспользоваться» [17, с. 135].

Можно выделить способы работы, вызывающие внутреннюю активность (активизацию внутренних представлений) и показывающие творческие результаты: сочинение музыки и импровизация; подбор по слуху и транспонирование; игра наизусть недоученного произведения, припомнание забытого без использования нотного текста. В данной музыкальной деятельности исключается неуправляемый, «механический» процесс исполнения, воспитывается «объемное представление», развивается способность «услышать» и «пред-слышать». «И, что очень важно, даже неумелый исполнитель по-иному начинает понимать и оценивать собственные действия» [17, с. 135].

«Следует отметить, что в свете задачи формирования-развития профессионального мышления учащегося опыт, приобретаемый через исполнение музыки, особенно ценен» [27, с. 187]. Основной формой деятельности педагога по формированию профессионального мышления юного музыканта является общение в диаде «учитель – ученик» в процессе работы над музыкальным произведением: объяснение и показ (изложение изучаемого музыкального материала и его иллюстрация) [22].

Мастерство педагога проявляется в способности «разбудить» интерес ученика, его творческое воображение, художественное мышление, направить творческий процесс, рассчитывая на мыслительные способности, «понимание» ребенка, осознание им исполнительских задач по созданию музыкального образа. Здесь присутствует анализ жанра, формы музыкального произведения и его элементов, средств музыкальной выразительности. Образное объяснение сопровождается выразительным показом, который необходим и как средство воздействия, побуждения, и как метод обучения: как

должно звучать; как надо сделать; как надо учить, используя определенные игровые приемы (legato, non legato и пр.); выверяется нюансировка, аппликатура, педализация и др. В показе педагога происходит не только наглядное представление музыкального произведения (его частей), но и особая форма общения (готовности к взаимодействию и восприятию), способная создать «понимание без слов» [22].

Подчеркивая значимость педагогического показа, Г.Г. Нейгауз заостряет внимание на совершенствование музыкантами-педагогами своего исполнительского мастерства. Педагоги, «...не претендуя вовсе на обширную концертную деятельность, могли бы все-таки давать своим ученикам хорошие, убедительные образцы исполнения хотя бы тех пьес, которые изучаются в классе. Нечего и говорить, насколько повысился бы общий уровень преподавания» [20, с. 168]. Высказывания Нейгауза достойны большого внимания. Его исполнение всегда вызывало положительные и восторженные отзывы. «Игра Нейгауза отличалась непосредственностью высказывания, «говорящей» выразительностью фразировки, тонкостью и большим разнообразием звучности» [5, с. 118]. «Нейгауз – вдохновенный художник-романтик, игра которого вмещала весь диапазон эмоционально-поэтических состояний, был и умнейшим музыкантом-мыслителем, интеллектуальное начало проявлялось в его творчестве сильно и властно» [16, с. 4].

*Направленность деятельности педагога
теоретических предметов на воспитание
музыкально-творческих интересов обучающихся*

Помимо обучения игре на инструменте обучающиеся ДМШ посещают ряд обязательных дисциплин учебного плана, в т.ч. сольфеджио [18]. Целью преподавания сольфеджио является целенаправленное развитие музыкальных способностей детей [13], умения «слышать» музыку (воспринимать музыкальные произведения глубоко, осмысленно). Для этого каждый элемент музыкального языка должен изучаться не только с точки зрения теории (например, строение мажорной и минорной гаммы, виды мажора и минора, количество тонов и полутонов в интервале и т. д.), но и с направленностью внимания на их музыкальную выразительность [22]. Поэтому педагогу необходимо сочетать на занятиях развитие музыкальных способностей, умений и навыков, необходимых обучающимся для успешного освоения программы с воспитанием их творческой инициативы и заинтересованности.

В настоящее время существует множество пособий, рабочих тетрадей по сольфеджио, в которых предусмотрены творческие

задания. Если в начале обучения данные задания ориентированы на сочинение части мелодии или ее окончания на заданный текст, то в средних классах требуется досочинить мелодию, используя, например, характерный ритмический рисунок (пунктирный или синкопируемый ритм), переменный лад или звуки определенного аккорда. В старших классах предполагается сочинение музыкальных пьес в различных музыкальных жанрах, этюдов в различной фактуре и т. д. Сочинение и коллективное обсуждение созданного могут увлечь и необычайно заинтересовать обучающихся.

Такие методические разработки способны стать «отправной» точкой для творческой идеи педагога. Например, на одном из занятий после летних каникул педагог предлагает обучающимся 3-го класса сказку: «Я расскажу вам сказку, которая называется «Фа – Соль». Это сказка не про огород, это – музыкальная сказка...». По мере разворачивания сюжета, действующими лицами которого были ноты, добрая фея Гармония и злая волшебница Какофония, дети совместно выполняли задания, вспоминая пройденные во втором классе темы. Созданная ситуация совместной деятельности в группе способствовала проявлению наблюдательности, контроля, доброжелательности, творческого интереса. Направляемое педагогом, в процессе живой, свободной музыкальной деятельности воспитывается желание придумывать, находить, предлагать варианты, обсуждать, обобщать.

Предмет «Слушание музыки», а с 4-го класса – «Музыкальная литература», связан с формированием специальных музыкально-слуховых умений: эстетическое восприятие музыкальных произведений; музыкально-слуховой анализ; умение рассказывать о прослушанных произведениях. Умение обучающимися «слушать и слышать» музыку – результат систематической, целенаправленной, творческой работы педагога.

«Изучение музыкально-теоретических предметов направляет мысль учащихся, помогает понять и осмыслить содержание музыки и то, как оно выражено, включает механизмы интеллектуально-логического в процесс общения с музыкой» [17, с. 133].

Семейная среда как фактор воспитания и музыкального развития детей

Культурный уровень, семейные ценности и традиции во многом определяют тот «музыкальный багаж», с которым дети приходят в ДМШ. Так, Г.Г. Нейгауз вспоминал: «Музыкой я заражен с самого раннего возраста, музыкальная бацилла свирепствовала и в семье моего отца, и в семье матери (оба были учителями музыки, то есть фортепианной игры...)» [20, с. 21–22]. Самые яркие музыкальные

впечатления детства были связаны с приездом из Петербурга брата матери, Ф.М. Блуменфельда. «Никогда не забуду, как совсем ребенком еще я слушал целыми вечерами до глубокой ночи (во время его пребывания разрешалось ложиться спать очень поздно) его великолепную игру. Играли он массу фортепианных произведений, особенно Шопена, Шумана, Листа, свои сочинения, Глазунова, Балакирева, Листа, но больше всего во мне запечателись тогда некоторые оперы Вагнера – «Мейстерзингеры», «Тристан и Изольда», которые он играл иногда целиком в один вечер, к великому нашему восторгу» [20, с. 22].

Можно привести много примеров, когда родители-музыканты повлияли на профессиональное самоопределение ребенка. Так, Лев Николаевич и Ирина Ивановна Наумовы были учениками Г.Г. Нейгауза. Через их руки «прошли» сотни известных исполнителей и музыкантов-педагогов, сохранивших традиции отечественной музыкальной школы: А. Хитрук, А. Любимов, А. Наседкин, В. Крайнев, В. Бочкарев, В. Виардо, А. Султанов, И. Соколов и многие другие.

Лев Николаевич пережил Ирину Ивановну на полтора года. Они были всю жизнь вместе и в профессии, и в семье. Их дочь вспоминает: «В детстве я очень любила петь, и папа, обнаружив у меня хорошие слуховые данные, решил их развивать. Он придумывал забавные названия для интервалов, и поэтому в три года я уже могла отличать «девочку» терцию от «мальчика» секунды, папа стал «тритоном», мама – «октавой», большая септима, разумеется, была названа «волком». Папа сочинял для меня песенки, и мы вместе с ним распевали и записывали их на только что купленном магнитофоне, а потом с удовольствием слушали наши совместные творения» [19, с. 331]. Музыкальная педагогика и исполнительство стали профессией как Н.Л. Кудряшовой (Наумовой), так и ее сына.

Благоприятная семейная атмосфера, родительская ответственность, заинтересованность, включенность и поддержка очень важны на начальном этапе обучения ребенка [10; 22; 24] и способствуют его музыкальному и личностному развитию, социализации и дальнейшему профессиональному самоопределению [1; 4; 6–9; 11].

Ориентация на будущую профессиональную деятельность ребенка является одним из мотивов выбора родителями (по итогам вступительного прослушивания/экзамена/собеседования) предпрофессиональной программы обучения. Эта «первая диагностика» музыкальных способностей включает проверку чувства ритма, музыкальной памяти и музыкального слуха [6]. Однако известно, что

музыкальные способности, которые лежат в основе успешной музыкальной деятельности:

- чувство лада – эмоциональный компонент музыкального слуха: способность чувствовать эмоциональную выразительность мелодии;
- способность к слуховому представлению – слуховой компонент музыкального слуха – способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями;
- музыкально-ритмическое чувство – способность чувствовать эмоциональную выразительность ритма, уметь точно воспроизвести ритм [14] развиваются в процессе музыкальной деятельности. Поэтому справедливо замечание Г.М. Цыпина о том, что «требуется несколько лет, два-три года как минимум, а то и больше, чтобы дать более или менее обоснованные прогнозы относительно будущего того или иного ребенка, поставить профессиональный диагноз юному музыканту» [27, с. 237].

Если при поступлении в ДМШ ребенок уверенно говорит, что будет пианистом (скрипачом, флейтистом и т. д.) или композитором, то ученики 4-го класса интересуются другими музыкальными профессиями (звукорежиссер, продюсер, музыковед и т. д.). Расширению представлений учеников о музыкальных специальностях способствует внеурочная деятельность: просмотр и обсуждение интервью с известными музыкантами, просмотр записей исполнителей из лучших концертных залов, встречи с успешными музыкантами и педагогами, концерты начинающих исполнителей – студентов музыкального училища. Такие мероприятия позволяет ученику более широко взглянуть на музыкальную деятельность [4].

Работа педагогов и администрации школы с родителями заключается в проведении мероприятий, способствующих формированию осознания, понимания значимости обучения детей по предпрофессиональным программам для их воспитания и развития (музыкального и личностного).

*Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся
в детской музыкальной школе*

Как для начала успешного обучения в общеобразовательной школе ребенок должен быть психологически к нему готовым [3], так «для начала обучения на инструменте ребенок должен «созреть» [25, с. 9]. Если в общеобразовательной школе трудности адаптации к первому классу и другие вопросы, связанные с началом школьной жизни, при необходимости помогает решить педагог-психолог, то все проблемы начала занятий в ДМШ решает музыкант-педагог или администрация [18]. Поэтому в ДМШ

открываются дошкольные отделения, где ребенок осваивается в новой для него образовательной среде, способствующей формированию интереса к музыке и занятиям, которые проводятся в группах и индивидуально, что помогает определиться с выбором музыкального инструмента и начать занятия с педагогом [18; 28].

