БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования Чувашской Республики

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

монография

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 37.0+159.9
ББК 74.00+88
Т33

Рекомендовано к публикации на основании приказа
Чувашского республиканского института образования Министерства образования
Чувашской Республики №281 от 20.05.2026

Коллектив авторов:
А. А. Калиничев, А. В. Пятаков, И. М. Рыжова, М. А. Нечаева, Г. В. Юдин,
С. В. Красовская, Н. Г. Небусова, Т. Н. Васягина, И. А. Горбатов, С. В. Панасенко,
Е. А. Осипова, Н. А. Рыхтикова, Н. Я. Сайгушев, Л. И. Сайгушева, А. А. Адьянов,
Г. С. Улюмджиева, М. В. Устюжанина, А. Р. Баранова, Р. С. Мерцалов, Г. Р. Ситдикова,
Л. А. Малахова, З. Н. Серова, С. Ф. Масленникова, А. А. Масленникова, А. И. Матвеева,
О. В. Принципалова, Е. Г. Сайганова, И. В. Пятибратова, О. В. Якушева, Т. В. Алексина,
К. А. Елистратова, Н. В. Бычкова, О. И. Резникова, В. В. Волков, Д. Р. Миниярова,
К. Т. Багиева, Р. Ю. Ильясова, А. М. Салаватова, А. С. Данченко, Н. А. Пенкина,
Е. Г. Черных, Е. С. Соколовская, Ю. И. Родин, А. Ю. Подстольникова, Н. В. Шурова,
О. Ю. Зенина, В. Ю. Качалов, О. В. Сычева, Б. Р. Митянова, А. В. Кузьмин, Н. В. Кузнецова,
Е. В. Звонова, Ю. В. Ерошова, М. В. Лаврентьев, А. Н. Сулимин, В. В. Хасин

Рецензенты: **Павлов Иван Владимирович**, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
Петров Геннадий Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, практикующий психолог, член Ассоциации специалистов в области рационально-эмоциональной поведенческой терапии

Редакционная коллегия: **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд. биол. наук, ректор Чувашского республиканского института образования Минобразования Чувашии
Егорова Анна Семёновна, канд. филол. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой чувашского языка и литературы Чувашского республиканского института образования Минобразования Чувашии

Т33 **Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии** : монография / А. А. Калиничев, А. В. Пятаков, И. М. Рыжова [и др.]. – Чебоксары : Среда, 2026. – 248 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908172-18-9

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.

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

УДК 37.0+159.9
ББК 74.00+88

© Коллектив авторов, 2026
© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашской Республики, 2026
© Издательский дом «Среда», оформление, 2026

ISBN 978-5-908172-18-9
DOI 10.31483/a-10905

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Калиничев Артур Андреевич – аспирант, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», Нижний Новгород, Россия – *глава 1*.

Пятаков Александр Вадимович – независимый исследователь, Барнаул, Россия – г*лава 2*.

Рыжова Ирина Михайловна – педагог-исследователь, заместитель директора по УВР, АНОО «Физтех-лицей» им. П.Л. Капицы, Долгопрудный, Россия – *глава 3 (в соавторстве)*.

Нечаева Мария Александровна – главный специалист, ПАО «Корпорация-Иркут», Москва, Россия – *глава 3 (в соавторстве)*.

Юдин Геннадий Вячеславович – канд. техн. наук, профессор, заведующий отделением, ГБПОУ МО «Красногорский колледж», Красногорск, Россия – *глава 3 (в соавторстве)*.

Красовская Софья Владимировна – канд. фармацевт. наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», Пятигорск, Россия – *глава 3 (в соавторстве)*.

Небусова Наталья Георгиевна – старший преподаватель, ГБПОУ МО «Красногорский колледж», Красногорск, Россия – *глава 3 (в соавторстве)*.

Васягина Татьяна Николаевна – канд. социол. наук, доцент, доцент кафедры «История», ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», Москва, Россия – *глава 3 (в соавторстве)*.

Горбатов Игорь Александрович – генеральный директор, ООО «РиверСкрин», Москва, Россия – *глава 3 (в соавторстве)*.

Панасенко Светлана Викторовна – д-р экон. наук, профессор кафедры рекламы, связей с общественностью и дизайна, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», Москва, Россия – *глава 4 (в соавторстве)*.

Осипова Елена Анатольевна – д-р филос. наук, профессор кафедры рекламы, связей с общественностью и дизайна, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», Москва, Россия – *глава 4 (в соавторстве)*.

Рыхтикова Наталья Александровна – канд. экон. наук, доцент, доцент кафедры экономики и финансов, Московский областной филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Красногорск, Россия – *глава 5*.

Сайгушев Николай Яковлевич – д-р пед. наук, профессор кафедры педагогического образования и документоведения, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия – *глава 6 (в соавторстве)*.

Сайгушева Людмила Ивановна – исследователь научной мысли, Магнитогорск, Россия – *глава 6 (в соавторстве)*.

Адьянов Алексей Аркадьевич – ассистент кафедры, ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», Москва, Россия – *глава 7 (в соавторстве)*.

Улюмджиева Гиляна Саналовна – ассистент кафедры, ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», Москва, Россия – *глава 7 (в соавторстве)*.

Устюжанина Мария Владимировна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», Москва, Россия – *глава 7 (в соавторстве)*.

Баранова Альфия Рафаиловна – канд. пед. наук, доцент, доцент, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП)», Казань, Россия – *главы 8, 17, 19 (в соавторстве)*.

Мерцалов Руслан Сергеевич – магистр, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП)», Казань, Россия – *глава 8 (в соавторстве)*.

Ситдикова Гульназ Ринатовна – канд. пед. наук, доцент, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП)», Казань, Россия – *главы 9, 17, 19 (в соавторстве)*.

Малахова Лилия Адгамовна – канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория им. Н. Жиганова», Казань, Россия – *глава 9 (в соавторстве).*

Серова Зинаида Наримановна – канд. филол. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия – *глава 9 (в соавторстве).*

Масленникова Светлана Федоровна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры экологии и природопользования, ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет», Екатеринбург, Россия – *глава 10 (в соавторстве).*

Масленникова Анна Алексеевна – преподаватель, ГАПОУ СО «Уральский колледж бизнеса, управления и технологии красоты», Екатеринбург, Россия – *глава 10 (в соавторстве).*

Матвеева Алла Ивановна – д-р филос. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет», Екатеринбург, Россия – *главы 11, 23.*

Принципалова Ольга Вячеславовна – канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России», Москва, Россия – *глава 12.*

Сайганова Екатерина Геннадьевна – Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Москва, Россия – *глава 13.*

Пятибратова Инна Викторовна – канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана», Москва, Россия – *глава 14 (в соавторстве).*

Якушева Оксана Владимировна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана», Москва, Россия – *глава 14 (в соавторстве).*

Алексина Татьяна Владимировна – преподаватель, ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана», Москва, Россия – *глава 14 (в соавторстве).*

Елистратова Ксения Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры социально-педагогических измерений, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского», Санкт-Петербург, Россия – *глава 15.*

Бычкова Наталья Владимировна – канд. пед. наук, доцент кафедры дизайна и художественного образования, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского», Брянск, Россия – *глава 16 (в соавторстве).*

Резникова Ольга Иосифовна – старший преподаватель кафедры дизайна и художественного образования, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского», Брянск, Россия – *глава 16 (в соавторстве).*

Волков Владимир Васильевич – профессор кафедры дизайна и художественного образования, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского», Брянск, Россия – *глава 16 (в соавторстве).*

Миниярова Диана Ринатовна – магистр, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП)», Казань, Россия – *главы 17, 19 (в соавторстве).*

Багиева Камилла Тимуровна – преподаватель, Казанский кооперативный институт (филиал) АНОО ВО ЦС РФ «Российский университет кооперации», Казань, Россия – *главы 17, 19 (в соавторстве).*

Ильясова Рабият Юсуповна – магистрант 2 года обучения, ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», Нижневартовск, Россия – *глава 18 (в соавторстве).*

Салаватова Асиль Магомедовна – канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», Нижневартовск, Россия – *глава 18 (в соавторстве).*

Данченко Алина Сергеевна – музыкальный руководитель, МБДОУ «Д/С №8», Алексеевка, Россия – *глава 20 (в соавторстве).*

Пенкина Наталья Алексеевна – педагог-психолог, МБДОУ «Д/С №8», Алексеевка, Россия – *глава 20 (в соавторстве).*

Черных Евгения Григорьевна – воспитатель, МБДОУ «Д/С №8», Алексеевка, Россия – *глава 20 (в соавторстве).*

Соколовская Екатерина Сергеевна – инструктор по физкультуре, МБДОУ «Д/С №8», Алексеевка, Россия – *глава 20 (в соавторстве).*

Родин Юрий Иванович – д-р психол. наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия – *глава 21 (в соавторстве).*

Подстольникова Анна Юрьевна – магистрант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия – *глава 21 (в соавторстве).*

Шурова Наталья Владимировна – канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», Тула, Россия – *глава 22 (в соавторстве).*

Зенина Ольга Юрьевна – студентка, ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», Тула, Россия – *глава 22 (в соавторстве).*

Качалов Вадим Юрьевич – канд. социол. наук, доцент, доцент, заместитель директора, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», доцент, Казанский кооперативный институт (филиал) АНОО ВО Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации», член-корреспондент Ака-демии экосоциальных технологий, Казань, Россия – *глава 24 (в соавторстве).*

Сычева Ольга Валерьевна – заместитель отдела, Управление Федеральной налоговой службы Российской Федерации по Республике Татарстан, Казань, Россия – *глава 24 (в соавторстве).*

Митянова Белла Ризвановна – студентка, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Казань, Россия – *глава 24 (в соавторстве).*

Кузьмин Алексей Владимирович – д-р пед. наук, канд. юрид. наук, начальник, Центр профессиональной подготовки им. Героя России майора милиции В.А. Тинькова ГУ МВД России по Московской области, Видное, Россия – *глава 25 (в соавторстве).*

Кузнецова Наталия Владимировна – канд. пед. наук, преподаватель, Центр профессиональной подготовки им. Героя России майора милиции В.А. Тинькова ГУ МВД России по Московской области, Видное, Россия – *глава 25 (в соавторстве).*

Звонова Елена Владимировна – канд. пед. наук, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры психологии и управления, НОЧУ ВО «Московский экономический институт», Москва, Россия – *глава 26 (в соавторстве).*

Ерошова Юлия Владимировна – администратор, психолог, ООО «GallaDance», Москва, Россия – *глава 26 (в соавторстве).*

Лаврентьев Максим Владимирович – канд. юрид. наук, преподаватель, ЧПОУ «Московский городской открытый колледж», Москва, Россия – *глава 27 (в соавторстве).*

Сулимин Александр Николаевич – канд. полит. наук, доцент, Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Саратов, Россия – *глава 27 (в соавторстве).*

Хасин Владимир Викторович – канд. ист. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия – *глава 27 (в соавторстве).*

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие....8
Foreword....12
Глава 1. ИСТОРИКО-РЕКОНСТРУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ РАЗВИТИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВ КОЛЛЕКТИВА КАК СИСТЕМЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ....16
Библиографический список к главе 1....21
Глава 2. ТРАНСФОРМАЦИЯ СУВЕРЕННОЙ АГЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: МЕТАКОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ И СТРУКТУРА «ЦИФРОВОГО Я»....23
Библиографический список к главе 2....26
Глава 3. СТРУКТУРИЗАЦИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОЛЛЕДЖЕ....27
Библиографический список к главе 3....34
Глава 4. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ....36
Библиографический список к главе 4....42
Глава 5. НАПРАВЛЕНИЯ И СТРУКТУРНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ....43
Библиографический список к главе 5....49
Глава 6. ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ....50
Библиографический список к главе 6....56
Глава 7. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ....57
Библиографический список к главе 7....64
Глава 8. ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ: ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА, ЭКСПЕРИМЕНТ....65
Библиографический список к главе 8....71
Глава 9. К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И ТЕХНИКА «TEACHER'S IMMEDIACY»....72
Библиографический список к главе 9....79
Глава 10. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДРЕВНЕРИМСКОГО ИСКУССТВА (НА ПРИМЕРЕ РИМСКОГО ПАНТЕОНА)....80
Библиографический список к главе 10....88
Глава 11. ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ....89
Библиографический список к главе 11....98
Глава 12. СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА: СТРУКТУРА, МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ....99
Библиографический список к главе 12....109
Глава 13. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДАЧЕ МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТЕП-АЭРОБИКЕ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗА....111
Библиографический список к главе 13....118

Глава 14. СПОСОБЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ 120
Библиографический список к главе 14 126
Глава 15. МОДЕЛЬ КРОСС-МНОГОМЕРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ 127
Библиографический список к главе 15 138
Глава 16. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПОРТФОЛИО ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ 139
Библиографический список к главе 16 145
Глава 17. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕДЬМОГО КЛАССА СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ПОДХОДА 146
Библиографический список к главе 17 153
Глава 18. МОДЕЛЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: РАЗРАБОТКА, РЕАЛИЗАЦИЯ, ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ 155
Библиографический список к главе 18 166
Глава 19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВНЕДРЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ВТОРОКЛАССНИКОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 167
Библиографический список к главе 19 174
Глава 20. ПРАЗДНИЧНОЕ МЕРОПРИЯТИЕ В ДОУ КАК СРЕДСТВО КОНСТРУИРОВАНИЯ ПАРТНЕРСКОГО ДИАЛОГА С СЕМЬЕЙ: ОТ ФОРМАЛЬНОГО СОБЫТИЯ К ИНТЕРАКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ 175
Библиографический список к главе 20 181
Глава 21. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ И МЕТОДАМИ ДЕТСКОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 182
Библиографический список к главе 21 191
Глава 22. ВЗАИМОСВЯЗЬ Я-КОНЦЕПЦИИ И ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ 193
Библиографический список к главе 22 202
Глава 23. МЕЖДУ СТЫДОМ И АВТОНОМИЕЙ: ДВА ЛИКА ПОДРОСТКОВОЙ УЯЗВИМОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 203
Библиографический список к главе 23 213
Глава 24. ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ШКОЛЬНОГО ТЕСТА УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ (ШТУР) 215
Библиографический список к главе 24 222
Глава 25. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВИДЕОБЛОГИНГА В ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 223
Библиографический список к главе 25 229
Глава 26. СТРАТЕГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦВЕТА В РЕКЛАМЕ ТЕЛЕФОНОВ ДОВЕРИЯ...230
Библиографический список к главе 26 239
Глава 27. РЯЗАНСКИЙ ИСПРАВИТЕЛЬНЫЙ ПРИЮТ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В 1900 г. 240
Библиографический список к главе 27 247

ПРЕДИСЛОВИЕ

Правильно организованное обучение всегда было залогом успешного развития личности на всех этапах образования. В условиях стремительных изменений в обществе и системе образования возрастает значимость переосмысления теоретических оснований и поиска новых эффективных методик и технологий. Особую актуальность приобретает комплексный анализ педагогических и психологических феноменов в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Данный выпуск монографии **«Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии»** представляет собой многоплановое исследование, охватывающее широкий спектр проблем современного образования – от теоретико-методологических оснований педагогики и психологии до конкретных методических практик в высшей, средней, начальной и дошкольной школе. Авторский коллектив стремился выстроить единую логику изложения, двигаясь от общих концептуальных вопросов к частным прикладным решениям.

Открывает монографию глава, выполненная в рамках историко-реконструктивного подхода, в которой анализ основ теории коллектива рассматривается с социально-психологической, воспитательно-педагогической и педологической позиций. На основе идей этих трёх направлений выделяются общеколлективные особенности, влияющие на внутреннюю динамику и качество стратегий межличностных взаимодействий. Интеграция полученных знаний применяется для построения современных методологических моделей воспитательных систем общеобразовательных учреждений.

Внимание авторов второй главы переключается на проблематику цифровой трансформации личности. С позиций культурно-исторического, системно-деятельностного и когнитивно-дискурсивного подходов анализируются закономерности детерминации и самодетерминации поведения личности в пространстве виртуальных интеракций. В фокусе исследования находится процесс трансформации суверенной агентности субъекта под воздействием алгоритмических ограничений и рекомендательных систем. Эксплицируется структура «Цифрового Я» и описывается инновационный критерий ментального гомеостаза – «психическая текучесть», а также предложен комплексный экспериментальный дизайн нейровизуализационной верификации фазовых переходов эмпатического контура.

Следующая глава обращается к фундаментальной проблеме качества образования, которое определяется как нормативный уровень, которому должны соответствовать результаты и все продукты образования. Показано, что современная образовательная деятельность характеризуется новыми направлениями и специальностями, развитой материально-технической базой, высоким спросом на выпускников и стратегиями целевого многоступенчатого обучения. Качество образования рассматривается как встроенная система сопровождения взаимосвязанных действий, направленных на всестороннее повышение квалификации каждого преподавателя, рост творческого потенциала педагогического коллектива и совершенствование учебно-воспитательного процесса для достижения оптимального уровня образования.

Далее в центре внимания оказываются системные вызовы высшей школы. В главе, посвящённой цифровизации образования, представлены результаты контент-анализа публикаций, выявлены ключевые проблемы – цифровое неравенство, недостаточная цифровая грамотность преподавателей, падение качества из-за дефицита живого общения и риски кибербезопасности. Предложены направления решения этих проблем: инвестиции в инфраструктуру, обучение и переподготовка профессорско-преподавательского состава, гибридный подход к использованию цифровых инструментов. Сформулирован вывод о том, что только системный, взвешенный подход позволит ВУЗам подготовить конкурентоспособных и востребованных специалистов.

Продолжая магистральную тему цифровой трансформации, в следующей главе рассматриваются направления и особенности цифровизации высшего образования, обусловленные влиянием четвёртой промышленной революции. Исследование выполнено с применением абстрактно-логического, монографического и экспертного методов, позволивших определить особенности цифровизации отдельных составляющих образовательного процесса и

выработать рекомендации по повышению эффективности функционирования экосистемы для цифровой трансформации высшего образования.

От макроуровневых проблем цифровизации логический переход осуществляется к инновационному опыту моделирования профессиональной подготовки студентов. Ключевой элемент представленной модели – рефлексивно-пиктографические педагогические задачи, где наглядность пиктограмм помогает студенту не удерживать сложную ситуацию в уме, а постоянно воспринимать её образно. Обосновывается потенциал такого подхода для активизации рефлексии, наглядного представления педагогических ситуаций и интеграции теоретических знаний в профессиональные умения.