Ребенку, имеющему подготовку, легче приступить к занятиям (на инструменте), которые сразу же ставят перед ним профессиональные задачи: правильная посадка и постановка рук, изучение клавиатуры (фортепиано) и способы звукоизвлечения звуков, а далее – ноты, длительности, ключи и т. д. И здесь очень важно, чтобы музыкант-педагог (как *учитель музыки*) не упустил свою основную задачу – «в этот ответственный период не только сохранить любовь к музыке, но и развить интерес к музыкальным занятиям» [25, с. 10].

Фундаментом всей многозадачности процесса обучения в младших классах ДМШ является личность педагога, его умение наладить контакт как с учеником, так и его родителями. Если ученик верит педагогу, то «через него» он еще больше любит музыку. Если педагог, показывая даже самую простую мелодию/песенку может сам воодушевиться ее характером, настроением, то ему легче это состояние передать ученику. «Такое *совместное переживание музыки* – наивысший контакт, который часто бывает решающим для успехов ученика и в более старшем возрасте» [25, с. 10].

Основным видом музыкальной деятельности в классе специального инструмента является изучение музыкальных произведений с целью их публичного исполнения [15; 18; 22].

Уже с первого года обучения по предпрофессиональным программам юные музыканты участвуют в публичных выступлениях, которые имеют свои цели и задачи [15; 18]. Результаты зачетов и экзаменов оцениваются с помощью отметок, которые порой болезненно воспринимаются родителями и детьми. Конкурсы, с одной стороны, дают возможность сравнения творческих достижений детей одного возраста (года обучения), но, с другой стороны, исполнение оценивается на основании ограниченного конкурсного репертуара. У детей наблюдается « дух конкуренции», а у родителей могут проявляться «нездоровые амбиции». Наиболее благоприятным для развития музыкально-исполнительской деятельности юного музыканта представляются концерты и фестивали [15].

Результаты публичных выступлений – это показатели ежегодного итога учебного процесса в ДМШ, позволяющие оценить динамику музыкального развития, обучающегося: уровень педагогического репертуара и качество исполнения программы [15; 18]. Успешность публичных выступлений обучающихся во многом

обусловлена умением «владеть собой», уровнем самооценки, способностью к самоконтролю, мотивационной направленностью, чувством ответственности и самообладанием, а также ожиданием реакции взрослых (педагога и родителей) на успех или неудачу [15; 21; 22; 24].

Мониторинг динамики развития обучающихся ДМШ отражен в индивидуальном плане. В характеристиках детей по результатам учебного года педагоги обращают внимание на:

- выполнение программы (репертуарного плана), которая должна соответствовать году обучения;
- некоторые личностные качества ребенка, которые способствуют или препятствуют занятиям на музыкальном инструменте;
- на успешность (результативность) музыкально-исполнительской деятельности детей. Обучающиеся по предпрофессиональным программам являются основными участниками концертов и конкурсов [18].

Психолого-педагогический мониторинг является способом выявления одаренных обучающихся. Он позволяет определить: актуальный уровень музыкального развития ученика на данном возрастном этапе; особенности конкретных проявлений музыкальной одаренности в различных видах музыкальной деятельности; потенциальные возможности дальнейшего музыкального обучения, воспитания и развития [4; 21].

Заключение

Современная музыкальная педагогика на начальном этапе музыкального образования – это целостная система воспитания, развития, обучения будущего профессионального музыканта. Результативность этой системы обусловлена единством целей, задач, методов, содержания работы музыканта-педагога, который обладает глубиной профессиональных суждений и педагогических принципов, широтой взглядов и подлинным интересом к разносторонним явлениям культуры, проявляет активность, настойчивость и заинтересованность в результате своей деятельности.

ДМШ предоставляет возможности самореализации каждого обучающегося в музыкальных видах деятельности. Начальный период обучения имеет важное значение для всего дальнейшего музыкального воспитания и развития детей.

Основные формы работы в классе специального инструмента центрируются на изучении музыкального репертуара и направлены на решение ряда исполнительских проблем, одной из которых является раскрытие художественного образа: его содержания,

смысла, поэтической сущности музыки и понимания ее с музыкально-теоретических позиций [16].

Факторами успеха воспитания личности юного музыканта является квалификация музыкантов-педагогов, уровень их профессиональной компетенции и личностных качеств, психологической грамотности.

Благоприятная семейная атмосфера, пример родителей, их педагогическая культура и ответственное отношение во многом определяют не только успешность начального этапа обучения в ДМШ, но и дальнейшее профессиональное самоопределение ребенка.

Комплексная поддержка обучающегося в ДМШ – это психолого-педагогическое сопровождение обучения, воспитания, развития детей, осуществляемое музыкантами-педагогами и администрацией на протяжении всего периода обучения, сотрудничество ДМШ с семьей.

Библиографический список к главе 10

1. Актуальные вопросы педагогики и психологии: монография / Л.М. Яо, И.М. Рыжова, Т.Н. Васягина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2022. – 176 с. – ISBN 978-5-907561-99-1. – DOI 10.31483/a-10452. EDN YGJTPD
2. Актуальные вопросы педагогики и психологии: монография / Н.Я. Прокопьев, В.Н. Ананьев, Л.И. Пономарева [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – 155 с. – ISBN 978-5-907965-54-6. – DOI 10.31483/a-10739. EDN GNKFCF
3. Произвольное поведение как критерий готовности к школьному обучению / Е.В. Батурина, С.В. Гани, Ш.В. Квяттиани, Н.И. Константинова // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2018. – №3 (6). – С. 43–44. EDN XUFBAT
4. Вопросы образования и психологии: монография / Е.П. Сабодина, З.М. Дзокаева, Е.Е. Горбунова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2022. – 172 с. – ISBN 978-5-907561-72-4. – DOI 10.31483/a-10434. EDN YNCUHA
5. Воспоминания о Г.Г. Нейгаузе. – М.: Классика-XXI, 2002. – 540 с.
6. Гани С.В. Музикальная среда как фактор развития музыкальных способностей / С.В. Гани, Н.И. Константинова, Т.В. Калинина // Создание эффективной системы развития одаренных детей: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25–26 сент. 2018 г.). – Чебоксары: Среда, 2018. – С. 81–84. – ISBN 978-5-6041637-8-8.
7. Гани С.В. Формирование ценностных ориентаций младших школьников в семье и образовательной среде / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 16 янв. 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 93–99. – ISBN 978-5-907830-01-1.
8. Гани С.В. Благоприятная образовательная среда как основа успешного обучения юного музыканта / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Здоровье участников образовательного процесса: современные вызовы и решения: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Киселевск, 24 апр. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – с. 103 – 107. EDN AUHPME
9. Гани С.В. Социализация современных подростков: риски и ресурсы: монография / С.В. Гани. – Чебоксары: Среда, 2025. – 64 с. – ISBN 978-5-907965-08-9. – DOI 10.31483/a-10696. EDN HQPRHAD
10. Гани С.В. Семья как ресурс психологического благополучия школьника / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы II Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 июня 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 62–65. – ISBN 978-5-907965-66-9.

11. Гани С.В. Педагогические основания профессионального самоопределения обучающихся детской музыкальной школы / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы II Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 30 окт. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – ISBN 978-5-908083-09-6.
12. Восприятие программной музыки младшими школьниками / Н.И. Константинова, Т.В. Калинина, С.В. Гани, Г.К. Николаева // Развитие современной системы образования: теория, методология, опыт: сборник статей. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 63–67. – ISBN 978-5-6043214-6-1. EDN OSYKID
13. Константинова Н.И. Развитие музыкальных способностей младших школьников на уроках сольфеджио / Н.И. Константинова, Т.В. Калинина, С.В. Гани // Наука и образование: новое время: научно-методический журнал. – 2020. – №3 (21). – С. 45–49.
14. Константинова Н.И. Психологические аспекты музыкального воспитания школьников: монография / Н.И. Константинова, С.В. Гани. – Чебоксары: Среда, 2020. – 76 с. – ISBN 978-5-907313-49-1. – DOI 10.31483/a-191. EDN HLJKDT
15. Константинова Н.И. Психологово-педагогические аспекты подготовки юного музыканта к концертно-конкурсной деятельности / Н.И. Константинова, С.В. Гани, Е.В. Шерман // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 26 марта 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 132–136. – ISBN 978-5-907965-28-7.
16. Кременштейн Б.Л. Педагогика Г.Г. Нейгауза / Б.Л. Кременштейн. – М.: Музыка, 1984. – 89 с., нот.
17. Кременштейн Б.Л. Постскриптуm. Записки педагога / Б.Л. Кременштейн. – М.: Классика-XXI, 2009. – 208 с.
18. Мамушкина О.И. Организация учебно-воспитательного процесса в дополнительном образовании (на примере детской музыкальной школы) / О.И. Мамушкина, Н.И. Константинова, С.В. Гани // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 янв. 2022 г.). – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 191–196. – ISBN 978-5-907561-06-9.
19. Наумов Л. Сборник статей и воспоминаний / Л. Наумов. – М.: Дека-ВС, 2007. – 408 с.
20. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
21. Организация психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в музыкальной школе: монография / С.В. Гани, Н.И. Константинова. – Чебоксары: Среда, 2025. – 144 с. DOI 10.31483/a-10688. EDN XRGAZQ
22. Педагогика и психология современного образования: монография / В.В. Вишневский, А.А. Верхутов, К.А. Новоселов [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – 156 с. – ISBN 978-5-908083-14-0. – DOI 10.31483/a-10799. EDN IFDGEI
23. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
24. Современные вызовы образования и психология формирования личности: монография / Т.Е. Демидова, Г.А. Волковицкая, К.В. Кулемина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2023. – 176 с. – ISBN 978-5-907688-17-9. – DOI 10.31483/a-10480. EDN IZMWIQ
25. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста / Е.М. Тимакин. – М.: Музыка. – 168 с.
26. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Эксмо-Пресс, 2021. – 192 с.
27. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учебник для среднего профессионального образования / Г.М. Цыпин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 246 с. – ISBN 978-5-534-07006-4.
28. Шерман Е.В. Музыкальное развитие инструменталиста: из опыта работы в детской музыкальной школе / Е.В. Шерман, Н.И. Константинова, С.В. Гани // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы III Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 дек. 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 191–193. – ISBN 978-5-907830-91-2.

ГЛАВА 11

DOI 10.31483/r-152074

*Сдобняков Виктор Владимирович
Игнатьева Галина Александровна
Тулупова Оксана Владимировна
Болдинова Ольга Геннадьевна
Бабкина Наталья Викторовна
Либлинг Мария Михайловна
Ворошилова Елена Леонидовна
Николаева Татьяна Вячеславна
Абкович Алла Яковлевна*

МЕТОДИКА РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: глава посвящена теоретическим и практическим аспектам ранней профессиональной диагностики и ориентации обучающихся на уровне основного общего образования с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, направленной на освоение инженерно-технических специальностей. Рассматриваются специфика психофизических особенностей данной категории обучающихся, определяющая их профессиональные возможности в технических областях, а также факторы профессионального самоопределения. Выделены содержательные характеристики профориентационного минимума для обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью на базовом, основном и продвинутом уровнях сложности. Описаны алгоритмы профориентационного сопровождения обучающихся с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, ЗПР и РАС, включая адаптированные процедуры проведения и реализации содержания профориентационной диагностики.

Ключевые слова: инженерно-техническое образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профессиональная диагностика.

Abstract: this chapter is devoted to the theoretical and practical aspects of early professional diagnosis and orientation of students with disabilities at the basic general education level, aimed at mastering

engineering and technical specialties. The article considers the specifics of the psychophysical characteristics of this category of students, which determines their professional capabilities in technical fields, as well as the factors of professional self-determination. The substantial characteristics of the career guidance minimum for students with disabilities and disabilities at the basic, basic and advanced levels of complexity are highlighted. The algorithms of career guidance support for students with hearing, vision, speech, musculoskeletal disorders, ASD and ASD are described, including adapted procedures for conducting and implementing the content of career guidance diagnostics.

Keywords: *engineering and technical education, students with disabilities, career guidance, career self-determination, career diagnostics.*

Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации №073-00056-25-00 на выполнение в 2025 г. научно-исследовательской работы по теме «Методическая система подготовки учителя физики к реализации образовательных программ в условиях инклюзивного образования».

Традиционно в психолого-педагогической науке профориентация рассматривается как широкий комплекс мер (взаимосвязанных мероприятий) по оказанию помощи в выборе профессии (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.). В отечественных исследованиях под термином «профессиональная ориентация» рассматривается совокупность психолого-педагогических мер и комплекс различной информации, ориентированных на выбор и осознанное решение в приобретении профессионального образования. Соответственно, баланс между персонифицированными способностями, стремлениями и интересами, ориентированными на самореализацию, и актуальными социально-экономическими требованиями общества определяют оптимальный путь профессионального образования (Э.Ф. Зеер и др.).

Сегодня, применительно к практике профориентационной работы с обучающимися подросткового и юношеского возраста профессиональная ориентация предполагает реализацию системной комплексной подготовки к профессиональному самоопределению с учетом личностных качеств, интересов, склонностей, способностей, состояния здоровья, а также необходимости экономики и общества.

Принимая это современное определение профориентации за основу в работе с обучающимися с ОВЗ, с инвалидностью, можно говорить о том, что необходимо учитывать особые образовательные потребности обучающихся, обусловленные как клинико-

психолого-педагогической характеристикой нарушений, так и академической готовностью.

Говоря о профориентации, представляется важным разграничить понятия «профориентация» и «профессиональное самоопределение». Так как они описывают процесс профессионального становления личности, но при этом с противоположных позиций (В.С. Юркевич). Если профориентация – это целенаправленная систематическая работа по ориентированию в различных видах образовательной деятельности обучающегося, проводимая педагогами и специалистами образовательной организации, а также с использованием внешних ресурсов, то профессиональное самоопределение – предполагает активную деятельность и самоориентирование обучающегося.

Э.Ф. Зеер под профессиональным самоопределением понимает определение своего места в мире профессий, нахождение личностного смысла в выполняемой работе, внесение корректировок в «вектор» профессионального становления личности. Оно выступает одновременно как процесс, и как результат определения обучающимися собственной позиции в сфере будущей профессионально-трудовой деятельности, а также овладением всеми необходимыми инструментами для формирования этой позиции (знания, умения, навыки, компетенции и др.).

Исходя из этого, можно выделить 2 стороны профессионального самоопределения – смысловую (смыслы, ценности, индивидуальные возможности, внешние вызовы) и инструментальную (профессиональные и надпрофессиональные навыки и компетенции).

Профессиональное самоопределение подростков проявляется в склонностях и способностях к учебным предметам, которые необходимы для освоения инженерно-технических специальностей.

В условиях постиндустриального общества традиционная система профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью, в которой важнейшее место отводилось подготовке выпускников данной группы к труду на специализированных учебно-производственных предприятиях, полностью утратила свою актуальность и востребованность, так как профессии, связанные с механическим выполнением определенных трудовых действий заменены использованием инновационных технологий и автоматизированного производства. Адаптированные технологии, которые ранее использовались на предприятиях, значительно устарели. Вместе с тем, темпы развития таких сфер профессиональной деятельности

человека, как создание инженерных технологий, ИТ-сфера, менеджмент, бизнес и управление продолжают стремительно расти.

Выпускникам с ОВЗ, с инвалидностью предстоит интегрироваться в социум, стать востребованными и конкурентоспособными среди людей с нормативным развитием и сохранным здоровьем. Перед педагогами образовательных организаций возникает необходимость в ранней профессиональной диагностике и профессиональной ориентации школьников с ОВЗ, с инвалидностью. Приоритет в современном обществе отдается инженерно-техническим специальностям, и этот выбор обеспечит возможность успешной самореализации (профессиональной, личностной, жизненной) людям с ОВЗ, с инвалидностью.

Особенности психофизического развития и социализации обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью (глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, ТНР, ЗПР, НОДА, РАС) могут стать причиной возникновения у них специфических трудностей в профессиональном самоопределении (в том числе, при выборе инженерно-технических специальностей).

К факторам риска профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью в сфере инженерно-технических специальностей относятся:

- непонимание собственных возможностей при ориентации на недоступные профессии;
- влияние значимого взрослого или родителей (законных представителей) на выбор профессии;
- региональная ограниченность выбора учебного заведения;
- ориентация на получение высшего образования при отсутствии мотива к конкретной профессии.

Непонимание участниками образовательных отношений профессиональных возможностей обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью в сфере инженерно-технических специальностей может привести к:

- снижению мотивации к профессиональному самоопределению, выбору профессии, трудовой деятельности и потребности стать квалифицированным и конкурентоспособным специалистом, вследствие несформированной сферы жизненной компетенции, влияния семьи и сверстников;
- сложностям получения информации доступных и востребованных на современном рынке труда интеллектуальных профессий;
- трудностям получения и применения знаний, овладения навыками самообразования, социально-бытовой и пространственной ориентировки, мобильности, социально-адаптивного поведения,

самостоятельной работы с информацией, коммуникативной деятельности.

Современная постиндустриальная модель общества способствует формированию у выпускника персонализированного набора компетенций, которые постоянно пополняются в процессе непрерывного образования. Такой набор компетенций позволяет расширить профессиональную мобильность человека в динамично меняющихся условиях профессионально-трудовой деятельности.

И.С. Сергеев, выделяет 3 основных подхода, используемых в профориентационной работе с обучающимися:

– консультативная профориентация – предполагает поддержку обучающегося в конкретном профессиональном или профессионально-образовательном выборе;

– воздействующая профориентация – направлена на формирование у обучающегося определенных профессионально-образовательных навыков, соответствующих требованиям внешнего заказа;

– образовательная профориентация – обеспечивает становление субъекта профессионального самоопределения, владеющего комплексом профессионально ориентированных компетенций.

Преимущество подхода образовательной профориентации заключается в проведении с обучающимися с ОВЗ, с инвалидностью специальной работы по формированию компетенций, необходимых для осознанного и самостоятельного профессионального самоопределения, которое можно реализовать средствами урочной и внеурочной деятельности, дополнительного образования и коррекционно-развивающей работы. При этом, использование консультативного и воздействующего подхода в профориентационной работе с обучающимися сохраняют свою актуальность.

В настоящее время образовательная организация и содержание профориентационной работы на уровне основного общего и среднего общего образования определяются профориентационным минимумом, который представляет собой единый набор профориентационных практик и инструментов профориентационной работы с обучающимися.

Содержание профориентационного минимума для обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью может быть реализовано на базовом, основном и продвинутом уровнях сложности.

Базовый уровень. Предполагает работу по активизации профессионального самоопределения обучающихся и формирования у них основ карьерной грамотности (инструментальная сторона профессионального самоопределения). На этом уровне обучающихся

с ОВЗ, с инвалидностью необходимо познакомить с разнообразием инженерно-технических профессий и специальностей на современном рынке труда, акцентировать внимание на доступных и востребованных профессиях, предоставить подробную информацию о содержании деятельности в рамках этих профессий. На данном уровне осуществляется профориентационная диагностика и работа с мотивационно-потребностной сферой обучающихся.

Основной уровень. На этом уровне проводится работа по формированию у обучающихся готовности к профессиональному самоопределению. Для обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью проводится групповая, подгрупповая, индивидуальная профориентационная работа (разработка индивидуальных рекомендаций по построению профессионально-образовательной траектории, разработка плана профориентационной работы и др.). Необходимо использовать мотивационный, информационный, диагностико-консультативный и практико-ориентированный подходы в профессиональной ориентации школьников с ОВЗ, с инвалидностью для освоения инженерно-технических специальностей. Организуется знакомство с доступными перспективными инженерно-техническими профессиями. Особое внимание уделяется развитию у обучающихся профориентационных компетенций, необходимых для построения карьеры.

Продвинутый уровень. Содержание работы этого уровня носит персонифицированный характер и определяется инженерно-техническими способностями обучающихся к будущей профессиональной деятельности с учетом их индивидуальных возможностей и особенностей психофизического развития.

Главным инструментом реализации содержания профориентационного минимума на уровне основного общего образования является проект профессиональной ориентации «Билет в будущее». Все материалы проекта, включая профориентационную онлайн-диагностику, размещены на специализированной многофункциональной информационно-сервисной онлайн-платформе. На данной платформе осуществляются все внутренние процессы реализации проекта (регистрация участников, проведение диагностики и профориентационных мероприятий и др.). Профориентационную работу с использованием данной платформы и материалов проекта осуществляет педагог-навигатор.

Содержание платформы позволяет реализовать следующие формы работы:

- профориентационная диагностика (склонностей, способностей, личностных особенностей, готовности к профессиональному самоопределению и др.) и семейное тестирование для родителей;
- изучение статей с описанием профессий (в том числе, профессий будущего);
- тематические онлайн-уроки;
- отраслевые уроки;
- партнерские мероприятия с участием потенциальных работодателей, образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования;
- профессиональные пробы.

В связи с вышесказанным, возникает закономерный вопрос о доступности содержания профориентационного минимума для обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью различных нозологических групп. Профориентационный минимум предусматривает создание специальных условий для обучающихся каждой нозологической группы, учитывающих особенности их психофизического развития и особые образовательные потребности. Для каждой нозологической группы обучающихся образовательная организация специально разрабатывает доступные направления профориентационной работы. Важно отметить, что для работы с обучающимися с ОВЗ, с инвалидностью инновационный методический инструментарий профориентационной работы, предусмотренный проектом «Билет в будущее», в ряде случаев требует адаптации процедур проведения и реализации содержания.