Значительный блок монографии посвящён проблемам языкового образования. Одна из глав посвящена формированию иноязычной профессиональной компетенции у студентов инженерных направлений подготовки в условиях неязыкового вуза. Уточнена структура компетенции применительно к техническому профилю, предложена образовательная технология, основанная на принципах профессиональной направленности, интегративности и рефлексивности. Представлен опыт реализации технологии на первом курсе технического вуза, подтверждающий повышение мотивации студентов и развитие базовых предпосылок профессиональной иноязычной коммуникации.

В следующем исследовании рассматривается проблема формирования навыков говорения на английском языке у студентов-лингвистов младших курсов. На основе анализа психолого-педагогической литературы обоснован потенциал дискуссии как средства развития иноязычной коммуникативной компетенции. Представлена авторская методическая система, включающая три типа дискуссионных занятий, трехуровневую систему языковой поддержки и рефлексивную практику, а также описаны результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие статистически значимую эффективность предложенной методики.

Не менее важной является проблема снижения мотивации студентов неязыковых специальностей при изучении иностранного языка. Авторы анализируют потенциал применения концепции «teacher's immediacy» («непосредственность» преподавателя) как действенного инструмента повышения вовлеченности и познавательной активности обучающихся. Выделяются вербальные и невербальные компоненты данного феномена, обосновывается их роль в создании комфортной психологической среды, приводятся примеры практических упражнений.

Особый интерес представляет глава, в которой рассматривается историко-культурное и архитектурное значение Римского Пантеона в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов туриндустрии. На основе анализа архитектурных особенностей, истории трансформаций, мифологического и легендарного контекста обосновывается необходимость изучения античного искусства как значимого компонента профессиональной компетентности бакалавров туризма для успешного проектирования и проведения экскурсионных программ.

Следующая глава посвящена эмпирическому исследованию влияния интерактивных методов обучения на развитие креативного мышления у магистрантов управленческих направлений подготовки. На выборке из 100 респондентов с использованием теста отдалённых ассоциаций и теста Э. Торренса выявлены статистически значимые гендерные различия – у женщин интегральный индекс креативности выше на 3,3 балла. Глава содержит теоретический анализ педагогических условий развития креативности в высшей школе и практические рекомендации по проектированию интерактивных занятий.

Исследование социального капитала студентов в полиэтнической образовательной среде современного российского университета представлено в следующей главе. На основе анализа классических и современных концепций предложена концептуальная модель, включающая институциональный, коммуникативный, психолого-педагогический и ценностный компоненты. Показано, что полиэтническая образовательная среда выступает одновременно условием и ресурсом формирования социального капитала, обеспечивая расширение сетей межэтнического взаимодействия и развитие межкультурной компетентности.

От социально-психологических аспектов обучения авторы переходят к вопросам физического воспитания. В главе, посвящённой инновационным подходом к организации занятий по степ-аэробике, представлены результаты педагогического эксперимента,

подтверждающие достоверное повышение мотивации и координационных способностей студентов экспериментальной группы при использовании мультимедийных средств, мобильных приложений и игровых методов.

Завершает данный блок монографии исследование, посвящённое профилактике эмоционального выгорания у преподавателей технических вузов. На основе анализа российских публикаций последнего десятилетия выявлены основные факторы риска – многозадачность, бюрократическая нагрузка, дефицит времени на восстановление. Предложена комплексная модель профилактики, сочетающая индивидуальные стратегии и организационные решения. Делается вывод о том, что эффективная профилактика выгорания возможна только при системном подходе, объединяющем усилия самого педагога, кафедры и администрации вуза.

Далее фокус исследования смещается на общее образование. Глава, посвящённая кроссмногомерному образовательному процессу, обосновывает необходимость перехода от линейных дидактических моделей к многомерному моделированию, учитывающему интеграцию множества пространств и сред в учебной деятельности. Разработана авторская педагогическая модель, включающая пять блоков, раскрывающаяся через механизмы взаимодействия пространств и условия реализации. Практическим воплощением модели выступает технологическая карта мультисредового урока.

В следующей главе раскрывается теоретическое обоснование и практическая реализация метода портфолио на уроках изобразительного искусства в среднем звене школы. Авторами подробно описан психолого-педагогический эксперимент, подтверждающий значительное повышение уровня владения практическими навыками у учащихся экспериментального класса при систематическом применении метода портфолио.

Исследование мультисенсорного подхода в обучении представлено в двух главах, посвящённых разным возрастным группам. Одна из них содержит теоретически обоснованную и экспериментально проверенную педагогическую модель формирования иноязычной лексической компетенции у обучающихся 7 класса. Результаты эксперимента демонстрируют статистически значимое превосходство экспериментальной группы над контрольной. Другая глава представляет педагогическую модель внедрения дидактического обеспечения мультисенсорного подхода в процесс обучения английскому языку второклассников – зафиксирован значительный прирост высокого уровня внутренней мотивации и снижение низкого уровня.

Проблематика духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения поднимается в следующей главе, где проанализирована организация духовно-нравственного воспитания третьеклассников, показаны результаты диагностики уровня сформированности ценностных ориентиров, аргументирована значимость кооперации школы и родительской общественности. Описана модель воспитания, практическая реализация которой обеспечена посредством тематического плана мероприятий.

Другая глава посвящена мультисенсорному подходу в начальной школе – в ней представлена педагогическая модель внедрения соответствующего дидактического обеспечения в процесс обучения английскому языку второклассников, ориентированная на формирование мотивационной компетенции. Экспериментальная проверка подтвердила эффективность модели: зафиксирован значительный прирост высокого уровня внутренней мотивации (с 9,5% до 47,6%) и снижение низкого уровня (с 61,9% до 14,3%).

Завершая дошкольный блок, авторы двадцатой главы обращаются к проблеме праздничных мероприятий в ДОУ. В главе обосновывается необходимость превращения формальных праздников в образовательное событие для диалога педагогов, детей и родителей. Предложена модель организации праздника, включающая целевой, содержательный, коммуникативный и рефлексивный компоненты, и условия его эффективности: добровольность, субъектность ребёнка, уважение к семейному опыту, совместная деятельность и рефлексия.

Психологическое здоровье детей шести-семи лет рассматривается в следующей главе как теоретически и экспериментально обоснованная психолого-педагогическая модель, представляющая собой комплекс мер и подходов, включающих создание психологически комфортной и безопасной развивающей образовательной среды, психологическое

сопровождение образовательного процесса в ДОО, проведение групповой и индивидуальной работы с детьми, а также валеологическое просвещение педагогов и родителей.

Значительное место в монографии занимают психологические исследования подросткового возраста. В главе представлены результаты теоретического и эмпирического исследования взаимосвязи структурных компонентов Я-концепции и особенностей общения в подростковом возрасте. Установлены статистически значимые корреляции между самоуважением, аутосимпатией и коммуникативными склонностями, выявлена опосредующая роль саморегуляции. Результаты могут быть использованы при разработке программ психолого-педагогического сопровождения подростков.

В следующей главе предпринята попытка построения дифференцированной аналитической модели возрастной уязвимости подростков в образовательной среде для двух онтогенетически несводимых когорт – 10–13 и 14–18 лет. Для младшего подросткового возраста предложена концепция «трёх опор устойчивости»; для старшего – экзистенциальная задача формирования идентичности и автономии. Операционализирована трёхуровневая «карта рисков» образовательной среды и описан институт «школьного амбассадора» как механизм раннего выявления подростков в состоянии психологического риска.

Диагностический аспект психологической работы представлен в главе, где на примере семиклассника с неравномерной успеваемостью апробирован Школьный тест умственного развития (ШТУР). Выявлен чёткий неровный профиль интеллекта, совпадающий с реальными школьными трудностями испытуемого. Обоснована возможность использования теста для разработки адресных коррекционных рекомендаций.

В следующей главе образовательный видеоблогинг рассматривается как педагогическая технология, требующая от преподавателя специализированного набора компетенций. Раскрыта типология образовательного видеоблогинга, обозначены ключевые компетенции педагога, способного эффективно транслировать знания в видеоформате, предложена ориентация на отечественные видеохостинги для обеспечения устойчивости образовательного процесса.

Исследование роли цвета в рекламе телефонов доверия анализирует взаимосвязи между восприятием цветовой гаммы, уровнем виктимности и социальной ролью респондентов. Полученные данные подтверждают важность использования психологии цвета в разработке рекламных кампаний для служб поддержки и подчеркивают необходимость дальнейших исследований на больших выборках.

Завершается монография историческим исследованием, в котором рассматривается деятельность Рязанского исправительного приюта для несовершеннолетних правонарушителей в 1900 году на основе отчётов Правления Рязанского Общества исправительных приютов и колоний. Анализируются состав Правления, материально-техническая база, финансовое состояние, порядок приёма воспитанников, приводятся характеристики конкретных воспитанников и примеры их дальнейшей судьбы. Делается вывод об успешности деятельности приюта благодаря филантропической деятельности провинциальной интеллигенции и поддержке священнослужителей.

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 **«Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

FOREWORD

Properly organized instruction has always been the key to successful personality development at all stages of education. In the context of rapid changes in society and the education system, the importance of rethinking theoretical foundations and searching for new effective methods and technologies is growing. Of particular relevance is a comprehensive analysis of pedagogical and psychological phenomena in their interconnection and interdependence. This issue of the monograph **"Theoretical and practical aspects of pedagogy and psychology"** presents a multifaceted study covering a wide range of problems in modern education – from the theoretical and methodological foundations of pedagogy and psychology to specific methodological practices in higher, secondary, primary, and preschool education. The authors have sought to construct a coherent narrative, moving from general conceptual issues to specific applied solutions.

The monograph opens with a chapter framed within a historical-reconstructive approach, in which the foundations of collective theory are analyzed from socio-psychological, educational-pedagogical, and pedological perspectives. Drawing on the ideas of these three directions, the chapter identifies general collective characteristics that influence internal dynamics and the quality of interpersonal interaction strategies. The integration of the knowledge gained is applied to the construction of contemporary methodological models for educational systems in general education institutions.

The authors of the second chapter shift their focus to the challenges of digital transformation of the individual. From the standpoints of cultural-historical, system-activity, and cognitive-discursive approaches, they analyze the patterns of determination and self-determination of individual behavior within the space of virtual interactions. The study focuses on the transformation of the subject's sovereign agency under the influence of algorithmic constraints and recommendation systems. The structure of the "Digital Self" is explicated, and an innovative criterion of mental homeostasis – "psychic fluidity" – is described, along with a comprehensive experimental design for neuroimaging verification of phase transitions in the empathic circuit.

The next chapter addresses the fundamental problem of educational quality, defined as the normative standard that educational outcomes and all products of education must meet. It is shown that contemporary educational activity is characterized by new fields of study and specializations, a well-developed material and technical infrastructure, high demand for graduates, and strategies for targeted multi-level training. Educational quality is viewed as an embedded support system for interconnected actions aimed at comprehensively enhancing the qualifications of each instructor, fostering the creative potential of the teaching staff, and improving the educational process in order to achieve an optimal standard of education.

The focus then shifts to systemic challenges facing higher education. The chapter on the digitalization of education presents the results of a content analysis of publications, identifying key problems – digital inequality, insufficient digital literacy among faculty, declining quality due to a lack of live interaction, and cybersecurity risks. Solutions to these problems are proposed: investment in infrastructure, training and retraining of academic staff, and a hybrid approach to the use of digital tools. The conclusion is drawn that only a systemic, balanced approach will enable universities to produce competitive and in-demand specialists.

Continuing the overarching theme of digital transformation, the next chapter examines the directions and specific features of digitalization in higher education, driven by the influence of the Fourth Industrial Revolution. The study employs abstract-logical, monographic, and expert methods, which made it possible to identify the specific features of digitalization across individual components of the educational process and to formulate recommendations for enhancing the effectiveness of the ecosystem for the digital transformation of higher education.

From the macro-level problems of digitalization, the logical transition leads to innovative experience in modeling professional training for students. The key element of the proposed model is

reflexive-pictographic pedagogical tasks, where the visual nature of pictograms helps students not to hold complex situations in their minds but to continuously perceive them figuratively. The potential of this approach for activating reflection, visually representing pedagogical situations, and integrating theoretical knowledge into professional skills is substantiated.

A significant section of the monograph is devoted to problems of language education. One chapter focuses on the formation of foreign-language professional competence among engineering students in a non-linguistic university setting. The structure of the competence is specified for the technical profile, and an educational technology based on the principles of professional orientation, integrativity, and reflexivity is proposed. The experience of implementing this technology in the first year of a technical university is presented, confirming an increase in student motivation and the development of basic prerequisites for professional foreign-language communication.

The next study examines the problem of developing English speaking skills among junior undergraduate linguistics students. Based on an analysis of psychological and pedagogical literature, the potential of discussion as a means of developing foreign-language communicative competence is substantiated. An original methodological system is presented, comprising three types of discussion classes, a three-level system of language support, and reflective practice. The results of experimental work confirm the statistically significant effectiveness of the proposed methodology.

Equally important is the problem of declining motivation among non-linguistic students in foreign language classes. The authors analyze the potential of applying the concept of "teacher's immediacy" as an effective tool for increasing student engagement and cognitive activity. Verbal and non-verbal components of this phenomenon are identified, their role in creating a comfortable psychological environment is substantiated, and examples of practical exercises are provided.

Of particular interest is the chapter examining the historical, cultural, and architectural significance of the Roman Pantheon in the context of professional training of future tourism industry specialists. Based on an analysis of architectural features, the history of transformations, and mythological and legendary contexts, the necessity of studying ancient art as a significant component of the professional competence of bachelor's degree students in tourism is substantiated for the successful design and delivery of excursion programs.

The next chapter is devoted to an empirical study of the impact of interactive teaching methods on the development of creative thinking in master's students in management fields. On a sample of 100 respondents using the Remote Associates Test and the Torrance Test of Creative Thinking, statistically significant gender differences were found – women's integral creativity index was 3.3 points higher. The chapter contains a theoretical analysis of pedagogical conditions for developing creativity in higher education and practical recommendations for designing interactive classes.

The study of student social capital in a multi-ethnic educational environment of a modern Russian university is presented in the following chapter. Based on an analysis of classical and contemporary concepts, a conceptual model is proposed that includes institutional, communicative, psychological-pedagogical, and value components. It is shown that the multi-ethnic educational environment serves simultaneously as a condition and a resource for the formation of social capital, ensuring the expansion of interethnic interaction networks and the development of intercultural competence.

From the socio-psychological aspects of learning, the authors turn to issues of physical education. The chapter on innovative approaches to organizing step aerobics classes presents the results of a pedagogical experiment confirming a significant increase in motivation and coordination abilities among students in the experimental group through the use of multimedia tools, mobile applications, and game-based methods.

This section of the monograph concludes with a study on the prevention of emotional burnout among faculty at technical universities. Based on an analysis of Russian publications over the past decade, the main risk factors are identified – multitasking, bureaucratic workload, and insufficient time for recovery. A comprehensive prevention model combining individual strategies and

organizational solutions is proposed. It is concluded that effective burnout prevention is only possible through a systemic approach that unites the efforts of the teacher, the department, and the university administration.

The focus then shifts to general education. The chapter on the cross-multidimensional educational process substantiates the need for a transition from linear didactic models to multidimensional modeling that accounts for the integration of multiple spaces and environments in learning activities. An original pedagogical model comprising five blocks has been developed, operationalized through mechanisms of space interaction and conditions for implementation. The practical embodiment of the model takes the form of a technological flowchart for a multi-environment lesson.

The next chapter presents the theoretical justification and practical implementation of the portfolio method in secondary school art classes. The authors describe in detail a psychological and pedagogical experiment confirming a significant increase in the level of practical skills proficiency among students in the experimental group with the systematic use of the portfolio method.

Research on the multisensory approach in education is presented in two chapters devoted to different age groups. One chapter offers a theoretically substantiated and experimentally verified pedagogical model for developing foreign-language lexical competence in 7th-grade students. The experimental results demonstrate a statistically significant superiority of the experimental group over the control group. Another chapter presents a pedagogical model for implementing didactic support for the multisensory approach in teaching English to second-graders – a significant increase in high-level intrinsic motivation and a decrease in low-level motivation were recorded.

The issue of spiritual and moral education of the younger generation is raised in the next chapter, which analyzes the organization of spiritual and moral education for third-graders, presents the results of diagnostics of value orientation formation, and argues for the importance of cooperation between schools and parents. An educational model is described, whose practical implementation is ensured through a thematic plan of activities.

Another chapter is devoted to the multisensory approach in primary school – it presents a pedagogical model for implementing corresponding didactic support in teaching English to second-graders, aimed at developing motivational competence. Experimental testing confirmed the effectiveness of the model: a significant increase in high-level intrinsic motivation was recorded (from 9.5% to 47.6%) and a decrease in low-level motivation (from 61.9% to 14.3%).

Concluding the preschool block, the authors of the twentieth chapter address the problem of festive events in preschool educational institutions. The chapter substantiates the need to transform formal celebrations into an educational event for dialogue among educators, children, and parents. A model for organizing a celebration is proposed, including target, content, communicative, and reflective components, along with conditions for its effectiveness: voluntariness, child agency, respect for family experience, collaborative activity, and reflection.

The psychological health of children aged six to seven is examined in the next chapter as a theoretically and experimentally substantiated psychological and pedagogical model representing a comprehensive set of measures and approaches, including the creation of a psychologically comfortable and safe developmental educational environment, psychological support for the educational process in preschool educational institutions, group and individual work with children, as well as health-oriented education for teachers and parents.

A significant portion of the monograph is devoted to psychological research on adolescence. The chapter presents the results of a theoretical and empirical study of the relationship between the structural components of self-concept and the features of communication in adolescence. Statistically significant correlations were established between self-respect, self-sympathy, and communicative tendencies, with self-regulation identified as a mediating factor. The findings can be used in the development of psychological and pedagogical support programs for adolescents.

The next chapter attempts to construct a differentiated analytical model of adolescent age-related vulnerability in the educational environment for two ontogenetically irreducible cohorts – 10–13 and 14–18 years old. For younger adolescents, the concept of "three pillars of stability" is proposed; for older adolescents, the existential task of forming identity and autonomy. A three-level "risk map" of the educational environment is operationalized, and the institution of the "school ambassador" is described as a mechanism for early identification of adolescents at psychological risk.