Для оценки возможностей принятия обучающимися с ОВЗ, с инвалидностью участия в доступных мероприятиях по профессиональному выбору рекомендуется использовать специально разработанную матрицу соответствия возможностей представителей различных нозологических групп предлагаемым предметным областям труда, профессиональным средам мероприятий, компетенциям чемпионата «Абилимпикс». Профориентационная онлайн-диагностика может быть использована в работе с обучающимися с ОВЗ, с инвалидностью, так как она позволяет выявить интересы, способности, предпочтения и склонности подростков с учетом предметной направленности проявления их способностей по конкретным общеобразовательным предметам, а также личностные особенности школьников. На основании этих диагностических данных обсуждаемый инструментарий предлагает широчайший диапазон выбираемых профессий, среди которых важнейшее место

занимают инженерно-технические профессии. Отбор профессий осуществляется с учетом их доступности и востребованности на современном рынке труда для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, ТНР, ЗПР, НОДА, РАС.

При адаптации процедур проведения и реализации содержания профориентационного проекта «Билет в будущее», педагогам и специалистам по сопровождению профессионального самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ, с инвалидностью, необходимо:

– учитывать при обсуждении преимуществ и недостатков конкретных инженерно-технических профессий их доступность и специфические трудности, обусловленные имеющимися нарушениями. Важно научить подростков соотносить желание освоить трудную, но интересную профессию с реальными возможностями преодоления специфических трудностей;

– избегать авторитарного навязывания обучающимся собственного мнения о необходимости выбора профессии. Выбор подростка должен быть самостоятельным и осознанным. Необходимо стимулировать обучающихся к самостоятельности в принятии решения о выборе профессии;

– расширять представления об инженерно-технических профессиях (доступных и недоступных, востребованных и невостребованных) с конкретными примерами с учетом актуального состояния современного рынка труда;

– проводить беседы, знакомить с книгами, фильмами о людях с ОВЗ, с инвалидностью, достигших высоких результатов в своей профессии, а также организовывать встречи с такими людьми;

– отказаться от негативных выводов о различных аспектах социальной адаптированности и реабилитированности обучающегося, его личностных качествах при обсуждении выбора инженерно-технических профессий. Суждения могут привести к неадекватному снижению самооценки и развитию комплексов. Целесообразно аргументировать недоступность профессии наличием объективных трудностей в будущей профессиональной деятельности, а также мотивировать обучающегося к развитию и совершенствованию жизненной компетенции (пространственная и социально-бытовая ориентировка, развитие мобильности, овладение информационными технологиями и др.);

– расширять знания обучающихся о доступных видах профессиональной деятельности и предоставлять возможность познакомиться с разнообразием инженерно-технических профессий. Понимание межпредметных связей во многих профессиях позволит

обучающемуся обдумать и скорректировать свой профессиональный выбор;

– специально обучать подростков с ОВЗ, с инвалидностью самостоятельной работе с различными источниками информации профориентационной направленности, включая цифровые сервисы и платформы (например, «Гид удаленных профессий с нуля от Яндекс» и др.). Эффективным средством для решения этой задачи служит проектная деятельность, которая позволит обучающимся осуществить поиск малоизвестных источников и их анализ, а также постоянное обучение использованию обновляющихся информационных технологий;

– организовать взаимодействие с педагогом-психологом и учителем-дефектологом, обеспечивающее своевременное выявление и преодоление трудностей обучающихся в профессиональном самоопределении, совместную разработку индивидуальных профессионально-образовательных траекторий обучающихся;

– включать в содержание преподавания общеобразовательных предметов профориентационного компонента (рассказ о профессиональных обязанностях инженера на уроках физики; инженера данных на уроках информатики; механика на уроках математики и т. д.). Необходимо делать акцент на том, как профессиональная деятельность специалистов и ученых осуществляется в наше время.

Для успешной профессиональной самореализации у обучающихся ОВЗ, инвалидностью необходимо сформировать 2 ключевые группы навыков:

1) надпрофессиональные – необходимые в любой профессиональной деятельности;

2) межпрофессиональные – необходимы для профессиональной деятельности в смежных (близких) сферах.

Все эти навыки формируются, начиная с дошкольного возраста, степень их сформированности определяет успешность дальнейшей профессиональной самореализации (И.А. Коробейников, В.З. Кантор). Чем шире спектр надпрофессиональных и межпрофессиональных навыков, сформированных у обучающихся с ОВЗ, тем выше их шанс на профессиональную самореализацию.

Сформированность надпрофессиональных навыков и специальных навыков сферы жизненной компетенции необходима для обеспечения успешной самореализации на современном рынке труда. Для выявления профессиональной ориентации в сфере инженерно-технических специальностей школьников с ОВЗ, с инвалидностью необходима адаптация методики ранней профессиональной диагностики.

Модель методики ранней профессиональной диагностики и профессиональной ориентации школьников с ОВЗ, с инвалидностью для освоения инженерно-технических специальностей включает в себя:

Блок 1. Выявление интересов, склонностей и предпочтений обучающихся, включая предметную направленность и интересующие их сферы профессиональной деятельности.

Блок 2. Изучение способностей обучающихся к инженерно-техническому образованию (тип мышления, креативность, гибкость, механическая понятливость, вычислительные способности, критическое мышление, способности к проектно-исследовательской деятельности).

Блок 3. Исследование готовности к профессиональному самоопределению в сфере профессий инженерно-технической направленности.

Реализация методики профессиональной диагностики и профессиональной ориентации школьников с ОВЗ, с инвалидностью для освоения инженерно-технических предполагает адаптацию на основе учета клинико-психологического характеристики обучающихся с нарушениями слуха, зрения, речи, НОДА, ЗПР и РАС.

Адаптация методики ранней профессиональной диагностики для обучающихся с нарушениями слуха предполагает учет следующих условий.

1. При организации ранней профессиональной диагностики и профессиональной ориентации школьников с нарушениями слуха следует учитывать, что данная группа обучающихся очень разнородна и объединяет в себе детей, имеющих разный уровень речевого развития, слуховых возможностей, готовности к использованию устной речи и средств электроакустической коррекции слуха в повседневной жизни и трудовой деятельности. В связи с этим диагностика должна быть нацелена на выявление индивидуальных особенностей, возможностей и желаний обучающихся с нарушениями слуха.

2. Ранняя профессиональная диагностика данной группы обучающихся должна согласовываться с положением современной сурдопедагогики о важности развития словесной речи обучающихся в ходе всего образовательного процесса. Материалы диагностики должны соответствовать уровню речевого развития обучающихся (что требует, как особой адаптации существующих диагностических материалов, так и, при необходимости, создание специализированных). Также в процессе диагностики необходимо, чтобы обучающиеся с нарушениями слуха полностью понимали предлагаемый им материал, что может потребовать использования в

дополнении к письменным материалам и устным инструкциям вспомогательных средств: дактилологии и жестового языка.

3. Профессиональная ориентация обучающихся с нарушениями слуха требует учета социального самоопределения обучающегося. В процессе диагностики необходимо уточнение и выяснение социальной идентичности обучающегося как по отношению к сообществу глухих, так и ко всему обществу в целом, а также наличие у него мотивации к включению в то или иное сообщество в ходе профессионального обучения и трудовой деятельности. Целесообразно вовлечение в процесс профориентации семей обучающихся, так как языковой и социальный статус родителей может стать решающим фактором при выборе дальнейшей образовательной и профессиональной траектории.

4. В диагностическом процессе необходимо учитывать, что люди с нарушениями слуха могут овладеть не всеми профессиями, что обусловлено как медицинскими ограничениями и индивидуальными особенностями, так и нормативно-правовыми документами, регламентирующими перечень доступных для людей с инвалидностью по слуху профессий. В процессе диагностики необходимо использовать преимущественно те профессии и виды трудовой деятельности, которыми могут овладеть люди с нарушениями слуха, и которые не влияют отрицательно на их здоровье, в том числе на состояние слухового анализатора и вестибулярного аппарата. Более эффективному профессиональному самоопределению также способствует включение в диагностический процесс таких аспектов трудовой деятельности, как трудовые права и обязанности лиц с инвалидностью.

Эффективная профессиональная диагностика и профориентация школьников с нарушениями слуха в целом требует организации специальных образовательных условий, среди которых:

– *материально-технические*: использование в ходе диагностики средств электроакустической коррекции слуха;

– *психолого-педагогические*: целенаправленное формирование ценностно-смысловой установки на использование словесной речи в трудовой деятельности; обеспечение такой пространственно-временной организации процесса диагностики, которая учитывает особые образовательные потребности данной категории обучающихся (увеличение времени, разъяснение непонятных обучающимся формулировок с помощью вспомогательных средств коммуникации); использование средств наглядности в ходе диагностического процесса; при необходимости возможна организация подготовительного этапа, где обучающиеся повторяют (знакомятся) с

лекическим материалом, который им предстоит использовать в процессе диагностики, который может проходить в рамках коррекционных курсов, внеурочной деятельности, воспитательских занятий и т. д.;

– *кадровые*: в процесс ранней профессиональной диагностики должны быть включены педагогические работники, владеющие специальными методами и приемами работы с обучающимися с нарушениями слуха. Им необходимо также иметь представления о познавательных и коммуникативных особенностях развития школьников данной категории.

Адаптация методики ранней профессиональной диагностики для обучающихся с нарушениями зрения. Организация ранней профессиональной диагностики и профессиональной ориентации обучающихся с нарушениями зрения зависит от зрительных возможностей и трудностей в познавательной, речевой и коммуникативной, личностной, двигательной сферах. В связи с этим, диагностика предусматривает персонифицированное выявление интересов, склонностей и предпочтений слепых и слабовидящих обучающихся, включая предметную направленность и интересующие их сферы профессиональной деятельности.

У обучающихся с нарушениями зрения могут возникать трудности в:

- самостоятельном получении и накоплении представлений о профессионально-трудовой деятельности человека;
- оперировании визуальными образами, обеспечивающими понимание ценности трудовой деятельности человека;
- формировании предпосылок профессионального самоопределения без специального профориентационного сопровождения;
- понимании необходимости выбирать доступную профессию с учетом собственных возможностей, проявления мотивации и интереса к выбору недоступных профессий.

Преодоление и профилактика трудностей зависит от целенаправленной профориентационной работы со слепыми и слабовидящими обучающимися, которая может быть реализована в *урочной и внеурочной деятельности*.

Урочная деятельность предполагает профориентационное содержание уроков по предметам общеобразовательного цикла (место учебного предмета в профессиональной деятельности, способы решения профессиональных задач средствами учебного предмета). Проведение уроков профориентационной направленности в рамках учебных предметов «Физика», «Химия», «Биология», «География», «Информатика», «Труд (Технология)», позволяет

реализовывать инвариантные и вариативные модули, выбранные и разработанные образовательной организацией.

Внеурочная деятельность может реализовываться в рамках курса занятий «Россия – мои горизонты» («Билет в будущее») посредством проведения профориентационных уроков, занятий по отраслям экономики, доступных профессиональных проб, проектной деятельности обучающихся, а также посредством дополнительного образования, с учетом склонностей и особых образовательных потребностей обучающихся.