The diagnostic aspect of psychological work is presented in the chapter in which the School Mental Development Test (SMDT) was administered using a seventh-grade student with uneven academic performance as a case study. A distinctly uneven intellectual profile was revealed, which correlated with the student's real-life academic difficulties. The potential of the test for developing targeted remedial recommendations is substantiated.

In the next chapter, educational video blogging is examined as a pedagogical technology that requires a specialized set of competencies from the teacher. A typology of educational video blogging is presented, key competencies of an educator capable of effectively conveying knowledge in video format are identified, and an orientation toward domestic video hosting platforms is proposed to ensure the sustainability of the educational process.

A study on the role of color in advertising for helplines analyzes the interrelationships between color perception, victimization levels, and the social role of respondents. The data obtained confirm the importance of using color psychology in developing advertising campaigns for support services and underscore the need for further research on larger samples.

The monograph concludes with a historical study examining the activities of the Ryazan Correctional Shelter for Juvenile Offenders in 1900, based on reports from the Board of the Ryazan Society of Correctional Shelters and Colonies. The composition of the Board, the material and technical base, the financial situation, and the admissions procedure are analyzed, with profiles of specific inmates and examples of their subsequent fates provided. The conclusion is drawn that the shelter's success was due to the philanthropic activities of the provincial intelligentsia and the support of the clergy.

Thus, the monograph covers a broad range of issues united by the overarching theme of contemporary perspectives on the development paths of pedagogy and psychology.

The book is intended for educators and may also be useful for students, bachelor's degree candidates, master's degree candidates, postgraduates, and all those interested in current issues of pedagogy and psychology.

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 **"Theoretical and practical aspects of pedagogy and psychology"** 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-168264

Калиничев Артур Андреевич

ИСТОРИКО-РЕКОНСТРУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ РАЗВИТИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВ КОЛЛЕКТИВА КАК СИСТЕМЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Аннотация: *в рамках историко-реконструктивного подхода анализ основ теории коллектива рассматривается с социально-психологической, воспитательно-педагогической и педологической позиций. В главе на основе идей этих трёх направлений выделяются общеколлективные особенности, влияющие на внутреннюю динамику и качество стратегий межличностных взаимодействий, проявляемых в системе коллектива. Интеграция полученных знаний применяется для построения современных методологических моделей воспитательных систем общеобразовательных учреждений.*

Ключевые слова: *историко-реконструктивный подход, методологический подход, учебный коллектив, коллектив как система.*

Abstract: *within the framework of the historical-reconstructive approach, the analysis of the fundamentals of collective theory is considered from socio-psychological, educational- pedagogical and pedological positions. Based on the ideas of these three directions, the chapter highlights the general collective features that affect the internal dynamics and quality of interpersonal interaction strategies displayed in the collective system. The integration of acquired knowledge is used to build modern methodological models of educational systems of educational institutions.*

Keywords: *historical and reconstructive approach, methodological approach, educational collective, collective as a system.*

Цель исследования: проанализировать с помощью положений историко-реконструктивного подхода научные исследования педологической, социально-психологической, воспитательно-педагогической линий отечественной психолого-педагогической науки.

Задача исследования: рассмотреть в рамках историко-реконструктивного подхода поступательное развитие коллектива как постоянно динамически развивающейся системы.

Начиная с XIX века начались целенаправленные исследования, посвящённые вопросу взаимовлияния общества на личность.

С 1970 и до начала XXI века рассматривались процессы взаимодействия личности и группы, а также изучались факторы, влияющие на межличностные отношения в группе (Л.И. Уманский [21], В.М. Шепель [24], В.В. Шпалинский [25]).

В психолого-педагогической науке коллектив рассматривается как сложный социально-психологический конструкт, в котором важна не только внешняя динамика, но и внутренние процессы взаимодействия, происходящие внутри коллектива.

В трудах педагогов-исследователей А.А. Фролова, Е.Ю. Иллалендиновой, С.Н. Аксёнова рассматривается историческая последовательность идей А.С. Макаренко, в основе которых труд и самоуправление выступают как взаимоусиливающие элементы воспитательного и образовательного процессов.

В современных научных исследованиях внимание уделяется методологическому аспекту, который влияет на интегрирование идей в современной образовательной практике. Развиваются положительные качества подростка, необходимые для успешного выполнения будущей полезной деятельности, эффективность которой обеспечивает поиск баланса её интеграции с воспитательным процессом и способствует комплексному развитию личности.

При изучении наследия А.С. Макаренко внимание уделяется анализу практической реализации идей через современные движения, которые выступают площадкой для формирования взаимной ответственности и развития трудовых, коммуникативных и жизненных компетенций. А.А. Фролов и Е.Ю. Иллалендинова рассматривают теорию воспитательного коллектива А.С. Макаренко, включающую методологический, теоретический и процессуально-технологические аспекты.

В психолого-педагогической науке коллектив рассматривается как сложный социально-психологический конструкт, в котором важна не только внешняя динамика, но и внутренние процессы взаимодействия, происходящие внутри коллектива.

Изучение коллектива с позиций историко-реконструктивного анализа представляется как методологическое осмысление коллектива как совокупности системных элементов, осуществляется с нескольких позиций. Этот подход позволяет понять взаимосвязь коллектива с внутренними и внешними процессами, которые определяют его влияние на становление личности.

Таблица 1

Основные линии изучения коллектива

Позиционная линия	Характеристика
Педологическая	Педагоги и психологи [2; 4; 7; 8] акцентируют внимание на психологических характеристиках, анализируют возрастные особенности и уровень развития
Социально-психологическая	Представители [3; 17; 21] этого направления изучают социальные условия, влияние психологических особенностей личности, механизмы динамики межличностных взаимодействий, помогающие формировать целостную «Я – концепцию» личности
Воспитательно-педагогическая	Основывается на организационных, воспитательных и дидактических аспектах коллектива. Изучает приёмы и методики, направленные на улучшение межличностных отношений между детьми в коллективе, и рассматривает подходы, координирующие коммуникационные стратегии межличностных отношений

Воспитательно-педагогическая позиция изучения коллектива в отечественной психолого-педагогической науке формировалась в исследованиях П.Ф. Каптерева [11], А.С. Макаренко [15], И.П. Иванова [20], В.А. Сухомлинского [20] и др. Учёные анализировали межличностные отношения группы как источника возникновения сложных форм межличностных отношений, направленных на гармоничное развитие личности.

Е.А. Аркин [2], П.П. Блонский [4; 5] подчёркивали роль коллектива как регулирующего инструмента в организации воспитательной деятельности.

Практические положения изучения теории коллектива встречались в исследованиях педагогов-практиков: С.Т. Шацкого [22], А.С. Макаренко [15], В.А. Сухомлинского [21], И.П. Иванова [9] и др.

В теории воспитательного коллектива А.С. Макаренко отмечается, что коллектив является воспитателем личности. Учёный ставил акцент на процесс взаимодействия между личностью и коллективом. А.С. Макаренко предложил типологию стадий системного развития коллектива. В современном образовательном процессе в воспитательный процесс включаются не только педагоги, но и представители общественности. Коллектив как система включает функции и основывается на ряде принципов. В любой форме своего развития коллектив имеет формальную структуру в межличностных отношениях между учеником и учителем, а также характеризуется неформальными взаимоотношениями между обучающимися.

Таблица 2

Классификация постадийного развития коллектива А.С. Макаренко

1 стадия	Отсутствует лидер, дети не испытывают увлечённости совместной деятельностью. Ответственность за организацию совместной работы лежит на учителе
2 стадия	Стабилизируется структура коллектива. Требования педагога выполняются формирующимся активом. Коллектив на этой стадии выступает как инструмент целенаправленного воспитания
3 стадия	Актив коллектива ставит общую цель, следит за её выполнением, формирует цельную личность

Таблица 3

Основные законы теории воспитательного коллектива

Принципы коллектива	Характеристика
Принцип параллельного действия	Педагог воздействует на личность воспитанника, используя коллектив как инструмент. Коллектив несёт ответственность за каждого участника. Общественное мнение в коллективе может служить инструментом воздействия
Принцип постоянной динамики коллектива	Коллектив должен развиваться, остановка разрушает его
Принцип целеустремлённости	В процессе развития коллектива необходимо стремиться решительно и активно достигать цель
Принцип целостности воспитательного процесса	А.С. Макаренко писал: «Человек не воспитывается по частям. Он воспитывается комплексно». Каждое средство воспитания может оказывать как положительное, так и отрицательное действие
Принцип ответственной зависимости	Личность несёт ответственность перед коллективом. Необходимо искать баланс между общей целью и личностными интересами, уважать общую позицию коллектива, что способствует развитию эффективности группы

Таблица 4

Функции учебного коллектива

Функция	Характеристика
Организационная	Учебный коллектив становится агентом управления общественно-полезной деятельностью
Воспитательная	Коллектив помогает формировать ценности, убеждения и традиции
Мотивационно-стимулирующая	Коллектив способствует развитию индивидуального и коллективного потенциала, а также регулирует взаимоотношения и процессы деятельности

При изучении наследия А.С. Макаренко внимание уделяется анализу практической реализации идей через современные движения, которые выступают площадкой для формирования взаимной ответственности и развития трудовых, коммуникативных и жизненных компетенций.

В психолого-педагогических исследованиях акцентируется внимание на качествах – сотрудничестве и ответственности, необходимых для развития позитивных качеств личности. Межличностные отношения и процесс деятельности рассматриваются как ресурсы, обеспечивающие становление «Я-концепции».

Таблица 5

Воздействие коллектива на уровни «Я – концепции»

Уровень	Характеристика уровней коллектива
Нравственно-волевой	Основой существования уровня является волевая составляющая и ценностно-ориентационные установки Процесс целенаправленных действий осуществляется с помощью планирования и решения возникающих задач
Конкретно-логический	Получение знаний на практике, которые мотивируют обучающихся
Предметно-образный	Воздействие на механическую память и выполнение действий

Методологические подходы, используемые в психолого-педагогических исследованиях, позволяют рассматривать образовательную систему как процесс, учитывающий культурный контекст развития теории коллектива. При рассмотрении коллектива как системы со стороны историко-реконструктивного подхода следует учитывать актуальную временную ситуацию.

Таблица 6

Временные рамки поступательного развития теории коллектива

Периоды	Характеристика
1. Конец 19 – начало 20 в.	Внимание к социальным общественным явлениям стало возрастать. Коллективистские идеи развивались в трудах А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко
2. Середина 20 в.	Изучаются механизмы, влияющие на коллектив. Акцент смещается на процесс исследования групповых взаимодействий. Разрабатываются технологии, учитывающие возможности каждого участника коллектива
3. Конец 20 в. – наше время	Акцентируется внимание на гуманизации, индивидуализации и адаптации к разнообразным условиям коллектива. В этот период активно внедряются в процесс изучения коллектива психодиагностические методики. Разрабатывается и применяются положения аксиолого-гуманистическая концепции (Е.Н. Шиянов, Л.И.Новиковой и др.)

При изучении социально-психологических характеристик коллектива историко-реконструктивный подход рассматривает возникающую проблемную ситуацию в коллективных взаимодействиях.

Если коллектив проблемный и разобщённый, он оказывает негативное влияние на личность.

Воздействие коллектива будет эффективно, если присутствуют в нём характерные особенности, способствующие формированию положительной атмосферы для каждого члена группы.

Таблица 7

Социально-психологические характеристики
эффективного функционирования коллектива

Фактор	Особенности
1	*2*
Групповая сплочённость	Учебный коллектив не может развиваться без дружеских отношений, симпатий и взаимопониманий. Групповой сплочённости способствует процесс совместной деятельности: чем выше интерес детей к выполняемой деятельности, тем интенсивнее и рельефнее проявляются отношения сотрудничества
Психологический климат	Хороший психологический климат является залогом положительных взаимоотношений и способствует сопереживанию участников коллектива друг другу.

Окончание таблицы 7

1	*2*
	Если неблагоприятный климат в коллективе, то происходит снижение академической успеваемости и ухудшаются отношения со сверстниками
Влияние микрогрупп в коллективе	В учебном коллективе могут выделяться несколько групп, которые обладают наибольшим авторитетом. В структуре учебной группы может появиться лидер с негативными ценностями, способствующими разрушению класса

Воспитание в коллективе должно способствовать не только формированию мотивов и интересов, но и развивать моральные качества личности.

В разных формах проявления личности во взаимодействии со средой важен баланс между индивидуальными и коллективными процессами межличностных отношений.

Теория воспитательного коллектива показывает, что человек не может развиваться изолированно. Его личностное развитие связано со средой.

На взаимодействие личности в системе коллектива оказывает характеристика его направленности, за которую отвечает стиль взаимодействий.

Таблица 8

Влияние стиля лидерства на развитие коллектива

Либеральный	Авторитарный	Демократичный
Лидер складывает или перекладывает с себя полномочия в пользу группы	Вся власть в коллективе сосредотачивается в руках харизматичного лидера	Коллектив участвует в принятии решений
Лидер предоставляет возможность самоуправления, которое удобно группе	Лидер устанавливает цель и определяет средства её достижения	Процесс коммуникации осуществляется с двух сторон
Лидер позволяет начать какое-либо дело группе самостоятельно		

В психолого-педагогической науке акцентируется внимание на сотрудничестве и ответственности. Межличностные отношения и процесс деятельности рассматриваются как ресурс, обеспечивающий становление «Я-концепции».

Коллектив рассматривается как комплексная система межличностных взаимодействий, которая включает в себя психологические, социальные и педагогические черты личности.

В процессе развития коллектива выделяются ситуации, в которых реализуется взаимодействие между участниками группы. Через взаимодействия внутри коллектива осуществляется совместный поиск мотивации к выполняемой деятельности.

Коллектив является не только инструментом, но и регулятором, создаёт среду для развития креативно-творческого и личностного потенциала участников группы, способствует накоплению социального опыта.

Учитывая разнообразие характеристик «Я-концепции» ученика, учитель подбирает ту форму совместной деятельности, которая наиболее эффективна для развития креативно-творческого потенциала «Я-концепции».

Средовые характеристики, формирующие коллектив, включают особенности когнитивно-поведенческого и эмоционально-волевого уровней личности и особенностей внешней среды, воздействующей на неё.

С.Д. Поляков [19] анализировал несколько видов коллективного взаимодействия: совместная деятельность, деятельность в процессе взаимодействия с группой и баланс проявления коллективности и индивидуальности.

Коллективная составляющая, влияющая на личность, проявляется двусторонне.

С одной стороны, она оказывает позитивное воздействие и формирует навыки сотрудничества, ответственности; с другой, может вызвать такие явления, как вспышка агрессии и тревожные состояния, которые способствуют ухудшению психологического климата в учебном коллективе.

При использовании в практической деятельности историко-реконструктивного и структурного подходов предполагается последовательная направленность.

В рамках историко-реконструктивного анализа при формировании стратегий межличностных отношений коллектив в воспитательно-образовательной практике доказывает свою эффективность. Основная особенность историко-реконструктивного подхода к изучению коллектива позволяет установить взаимосвязи между его компонентами. При использовании в практической деятельности историко-реконструктивного и структурного подходов предполагается последовательная направленность.

При рассмотрении концепции коллектива в рамках историко-реконструктивного подхода важно учитывать меняющийся исторический контекст образовательного процесса.

При появлении новых форм образовательного и воспитательного процессов, влияющих на динамику развития теории коллектива, возрастает необходимость адаптации цифровых платформ и других актуальных средств к классической воспитательной системе.

Историко-реконструктивный анализ позволяет осмыслить систему коллектива как сложный конструкт, в котором сочетаются социально-психологические процессы и воспитательные механизмы. Анализ научных исследований даёт понимание конструкта коллектива не как механического объединения индивидов, а как постоянно находящейся в движении динамической системы.

Социально-психологическое направление развивает стратегии понимания коллективных отношений, социальной мотивации и механизмов интеграции внутри группы. В педологическом контексте коллектив изучается как фактор личностного развития, направленный на выстраивание гармоничных отношений и комфорта в образовательной среде.

Рассмотрение трёх основных линий развития коллектива: педологической, социально-психологической и воспитательно-педагогической – даёт возможность понять взаимосвязанность и дополняемость между идеями этих направлений и обеспечивает целостный взгляд на общее развитие теории коллектива.

Библиографический список к главе 1

1. Аксёнов С.И. Становление и развитие взглядов А.С. Макаренко на воспитание в противоречиях социально-педагогической действительности 1920–1935 гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.И. Аксёнов. – Н. Новгород, 2011. – 25 с. EDN QHJPGB

2. Аркин Е.А. Об изучении детского коллектива / Е.А. Аркин. – М.: Новая Москва, 1927. – 37 с.

3. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология / В.М. Бехтерев. – Петроград: Колос, 1921. – 432 с. EDN ZFZIMJ

4. Блонский П.П. Педология: учебник для вузов / П.П. Блонский. – 2-е изд., стер. – М.: Юрайт, 2025. – 315 с. – URL: https://urait.ru/bcode/561994 (дата обращения: 22.06.2026).

5. Блонский П.П. Психология и педагогика. Избранные труды / П.П. Блонский. – 2-е изд., стер. – М.: Юрайт, 2025. – 184 с. – URL: https://urait.ru/bcode/562018 (дата обращения: 22.06.2026).

6. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2025. – 281 с. – URL: https://urait.ru/bcode/562567 (дата обращения: 22.06.2026).

7. Залкинд А.Б. Работа и быт общественного актива / А.Б. Залкинд. – М.; Л.: Московский рабочий, 1928. – 127 с.

8. Залужный А.С. Учение о коллективе: Методология / А.С. Залужный. – М.; Л.: Работник просвещения, 1930. – 300 с.

9. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.

10. Илалентдинова Е.Ю. Отечественная историография педагогического наследия А.С. Макаренко: 1939–2013 гг.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.Ю. Илалентдинова. – Н. Новгород, 2015. – 443 с.

11. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц / П.Ф. Каптерев. – СПб.: тип. А.М. Котомина, 1876. – 449 с.

12. Казакина М.Г. Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности: учебное пособие к спецкурсу / М.Г. Казакина. – Л.: ЛГПИ, 1983. – 82 с.

13. Крупская Н.К. Коллективная работа учительства / Н.К. Крупская. – М.: Работник просвещения, 1924. – 16 с.

14. Луначарский А.В. Собрание сочинений: в 8 т. / А.В. Луначарский; редкол.: И.И. Анисимов (гл. ред.) и др.; Акад. наук СССР. Ин-т мировой литературы им. А.М. Горького. – М.: Худож. лит., 1963–1967.

15. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 557 с.

16. Моргаевская А.Н. Развитие теории коллектива в отечественной педагогике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Моргаевская. – СПб., 2009. – 190 с. EDN NQLSCT

17. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: вопросы теории / Л.И. Новикова. – М.: Педагогика, 1978. – 143 с. EDN RVXRRJ

18. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

19. Поляков С.Д. Заметки о коллективности: педагогический и социально-психологический аспекты / С.Д. Поляков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика.

20. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива / В.А. Сухомлинский // Собрание сочинений. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 249 с.

21. Уманский Л.И. Социально-психологические аспекты первичного коллектива: сборник статей / редкол.: Л.И. Уманский (отв. ред.) и др. – Ярославль: ЯГПИ, 1978. – 133 с.

22. Фролов А.А. А.С. Макаренко: основы педагогической системы / А.А. Фролов. – Горький: Упрполиграфиздат, 1990. – 116 с.

23. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы / С.Т. Шацкий // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – С. 39–85.

24. Шепель В.М. Управленческая психология / В.М. Шепель. – М.: Экономика, 1984. – 246 с.

25. Шпалинский В.В. Экспериментально-психологическое исследование групповой сплочённости: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / В.В. Шпалинский. – М., 1973. – 17 с.

ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-168519

Пятаков Александр Вадимович

ТРАНСФОРМАЦИЯ СУВЕРЕННОЙ АГЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: МЕТАКОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ И СТРУКТУРА «ЦИФРОВОГО Я»

Аннотация: *в главе с позиций культурно-исторического, системно-деятельностного и когнитивно-дискурсивного подходов анализируются закономерности детерминации и самодетерминации поведения личности в пространстве виртуальных интеракций. В фокусе исследования находится процесс трансформации суверенной агентности субъекта под воздействием алгоритмических ограничений и рекомендательных систем сетевых интерфейсов. Эксплицируется структура «Цифрового Я» и описывается инновационный критерий ментального гомеостаза – «психическая текучесть». В качестве одного из факультативных адаптивных механизмов удержания интрапсихической демаркации рассмотрена авторская модель модуляции динамического стереотипа «Триады силы» посредством когнитивно-аффективной диссоциации. Предложен комплексный экспериментальный дизайн нейровизуализационной верификации фазовых переходов эмпатического контура.*

Ключевые слова: *цифровая антропология, цифровая личность, суверенная агентность, идентичность, эпистемическая изоляция, психическая текучесть, Триада силы, когнитивно-аффективная диссоциация.*

Abstract: *within the framework of culturalhistorical, systemic-activity, and cognitive-discursive approaches, this paper analyzes the regularities of determination and self-determination of personality behavior in the space of virtual interactions. The focus of the study is the process of transformation of the subject's sovereign agency under the influence of algorithmic constraints and recommender systems of network interfaces. The structure of the «Digital Self» is explicated, and an innovative criterion of mental homeostasis – «psychic fluidity» – is described. As a specific, facultative adaptive mechanism for maintaining intrapsychic demarcation, the author's model of modulating the dynamic stereotype of the «Triad of Power» through cognitive-affective dissociation is considered. A comprehensive experimental design for neuroimaging verification of phase transitions of the empathic circuit is proposed.*

Keywords: *digital anthropology, digital personality, sovereign agency, identity, epistemic isolation, psychic fluidity, Triad of Power, cognitive-affective dissociation.*

Введение.

Современное когнитивно-персонологическое дискурсивное пространство фиксирует глубокий методологический кризис в области дескрипции процессов цифровой социализации. Традиционные концепции Я-концепции, жизненного пути и субъектности формировались в условиях относительно стабильной физической интерсубъективности. В условиях тотальной медиатизации антропологического пространства субъект сталкивается с принципиально иной архитектоникой среды, где ключевыми факторами выступают перманентная неопределённость, дефицитарность верифицированных ресурсов и деструктивное алгоритмическое давление рекомендательных систем, к которым относятся популярные видеохостинги и новостные агрегаторы. Данная среда активно продуцирует эффект эпистемической изоляции, который перехватывает волевые и регуляторные функции, переводя индивида из позиции активного автора собственной жизнедеятельности в позицию пассивного потребителя таргетированного контента. Возникает феномен цифрового инфантилизма и подрыва автономного мышления. В связи с этим критическую актуальность приобретает изучение интрапсихических механизмов, позволяющих личности сохранять суверенную агентность – способность к осознанной самодетерминации, удержанию интрапсихической демаркации психологического пространства и преодолению внешнего технологического прессинга.

Целью настоящего исследования является теоретико-методологическое обоснование структуры цифровой идентичности и нейрокогнитивных механизмов поддержания суверенной агентности личности в виртуальной среде.

Структурная организация «Цифрового Я» и феномен психической текучести.

В рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготского психика развивается через освоение внешних знаковых систем и орудий. В цифровом пространстве главным медиатором и орудием Эго становится интерфейс гаджета, что неизбежно порождает феномен расщепления идентичности и формирование устойчивого конструкта – «Цифрового Я». Цифровое Я представляет собой многоуровневую репрезентативную проекцию реального Эго, развивающуюся по особым законам сетевой перцепции.

Трансформация высших психических функций в данной реальности приводит к формированию экзопсихики – экстернализации части когнитивных процессов, включая функции памяти, пространственной ориентации и планирования, во внешние цифровые контуры. Чтобы в этих условиях личность не утратила своей целостности, необходим инновационный интегральный критерий ментального гомеостаза – психическая текучесть. Под психической текучестью понимается способность интегральной Эго-структуры оперативно, произвольно и без когнитивного промедления модифицировать фазовое состояние своей психической организации при переходе между физическим и виртуальным контурами бытия, а также при смене коммуникативных ролей внутри самих сетевых интерфейсов.

Модуляция динамического стереотипа «Триады силы» как инструмент защиты агентности.

В качестве одного из специфических, факультативных механизмов, обеспечивающих удержание суверенитета в экстремальных или агрессивных зонах цифровой среды, к которым относятся условия жёсткого манипулятивного прессинга, кибератак и информационного оверлода, выступает предложенная автором модель «Триады силы» [6, с. 2]. В этой модели субклинические личностные диспозиции, включающие нарциссизм, макиавеллизм и психопатию, рассматриваются не как ортогональные деструктивные свойства, а как единый синергетический комплекс – временный защитный интерфейс, или теневой экзоскелет, управляемый высшим интрапсихическим центром, определяемым как Мета-Эго.

Макиавеллистический компонент обеспечивает когнитивное картирование цифровой архитектуры и просчёт латентных манипулятивных интенций контрагентов. Нарциссическое ядро стабилизирует Я-концепцию, выступая ментальным щитом против деструктивного социального сравнения в сети [4, с. 77]. Психопатический радикал запускает механизм когнитивно-аффективной диссоциации.

Под когнитивно-аффективной диссоциацией в контексте защиты агентности понимается регулируемый процесс блокировки аффективного, эмоционального компонента эмпатии при сохранении абсолютной точности когнитивного контура перцепции [3, с. 195]. Данное состояние позволяет субъекту осуществлять холодный прагматический анализ входящих сигналов, полностью исключая эмоциональную вовлечённость в провокативные сетевые интеракции.

Удержание суверенной агентности напрямую зависит от способности Мета-Эго своевременно деактивировать данный оборонный контур. Если при переходе в безопасную, референтную среду Мета-Эго осуществляет нисходящее торможение автоматизма, восстанавливается пластичность перцептивно-аффективных паттернов и наступает интрапсихическая тишина, что характеризует функциональную деактивацию [5, с. 659]. Если контроль над автоматизмом утрачивается, происходит дисфункциональное застревание, при котором когнитивно-аффективная диссоциация становится ригидной, броня цифрового аватара прорастает в структуру личности, формируя перманентную параноидальную подозрительность, глубокую атрофию эмпатии и последующую тотальную социальную изоляцию.

Методология и методы исследования.

Для исключения тавтологичности дизайна и смешения предикторов с критериями отбора эмпирическая архитектура исследования выстроена по принципу проспективного анализа, где разделение на группы осуществляется по независимым переменным, отражающим личностный профиль, а карьерные и адаптивные показатели выступают строго в качестве зависимых переменных [2, с. 284].

В рамках процедуры формирования выборки объектом исследования выступает интрапсихический профиль специалистов и руководителей цифровой индустрии из сферы информационных технологий, диджитал-маркетинга и медиа-производства. Первичный пул испытуемых в количестве 350 человек проходит сплошной диагностический скрининг. По результатам квантильного расщепления показателей выраженности черт Тёмной триады и авторского индекса психической текучести формируются две контрастные экспериментальные группы, суммарный объём которых составляет 120 человек.

В группу А, характеризующуюся интегрированным адаптивным профилем, включаются 60 субъектов со сбалансированно высокими показателями субклинического нарциссизма, макиавеллизма и психопатии, соответствующими верхнему тертилю, в сочетании с высокими значениями по шкале психической текучести. В группу Б, характеризующуюся дисфункциональным ригидным профилем, включаются 60 субъектов со схожими базовыми показателями субклинических черт верхнего тертиля, но критически низкими значениями индекса психической текучести, соответствующими нижнему тертилю. Такой подход позволяет протестировать истинную прогностическую валидность модератора в виде психической текучести без предварительного смешения групп по критерию внешнего жизненного успеха.

Психодиагностический инструментарий включает батарею стандартизированных методик. Для фиксации базового уровня нарциссизма, макиавеллизма и психопатии применяется опросник Short Dark Triad в русскоязычной адаптации Е.И. Знаменской [3, с. 195]. Сопоставление Шкалы тёмной эмпатии со стандартизированным Индексом межличностной реактивности используется для математического вычисления коэффициента когнитивно-аффективной диссоциации. Для верификации уровней экзистенциальной автономии применяются Шкала суверенности психологического пространства С.К. Нартовой-Бочавер [4, с. 77] и Шкала каузальных ориентаций. Также используется авторский опросник «Индекс психической текучести», проходящий стадию валидизации. В качестве объективных индикаторов зависимых переменных фиксируются шкала профессиональной антихрупкости, лонгитюдная динамика индивидуальных показателей эффективности труда, индексы выгорания и общей дезадаптации. Для измерения уровня выраженности ядерного конструкта модели используется авторский опросник «Индекс психической текучести», включающий в себя три ортогональные субшкалы, проходящие процедуру психометрической валидизации. Первая субшкала направлена на оценку когнитивной гибкости субъекта при флуктуации интерфейсных сред и фиксирует скорость переключения ментальных стратегий при смене цифровых контекстов. Вторая субшкала операционализирует уровень произвольного контроля аффекта и измеряет способность Мета-Эго к интенциональному запуску когнитивно-аффективной диссоциации в условиях информационного оверлода. Третья субшкала верифицирует латентное время деактивации защитных автоматизмов, отражая способность индивида к экспрессивному торможению теневого экзоскелета при переходе в референтные коммуникативные зоны. Априорный анализ статистической мощности планируемой выборки, осуществлённый с помощью программного комплекса оценки мощности распределений, показал, что для верификации сложных причинно-следственных связей в рамках моделирования структурными уравнениями при ожидаемом умеренном размере эффекта и мощности критерия на уровне 0,80 суммарный объём целевой группы в 120 человек является математически достаточным и исключает возникновение ложноположительных статистических артефактов.

Экспериментальный нейропсихологический дизайн верификации модели включает использование функциональной магнитно-резонансной томографии и регистрацию вызванных потенциалов головного мозга в процессе симуляции макросоциальных интеракций в цифровом интерфейсе [1, с. 61]. Эксперимент выстраивается в рамках трёх последовательных сессий.

В ходе первой сессии, направленной на оценку автономии и диссоциации, моделируется ситуация жёсткого дефицита ресурсов и манипулятивного прессинга в сети. Ожидаемый фМРТ-маркер у субъектов группы А включает пиковую активацию дорсолатеральной префронтальной коры и её нисходящее тормозящее влияние на лимбическую систему, включая амигдалу и стриатум, что отражает нейрофизиологический базис контролируемой когнитивно-аффективной диссоциации.

Во второй сессии, оценивающей фазу метаконтроля, подаётся условный сигнал о переходе в безопасную зону интерфейса, где фиксируется вспышка активности вентромедиальной префронтальной коры, отражающая включение регуляторного тумблера Мета-Эго.

В третьей сессии, направленной на оценку пластичности эмпатии, предъявляются эмпатогенные стимулы в виде образов близких людей. Гипотеза исследования постулирует, что у субъектов группы А томография зарегистрирует мгновенную синхронизацию зеркальных нейронных систем в премоторной коре и нижней теменной дольке с передней островковой долей и передней поясной корой, доказывая успешную реинтеграцию аффективного контура. У лиц из группы Б с ригидным профилем нейрофизиологический профиль останется стабильно холодным, подтверждая дисфункциональное застревание. Описанный трёхсессионный нейропсихологический эксперимент технически реализуется с использованием событийно-связанного фМРТ-дизайна, что позволяет с точностью до миллисекунды сопоставлять моменты предъявления интерфейсных стимулов с динамикой локального BOLD-сигнала. В целях минимизации двигательных артефактов и сохранения стабильной пространственной ориентации головного мозга в процессе сканирования применяется жёсткая фиксация краниальной коробки испытуемого специализированными вакуумными стабилизаторами. Первичная математическая обработка полученных томограмм, включающая послойную временную коррекцию, пространственное выравнивание и нормализацию данных по стандартному шаблону Монреальского неврологического института, программируется в пакете статистического параметрического картирования. Для нивелирования проблемы множественных сравнений при попиксельном анализе активности коры и исключения случайных флуктуаций шума вентромедиальной префронтальной коры расчёт порогов статистической значимости проводится с обязательным применением процедуры жёсткой поправки на семейную ошибку.

Математико-статистический анализ данных реализуется с помощью моделирования структурными уравнениями. В структурную модель вводится латентная переменная «Психическая пластичность», рассчитанная на основе опросника текучести, в качестве модератора высшего порядка между субклиническими чертами, параметрами цифровой идентичности и суверенной интегральной агентностью субъекта. Критерием истинности модели выступает качественный излом регрессионной кривой. При низких значениях модератора у группы Б связь тёмных черт с показателями адаптации строго отрицательна, отражая тренд в сторону дезадаптации и социальной изоляции, тогда как при высоких значениях модератора у группы А математически фиксируется инверсия знака регрессионного веса на положительный, подтверждая ультраадаптивное плато.

Заключение.

Теоретическое развёртывание механизмов трансформации суверенной агентности в цифровой антропологии позволяет по-новому взглянуть на структуру «Цифрового Я». Доказано, что в условиях жёсткого интерфейсного и алгоритмического давления сохранение автономии Эго требует не пассивной изоляции, а высокой психической текучести. Модуляция динамического стереотипа «Триады силы» через когнитивно-аффективную диссоциацию обоснована как один из специфических механизмов экзогенной защиты границ личности. Предложенный фМРТ-дизайн исключает тавтологические искажения выборки и переводит исследование цифровой идентичности в область доказательной когнитивной науки.

Библиографический список к главе 2

1. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин; Академия медицинских наук СССР. – М.: Медицина, 1971. – 61 с.

2. Дергач А.А. Акмеологические основы развития субъектности личности: монография / А.А. Дергач. – М.: Изд-во Московского института психологии, 2019. – 284 с.

3. Егорова М.С. Адаптация Короткого опросника Темной триады / М.С. Егорова, М.А. Ситникова, О.В. Паршикова // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. №43. – С. 1. EDN WAOUNZ

4. Нартова-Бочавер С.К. Шкала суверенности психологического пространства: новая психодиагностическая методика / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. №5. – С. 77–89. EDN OXIAGD

5. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных / И.П. Павлов. – М.: Наука, 1973. – 659 с. EDN ZTOVHX

6. Пятаков А.В. Триада силы: интериоризованный гомеостаз и суверенная агентность: научно-популярный труд / А.В. Пятаков. – М.: Литрес, 2025. – 50 с.

ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-168304

Рыжова Ирина Михайловна
Нечаева Мария Александровна
Юдин Геннадий Вячеславович
Красовская Софья Владимировна
Небусова Наталья Георгиевна
Васягина Татьяна Николаевна
Горбатов Игорь Александрович

СТРУКТУРИЗАЦИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОЛЛЕДЖЕ

Аннотация: *в главе раскрывается внутренняя сущность феномена качества образования, которое определяется как нормативный уровень, которому должны соответствовать результаты и все продукты образования. Показано, что современная образовательная деятельность характеризуется новыми направлениями и специальностями, развитой материально-технической базой, высоким спросом на выпускников, стратегиями целевого многоступенчатого обучения и достаточным бюджетным и внебюджетным финансированием. Качество образования рассматривается как встроенная система сопровождения взаимосвязанных действий, направленных на всестороннее повышение квалификации каждого преподавателя, рост творческого потенциала педагогического коллектива и совершенствование учебно-воспитательного процесса для достижения оптимального уровня образования.*

Ключевые слова: *феномен качества образования, ФГОС, уровень образованности, структуризация качества образования.*

Abstract: *the chapter reveals the intrinsic essence of the phenomenon of educational quality, defined as the normative standard that educational outcomes and all products of education must meet. It is shown that contemporary educational activity is characterized by new fields of study and specializations, a well-developed material and technical infrastructure, high demand for graduates, strategies for targeted multi-level training, and sufficient budgetary and non-budgetary funding. Educational quality is viewed as an embedded support system for interconnected actions aimed at comprehensively enhancing the qualifications of each instructor, fostering the creative potential of the teaching staff, and improving the educational process in order to achieve an optimal standard of education.*

Keywords: *phenomenon of the quality of education, Federal State Educational Standard, level of education, structuring the quality of education.*

Введение

Качество образования – это отраслевой стандарт (ФГОС), ему обязаны соответствовать все результаты и продукты образования.

«Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» (п. 29, ст. 2 273-ФЗ).