Для обучающихся с нарушениями зрения играет важную роль *практико-ориентированный модуль*. Участие наставника и включение обучающихся в пробную реальную профессиональную деятельность: мероприятия по профессиональному выбору, экскурсии в вузы, на производства, образовательные выставки, ярмарки профессий, участие в днях открытых дверей, посещение открытых уроков в профессиональных образовательных организациях, ресурсных центров вузов и другие.

Немаловажную роль играет *взаимодействие с родителями* (законными представителями). Информационное и психолого-педагогическое сопровождение родителей помогает ориентации ребенка на выбор доступной и востребованной профессии, раскрывает им реальные возможности слепого и слабовидящего обучающегося с учетом их способностей и склонностей.

Особенности адаптации диагностического инструментария для слепых и слабовидящих обучающихся зависят от остроты, поля и нарушения зрения.

Для слепых обучающихся используются методики, ориентированные на осязательное и зрительно-осознательное (слепых с остаточным зрением) восприятие. Применяются задания: рельефно-графические, с объемными макетами, муляжами, контурными изображениями, написанные системой рельефно-точечного шрифта Л. Брайля, с тифлокомментированием, подробным описанием, аудиоматериалы.

Слабовидящим обучающимся предоставляются укрупненные и контрастные изображения, материалы с увеличенным шрифтом, соблюдаются специальные условия освещения, используются оптические средства коррекции и увеличительные приборы.

Для всех обучающихся с нарушениями зрения исключаются задания, ориентированные на скорость зрительного восприятия и/или точности зрительно-моторной координации.

При изучении способностей обучающихся с нарушениями зрения к инженерно-техническому образованию (тип мышления,

креативность, гибкость, механическая понятливость, вычислительные способности, критическое мышление, способности к проектно-исследовательской деятельности), используются задания на сформированность компенсаторных способов действия и произвольного поведения. Задания могут адаптироваться в части поэтапности и алгоритмизации инструкций, на определение причинно-следственных связей, пространственного мышления, технического воображения на доступном материале (макеты, модели, конструкторы с тактильными элементами, аудиописания технических процессов).

При исследовании готовности к профессиональному самоопределению в сфере профессий инженерно-технической направленности у слепых и слабовидящих обучающихся важно учитывать результаты профориентационной работы на уровне начального общего образования: сформированность навыков компенсаторных способов действий, коммуникации, сферы жизненных компетенций, готовность следовать правилам, умение планировать, прогнозировать и контролировать результаты своей деятельности. Соответственно результатом готовности на уровне основного общего образования для обучающихся с нарушениями зрения являются профессиональное самоопределение и выбор профессии с учетом ее доступности.

Адаптация методики ранней профессиональной диагностики для обучающихся с ТНР предполагает учет специфики их речевого недоразвития.

Речевые нарушения на уровне основной школы характеризуются стойкостью и резистентностью к коррекционному воздействию отклонениями в формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока).

Специфическими проявлениями речевого недоразвития являются незнание многих терминов и понятий, непонимание их значения, смешение слов, трудности понимания смысла даже кратких учебных текстов из-за недостаточного владения учебной терминологией, различия оттенков слов, конкретности понимания явлений. Особенно трудным является включение естественнонаучной терминологии в собственные рассуждения, выводы и их грамматическое оформление вкупе с формулированием выводов, донесением содержания учебного текста, а также трудностей понимания текстового материала и пр.

В соответствии с вышесказанным профессиональная диагностика и профессиональная ориентация обучающихся должна строиться с

учетом необходимости преодоления трудностей продуцирования связных учебных высказываний, понимания текстового материала, дифференциации учебных понятий и терминов, затруднения в грамматически правильном выражении собственных мыслей.

Теоретический материал для детей с ТНР должен быть адаптирован не только по языковому оформлению, но и по объему информации. При подборе форм предъявления материала важным является сопровождение текстов и задач графическими или предметными визуализациями (схемами, моделями, графиками) чтобы облегчить их понимание и восприятие для обучающихся с ТНР. Также работа над различными текстами и задачами должна начинаться с их предварительного анализа и обсуждения.

В процессе проведения профессиональной диагностики и профессиональной ориентации следует использовать формы работы, которые учитывают особенности связной устной и письменной речи обучающихся с ТНР:

- развитие понимания и уточнения смыслового содержания текстов (детям даются задания по установлению связей между частями текста, анализу этих частей, выявлению их взаимосвязей, причинно-следственных связей, поиску связей между изучаемыми объектами и явлениями и т. д.);

- развитие понимания и уточнения смысла, вводимых или используемых понятий и терминов и т. д. (упражнения этого типа обучают учащихся логическому переносу, умению сравнивать, обобщать и вычленять основное);

- совершенствование ответов на вопросы, включая изменение формы и содержания вопросов, чтобы позволить учащимся свободно использовать вопросную форму во время учебной деятельности;

- совершенствование навыков повторения задания, пройденного материала, в том числе краткого, с предварительной подготовкой при помощи схем, графических опор, текста-образца и моделей, а также других инструментов.

- совершенствование навыков сообщения информации по изучаемой теме, с опорой на ранее изученные темы курса;

- совершенствование навыков письменного отображения изучаемой темы, в том числе в форме тезисов.

- совершенствование навыков тематического устного выступления, доклада по итогам изучения темы.

Важно предусмотреть увеличение времени на устные ответы и дополнительное время для подготовки обучающихся. Это позволит создать более благоприятные условия для речевой активности и значительно улучшить их успеваемость и уровень социализации.

В ходе профессиональной диагностики и профессиональной ориентации основной линией адаптации содержания реализуемой работы является обеспечение постепенности усложнения речевого материала и увеличение объема вновь используемой терминологии, расширение самостоятельности детей при выполнении действий и их оречевление, создание смысловых связей по аналогии с ранее проработанными, использование практики общения и специальных языковых упражнений и др. Важным является многократное повторение материала.

Важно помнить, что использование неадаптированных материалов для изучения тем курсов часто оказывается нерациональным и малоэффективным из-за отсутствия в них коррекционной направленности.

Адаптация методики ранней профессиональной диагностики для обучающихся с ЗПР. Диагностические мероприятия с участием обучающихся с ЗПР в рамках реализации проекта «Билет в будущее» необходимо проводить с учетом особенностей познавательного, эмоционально-волевого, личностного и речевого развития. В связи с этим следует выделить три этапа прохождения ранней профессиональной диагностики: подготовительный этап, выполнение психодиагностических методик обучающимися, консультирование по результатам тестирования.

На подготовительном этапе педагогу-навигатору важно провести со школьниками с ЗПР разъяснительную работу как по работе с личным кабинетом в целом, так и по прохождению тестирования на каждом этапе реализации проекта. Следует познакомить обучающихся с устройством личного кабинета, отработать с ними на практике элементы навигации в системе, алгоритм прохождения диагностики, начиная от входа в личный кабинет. Необходимо предварительно объяснить общие правила выполнения психо диагностических тестов:

1) выполняемый тест не является учебный заданием, не будет оцениваться учителем;

2) перед выполнением теста необходимо ознакомиться с инструкцией. Если инструкция не понятна школьнику, ему следует обратиться к педагогу-навигатору за разъяснениями;

3) при ответах на вопросы, касающиеся личных предпочтений и интересов, следует отвечать максимально искренне, стараясь не раздумывать над ответом длительное время. На такие вопросы нет правильных или неправильных ответов;

4) при затруднениях понимания отдельных слов или формулировок вопросов в целом также следует обратиться за разъяснением к педагогу-организатору;

5) при ограничении диагностики по времени необходимо следить за таймером.

Педагогу-навигатору важно провести мотивационную часть подготовительного этапа перед началом диагностики. Для подростков с ЗПР характерны незрелость мотивационной сферы, неопределенность интересов, трудности в процессе планирования жизненных перспектив, склонность к избеганию умственных и волевых усилий. Чтобы избежать шаблонности ответов, заведомо ложных ответов при проведении тестирования, нужно предварительно настроить школьников на работу, объяснить важность ранней профессиональной ориентации, информировать их о возможностях построения дальнейшего профессионального образовательного маршрута и последующей карьеры, которые существуют в регионе. Следует уделить особое внимание учреждениям среднего профессионального образования, которые реализуют обучение по инженерно-техническим специальностям, осветить возможности будущего трудоустройства на соответствующие предприятия региона.

На этапе непосредственного выполнения психодиагностической методики обучающимися с ЗПР педагогу-навигатору следует учитывать некоторые особенности их познавательного и речевого развития: трудности концентрации внимания, трудности удержания алгоритма действий, неумение организовать свое рабочее время, отсутствие предварительного планирования и промежуточного контроля при выполнении работы, недостаточность словарного запаса, трудности понимания письменной речи. Перед началом выполнения тестирования важно удостовериться в понимании инструкции обучающимися, отслеживать начало работы, переход от вопроса к вопросу, общее время выполнение работы, а также темп выполнения при ограничениях по времени. При возникновении каких-либо затруднений у школьника необходимо своевременно предложить помочь, дополнительно разъяснить значение слов и выражений, оказать эмоциональную поддержку при сомнении в выборе ответа. В то же время педагог-навигатор должен воздерживаться от выполнения задания вместо ребенка, подведения его к конкретному ответу.

В рамках проекта после завершения диагностики каждому обучающему предоставляется достаточно развернутое описание результатов по каждому тестированию, которое возможно распечатать и сохранить. При этом педагогу-навигатору следует предложить обучающимся консультацию по результатам диагностики, т.к. у подростков с ЗПР могут возникнуть трудности с анализом полученных данных, интегрированием информации после

прохождения разных диагностических методик, сравнении своих результатов с прошлогодними, прогнозировании своих действий, в том числе по построению дальнейшего профессионального образовательного маршрута. Особое внимание следует уделить анализу не только интересов обучающихся с ЗПР, результаты тестирования которых не учитывают успеваемость по предметам и склонности к изучению отдельных дисциплин, но и результатов дополнительных профориентационных диагностик в рамках раздела «Мои способности». Важно отследить прохождения онлайн-тестирования по всем направлениям, чтобы обучающийся смог получить наиболее полное представление о себе и своих возможностях по выбору будущей профессии. Также при разъяснительной работе с рекомендациями по результатам тестирования важно проанализировать вместе с обучающимся предложенные варианты профессий, при необходимости дополнить их перечень из числа конкретных специальностей, востребованных на рынке труда в регионе, с учетом имеющихся предприятий и производств. Особое внимание следует уделить перспективам освоения инженерно-технических специальностей.

Адаптация подходов к профессиональной диагностике обучающихся с НОДА предполагает учет их особых образовательных потребностей, обусловленных возможными нарушениями двигательного и речевого развития, познавательных процессов и сенсорных функций в структуре комплексного нарушения развития.

Вариативность клинико-психолого-педагогических особенностей обучающихся с НОДА требует *индивидуализации процесса профессиональной диагностики за счет применения вариативных образовательных технологий, в том числе дистанционных и сетевых*.