Основное содержание

Повышение качества образования в отечественной общей педагогике постоянно рассматривается крупными учеными, интеллектуалами, авторитетными педагогами и имеет своё

профессиональное развитие. Общеизвестно, что общество не удовлетворено качеством современного образования, поэтому возникают попытки модернизации и реформирования всей системы образования.

В феномене качества раскрываются все ожидания общества, его мечты о будущем и социальные требования к работе образовательных организаций, требования, закреплённые в ФГОС на всех ступенях образования.

Профессору Андрееву В.И. принадлежит следующее определение: «Качество образования – это интегральная характеристика признаков, которые идентифицируют уровень образования: и сам процесс, и результаты». По-другому данное понятие трактуется в педагогическом словаре: «Качество образования – это продукт системы и строго выявленный уровень образованности, достигаемый на каждом этапе обучения в соответствии с запланированными целями – показатель удовлетворённости в ожиданиях всеми участниками процесса образования от реализуемых образовательных услуг».

Системный анализ научно-педагогической специальной литературы позволяет определить зависимость качества образования от уровня престижности образования в общественном сознании и системе национальных приоритетов, от финансовой поддержки и состояния материальной базы, от современных информационных технологий и технологий управления.

Оценка качества образования традиционно связывалась с выявлением и определением результатов, которых добиваются педагоги в своём образовательном труде. Переход на гуманистическую образовательную парадигму обеспечил актуальность становления социального развития обучающихся путём формирования у них ценностно-социальной сферы.

Следовательно, перед педагогической наукой и дуальной практикой встаёт конкретная актуальная задача реформирования системы образования путём выявления нормативно обоснованной системы ФГОС по оцениванию качества образования.

Сейчас происходит, так называемая, структуризация качества образования: его рассматривают в виде ряда подсистем, характеризующих предоставляемые образовательные услуги и результат образовательной деятельности, который должен удовлетворять потребности личности.

Известные учёные-педагоги М.Н. Игнатьева и Э.В. Стамбульчик, описывая системный подход по выявлению сущности качества образования, предложили рассматривать качество образования как совокупность трёх подсистем: 1) результаты образования; 2) процесс образования; 3) система образования и условия, соответствующие образовательным предсказуемым требованиям (ожиданиям, стандартам).

Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова считают, что качество образования – интегративная характеристика, состоящая из четырёх компонентов, которые соответствуют известным нормам образовательной системы. Их можно представить в виде алгоритма следующим образом (рис. 1).

Рис. 1. Прогнозируемое качество образовательных подсистем

Нет основания отрицать, какой особый интерес представляет компонента «прогнозируемое качество результатов обучения».

Системный анализ качества и его атрибутов (последние результаты исследований) [2] помогает прогнозировать развитие образования в целом, а также управлять этим развитием.

Отсюда возникает закономерный вопрос: что является результатом образовательной деятельности в учебных заведениях? Данный вопрос приводит к другим, ещё более значимым: в какой образовательной парадигме существует образовательная организация? Какую учебно-воспитательную практику она осуществляет [2]?

Характер и содержание реализуемой дуальной практики определяет то, что выражается как результат образования. В условиях реализации когнитивной образовательной практики результат определяется по уровню усвоения знаний, умений, навыков – «ЗУН». Обучение в рамках когнитивной («ЗУНовской») парадигмы раскрывает уровни изучаемого учебного материала, однако крайне недостаточно информирует о степени профессиональных возможностей ученика. Очень важно понять, в чём мотивация ребёнка в приобретении знаний и умений. Поэтому образовательная практика в дуальной системе обучения, реализующая личностно ориентированное образование (гуманистическая парадигма), всегда даёт более высокие показатели. Проблема – это выработка механизмов, которые связывают образованность – этот педагогический феномен.

Профессор И.С. Якиманская полагает, что образованность формируется и крепнет на базе обученности. В широком смысле образованность – свойство личности, реализующееся в стремлении к самосовершенствованию, самообразованию.

На качество конечных результатов в первую очередь влияет качество обучающей деятельности педагога.

Под качеством обучающей деятельности педагога понимается:

− характеристика обучающей деятельности, обладающей определённой оригинальностью и желанием образовываться;

− уровень соответствия утверждённым требованиям государственных образовательных стандартов – ФГОСам;

− уровень удовлетворённости получателей образовательных услуг (обучающихся и их родителей).

Таким образом, для оценки прогнозируемого уровня качества обучающей деятельности педагога необходимо следующее:

− во-первых, выявить, в чём заключается своеобразие деятельности каждого педагога (в чём её специфика; чем определяется её состояние; как оно изменяется и др.);

− во-вторых, определить, насколько эта индивидуальная деятельность педагога соответствует общим требованиям, предъявляемым к такого рода деятельности и отражённым в нормативных документах об образовании;

− в-третьих, выявить соответствие деятельности конкретного педагога ожиданиям родителей обучающихся, а также его личностным потребностям и потенциальным возможностям.

Гамма показателей обучающей педагогической деятельности, по мнению В.В. Серикова, может быть сведена к пяти определяющим показателям.

1. Общепедагогические – соответствие педагогической деятельности общим целям образования.

2. Процессуальные – эффективность работы педагога по организации учебной и воспитательной работы.

3. Инновационные – внедрение цифровых и информационных технологий, результатов НИР и грантов.

4. Личностные – культурно-личностный потенциал педагога.

5. Мониторинговые – наличие системы измерений и мониторинга качества обучения по таким характеристикам, как надёжность, валидность и объективность.

Не вызывает сомнений то, что большинство показателей образования просто не могут быть оценены количественными (мерными) характеристиками, поэтому получение интегральных показателей качества по подсистемам показателей и обобщающих оценок можно получать с помощью квалиметрии.

Проблема качества образования связана с анализом понимания самого образования, его целей и результатов. Качество образования с позиций личностной педагогики – это качество самих смыслов образования. В этом понимании следует отметить, что личностная педагогика – продукт эпохи современного образования, когда на первое место выходит не формальная, а подлинная образованность – готовность личности реализовать себя.

Несмотря на широкое использование понятий «качество образования», «качество жизни», ввести однозначное определение категории качества образования достаточно сложно. Позиции теоретиков и практиков по вопросу качества образования позволяют сделать вывод о том, что для него невозможно ввести одно универсальное определение, а окончательно застывшей формулировки качества образования вообще не может быть.

С изменением уровня развития общества и социальных условий к качеству образования предъявляются всё новые и новые требования, особенно к творческим и прагматическим способностям человека во взаимосвязи с этической компонентой. Учитывая постоянную изменчивость среды, само понятие «качество образования» будет непрерывно трансформироваться и в дальнейшем.

Нам не хотелось вдаваться в полемику по поводу понятия «личностное развитие», поэтому мы обозначаем его как переживание человеческой потребности в собственном изменении. Есть это переживание – есть движение к новым личностным достижениям, нет этого переживания – нет и движения. Как возникает это переживание? Как и многие другие переживания – от встречи с реальностью, где востребуется (существует как идеальная, как ожидаемая модель) изменяющаяся личность.

В настоящий момент происходит процесс «семиотизации общества» – возникновение и развитие многочисленных знаковых систем, благодаря которым образуется многокомпонентное «информационное поле», представляющее собой информационное окружение, «персоновлияние человека». Технические возможности информационных технологий безграничны, нарастающий поток информации настолько стремителен, что возникает проблема коммуникативной адаптации человека («персоносфера»), а в сфере образования с каждым годом увеличивается разрыв между общим количеством научных знаний и той частью их, которая усваивается в учебных заведениях.

«Педагогические матрёшки» педагога-исследователя В.С. Безруковой
(Педагогические категории)

В этой части статьи рассмотрены педагогические категории – «воспитание», «обучение», «образование», которые между собой взаимообусловлены и взаимосвязаны, но в то же время не тождественны, т.е. находятся в диалектической взаимосвязи. Эти размышления можно проиллюстрировать с помощью «Педагогической матрёшки», идея которой принадлежит педагогу-исследователю В.С. Безруковой. Категории «воспитание», «обучение», «образование» относятся по принципу «матрёшки»: маленькая матрёшка – это обучение, средняя – образование, большая – воспитание. Представить их отдельно и описать возможно, но невозможно понять сущность одной, не рассмотрев другие (Безрукова В.С. «Педагогика». Проективная педагогика. Учебник для индустриально-педагогических техникумов. – Раздел «Педагогическая матрёшка»).

В педагогической науке существует тесная взаимосвязь между понятиями «обучение», «образование» и «воспитание». Воспитание – сознательное, целенаправленное, систематическое, планомерное воздействие на личность и взаимодействие с ней, приводящее к заранее предполагаемому результату, отвечающему социальному заказу. Это деятельность по формированию положительных личностных качеств человека (быть вежливым, исполнительным, аккуратным, собранным и так далее), являющаяся процессом постоянного духовного обогащения и обновления.

Всякое воспитание – это динамическое вмешательство в бытие человека путём его изменения. Это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и самореализации обучающегося на основе социально-культурных,

патриотических, духовно-нравственных ценностей, норм и правил поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Это процесс психологического и физического изменения человека со дня его рождения и до конца жизни в результате его практической деятельности, в которую он включается под воздействием окружающего мира. Благодаря воспитанию достигается подготовка людей к жизни в социуме в системе социальных отношений. Вырабатывается гражданская позиция личности, прививается любовь к Родине, семье, природе, родному краю, развиваются такие качества личности, как трудолюбие, гуманизм, оказание взаимопомощи, уважение к закону. Вырабатывается культура личности, заключающаяся в цивилизованном удовлетворении своих потребностей.

Результатом воспитания является воспитанность индивида и общности.

Образование – единый процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определённых объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»). Такое определение указывает на то, что воспитание и обучение входят в понятие «образование» и являются его важными составляющими категориями.

Через воспитание и обучение человек осваивает конкретные нормы и роли, которые ему предстоит выполнять в обществе. Они создают вполне конкретного индивидуума для определённой социальной среды, для определённых социальных отношений, с конкретными свойствами поведения, опыта, знаний и мировоззрения.

Образование получают, в основном, в процессе обучения и воспитания в учебных заведениях с педагогами и наставниками.

Наиболее распространённое определение образования – это процесс усвоения опыта поколений в виде определённой системы компетенций, знаний, способов мышления, личностных познавательных способностей, которые получают в учебных заведениях с педагогами и наставниками с помощью образовательных программ, учебных программ, ФГОСов, «коротких» и «длинных» учебников. Данный процесс имеет протяжённость во времени. Разница между исходным и конечным состоянием участников образования как педагогического процесса обеспечивает некий результат: определённый уровень развития познавательных потребностей и способностей человека, подготовки к тому или иному виду практической деятельности, то есть образованность. Обучение – это более узкое понятие, это часть внешних влияний педагогов, наставников, коучей: когда организуется деятельность учащихся по овладению, усвоению основных компетенций и знаний, практических умений, навыков принятия решений. Происходит приобретение опыта деятельности, развитие способностей, опыта применения знаний в повседневной жизни и формирование мотивации к получению образования в течение всей жизни.

Результатом обучения является овладение учащимися конкретными знаниями, их осмысление, воспроизведение, умение применять на практике опыт решения конкретных ситуационных задач. Результат обучения – обученность. Это тот процесс развивающегося воспитания, который осуществляется на занятиях и специально организованных учебных семинарах при усвоении содержания обучения; это процесс двусторонней деятельности педагога и учащихся. Этот целенаправленный процесс включает в себя преподавание, оптимальную передачу системы знаний и усвоение опыта через восприятие, осмысление, преобразование. Большинство педагогов-исследователей считают воспитание, образование, обучение базовыми категориями педагогики.

В связи с этим меняются приоритеты в способах и методах обучения – от выдачи готовых знаний к обучению способам поиска, выбора, качественной обработки и хранения информации.

Нам необходимо ещё и ещё раз понять, что каждый студент колледжа и вуза должен сам находить и выбирать способы и пути достижения той или иной образовательной цели, преподаватель – создать для этого условия.

Информационные технологии представляют информацию в разных формах и тем самым делают процесс обучения более эффективным. Экономия времени, необходимого для изучения конкретного материала, в среднем составляет 30%, а приобретённые знания сохранятся в памяти значительно дольше. В связи с диверсификацией высшего и среднего специального образования в РФ в колледж пришли новые образовательные технологии. Активно утверждаются ФГОСы 3++, являясь прицелом на стандарты 4-го поколения. С учётом широкого и бурного внедрения результатов WSR оцениваются подходы и уровни достаточности преддипломных практик, дипломных работ и их презентаций [15].

В связи с внедрением дуальной системы профессиональной подготовки меняется форма презентации основной конструктивно-технической части выпускной квалификационной работы (диплома). Изменение произойдёт в сторону усиления практической составляющей – самостоятельного изготовления деталей, узла, агрегата на станках с ЧПУ в учебном цехе ПАО «Красногорский завод им. С.А. Зверева». Причём Красногорский колледж свои импортные станки с ЧПУ, оснащение программным сопровождением ввёл в эксплуатацию 10 лет назад, согласно плановым работам по договору с заводом.

В основу формирования практико-ориентированного (повышенного) уровня обучения положены следующие принципы:

− приоритета качества подготовки специалиста;

− усиления профессиональной направленности содержания образования за счёт широкого участия социальных партнёров;

− коллективной мыследеятельности, заключающейся в выборе общих подходов к разработке требований и содержания профессиональных программ с совместными усилиями педагогической общественности, учёных, работодателей и заинтересованных социальных партнёров;

− практико-ориентированности среднего образования, выражающейся в том, что практическая подготовка студента (производственная практика, лабораторные работы, практические занятия, курсовые работы, проекты) должна составлять не менее 70 процентов от общего объёма времени, отведённого на теорию и практику.

Ещё одним катализатором учебного процесса в колледже может стать педагогический образовательный консалтинг обучения под заказ промышленности на целевой договорной основе.

Современный педагогический консалтинг – это, прежде всего, организация образовательной деятельности новых направлений и специальностей с учётом развёрнутой материально-технической базы, большим спросом на выпускников по выбранной специальности, стратегий целевого многоступенчатого обучения, достаточным бюджетным и внебюджетным финансированием. Это встроенная система сопровождения взаимосвязанных действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации каждого преподавателя, на повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, в конечном счёте, на совершенствование учебно-воспитательного процесса и достижения оптимального уровня образования.

Инженерно-педагогический консалтинг – это сопровождение по широкому кругу вопросов, в том числе технической, технологической, экспертной сферах. Основная задача консалтинга заключается в системном анализе, обеспечении перспектив развития и использования научно-технических и организационных решений.

Когда мы продолжаем называть рабочие профессии второсортными, мы платим за это.

Я часто слышу эту фразу от родителей на собраниях в школе, где учится мой внук: «Если не поступит в ВУЗ, пойдёт в колледж, станет рабочим». Произносилась она с лёгкой, но тревожной грустью, «почти безнадегой», тут речь шла о неминуемом падении, а не о выборе

начала трудового пути. Спрашиваю: «Зачем вы так говорите?» Пожимают плечами: «Так у нас принято». «Кем принято, почему принято?»

Родители, выросшие в 80–2000-е, помнят: рабочий – это низкооплачиваемый труд, отсутствие перспектив, не престижно. Они передают этот страх детям: «Учись хорошо, а то пойдёшь в ПТУ». Сколько раз мы это слышали? Сколько сами говорили? Школьные учителя ориентируют учеников в ВУЗы, слабых – отсевают в колледжи разной направленности, чтобы не портить статистику по ЕГЭ. Школьная программа обучения практически не даёт представления о современных рабочих профессиях. Будущий студент колледжа знает, что такое юристы, экономисты, менеджеры. А кто такой современный оператор станков с ЧПУ или электрогазосварщик – понятия не имеют. Поэтому он не задаёт вопросы – почему, например, по предмету «физика» нет в их учебнике раздела «Механика жидкости и газа». Может, методисты считают, что всё можно объяснить «Механикой твердого тела». Это совсем не верно – приводы металлорежущих станков либо гидравлические, либо пневматические, а прикладную гидродинамику и прикладную аэродинамику ещё никто не отменял. Годами масс-медиа направляли в кино, телевизионные сериалы и новости образ рабочего, где он оказывался либо с кувалдой в руке, либо с веником для мусора. Медиа формировали и закрепляли стереотип: рабочие – это грязно, глупо, бесперспективно. Профориентация работала на рынке труда формально. Отсюда итог: несколько поколений заводчан искренне верят – рабочий – это «второй сорт», хотя реальность уже давно другая. Рынок труда перевернулся, а сознание – нет. Пока общество продолжает верить в миф, экономика говорит на языке цифр. В 2026 году 65% работодателей ожидают наибольший кадровый дефицит среди рабочих следующих специальностей: операторов станков с ЧПУ, токарей, электриков, механиков, сварщиков, швей – именно они требуются в первую очередь. За сварщика на рынке труда борются 12 компаний одновременно, за оператора станков с ЧПУ – около 18 компаний, за швею – 8. За менеджера по продажам всего 2–4 организации. При этом средняя зарплата сварщика достигла 240 тысяч рублей, слесаря, электрика, механика – от 130 тысяч рублей. Уровень трудоустройства выпускников в колледже составляет 92% через год после выпуска. По прогнозу Минтруда, в ближайшие 7 лет в экономику необходимо будет вовлечь почти 12 миллионов человек. 65% этой профессии – рабочие.

Женщины в инженерных и производственных профессиях – корпоративный подход и новые решения (15 июля 2026 года «Российская газета»)

Женщины активно выбирают рабочие и инженерные специальности. Причём уже сегодня 86% студенток инженерных профессий хотят связать с ними свою карьеру. При этом они демонстрируют большие карьерные амбиции, чем юноши. Такие выводы содержатся в комплексном исследовании «Женщины в инженерных и производственных профессиях» от аналитического центра НАФИ, презентация которого прошла в июле 2026 года в Москве. Работодатели заинтересовались привлечением женщин в промышленность, так как, по данным Российского союза промышленников и предпринимателей, нехватка кадров в промышленности в настоящее время составляет порядка 2 миллионов, а к 2030 году может достигнуть 4 миллионов человек. При этом, благодаря модернизации, перечень запрещённых для женщин профессий сократился в 4 раза. Работодатели отмечают высокую мотивацию молодых сотрудниц и их стремление надолго связать карьеру с предприятием. 47% молодых сотрудниц нацелены на карьеру. Среди молодых мужчин карьеру хотят строить 37% опрошенных. В то же время цифровизация и автоматизация требует новых кадров, умеющих работать в команде, коммуницировать, иметь мягкие навыки во взаимодействии. Сегодня это уже многогранная профессия, и все проекты делаются с помощью компьютерных программ и искусственного интеллекта. Для многих женщин важно эффективно совмещать работу с семейными обязанностями.

Заключение

В условиях, когда отечественное серийное самолётостроение нуждается в дальнейшем быстром развитии, необходимо готовить будущих специалистов, например, в области технической эксплуатации летательных аппаратов и двигателей именно там, где хорошо учат, беззаветно относятся к студентам, где поднят престиж педагога, где есть жизнь, умение принимать ответственные решения в задачах поиска безусловного экстремума, т. е. цели.

Сейчас наступило время, когда девиз Чувашского Республиканского Института Образования и Издательского дома «Среда» – «Образование через всю жизнь» – представляется удачным и весьма актуальным.

Красногорский Колледж

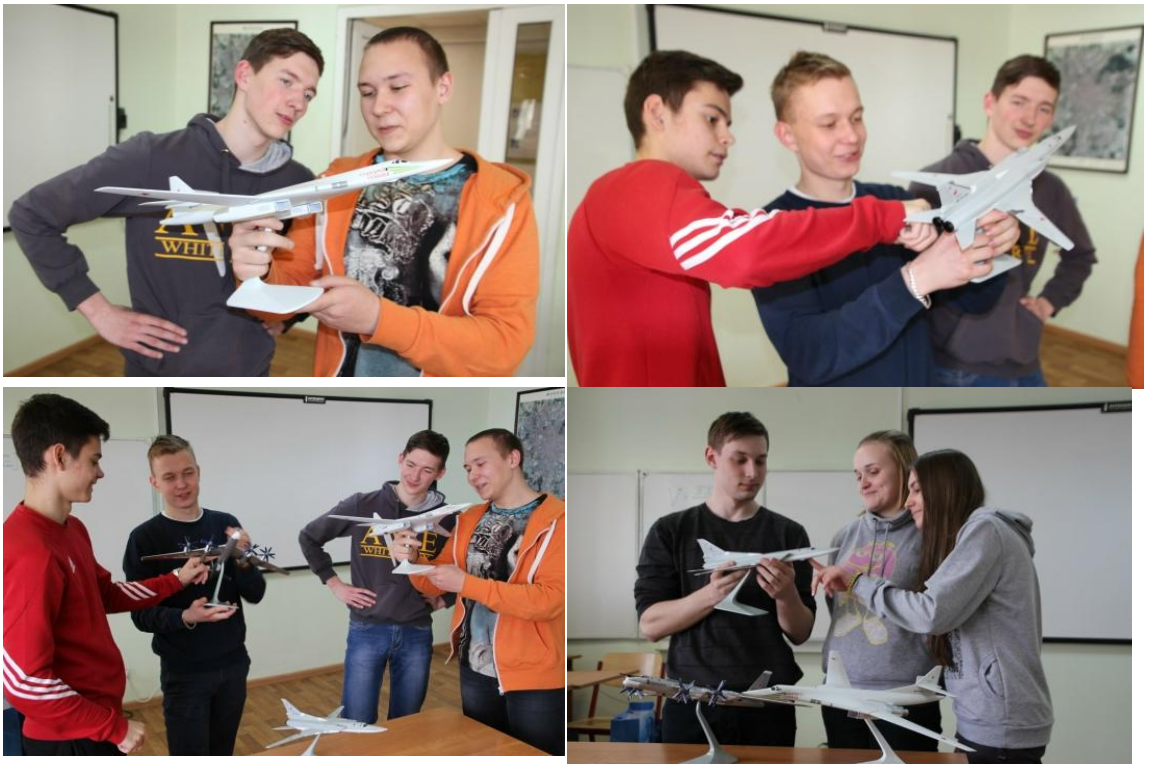

Рис. 2

Зав. отделением «Оптических дисциплин и технологии машиностроения» Юдиным Г.В. и преподавателем высшей квалификации Данышевой Н.С. была проведена лекция-беседа на тему: «Боевые авиационно-космические комплексы ПАО «Туполев».

Встреча со студентами групп 20о-15К и 27ТМ-15К прошла в непринуждённой и заинтересованной обстановке. Ребята узнали о создании ОКБ им. А.Н. Туполева «Опыт», о выдающихся авиаконструкторах и классных пилотах, о разработках боевых и пассажирских летательных аппаратов, о создании авиационно-космических комплексов, о последних разработках отечественной боевой техники, не имеющей мировых аналогов.

В заключение беседы студенты узнали, что приглашены в музей ПАО «Туполев».

Библиографический список к главе 3

1. Алексейчева Е.Ю. Проблема использования технологий информатизации в образовании / Е.Ю. Алексейчева // Новое в науке и образовании: сборник трудов международной научно-практической конференции / отв. ред. Ю.Н. Кондракова. – М.: Макс Пресс, 2018. – С. 15–22.

2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – 316 с.

3. Вдовина С.А. Технология обучения в условиях заочной формы образования / С.А. Вдовина // Молодой ученый. – 2014. – №10. – С. 360–363. EDN SGXMUF

4. Игнатьев М.Н. Системный подход к определению качества образования / М.Н. Игнатьев // Экономические теории. – 2012. – №4. – С. 199–201. EDN PKBUCL

5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова. – М.: Академия, 2011. – 176 с.

6. Нехорошева Е.В. Имидж как управленческий ресурс общеобразовательной организации / Е.В. Нехорошева, Е.Ю. Алексейчева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Экономика». – 2018. – №4(18). – С. 78–88.

7. Новиков А.В. Теория решения педагогических задач в компетентностно-ориентированной технологии обучения / А.В. Новиков // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. №4–1. – С. 174–178. DOI 10.34670/AR.2020.90.56.026. EDN ZJUDYT

8. Новиков А.В. Подходы к применению критериев дидактической эффективности в образовательном процессе / А.В. Новиков, Д.Н. Слабкая // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. №5–1. – С. 248–254. DOI 10.34670/AR.2020.64.53.024. EDN TYDMGL

9. Ноздрина Н.А. К вопросу об организации дидактического управления колледжами технического профиля и процесс личностно-развивающего профессионального образования / Н.А. Ноздрина, А.Р. Камалеева // European Social Science Journal. – 2018. – №11. – С. 397–401. EDN YNJFZC

10. Рыжова И.М. Дуальность целевой контрактной системы обучения – резерв менеджмента качества / И.М. Рыжова, И.Н. Сергеева, Г.В. Юдин // Управление качеством: избранные научные труды XV Международной научно-практической конференции (10–11 мая 2016 г.) / ФГБОУ ВО Московский авиационный институт. – М., 2016. EDN XVBNWJ

11. Рыжова И.М. Технологический суверенитет, образование и наука – национальной безопасности РФ / И.М. Рыжова // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2021. EDN FROXGY

12. Проблемы самоподготовки студентов колледжа в условиях неожиданного перехода на дистанционное обучение / И.М. Рыжова, Г.В. Юдин, С.В. Красовская, Д.Д. Умеренков // Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции (11 февраля 2021 г.). – Вып. VIII. – Новосибирск: Инновационный центр развития и науки (ИЦРОН), 2021. – С. 12–16.

13. Организация инновационного инженерно-педагогического консалтинга в Красногорском колледже для сопровождения качества подготовки студентов по новым специальностям ТОП-50 / И.М. Рыжова, И.А. Горбатов, Д.Д. Умеренков [и др.] // Сборник научных трудов по итогам научно-практической конференции (11 января 2021 г.). – Вып. VIII. – СПб.: Инновационный центр развития образования и науки (ИЦРОН), 2021. – С. 35–38.

14. Анализ и синтез научного исследования, выполненного на тему: «Дуальность целевой контрактной системы обучения студентов СПО. Научно-методическое обеспечение практико-ориентированного подхода в обеспечении качества профессиональной подготовки» / И.М. Рыжова, В.П. Ермаков, С.В. Красовская [и др.] // Педагогика и психология современного образования: коллективная монография. – Чебоксары: Среда, 2022.

ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-168522

Панасенко Светлана Викторовна
Осипова Елена Анатольевна

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация: *в главе представлены результаты контент-анализа публикаций по цифровизации высшего образования, выявлены ключевые проблемы, среди которых можно указать следующие: цифровое неравенство (отсутствие высокоскоростного Интернета в регионах), недостаточная цифровая грамотность преподавателей, падение качества из-за дефицита живого общения и риски кибербезопасности. Предложены направления решения ключевых проблем цифровизации высшего образования: инвестиции в инфраструктуру высшего учебного заведения, обучение и переподготовка профессорско-преподавательского состава, гибридный подход по отношению к использованию цифровых инструментов, защита от Интернет-зависимости и кибер-рисков. Сформулированы выводы о том, что только системный, взвешенный подход позволит эффективно решать проблемы и затруднения, связанные с процессом цифровизации высшего образования, что позволит ВУЗам подготовить конкурентоспособных и востребованных на рынке специалистов в самых различных областях отечественной экономики.*

Ключевые слова: *цифровизация, сфера высшего образования, ключевые, проблемы, пути решения, цифровая экономика, компетенции, искусственный интеллект.*

Abstract: *the chapter presents the results of a content analysis of publications on the digitalization of higher education, and identifies key problems, including: digital inequality (lack of high-speed internet in the regions), insufficient digital literacy of teachers, a decline in quality due to a lack of live communication, and cybersecurity risks. The paper proposes solutions to the key problems of digitalization in higher education, including: investment in the infrastructure of higher education institutions, training and retraining of faculty members, a hybrid approach to the use of digital tools, and protection against internet addiction and cybersecurity risks. The study concludes that only a systematic and balanced approach will allow for the effective resolution of the problems and difficulties associated with the digitalization of higher education, enabling universities to train competitive and marketable specialists in various fields of the domestic economy.*

Keywords: *digitalization, higher education, key issues, solutions, digital economy, competencies, artificial intelligence.*

Актуальность исследований, связанных с анализом различных аспектов цифровизации высшего образования, выделением ключевых проблем и путей их решения находится на достаточно высоком уровне в связи с активной реформой системы высшего образования, ее уровней, содержательной наполненности учебных планов, подходов к финансированию тех или иных направлений подготовки в условиях активного внедрения цифровых технологий в образовательную деятельность.

Цель исследования: выявить ключевые проблемы и пути их решения в процессе цифровизации высшего образования. Объект исследования: система высшего образования. Предмет исследования: цифровизация высшего образования.

Методы исследования: контент анализ как зарубежных, так и отечественных работ по данной тематике, анализ статистических данных, блочной группировки, метод систематизации экспертных мнений профессионалов-практиков, работающих в сфере высшего образования, табличный и графический метод представления анализа данных и результатов исследования.

Обзор литературных источников показал, что подобной тематике в контексте общих вопросов уделяется достаточно большое внимание со стороны различных ученых и практиков. Так, например, в результатах поиска по словосочетанию «цифровизация высшего образования» в научной электронной библиотеке elibrary найдено в 2020 году – 725 публикаций, в 2021 году – 963 публикаций, в 2022 году – 970 публикаций, в 2023 году – 980 публикаций, в 2024 году – 986 публикаций, в 2025 году – 1289 публикаций (рисунок 1). За первой полугодие 2026 года (за шесть месяцев) результаты поиска показывают 517 публикаций.

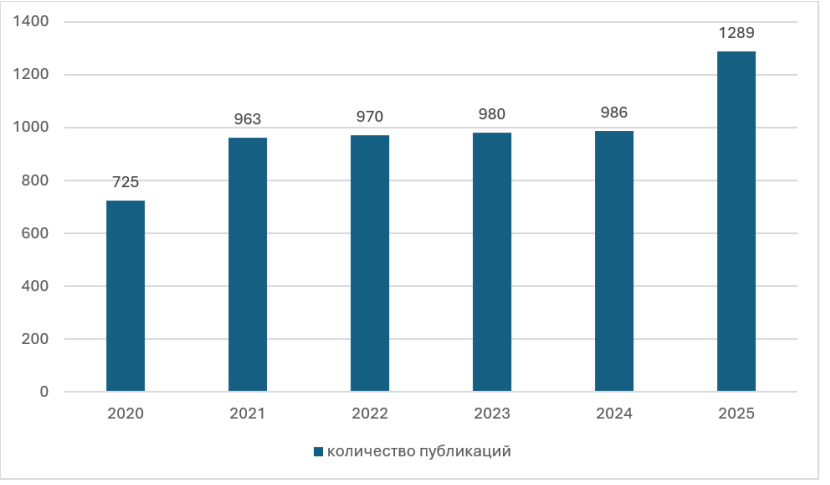

Рис. 1. Динамика количества публикаций по цифровизации высшего образования за 2020–2025 годы, ед.

Источник: составлено авторами.

Нарастающий и поступательный рост количества публикаций за 2020–2025 годы (рисунок 1) и первое полугодие 2026 года показывает, что данной тематике оказывается достаточно пристальное внимание со стороны как отечественных, так и зарубежных специалистов.

В свою очередь, контент анализ содержательного наполнения публикаций по цифровизации высшего образования показал, что авторы рассматривают самые разные аспекты этой тематики. Например, O.V. Ershova, S.V. Badmaeva исследуют трансформацию роли преподавателя в условиях современной эпохи цифровизации и описывают особенности цифрового образовательного процесса в вузах [10], в других публикациях анализируется процесс цифровизации как явление в сфере высшего образования, оценка социальных последствий этого явления, рассматриваются различия в уровне доверия и использования технологий, степень влияния цифровизации на личность в системе высшего образования, указывается, что цифровизацию образования нельзя игнорировать, поскольку она определяет дальнейшие тенденции в области педагогики и передачи информации, причем использование цифровых инструментов в высшем образовании сопряжено с определенными трудностями, которые требуют особого внимания, рассматриваются также вопросы, связанные с академическим государственно-частным партнерством в процессе цифровизации высшего образования, указывается, что цифровые образовательные платформы стали ожидаемым технологическим ответом на потребность в модернизации высшего образования, акцентируя внимание на плюсах и минусах онлайн-образования, на возможностях строить эффективные образовательные траектории обучающихся и т. д.

В свою очередь, в публикациях также рассматриваются и другие вопросы, связанные цифровизацией высшего образования: правовое регулирование цифровизации высшего образования и реализация конституционного права на образование, вопросы этики взаимодействия субъектов высшего профессионального образования в условиях цифровизации, дидактическое

и организационное творчество во взаимодействии преподавателя высшей школы и студентов в условиях цифровизации образования, ценностные смыслы высшего образования в эпоху цифровизации, возможности повышения адаптационных возможностей высшего образования РФ к развитию международного сотрудничества с использованием технологий цифровизации, смешанное и гибридное обучение как современные образовательные технологии в условиях цифровизации высшего образования, особенности работы с обращениями граждан в образовательных организациях высшего образования в условиях цифровизации и т. д.

Ряд исследователей более предметно рассматривают вопросы цифровизации высшего образования, фокусируясь на конкретных направлениях подготовки или конкретных дисциплинах. Например, Э.Л. Воищева, И.Б. Ларина, Н.А. Нехороших анализируют аспекты педагогического сопровождения процесса саморазвития будущих учителей физической культуры в условиях цифровизации высшего образования [2], Карпович В.Ф. исследует цифровизацию системы высшего инженерно-экономического образования как основу инновационного развития и повышения конкурентоспособности промышленности [3], Стегний В.Н. анализирует ориентацию студентов технического вуза на ценность высшего образования в будущем в условиях цифровизации [7], Маслова О. В. анализирует вопросы формирования hard и soft skills у студентов IT специальностей в условиях цифровизации высшего образования [4].

Особый интерес представляют публикации о цифровизации высшего образования не только в России, но и в других странах. Например, Бокова Т.Н. рассматривает инновационное развитие системы высшего образования в США и России в эпоху постмодерна [1], Чжоу С. исследует особенности современного высшего профессионального образования в России, Китае и Японии [8], В.А. Шевченко, С.Д. Черо Сели изучают доступность и качество высшего образования в Испании и испаноязычных странах Латинской Америки [9], З.М. Мулдахметов, А.М. Газалиев рассматривают вопросы цифровизации высшего образования в Казахстане [6], Мирбобоев Ф.Р. анализирует проблемы и возможности цифровизации высшего образования в Таджикистане [5] и т. д.

В то же время стремительное нарастание изменений, связанных с цифровизацией, обусловливает необходимость проведения новых исследований, особенно посвященным современным проблемам и путям их решения. Наше исследование направлено на дополнение имеющихся научных знаний.

Прежде всего следует отметить, что цифровизация высшего образования имеет много положительных моментов. Цифровизация высшего образования стирает географические барьеры, делая ведущие университеты доступными из любой точки мира. Она автоматизирует рутину, позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории и обеспечивает мгновенный доступ к актуальным базам знаний.

Основные преимущества цифровой трансформации высшего образования можно разделить на несколько блоков (рисунок 2):

1) доступность и гибкость обучения (свобода передвижения, обучение не привязано к конкретному городу или кампусу, лекции и практические занятия можно посещать дистанционно, непрерывность доступа, все учебные материалы, записи лекций и методички хранятся в облачных хранилищах, доступных 24/7, совмещение с работой, возможность изучать теорию в асинхронном режиме позволяет студентам совмещать учебу с карьерой или стажировками);

2) персонализация образовательного процесса (индивидуальный темп обучения, электронные курсы и адаптивные платформы позволяют изучать сложный материал в комфортном для студентов темпе, улучшение аналитики успеваемости, цифровые системы автоматически отслеживают прогресс и подсвечивают «пробелы» в знаниях, предлагая дополнительные материалы для их устранения);

3) развитие цифровых компетенций, актуальных для рынка труда (взаимодействие с цифровыми средами, LMS-системы, корпоративные мессенджеры, трекеры задач, которые готовят студентов к реальным условиям современной работы, интеграция ИИ и VR, использование

технологий виртуальной реальности, нейросетей и симуляторов помогает безопасно отрабатывать сложные практические навыки, например, в медицине или инженерии);

4) оптимизация процессов и экономия (сокращение издержек, цифровизация библиотек, документооборота и внутренних процессов экономит бюджет ВУЗов, экономия времени, когда студентам и преподавателям больше не нужно тратить время на дорогу до аудитории или стояние в очередях за справками, интерактивность, автоматизированная проверка базовых тестов и заданий, мгновенная обратная связь).