Для реализации мероприятий по профессиональной диагностике при наличии у обучающихся выраженных нарушений в двигательной и речевой сфере должны быть созданы следующие специальные условия:

– архитектурная доступность и универсальный дизайн в учебных классах и иных помещениях при наличии у обучающихся выраженных нарушений общей моторики;

– применение вспомогательных технических средств, ассистивных технологий и специального оборудования для позиционирования, передвижения, обучения и коммуникации при наличии у обучающихся грубых нарушений мелкой моторики, мануальной деятельности и речи;

– помочь ассистента при необходимости.

Очевидно, что независимо от тяжести имеющихся нарушений профессиональный выбор большинства подростков с НОДА

сильно затруднен из-за ограничений, связанных с объективными проблемами со здоровьем и с пожизненной инвалидностью. Это требует *систематического и целенаправленного развития жизненной компетенции обучающихся в части способности адекватно оценивать свои возможности и ограничения, в том числе при выборе направления будущей профессиональной деятельности*. Важным ресурсом для этого является освоение знаний и накопление опыта успешной (или неуспешной) деятельности в разных предметных областях, что позволит обучающимся выделить собственные интересы и предпочтения и определить склонности. В качестве одного из условий для накопления разностороннего опыта можно рассматривать *расширение границ образовательного пространства за счет выхода обучающихся за пределы образовательной организации* (экскурсии на предприятия и др.) для пополнения представлений о мире профессий и возможных условиях труда.

Обязательным условием успешной профориентации (и в том числе профдиагностики) подростков с НОДА является *взаимодействие и согласованная работа педагогов, специалистов сопровождения и родителей обучающихся*.

Ведущая роль в профориентации должна принадлежать педагогу-психологу. Наряду с общими задачами в сфере его ответственности лежит коррекционная работа, направленная на профилактику таких свойственных подросткам с НОДА психологических особенностей как трудности коммуникации, отсутствие самостоятельности, установка на иждивенчество, невысокая мотивация к труду, компенсаторные фантазии и нереалистичные представления о своей будущей профессиональной деятельности (И.Ю. Левченко, Е.В. Истомина).

Большое значение для формулирования результатов профессиональной диагностики имеет позиция учителей-предметников и учителя-дефектолога. Объективной предпосылкой для их рекомендаций о доступных вариантах инженерно-технического образования должна быть степень приближения академических достижений обучающихся по предметам естественно-научного цикла к результатам, планируемым на осваиваемом уровне образования.

К работе по профессиональной ориентации детей с НОДА требуется обязательное *привлечение семьи*. Позиция родителей может быть деструктивным фактором в вопросе профессионального выбора обучающихся с НОДА. Они нередко бывают необъективны в оценках потенциала своего ребенка, переоценивает или недооценивают его профессиональные перспективы.

Стандартные, традиционно применяющиеся в практике профессиональной ориентации диагностические методики, анкеты и опросники не всегда подходят обучающимся с НОДА, так как не учитывают ограничений жизнедеятельности и не позволяют прогнозировать потенциально успешные сферы профессиональной деятельности. В связи с этим важное значение в процессе профориентационной работы приобретает *консультирование обучающихся с НОДА и их родителями (законных представителей) врачом-экспертом бюро медико-социальной экспертизы*, который может дать конкретные рекомендации по доступным и противопоказанным видам труда.

Таким образом, выбор инженерно-технического направления будущей профессиональной деятельности обучающимся с НОДА может быть сделан только на основе согласованных с родителями представлений о возможном продолжении образования, с учетом интересов и склонностей обучающегося, уровня достигнутых образовательных результатов по предметам естественно-научного цикла, двигательных, речевых и когнитивных возможностей и медицинских рекомендаций в части потенциально доступных видов профессиональной деятельности.

В отношении части подростков с тяжелыми двигательными нарушениями необходимо признать, что не все они смогут получить профессию или специальность или, даже имея профессиональное образование, не смогут трудоустроиться. Для таких обучающихся необходимо искать возможности трудовой занятости.

Адаптация методики ранней профессиональной диагностики для обучающихся с РАС предполагает учет следующих условий:

– при организации ранней профессиональной диагностики и профессиональной ориентации школьников с РАС следует учитывать, что данная группа обучающихся очень разнородна, объединяя в себе детей, имеющих разный уровень речевого, познавательного, эмоционально-волевого развития. В связи с этим, диагностика должна быть нацелена на *выявление индивидуальных особенностей и возможностей учащихся с РАС*;

– ранняя профессиональная диагностика данной группы обучающихся затруднена длительным процессом их адаптации к новым условиям, в том числе – к взаимодействию с новыми людьми. Получение достоверных результатов диагностики возможно, поэтому, в условиях *комплексного обследования учащегося с РАС с возможностью пролонгации*;

– у обучающихся с РАС часто бывают выражены способности в одной области знаний (например, в физике, математике, биологии

и др.), при этом, учащийся с РАС может не интересоваться другими дисциплинами (может иметь низкие оценки по дисциплинам, которыми не интересуется). Данный феномен, называемый «парциальной одаренностью», может стать основой будущей профессиональной подготовки человека с РАС, поэтому его следует учитывать в процессе ранней профессиональной диагностики. Информацию об особых интересах и способностях учащегося с РАС можно получить в процессе взаимодействия с его родителями. При этом, достичь гармоничной связи зоны интересов учащегося с РАС и его дальнейшей профессиональной деятельности получается не всегда, так как школьнику все равно необходимо овладеть надпрофессиональными и межпрофессиональными навыками. Однако, успешность их освоения учащимися с РАС напрямую зависит от создания специальных образовательных условий в процессе обучения;

– при реализации 2 Блока Модели методики ранней профессиональной диагностики и профессиональной ориентации рекомендуется опираться на результаты, полученные в ходе проведения 1 Блока. Вероятно, что *задания, составленные с учетом интересов обучающегося с РАС, в наиболее полной мере смогут продемонстрировать его способности*.

– важной является также *адаптация предоставляемого диагностического инструментария и особая организация диагностического мероприятия*, при реализации которого должны быть выполнены следующие условия:

– *пространственно-временные* – представленные в визуальной форме (в письменном виде или в виде рисунков, пиктограмм и т. п.) правила поведения и последовательность выполнения диагностических заданий; проведение диагностики в индивидуальном формате; отсутствие жесткого ограничения по времени выполнения предоставляемых заданий,

– *материально-технические* – персональные технические средства для снижения сенсорной нагрузки; при необходимости – технические средства для выполнения заданий; максимальное использование средств «зрительной поддержки» для облегчения понимания инструкций и конкретных заданий обучающимися с РАС,

– *учебно-дидактические* – адаптация тестового материала по форме и по смыслу: размещение заданий по одному на листе, упрощение формулировок инструкций по грамматическому и семантическому оформлению, при необходимости – визуализация отдельных слов, вызывающих семантические трудности, при необходимости – дублирование инструкции в виде перечисления

последовательности действий; составление тестовых заданий в форме открытых вопросов,

– *психолого-педагогические* – поддержание эмоционально комфортной обстановки в процессе выполнения диагностических мероприятий; предварительное информирование учащегося с РАС о предстоящей диагностике (при необходимости – возможно составление социальной истории для обучающегося), ознакомление с правилами ее выполнения,

– *кадровые* – при проведении диагностических мероприятий необходимо присутствие тьютора, хорошо знакомого учащемуся с РАС. Степень тьюторской поддержки определяется индивидуально, в зависимости от индивидуальных особенностей обучающегося.

Обобщая изложенное выше, хотелось бы подчеркнуть, что развитие личностных и профессиональных качеств зависит от адаптации и реализации методик ранней профессиональной диагностики и профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ, инвалидностью в освоении инженерно-технических специальностей. Апробация и внедрение психолого-педагогических условий адаптации описанной Модели методики ранней профессиональной диагностики и профессиональной ориентации школьников с ОВЗ и инвалидностью для освоения инженерно-технических специальностей в практику образовательных организаций позволит создать условия для успешного профессионального самоопределения и овладения необходимыми специальными компетенциями при выборе профессии обучающихся с нарушениями слуха, зрения, речи, НОДА, ЗПР и РАС.

Библиографический список к главе 11

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 01.10.2024 №518 «Об утверждении методических рекомендаций по подбору рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидам с учетом нарушенных функций организма и ограничений их жизнедеятельности» // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404242776/> (дата обращения: 15.10.2025).

2. Алексеевских Д.Ю. Профессиональная ориентация старшеклассников с нарушениями слуха в условиях клубной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Дмитрий Юрьевич Алексеевских; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2004. – 21 с. EDN NJSMLL

3. Бабкина Н.В. Инклузивные профессиональные компетенции учителя как необходимое условие обучения школьников с задержкой психического развития предметам естественнонаучного цикла / Н.В. Бабкина // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – №3 (112). – С. 185–186. – DOI 10.24412/1991-5497-2025-3112-185-187. EDN ZWAFSM

4. Бабкина Н.В. Необходимые компетенции учителя для преподавания физики школьникам с особыми образовательными потребностями / Н. В. Бабкина // Профессионально-педагогическая культура учителя и преподавателя: теория и практика образовательной деятельности в современном обществе: сборник материалов X Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию кафедры педагогики НИУ «БелГУ» (Белгород, 20–21 марта 2025 года). – Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2025. – С. 119–121. EDN VJSQRB

5. Болдинова О.Г. Изучение тифлопедагогических условий преподавания учебного предмета «Физика» для обучающихся с нарушениями зрения / О.Г. Болдинова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2025. – №5. – С. 24–35. – DOI 10.47639/2074-4986_2025_5_24. EDN QVCNRY

6. Болдинова О.Г. Социализация и формирование сферы жизненной компетенции подростков с нарушениями зрения в образовательном пространстве: методическое пособие / О.Г. Болдинова, Е.А. Иванова, Н.Ф. Маркова. – М.: Институт коррекционной педагогики, 2023. – ISBN 978-5-907593-51-0. EDN IEKIU

7. Власова Н.О. Диагностика сформированности основ инженерно-технических умений учащихся общеобразовательной школы / Н.О. Власова // Современное педагогическое образование. – 2021. – №7. – С. 119–122. EDN FRMTKF

8. Гавриленкова И.В. Профессиональная ориентация школьников в процессе обучения физике: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. ... канд. пед. наук / Ирина Витальевна Гавриленкова. – М., 2003. – 193 с. EDN NMKFRR

9. Гончарова О.Л. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся в процессе преемственности начального и среднего профессионального образования: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... канд. пед. наук / Олеся Леонидовна Гончарова. – М., 2010. – 180 с. EDN QEPRYH

10. Гудина Т.В. Особенности профориентационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в школе / Т.В. Гудина, О.А. Денисова, О.Л. Леханова // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: материалы XII Международной научно-практической конференции в рамках Международной объединенной научно-практической конференции «Специальное и инклюзивное образование: вызовы, проблемы, пути решения» (Череповец, 18 октября 2019 года) / под ред. О.А. Денисовой. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2020. – С. 28–34. EDN AVWQMD

11. Некоторые особенности профессиональной ориентации обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением зрения: проблемы и пути решения / Г.А. Гущина, Е.А. Торпакова, Т.В. Чукань, Е.В. Короленко //Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики, общей и специальной психологии: сб. ст. / научн. ред. О. А. Денисова. – Череповец: ЧГУ, 2022. – С. 50–62. – EDN VJHDFF

12. Демидова М.Ю. Методическая система оценки учебных достижений учащихся по физике в условиях введения ФГОС (общее образование): 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. ... д-ра пед. наук / Марина Юрьевна Демидова. – М., 2014. – 438 с. EDN QYERZM

13. Демидова М.Ю. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Физика»: методические рекомендации / М.Ю. Демидова, А.Ю. Пентин. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 99 с. – ISBN 978-5-605-05554-9. EDN POEFFR

14. Желеева А.В. Диагностика мотивации школьников к изучению физики / А.В. Желеева // Наука и школа. – 2015. – №4. – С. 155–161. EDN UHUPHZ

15. Зуев П.В. Физический эксперимент как средство развития способностей младших школьников к изобретательству в условиях сетевого взаимодействия семьи и школы / П.В. Зуев, С.А. Новоселов, Т.Н. Шамало // Педагогическое образование в России. – 2024. – №6. – С. 76–91. EDN LZGWJE

16. Зуев П.В. Формирование ключевых компетенций учащихся в процессе обучения физике в школе / П.В. Зуев. – М.: Флинта, 2012. – 100 с. – ISBN 978-5-9765-1362-4. EDN SDQXNL

17. Иванова Е.А. Готовность к поступлению в ВУЗ выпускников с глубокими нарушениями зрения / Е. А. Иванова // Дефектология. – 2023. – №2. – С. 62–71. – DOI 10.47639/0130-3074_2023_2_62. EDN CTODOF

18. Коробейников И.А. Профессиональное образование лиц с ОВЗ и инвалидностью: целевые ориентиры и факторы успешного развития / И.А. Коробейников, В.З. Кантор // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – №36 (1). – С. 108–132. EDN HIGGDT
19. Костин И.А. Помощь в трудоустройстве людям с РАС / И.А. Костин. – М.: ИКП, 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-29/> (дата обращения: 25.11.2025).
20. Куимов А.С. Роль продуктивного мышления в развитии технической грамотности на уроках физики / А.С. Куимов, П.В. Зуев // Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам: сборник статей международного научно-образовательного форума (Екатеринбург, 21–22 ноября 2024 года). – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 108–114. EDN WSHATS
21. Левченко И.Ю. Некоторые вопросы профессиональной ориентации обучающихся с НОДА / И.Ю. Левченко // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. – 2022. – №2 (2). – С. 38–47. – DOI 10.25688/2782-6597.2022.2.2.4.-73. EDN WSWSCN
22. Либлинг М.М., Артемьева Д.Е. Определение специальных образовательных условий обучения предметам естественно-научного цикла школьников с расстройствами аутистического спектра на уровне основного общего образования // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. №4. – С. 10. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-10. – EDN YPLXKD
23. Николаева Т.В. Специальные условия преподавания учебного предмета «Физика» обучающимся с нарушением слуха / Т.В. Николаева, С.А. Шустова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. №1. – DOI 10.26795/2307-1281-2025-13-1-8. EDN XJQYMJ
24. Соловьева Т.А. Методические материалы по вопросам организации профориентационной деятельности с обучающимися с ОВЗ, с инвалидностью: методические рекомендации / Т.А. Соловьева, М.А. Зыкова. – М.: ИКП, 2024. <https://cprkam.ru/wp-content/uploads/2025/05/proforientacionnaya-deyatelnost-detej-s-ovz-i-invalidnostyu.pdf> (дата обращения: 25.11.2025).
25. Федосеева А.М. Социализация и формирование сферы жизненной компетенции подростков с задержкой психического развития в образовательном пространстве: методическое пособие / А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина. – М.: Институт коррекционной педагогики, 2023. – ISBN 978-5-907593-48-0. EDN TTGSQO
26. Федосова И.В. Концептуальная модель методической системы ориентации школьников на инженерно-технические профессии в системе непрерывного физического образования / И.В. Федосова // Физика в системе современного образования (ФССО-2019): сборник научных трудов XV Международной конференции (Санкт-Петербург, 3–6 июня 2019 года) / под ред. Ю.А. Гороховатский, Л.А. Ларченкова. – Т. 2. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2019. – С. 265–270. – EDN ROXJHF
27. Шигабетдинова Г.М. Опыт организации диагностики сформированности инженерного мышления школьников / Г.М. Шигабетдинова, Л.Х. Давлетшина, С.В. Гапонова // Вестник Ульяновского государственного технического университета. – 2019. – №3 (87). – С. 8–13. EDN EUEWEC

ГЛАВА 12

DOI 10.31483/r-153198

Смыслова Любовь Юрьевна
Лучина Ирина Вадимовна
Купцова Екатерина Ивановна
Федорова Лариса Николаевна
Григорьева Надежда Романовна

ПРАВИЛА УСПЕШНОГО ПРОМТИНГА

Аннотация: в главе исследуется вопрос эффективного использования нейросетей в образовательной практике преподавателей. Рассматриваются основные проблемы внедрения ИИ-технологий, предлагаются практические правила создания качественных промптов по формуле «действие—тема—аудитория—ограничения». Особое внимание уделено разработке учебных материалов (планы уроков, карточки разноуровневых заданий, комиксы) на примере темы «Личные окончания глаголов» для 7 класса. Подчеркивается важность экспериментирования, итеративного уточнения запросов и использования нейросетей как источника идей для повышения качества образовательного процесса.

Ключевые слова: нейросети в образовании, промпт-инженеринг, создание учебных материалов, ИИ в преподавании, планы уроков, разноуровневые задания, образовательные комиксы.

Abstract: the chapter addresses the effective use of neural networks in teaching practice. It examines main challenges of AI implementation and offers practical rules for creating quality prompts using the "Action-Topic-Audience-Limitations" formula. Special attention is given to developing educational materials (lesson plans, differentiated task cards, comics) using the example of "Verb Personal Endings" for 7th grade. The importance of experimentation, iterative query refinement, and using neural networks as an idea generator for improving educational processes is emphasized.

Keywords: neural networks in education, prompt engineering, educational materials development, AI in teaching, lesson planning, differentiated tasks, educational comics.

Нередко преподаватели, столкнувшись с нейросетями пару раз и не добившись желаемого, быстро теряют интерес и отказываются от их использования, считая их лишь модной пустышкой. Однако, как и в работе с любым инструментом, к нейросетям необходимо приспособиться: экспериментировать с различными

формулировками запросов, учитывая особенности их функционирования. Первые попытки могут показаться не слишком удачными, но стоит освоить искусство составления промптов, и результаты, генерируемые нейросетью, станут существенно отличаться в лучшую сторону.

Правило 1. Ключевым моментом успешного взаимодействия с большими языковыми моделями является четкая организация запроса. Это предполагает, что пользователь должен:

- 1) предоставить модели определенный набор исходных данных;
- 2) сформулировать понятную инструкцию, позволяющую модели эффективно выполнить задачу;
- 3) определить контекст, чтобы минимизировать вероятность «галлюцинаций» модели, то есть выдачи нерелевантных ответов;
- 4) указать желаемый формат представления результата (например, таблица, нумерованный список или текст).

Мы обобщили эти принципы в простой формуле для создания эффективного промпта.

1. *Действие*: используйте глагол в повелительном наклонении, указывающий, что именно должна сделать нейросеть.

2. *Тема*: определите предметную область, по которой требуется получить результат.

3. *Аудитория*: укажите целевую аудиторию, для которой пред назначен результат.

4. *Ограничения*: задайте параметры, такие как количество материалов, формат и объем.

Таблица 1
Формулы для создания качественных промптов

Действие	Тип текста	Тема	Аудитория	Ограничения
Разработай	План урока	Изучение лесной экосистемы	Ученики седьмого класса	Состоит из семи пунктов
Растолкуй	Термин	Инклюзивное образование	Семиклассники и их родители	В формате двух абзацев
Сгенерируй	Задание	Развитие критического мышления на уроках истории	Ученики девятого класса	Представлено в виде кейса

Правило 2. Для получения более точных и детализированных ответов от нейросетевой модели, необходимо усовершенствовать запрос, добавляя в него дополнительные параметры и уточнения.

Чтобы оптимизировать запрос к нейросети.

Прежде всего, необходимо присвоить ей конкретную роль. Следует четко сформулировать образовательную цель урока и ожидаемый результат, к которому должны привести генерируемые задания. Необходимо установить прямую взаимосвязь между заданиями и достигаемыми результатами обучения.

Более эффективный промпт может выглядеть так:

«Представь, что ты – эксперт в области русского языка и литературы. Твоя задача состоит в создании проверочных заданий по теме «Спряжение глаголов и правописание личных окончаний» для семиклассников.

Задача урока: сформировать у учащихся навык распознавания типа спряжения глагола и безошибочного выбора гласной в окончании.

Ожидаемый итог обучения после урока: учащиеся демонстрируют уверенное написание гласных е/и в личных окончаниях глаголов.

Тестовые задания должны быть направлены на достижение указанного учебного результата».

Пример промтa для разработки заданий разного уровня.

Ты опытный преподаватель русского языка и литературы. Составь комплект карточек по теме «Личные окончания глаголов» для учеников 7 класса средней школы на основании информации в прикрепленном файле.

Карточки должны быть разноуровневыми:

– карточки на «3» (базовый уровень): простые задания на узнавание и воспроизведение (например, вставить пропущенное, выбрать правильный вариант, подчеркнуть нужное);

– карточки на «4» (средний уровень): задания на анализ, объяснение, исправление ошибок, классификацию (например, выписать подходящие варианты, объяснить выбор варианта, исправить ошибки);

– карточки на «5» (высокий уровень): творческие и продуктивные задания (например, составить текст, придумать мини-диалог, составить памятку или алгоритм).

Количество карточек по каждому уровню: 5.

Для каждой карточки:

– придумай 3 задания соответствующего уровня;

– для каждого задания сформулирую инструкцию и текст задания;

– используй примеры, близкие к теме, и опирайся на теоретический материал;

– указывай уровень карточки (например, «3», «4», «5»);

– оформи карточку так, чтобы она была готова для печати.

Не составляй сразу ответы – только задания с чёткой структурой.

Пример промт для плана урока.

Составь подробный план урока по теме «Личные окончания глаголов» для учеников 7 класса средней школы по учебному предмету «Русский язык». Цель урока: научить учеников определять спряжение и определять правильную гласную в личных окончаниях глаголов. Планируемый результат обучения по итогам урока: ученики будут способны писать правильные гласные е/и в окончаниях глаголов.

Перед генерацией плана используй мой выбор параметров из опросника ниже.

1. Этапы урока.