Рис. 2. Основные преимущества цифровой трансформации высшего образования

Источник: составлено авторами.

В то же время есть ряд негативных следствий цифровизации высшего образования: потеря навыков глубокого анализа (замена поисками в Интернете), дефицит живой академической коммуникации, сложности с объективностью онлайн-оценки (например, из-за использования нейросетей) и снижение мотивации студентов при нехватке самодисциплины.

К наиболее существенным минусам относятся:

а) искажение профессиональных навыков, например, на инженерных и естественнонаучных специальностях дистанционные или виртуальные форматы не способны заменить реальную лабораторную практику с физическим оборудованием;

б) десоциализация и изоляция, когда переход в онлайн отнимает у студентов важнейшую часть университетской жизни – нетворкинг, обмен идеями и развитие эмоционального интеллекта при прямом общении с преподавателями и одногруппниками;

в) когнитивная деградация, когда обучающиеся начинают страдать от поверхностного восприятия информации (фрагментарности), снижается способность к длительной концентрации внимания и критическому мышлению;

г) сложности контроля знаний, в условиях удаленного обучения процветает проблема идентификации личности – списывание и применение программ для обхода прокторинга, что обесценивает оценки и сам диплом;

д) техническое и социальное неравенство, т. к. не у всех студентов есть скоростной Интернет, качественная техника или условия для комфортной учебы дома (рисунок 3).

Рис. 3. Негативные последствия цифровизации высшего образования

Источник: составлено авторами.

Проведенный нами анализ показал, что цифровизация образования сталкивается со следующими ключевыми проблемами: цифровое неравенство (отсутствие высокоскоростного интернета в регионах), недостаточная цифровая грамотность преподавателей, падение качества из-за дефицита живого общения и риски кибербезопасности (рисунок 4).

Рис. 4. Ключевые проблемы цифровизации высшего образования

Источник: составлено авторами.

Рассмотрим указанные ключевые проблемы цифровизации высшего образования более подробно:

− цифровое неравенство означает неравномерный доступ к высокоскоростному интернету и качественной технике в разных регионах, что значительно ограничивает возможности многих студентов и преподавателей;

− недостаточная цифровая грамотность преподавателей связана с тем, что значительная часть преподавателей не успевает адаптироваться к быстро меняющимся цифровых технологиям, что затрудняет полноценное использование образовательных онлайн-платформ, это ситуации, когда у ППС недостаточно системных знаний и практических навыков работы с цифровыми инструментами (преподаватели могут слабо владеть современными платформами, не понимать, как методически грамотно вписать технологии в лекции или практические занятия, могут затрудняться с созданием интерактивного контента и т. д.);

− падение качества из-за дефицита живого общения, переход на дистанционные и смешанные форматы нередко ведёт к сокращению личного взаимодействия, которое во многом обеспечивает глубину обучения, дает возможность уловить невербальные сигналы, поддержать обучающихся, организовать живое обсуждение, эффективно мотивировать и т. д.);

− риски кибербезопасности связаны с тем, что чем активнее цифровые инструменты входят в образовательный процесс, тем больше возможных атак для злоумышленников. Можно указать следующие риски: утечка персональных данных, неправомерное использование контента, непонимание правовых норм (например, законов о защите персональных данных или авторских правах), рост академической недобросовестности, кибербуллинг и конфликты (так, размытые границы между личным и профессиональным в цифровой среде могут провоцировать напряжённые ситуации), технические инциденты (недостаточная цифровая гигиена ведёт к фишингу, заражению вредоносным ПО, DDoS-атакам, которые временно парализуют образовательный процесс).

Помимо указанных ключевых проблем возможны и другие менее значимые трудности:

− технический разрыв и недостаточная готовность инфраструктуры, когда ВУЗы сталкиваются с неравномерным техническим оснащением и уязвимостью цифровой среды перед внешними сбоями и санкциями;

− методологические трудности, связанные с тем, что нередко цифровизация сводится к формальному переносу лекций в онлайн режим, что снижает вовлеченность студентов и затрудняет проведение практических занятий;

− психологические и социальные факторы, которые связаны с отсутствием прямого контакта между студентами и преподавателями, что ведет к дегуманизации образовательного процесса и снижает мотивацию к самообразованию;

− сопротивление изменениям, что означает консерватизм академической среды и нехватку актуальных навыков, что тормозит внедрение адаптивных платформ и систем прокторинга.

Решение ключевых проблем и различных трудностей требует комплексного обновления инфраструктуры, внедрения программ обучения преподавателей и строгого баланса между онлайн обучением и традиционными офлайн практиками. В таблице 1 приведены пути решения проблем цифровизации высшего образования.

Таблица 1

Пути решения проблем цифровизации высшего образования

№ п/п	Пути решения проблем цифровизации высшего образования
1	Инвестиции в инфраструктуру высшего учебного заведения
2	Обучение и переподготовка профессорско-преподавательского состава
3	Гибридный подход по отношению к использованию цифровых инструментов
4	Защита от Интернет-зависимости и кибер-рисков

Источник: составлено авторами.

Рассмотрим пути решения проблем цифровизации высшего образования более подробно:

− инвестиции в инфраструктуру высшего учебного заведения означают, что государство и муниципальные органы власти должны обеспечивать равный доступ к сети и современному Интернет-оборудованию, в том числе предоставлять льготы или субсидии малообеспеченным семьям. Инвестиции в инфраструктуру вуза при цифровизации – это комплексные вложения в аппаратные, программные и организационные ресурсы. Они трансформируют традиционное обучение, обеспечивая удаленный доступ к знаниям и повышая конкурентоспособность учебного заведения на глобальном рынке. Основные направления инвестиций: аппаратная инфраструктура (модернизация сетей, внедрение Wi-Fi для бесшовного покрытия), развертывание собственных центров обработки данных (ЦОД) и закупка серверов для бесперебойной работы систем и безопасного хранения данных, гибридные аудитории (оснащение учебных помещений интерактивными панелями, системами видеоконференцсвязи, камерами с автоматическим наведением на лектора и качественными аудиосистемами для синхронного обучения), программное обеспечение и экосистема (внедрение LMS-систем, например, Moodle или Canvas, ERP-систем для управления вузом, а также подписки на облачные сервисы и ПО для совместной работы), специализированные лаборатории, инвестиции в создание полигонов для изучения искусственного интеллекта (ИИ), больших данных (Big Data), виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), а также закупка мощных графических станций;

− обучение и переподготовка профессорско-преподавательского состава (ППС), в этом направлении необходимо проводить регулярные практические курсы повышения квалификации для преподавателей по обучению пользования программами, а также по эффективному применению цифровых методик в преподавании. Ключевыми компетенциями для преподавателей при этом становятся: разработка цифрового контента, создание интерактивных тестов, мультимедийных лекций и виртуальных практикумов, управление обучением (LMS), администрирование курсов на университетских платформах (Moodle, Blackboard), оценка цифрового следа студентов, методология смешанного обучения, гибридный формат проведения занятий, организация командной онлайн-работы, использование ИИ и нейросетей, автоматизация рутинных задач, создание адаптивных заданий и внедрение нейросетей в педагогическую практику. Среди форматов такой переподготовки можно выделить: программы ДПО (дополнительного профессионального образования), краткосрочные курсы повышения квалификации (от 72 часов) и полноценная профессиональная переподготовка, различные стажировки, углубленные программы для перехода на позиции EdTech-методолога или

архитектора образовательных программ, а также внутриуниверситетское обучение в виде мастер-классов, вебинаров и научных семинаров на базе самого учебного заведения (например, на корпоративных порталах);

− гибридный подход по отношению к использованию цифровых инструментов означает, что это должно быть дополнением, а не заменой классического обучения (например, применение онлайн-курсов для теории и очные практические занятия);

− защита от Интернет-зависимости и кибер-рисков (в этом направлении актуально обучение цифровой грамотности, цифровой гигиене, разработка специальных регламентов, ограничивающих непрерывное время за экраном, сохранение определённой доли образовательного процесса в аналоговом формате, меры по профилактике эмоционального и профессионального выгорания).

Следует заключить, что цифровизация значительно повышает эффективность обучения и результаты студентов. Она позволяет персонализировать учебный процесс, адаптировать его под индивидуальные потребности и темпы усвоения материала каждым студентом. В то же время существует несколько проблем, которые возникают в процессе цифровизации высшего образования. Наше исследование показало, что только системный, взвешенный подход позволит эффективно решать проблемы и затруднения, связанные с процессом цифровизации высшего образования, что позволит ВУЗам подготовить конкурентоспособных и востребованных на рынке специалистов в самых различных областях отечественной экономики.

Библиографический список к главе 4

1. Бокова Т.Н. Инновационное развитие систем высшего образования в США и России в эпоху постмодерна / Т.Н. Бокова // Инновационные процессы в высшем и профессиональном образовании и профессиональном обучении: коллективная. – М.: Экон-Информ, 2021. – С. 60–71. EDN IYMOLB

2. Воищева Э.Л. Педагогическое сопровождение процесса саморазвития будущих учителей физической культуры в условиях цифровизации высшего образования / Э.Л. Воищева, И.Б. Ларина, Н.А. Нехороших // Теория и практика физической культуры. – 2023. – №9. – С. 26–28. EDN CBYGZN

3. Карпович В.Ф. Цифровизация системы высшего инженерно-экономического образования как основа инновационного развития и повышения конкурентоспособности промышленности / В.Ф. Карпович // Инновационная наука. – 2023. – №3-1. – С. 57–62. EDN XKOFPI

4. Маслова О.В. Формирование hard и soft skills у студентов IT специальностей в условиях цифровизации высшего образования / О.В. Маслова // Личность и деятельность преподавателя в условиях цифровой трансформации: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника в Российской Федерации (Красноярск, 24 ноября 2023 г.). – Железногорск: Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, 2023. – С. 165–168. EDN QQAKUC

5. Мирбобоев Ф.Р. Проблемы и возможности цифровизации высшего образования в Таджикистане / Ф.Р. Мирбобоев // Вестник Таджикского национального университета. – 2024. – №12-2. – С. 128–134. EDN WDEYTQ

6. Мулдахметов З.М. К вопросу цифровизации высшего образования в Казахстане / З.М. Мулдахметов, А.М. Газалиев // Человеческий капитал. – 2023. – №12-2(180). – С. 75–82. –. DOI 10.25629/HC.2023.12.41. EDN OYRPOO

7. Стегний В.Н. Ориентации студентов технического вуза на ценность высшего образования в будущем в условиях цифровизации / В.Н. Стегний // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2023. – №1. – С. 8–19. DOI 10.15593/2224-9354/2023.1.1. EDN KKHOGL

8. Чжоу С. Особенности современного высшего профессионального образования в России, Китае и Японии / С. Чжоу // Христианство, искусство, образование: диалог культур, традиции и современность: материалы Международной научно-практической конференции в рамках XXI Международных научно-образовательных Знаменских чтений (Курск, 18 марта 2025 г.). – Курск: Курский государственный университет, 2025. – С. 257–264. EDN EPTIZB

9. Шевченко В.А. Доступность и качество высшего образования в Испании и испаноязычных странах Латинской Америки / В.А. Шевченко, С.Д. Черо Сели // В целях устойчивого развития цивилизации: сотрудничество, наука, образование, технологии: сборник материалов Международной научной конференции студентов и молодых ученых (Москва, 22–26 ноября 2022 г.). Том 1. – М.: РУДН, 2023. – С. 90–100. EDN IZFRDZ

10. Ershova O.V. The role of a higher school teacher in digital education era / O.V. Ershova, S.V. Badmaeva // Modern European Researches. – 2026. – No. 1. – P. 22–30. DOI 10.24412/2311-8806-2026-1-22-30. EDN MCLOWO

ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-168760

Рыхтикова Наталья Александровна

НАПРАВЛЕНИЯ И СТРУКТУРНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *в главе рассматриваются направления и особенности цифровой трансформации в системе высшего образования, обусловленные влиянием четвёртой промышленной революции, которая существенно изменяет концепцию функционирования экономических субъектов. Цель исследования – изучение ключевых трендов развития образовательных учреждений в условиях цифровизации. При подготовке материалов применялись абстрактно-логический, монографический и экспертный методы. В результате исследования определены особенности цифровизации отдельных составляющих образовательного процесса и аспекты, учёт которых позволит повысить эффективность функционирования экосистемы для цифровой трансформации высшего образования.*

Ключевые слова: *цифровизация высшего образования, направления цифровизации образования, составляющие образовательного процесса, аспекты цифровой трансформации высшего образования.*

Abstract: *the chapter examines the directions and specific features of digital transformation in the higher education system, driven by the Fourth Industrial Revolution, which is fundamentally changing the concept of how economic entities operate. The aim of the study is to identify the key trends in the development of educational institutions in the context of digitalization. The materials were prepared using abstract-logical, monographic, and expert assessment methods. The study identifies the specific features of digitalization across individual components of the educational process, as well as aspects whose consideration would enhance the effectiveness of the ecosystem for the digital transformation of higher education.*

Keywords: *digitalization of higher education, directions of education digitalization, components of the educational process, aspects of the digital transformation of higher education.*

«Индустрия 4.0» оказывает существенное влияние как на развитие и экономический рост стран мира, так и на отдельные сферы деятельности. Как правило, факторами, определяющими переход от одного исторического периода к другому, являются: источники, способы передачи энергии и информации, сырьё, технологические процессы, организация производства и управления и т. д. Четвёртый этап промышленной революции, как правило, связывают с использованием так называемых «киберфизических систем», которые могут использоваться в рамках одной сети, в режиме реального времени взаимодействовать друг с другом, адаптироваться к запросам потребителей, обучаться новым моделям поведения. Индустрия 4.0 как предоставляет возможности, так и создаёт риски для развития общества. Новые технологии создают новые ценности. Их использование может позволить существенно повысить уровень эффективности отдельных видов деятельности, в том числе на основе экономии отдельных видов ресурсов, снижения нагрузки на различные элементы инфраструктуры, возможности быстрой и объективной обработки больших массивов данных, решения сложных задач на высоком уровне, увеличения доли рынка на основе формирования прогнозов поведения потребителей, повышения эффективности функционирования организаций и др. К рискам, связанным с внедрением «Индустрии 4.0», можно отнести: усиление конкуренции между экономическими субъектами, сокращение рабочих мест, снижение уровня эффективности отдельных видов инвестиций, возникновение проблем, связанных с кибербезопасностью, повышение вероятности критических последствий в случае утери информации, баз данных, получения доступа к личным данным, отсутствие или снижение свободы выбора для

людей и т. д. К принципам «Индустрии 4.0» можно отнести: прозрачность информации; нацеленность на оказание технической помощи человеку; способность информационных систем создавать виртуальную копию физического мира и самостоятельно принимать решения. По данным Института McKinsey, изменения, возникающие в результате «Индустрии 4.0», сопоставимы с итогами промышленной революции XVIII–XIX веков [1, с. 57].

Безусловно, данные изменения оказывают существенное влияние на развитие такой базовой сферы деятельности, как образование, обеспечивающей подготовку квалифицированных кадров для экономики страны. Образование, выполняя такие важные функции, как социализация, развитие творческих способностей, самореализация личности, удовлетворение потребностей рынка труда и другие, в первую очередь ориентировано на внедрение и изучение теоретических и практических аспектов инновационных технологий и процессов.

Основные ключевые стратегические направления в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 года утверждены Распоряжением Правительства Российской Федерации от 05.07.2025 г. №1805-р [2].

Согласно данному распоряжению, к целям цифровой трансформации относятся: достижение высокого уровня «цифровой зрелости» научными и образовательными организациями высшего образования; повышение эффективности научных исследований и разработок, подготовка кадров для достижения технологического лидерства и национальных целей развития Российской Федерации за счёт применения цифровых технологий и аналитики данных, в том числе с применением технологий искусственного интеллекта [2]. Основные технологии, используемые для достижения поставленных целей: большие данные, искусственный интеллект, информационная безопасность.

Среди индикаторов цифровой трансформации стратегического направления в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 года рассматриваются: показатель «цифровой зрелости» научных организаций и образовательных организаций высшего образования, доля научных организаций и образовательных организаций высшего образования, использующих сервисы домена «Наука и инновации», удельный вес научных исследований и образовательных программ, выполняемых с использованием технологий искусственного интеллекта.

К рискам цифровой трансформации в соответствии с Распоряжением Правительства РФ [2] относятся: снижение объёмов финансирования, связанное с уменьшением доходов организаций от научной, образовательной и иной деятельности, несоответствие применяемых программных продуктов требованиям заказчика, в том числе в рамках реализации импортозамещения, недостаточный уровень компетенций сотрудников в сфере применения информационных технологий, низкая эффективность проектов цифровой трансформации образовательного процесса.

Таким образом, следует отметить, что ключевым участником, обеспечивающим реализацию концепции цифровой трансформации образования, являются образовательные учреждения высшего образования. Технологии цифровой трансформации необходимо применять как для организации, так и для реализации учебного процесса.

На данный момент можно выделить несколько основных направлений цифровизации образования.

1. Активное использование цифровых платформ, обеспечивающих возможность доступа к учебным материалам студентам независимо от их местонахождения.

2. Применение гибридной модели обучения, позволяющей сочетать традиционный подход и цифровые технологии в рамках одного образовательного пространства.

3. Изменения структуры образовательного процесса связаны с появлением в учебных планах новых дисциплин, новых специальностей в соответствии с потребностями рынка труда, в том числе в области информационных технологий.

4. Развитие информационных, технических и проектных навыков студентов, ориентированных на реализацию проектной работы, освоение новых программных продуктов, решений, применение IT-технологий, работу в команде.

5. Повышение уровня персонализации образования, направленного на потребности конкретного индивидуума.

В современных условиях целевое назначение цифровизации образования связано с повышением уровня его интерактивности, гибкости и ориентированности на обеспечение доступности и качества.

Следует отметить, что есть особенности влияния цифровой трансформации практически на все составляющие образовательного процесса, такие как: организационно-управленческая, содержательно-структурная, мотивационная, контрольная, результативная.