Отметьте этапы и укажите порядок, если требуется.

1. Организационный момент (в рамках данного этапа должны быть обязательно сформулированы тема, цель урока, а также результат обучения).

2. Проверка домашнего задания +

3. Объяснение нового материала +

4. Контроль усвоения +

5. Закрепление +

6. Практические упражнения +

7. Самостоятельная работа +

8. Оценивание +

9. Выдача домашнего задания +

10. Рефлексия +

Другой этап (впишите): -

2. Укажите предпочтаемый порядок этапов (если отличается от классического) (например: объяснение → практика → закрепление → самостоятельная работа...).

Укажите последовательность этапов согласно их порядковым номерам: 1–10.

2. Форматы подачи нового материала.

Выберите до 3 вариантов или добавьте свой:

– мини-лекция;

– видео/анимация (укажите тему: личные окончания глаголов);

– работа с учебником/статьей +;

– групповое обсуждение +;

- игра;
- квест;
- эксперимент/демонстрация;
- другой вариант: -

3. Форматы работы обучающихся.

Фронтальная (да/нет): да – на 1 этапе.

В парах (да/нет): да.

В группах (размер: 3–4/5–6 человек):

Индивидуальная (да/нет): да.

Вызов к доске/демонстрация у доски (да/нет): да.

Другой вариант: коллективное выполнение упражнений.

4. Типы практических заданий.

Выберите или добавьте свои.

Выполнение письменных упражнений (да/нет): да.

Устный ответ (да/нет): да.

Анализ текста/данных (да/нет): да.

Решение задач (да/нет): нет.

Решение кейсов (да/нет): нет.

Творческий проект (эссе, презентация, макет) (да/нет): нет.

Эксперимент/лабораторная работа (да/нет): нет.

Ролевая игра/симуляция (да/нет): нет.

Интерактивный тест (онлайн/оффлайн) (да/нет): да.

Другой вариант: -

5. Формы визуализации.

Схемы/алгоритмы (да/нет): алгоритм определения спряжения.

Таблицы/диаграммы (да/нет): таблица спряжений личных окончаний.

Инфографика/мемы (да/нет): мемы можно – предложи варианты.

Карточки с заданиями (да/нет): да хотим – предложи варианты.

Интерактивная доска (да/нет): да.

Физические модели/объекты (да/нет): нет.

Другой вариант: -

6. Оценивание.

Самооценка по чек-листву (да/нет): да в конце хотим.

Взаимопроверка в парах/группах (да/нет): да.

Устная обратная связь (да/нет): да.

Письменная отметка (да/нет): да.

Критериальное оценивание (да/нет): нет.

Другой вариант: -

7. Домашнее задание.

Традиционное (упражнения, чтение) (да/нет): да.

Творческое (эссе, проект, видео) (да/нет): да.

Исследовательское (эксперимент, анализ данных) (да/нет).

Дифференцированное (по уровням сложности) (да/нет).

Другой вариант: -

8. Дополнительные пожелания.

Использовать цифровые инструменты: интерактивная доска.

Включить раздаточные материалы: карточки с упражнениями.

Учесть особенности класса (например: инклюзивное обучение, слабые ученики): биполярный класс.

Другое: -

Длительность урока: 45 минут.

Сгенерируй план урока: тема урока, цели и задачи, результат обучения, методы и приемы, используемые на уроке, используемые материалы.

Далее в виде таблицы с колонками представь сценарий проведения урока.

Этап урока.

Время.

Виды деятельности и задания.

Методы и приемы.

Формы визуализации.

Правило 3. Не стоит ограничиваться лишь запросом на готовые упражнения, рассматривайте нейросеть как источник идей.

Нет необходимости полностью делегировать создание учебных материалов искусственному интеллекту. Используйте его как инструмент для поиска новых подходов и разнообразия в образовательных задачах.

Предположим, вы четко понимаете цель задания, но испытываете затруднения с выбором подходящего формата или точной формулировкой. Нейросеть способна помочь вам сфокусироваться и рассмотреть различные аспекты проблемы.

Например, можно использовать простой запрос: «Какие существуют идеи для заданий, направленных на развитие критического мышления при изучении темы «Личные окончания глаголов» для семиклассников?».

Вот пример детализированного и конкретного запроса, направленного на генерацию идей для упражнений. Этот пример служит основой для вашей собственной разработки и начала работы с нейросетью:

«Используя информацию из прилагаемого документа, предложите концепции заданий по теме «Личные окончания глаголов» для учащихся 7-го класса общеобразовательной школы.

Не нужно сразу формировать полные задания, просто представьте по 2–3 идеи для каждого типа задания из представленного ниже списка.

Типы заданий:

- задания, ориентированные на запоминание и воспроизведение материала; задания, связанные с классификацией и распределением по группам;
- задания на установление соответствий и сопоставление элементов; задания, целью которых является обнаружение и исправление ошибок;
- задания, требующие анализа и объяснения языковых явлений; задания, направленные на практическое применение знаний;
- задания творческого характера (создание собственного примера, формулировка правила, разработка алгоритма);
- задания исследовательского характера (проведение небольшого самостоятельного исследования);
- задания, развивающие навыки критического мышления;
- задания, предназначенные для выполнения в команде или в парах;
- задания, ориентированные на профессиональную деятельность.

Для каждого типа задания предложите краткую идею (без детальной формулировки самого задания), чтобы в дальнейшем можно было выбрать подходящие варианты для разработки.»

Правило 4. Вполне нормально, что для получения желаемого результата от нейросети может потребоваться корректировка запроса. Успех не всегда достигается сразу.

Покажем принцип работы на примере тестовых заданий.

Первоначально проанализируйте типы вопросов, предложенных нейросетью. Затем, основываясь на этом анализе, начните взаимодействие. К примеру, можно отреагировать на вопрос следующим образом: «Этот вопрос мне кажется удачным и подходящим» – и запросить создание десяти аналогичных вопросов, но, скажем, с другими вариантами ответов. Поскольку такой подход подразумевает вовлечение нейросети в диалог, даже в своего рода совместное обдумывание, чем детальнее и точнее будут сформулированы ваши уточнения относительно желаемого результата, тем более релевантным будет ответ, предоставленный нейросетью.

Предлагаем серию запросов для творческого задания – разработки комикса на образовательную тему. Сначала запрашиваются концепции комикса.

«Предложите концепции для комиксов на тему «Личные окончания глаголов» для учащихся 7-го класса общеобразовательной школы.

Идеи должны быть увлекательными, адаптированными для данной возрастной группы и способствовать пониманию алгоритма определения спряжения и выбора корректной гласной в личных окончаниях глаголов.

Для каждой концепции лаконично опишите фабулу, действующих лиц и проблемную ситуацию, которую можно представить в комиксе».

Определяем подходящую концепцию и детализируем ее: предлагаем искусственному интеллекту создать сюжет для комикса. Вот образец запроса.

«Сгенерируй сценарий комикса, основанного на выбранной концепции.

Опиши персонажей, локацию, в которой разворачиваются события, суть конфликтной ситуации и этапы ее разрешения.

Разбей комикс на панели, для каждой из которых дай описание сцены, действий и вероятных реплик героев.

Обозначь, каким образом сюжет демонстрирует алгоритм определения спряжения и выбор корректной гласной в окончании».

В зависимости от наших целей, мы можем использовать нейросеть для детализации сцен в комиксе или для создания вопросов, касающихся уже существующего комикса, предназначенных для учащихся. Дополнительно, возможно генерировать промпты для других нейросетей, которые будут визуализировать комикс. Пример запроса может выглядеть так:

«Разработай промпт для нейросетевой модели (вроде Kandinsky, «ЯндексGPT» («Шедеврум»), Midjourney), чтобы с его помощью сгенерировать изображение для одного из ключевых моментов комикса.

Этот промпт должен включать в себя описание сцены, персонажей, общее настроение, палитру цветов и существенные подробности».

Приведем конкретный промпт для комикса.

Предложи идеи комиксов по теме «Личные окончания глаголов» для учеников 7 класса средней школы.

Идеи должны быть интересными, соответствовать возрасту, помогать понять алгоритм определения спряжения и выбора правильной гласной в личных окончаниях глаголов.

Для каждой идеи кратко опиши сюжет, персонажей и проблемную ситуацию, которую можно обыграть в комиксе.

Придумай сценарий комикса по выбранной идее.

Опиши, кто герои, где происходит действие, в чем заключается проблемная ситуация и как она будет решаться поэтапно.

Раздели комикс на кадры, для каждого кадра опиши сцену, действия и возможные реплики персонажей.

Укажи, как через сюжет показать алгоритм определения спряжения и выбора правильной гласной в окончании.

Опиши, как визуализировать каждый кадр комикса.

Укажи, какие детали, цвета, элементы должны быть на рисунке, чтобы ученики легко различали глаголы, их группы, проблемную ситуацию и решение.

Придумай, как выделить алгоритм или ключевые моменты (например, с помощью облачков, вывесок, схемы на стене и т. д.).

Ключевой аспект взаимодействия с нейронными сетями – это проведение экспериментов и изучение как введенных запросов, так и сгенерированных ответов. Такой подход позволяет определить факторы, обеспечивающие максимальную точность, реалистичность и высокое качество ответов нейросети.

Последовательно корректируя запрос и оценивая полученный результат, пользователь способен выявить собственные наиболее действенные методы формулирования запросов, которые впоследствии обеспечат создание аналогичного контента в требуемом стиле.

Библиографический список к главе 12

1. Яндекс.Учебник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.ru/tutor/> (дата обращения: 05.01.2026).
2. Knewton [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.knewton.com/> (дата обращения: 05.01.2026).
3. Skyeng [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skyeng.ru/> (дата обращения: 05.01.2026).
4. Самохвалова Е.А. Развитие навыков в области нейросетевых технологий для будущих педагогов: возможности и преимущества / Е.А. Самохвалова, О.А. Мухлинина // Наука и школа. – 2023. – №5. – С. 162–172. DOI 10.31862/1819-463X-2023-5-162-172. EDN NHOTUQ
5. Нейронные сети в современном образовании / В.Д. Литовченко, Е.Б. Щелкунов, М.Е. Щелкунова [и др.] // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2024. – №1. – С. 53-57. EDN VUQRDC
6. Шамсутдинова Т.М. Проблемы и перспективы применения нейронных сетей в сфере образования / Т.М. Шамсутдинова // Открытое образование. – 2022. – Т. 26. №6. – С. 4–10. DOI 10.21686/1818-4243-2022-6-4-10. EDN UVQFLM
7. Хабибуллин И.Р. Актуальность использования нейросетей в образовательных целях / И.Р. Хабибуллин, О.В. Азовцева, А.Д. Гареев // Молодой ученый. – 2023. – №13(460). – С. 176–178. EDN MCQBNQ

Научное электронное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПСИХОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Монография

Коллектив авторов

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*
Компьютерная верстка *Е. А. Малышева*

Подписано к использованию 30.12.2025 г.

Объем 1,71 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 9,37.

Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>