Изменения организационно-управленческой составляющей образовательного процесса связаны с определением целей, состава образовательного цифрового контента для различных форм образования, ориентированного на улучшение качества образовательного процесса. Среди основных направлений цифровизации организационно-управленческой составляющей образовательного процесса можно выделить: мониторинг, планирование, документооборот, коммуникации, управление ресурсами. Цифровизация документооборота и коммуникаций осуществляется, как правило, в рамках единой системы при использовании цифровых профилей для обучающихся и преподавателей, официальных чатов, рассылок и цифровых ведомостей. Для реализации мониторинга применяются электронные журналы и дневники, осуществляются трекинги успеваемости на основе сбора аналитики, в том числе для оценки качества обучения. Цифровизация управления ресурсами в рамках организационно-управленческой составляющей образовательного процесса может осуществляться при учёте нагрузки преподавателей, использовании онлайн-сервисов для бронирования аудиторий и др.

Содержательно-структурная составляющая образовательного процесса предполагает: выбор цифровых методов и средств обучения как для изучения отдельных разделов, так и дисциплины в целом; включение тем в структуру и материалов в содержание дисциплины в соответствии с новыми технологиями изучаемой профессиональной деятельности. Можно определить такие направления цифровизации содержательно-структурной составляющей, как организация процесса и обновление контента. В рамках организации процесса достаточно широко используются LMS-платформы, в том числе для хранения материалов курсов, тестирования, оценки знаний обучающихся, отслеживания процесса обучения. На основе цифровизации организации процесса можно применять модель Blended Learning, так называемого «смешанного обучения», когда теоретическая часть переходит в цифровой формат для самостоятельного обучения, а практические занятия проводятся в аудитории. Вариантом применения цифровой трансформации процесса обучения также являются адаптивные траектории, при которых возможно использование алгоритмов, адаптирующих задания для обучающихся по уровню сложности. Обновление контента достаточно распространено в современной образовательной практике и включает в себя такие разновидности содержательной составляющей, как: цифровые модули и тренажёры, в том числе на основе интерактивных симуляторов, мультимедийный контент, технология Microlearning, предполагающая разделение материала на небольшие цифровые блоки с применением быстрого тестирования.

Мотивационная составляющая может быть связана, например, с возможностью использования дополнительных инструментов стимулирования обучающихся на основе применения рейтинга в рамках системы дистанционного образования. Подготовка обучающихся к участию в конкурсах, проводимых инфраструктурными институтами, осуществляющими процессы цифровой трансформации на федеральном и региональном уровнях. Например, в отборе проектов для грантовых конкурсов Фонда Национальной технологической инициативы (НТИ) [3]. Среди основных направлений мотивационной составляющей можно также отметить: визуализацию успехов, инновационные инструменты, обратную связь, геймификацию, гибкость, персонализацию. Геймификация позволяет на основе использования

интерактивного материала (например, квестов) снизить уровень сложности прохождения отдельных тем. Обратная связь может использоваться на основе применения мгновенных тестов, которые, как правило, наиболее интересны для обучающихся, чем итоговое тестирование. Визуализация успехов обучающихся может осуществляться на основе использования баллов, бейджей и т. д. Среди инновационных инструментов достаточно распространены варианты VR- и AR-технологий, использование которых позволяет повысить уровень освоения материала. Персонализированный и гибкий подходы ориентированы на возможность доступа обучаемого к материалам в удобное для него время с возможностью возвращения к сложным темам.

Следует также отметить, что необходимо рассматривать мотивационную составляющую не только по отношению к студентам, но и к преподавателям, которым должны быть обеспечены условия доступа к обучению новым цифровым технологиям в соответствии с профилем деятельности. К основным условиям, обеспечивающим мотивацию преподавателей к использованию цифровых технологий в образовательном процессе, можно отнести: доступ к практико-ориентированным курсам повышения квалификации, наличие в образовательном учреждении необходимой материально-технической базы, высокоскоростного интернета, возможность получения быстрой технической поддержки в случае сбоев в работе платформ. Также важное значение при обеспечении цифровой трансформации образовательного процесса может иметь внутренняя, внешняя и профессиональная мотивация преподавателей.

Контрольная составляющая, как правило, связана с применением системы дистанционного образования (СДО), применяемой в высшем учебном заведении. Данные системы позволяют не только размещать различные виды информационных ресурсов, но и обеспечивать возможность контроля знаний студентов, уровня освоения компетенций на основе применения различных заданий, в том числе различных видов тестирования. В целом, можно отметить, что цифровизация контроля знаний направлена на переход к автоматизированной системе контроля. При этом в качестве основных инструментов контроля рассматриваются: тестирование, электронные журналы, прокторинг, позволяющий осуществлять видео- и аудиоконтроль прохождения экзаменов.

Результативная составляющая ориентирована на повышение качества образования и, как следствие, рейтинга высшего образовательного учреждения за счёт освоения актуальных цифровых технологий, увеличения уровня освоения компетенций, в том числе на основе повышения доступности информационных ресурсов. Цифровизация образовательного процесса требует изменения формата управления образовательной организацией, создания новой среды взаимодействия основных участников образовательного процесса – преподавателя и студента, изменения подходов к реализации образовательного процесса, использования новых культурных, образовательных практик. Следует также учитывать, что переход от устной к письменной коммуникации требует от участников образовательного процесса специальных навыков работы с текстом, готовности к различным вариантам письменной коммуникации, возможности реализации эффективного взаимодействия при наличии дополнительных коммуникативных шумов. Данные аспекты необходимо учитывать при создании образовательной среды, формировании учебных планов, создании общей экосистемы вуза.

Таким образом, фактор «Индустрия 4.0» оказывает существенное влияние на логику, структуру, качество и стоимость образовательного процесса, а также конкурентоспособность образовательных учреждений.

Повысить уровень соответствия образования реализуемым процессам цифровой трансформации можно на основе учёта нескольких аспектов, к которым, в том числе, относятся:

− изменение системы управления образованием;

− рост уровня инвестиций в образование, а также совершенствование принципов финансирования вузов (применения ваучерного, нормативно-подушевого финансирования [4]);

− увеличение затрат времени преподавателя на освоение новых продуктов и программных решений, реализация постоянной системы повышения квалификации преподавателей в соответствии с используемыми на практике инновационными разработками;

− укрепление защиты социального и профессионального статуса преподавателя;

− совершенствование системы оценки эффективности высшего профессионального образования.

Рассмотрим более подробно каждый из перечисленных аспектов.

Изменения системы управления образованием связаны с необходимостью актуализации и совершенствования нормативно-правовой базы и регламентов, в первую очередь направленных на регулирование цифровых процессов в образовании, обеспечение информационной безопасности систем, создание необходимой информационной структуры и т. д. Требуется также рассмотрение вопроса необходимости учёта принципов цифровой трансформации в образовательных стандартах, регламентирующих отдельные направления подготовки. Рекомендуется рассмотрение целесообразности внесения изменений или дополнений во внутренние нормативные документы высшего учебного заведения. Например, программы образовательных программ, в том числе аннотации, рабочие программы дисциплин и т. п.

Учёт цифровой трансформации в локальных нормативных документах вуза ориентирован на обновление регламентов образовательной, научной, административной деятельности, в том числе регламента документооборота, правил внутреннего распорядка, положения об электронной образовательной среде. В рамках образовательного процесса необходимо при необходимости разработать регламент дистанционного проведения промежуточной и итоговой аттестации с применением прокторинга и идентификации личности, рассмотреть порядок использования электронной информационно-образовательной среды, личного кабинета студента и преподавателя, нормы, используемые при реализации смешанного формата обучения, онлайн-курсов и т. д. При формировании инфраструктуры и применении необходимых для цифровизации образовательного процесса сервисов рекомендуется: принять положение об электронной информационно-образовательной среде вуза, в котором, как правило, рассматриваются состав программного обеспечения, баз данных, правила доступа к ним; утвердить правила использования облачных хранилищ, корпоративной почты и т.д. Изменения системы управления и документооборота в связи с цифровизацией образования предполагают: утверждение регламентов защиты персональных данных в информационной среде вуза; введение положения об электронном документообороте и использовании электронной цифровой подписи; корректировку должностных инструкций сотрудников с учётом работы в цифровых системах и модулях и т. д.

Для внесения изменений в локальные нормативные акты в рамках цифровизации образовательного процесса необходимо первоначально провести аудит действующих актов, затем синхронизировать разрабатываемые документы с действующими законодательными и нормативными актами и принять новые регламенты на основе утверждения положений о цифровой трансформации.

В мировой практике используется более нескольких десятков моделей цифровой трансформации образовательных процессов [5, с. 13], которые, в том числе регламентируются не только внешними, государственными актами, но и внутренними регламентами образовательных учреждений.

Цифровая трансформация также требует изменения системы экономики образования. Образование в современных условиях ускоренной цифровизации необходимо рассматривать как инвестиционную сферу, напрямую определяющую будущий уровень качества жизни обучающихся. Кроме того, необходимо учитывать повышающийся уровень нагрузки на обучающих в условиях цифровой трансформации. То есть основные направления затрат могут быть связаны с финансированием информационно-технической инфраструктуры образовательного процесса и стимулированием персонала. При этом участниками финансирования могут выступать как государственные, так и частные инвесторы. Необходимо учитывать

нормы приёма на специальность в соответствии с принципами экономики образования: количество преподавателей не должно превышать численность обучаемых. Как уже отмечалось ранее, также можно рассматривать модель ваучерного или подушевого финансирования вузов. Государственные именные финансовые обязательства (ГИФО) уже применялись в практике отечественного высшего образования в 2002–2004 годах. По мнению ряда экспертов, при учёте положительных и отрицательных аспектов опыта реализации ГИФО в условиях текущего состояния системы высшего образования применение подушевого финансирования вузов может быть экономически целесообразным [6, с. 68].

Одним из основных аспектов цифровой трансформации образования также является повышение рисков персонала. Среди рисков, для которых характерен повышенный уровень негативного воздействия в условиях цифровизации образования, можно рассмотреть: риск отсутствия специалистов, риск потери специалистов высокой квалификации, риск нерационального использования имеющегося кадрового потенциала, риск незаинтересованности сотрудников в результатах работы [7, с. 94]. Как уже отмечалось ранее, отдельно необходимо рассматривать вопрос, связанный с необходимостью организации постоянного повышения квалификации и уровня заинтересованности преподавателей в освоении новых программных решений. Важным также является усиление правовой защиты, расширение социальных гарантий, повышение престижа профессии, создание условий для развития преподавателей высшей школы. Нарушение прав преподавателей снижает качество и результаты образовательного процесса.

Цифровая трансформация также связана с дополнением системы показателей оценки эффективности высшего профессионального образования. В рамках деятельности образовательного учреждения могут рассматриваться следующие показатели, характеризующие уровень применения информационных технологий в учебном процессе: подготовка педагогических кадров к использованию информационных технологий, информатизация в управлении образованием, информационная инфраструктура высшего образования, нормативно-правовое обеспечение высшего образования [8].

По каждому из перечисленных направлений может быть представлен отдельный перечень показателей. Например, для оценки уровня и качества процесса обучения могут рассматриваться такие показатели, как [9, с. 275]: 1) наличие/отсутствие доступа студентов к библиотечным электронным ресурсам вуза и внешним, в том числе зарубежным, электронным базам данных; 2) наличие/отсутствие личного кабинета студента; 3) коэффициент представленности в личном кабинете студента учебно-методических материалов курсов; 4) наличие/отсутствие связи «расписание – аннотация курса» на сайте вуза; 5) коэффициент относительного показателя возможности дистанционного прохождения курсов; 6) наличие/отсутствие на сайте вуза каталога стажировок, в том числе зарубежных; 7) относительный критерий представленности массовых открытых курсов; 8) удельный вес курсов, реализуемых с использованием искусственного интеллекта, в общем их количестве; 9) наличие/отсутствие информации о мерах стимуляции научно-образовательной деятельности студентов и т. д. Следует также отметить, что в зарубежных рейтингах вузов (THE, QS и др.) акцент делается на научно-исследовательскую деятельность вузов, поэтому рекомендуется в перечисленных направлениях оценки цифровизации учитывать показатели научно-исследовательской деятельности образовательного учреждения на разных уровнях [9, с. 271].

В современных условиях цифровизации существенно возрастает роль руководства высших учебных заведений, которое определяет стратегию развития, предоставляет необходимые ресурсы, создаёт условия для внедрения и реализации новых технологий. Расширяется перечень функций, обеспечивающих выполнение процессов цифровизации образовательного процесса. В рамках разработки стратегии и реализации функций управления руководство вуза формирует программу перехода на цифровой формат, разрабатывает бюджет и осуществляет контроль использования цифровых инструментов. Работа с персоналом, как правило, направлена на обучение, мотивацию и поддержку команд, создаваемых для

цифровизации учебного процесса. Важным аспектом также является создание необходимой инфраструктуры для обеспечения реализации процессов цифровой трансформации, а также формирование и обеспечение функционирования системы информационной безопасности. Необходимо сформировать единую среду для цифровизации образования. Что, в свою очередь, может потребовать создания новых структурных подразделений.

Усиливающаяся роль технологических инноваций требует изменения системы образования, в том числе на основе развития экосистемы, в рамках которой должны быть созданы необходимая цифровая среда, инфраструктура, интегрированные сервисы, использованы технологии искусственного интеллекта, анализа данных, VR, AR и т. д.

Для оценки внедрения и использования цифровых технологий с целью повышения результативности образовательного процесса рекомендуется создание базы лучших практик. Цифровая трансформация вузов может реализовываться на основе системы мониторинга, которая может служить в качестве базиса для изучения ситуаций с различными начальными условиями. Цифровизация высшего образования требует активного участия органов управления образованием в отношении использования данных мониторинговых обследований; обобщения и распространения лучших практик и кейсов; усиления роли и значимости преподавателей как ключевых экспертов в сфере цифровизации отдельных отраслей и сфер деятельности. Осуществление мониторингового обследования на макроуровне может рассматриваться как инструмент управления цифровой трансформацией высшей школы. Повышение качества цифровой образовательной среды является фактором влияния на цифровизацию экономики в целом и адаптацию общества к актуальным структурным изменениям.

Библиографический список к главе 5

1. Тарасов И.В. Индустрия 4.0: понятие, концепции, тенденции развития / И.В. Тарасов, А.В. Трачук // Стратегии бизнеса: анализ, прогноз, управление. – 2018. – №6(50). – С. 57–63. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/industriya-4–0-ponyatie-kontseptsii-tendentsii-razvitiya (дата обращения: 05.10.2025). EDN UWAXCR

2. Распоряжение Правительства РФ «О стратегическом направлении в области цифровой трансформации науки и высшего образования до 2030 года» №1805-р от 05.07.2025. – URL: http://government.ru/docs/all/159888/ (дата обращения: 23.10.2025).

3. Конкурсный отбор проектов НТИ. – URL: https://nti.fund/support/selection/ (дата обращения: 12.10.2025).

4. Степанищев С. Образование как отрасль производства. Взгляд из Стэнфорда / С. Степанищев. – URL: https://www.hse.ru/news/science/10359188.html (дата обращения: 12.10.2025).

5. Дворецкая И.В. Измерение перехода школы к цифровой трансформации образования: опыт, трудности, результаты и возможности: доклад к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества (Москва, 2022 г.) / И.В. Дворецкая, И.А. Карлов, Э. Кочак, К.Л. Савицкий; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. – 44 с.

6. Верёвкина Е.А. Финансовое обеспечение образовательного ваучера в современной России / Е.А. Верёвкина // Государственная служба. – 2024. – Т. 26. №1. – С. 62–68. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/finansovoe-obespechenie-obrazovatelnogo-vauchera-v-sovremennoy-rossii (дата обращения: 05.10.2025). DOI 10.22394/2070-8378-2024-26-1-62-74. EDN LNOJHE

7. Рыхтикова Н.А. Риски персонала организации: особенности оценки и управления / Н.А. Рыхтикова, С.И. Лысова // Проблемы теории и практики управления. – 2012. – №6. – С. 92–96. EDN PLQMGT

8. Digital Economy Concept, Trends and Visions: Towards a Future-Proof Strategy. – URL: https://pubdocs.worldbank.org/en/513361482271099284/Digital-Economy-Russia-Discussion-paper-2016–12–20-eng.pdf (date of access: 02.12.2025).

9. Критерии для рейтингования уровня и качества цифровизации процесса образования в вузах РФ / Е.В. Бродовская, А.Ю. Домбровская, Р.В. Пырма, А.А. Азаров // Вестник ВолГУ. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. – 2020. – Т. 25. №2. – С. 268–281. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-dlya-reytingovaniya-urovnya-i-kachestva-tsifrovizatsii-protsessa-obrazovaniya-v-vuzah-rf (дата обращения: 05.10.2025). DOI 10.15688/jvolsu4.2020.2.20. EDN PNULDB

ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-168631

Сайгушев Николай Яковлевич
Сайгушева Людмила Ивановна

ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: *в главе представлен инновационный опыт моделирования процесса профессиональной подготовки студентов через внедрение рефлексивно-пиктографических педагогических задач. Ключевой элемент модели – рефлексивно-пиктографические педагогические задачи, где наглядность пиктограмм помогает студенту не удерживать сложную ситуацию в уме, а постоянно воспринимать её образно. Обосновывается потенциал такого подхода для активизации рефлексии, наглядного представления педагогических ситуаций и интеграции теоретических знаний в профессиональные умения. Анализируются особенности разработки и применения визуальных моделей задач, их роль в трансформации учебно-профессиональной деятельности в квазипрофессиональную.*

Ключевые слова: *моделирование, инновация, опыт, педагогическая задача, студент, профессиональная подготовка, рефлексия, пиктография, рефлексивно-пиктографические педагогические задачи.*

Abstract: *the chapter presents an innovative experience of modeling the process of professional training of students through the introduction of reflexive pictographic pedagogical tasks. The key element of the model is reflexive pictographic pedagogical tasks, where the visual clarity of pictographs helps the student not to keep a difficult situation in mind, but to constantly perceive it figuratively. The potential of this approach for enhancing reflection, visual representation of pedagogical situations and integration of theoretical knowledge into professional skills is substantiated. The chapter analyzes the features of the development and application of visual task models, their role in the transformation of educational and professional activities into quasi-professional ones.*

Keywords: *modeling, innovation, experience, pedagogical task, student, professionaltraining, reflection, pictography, reflexive pictographic pedagogical tasks.*

В данной главе обосновывается и показывается инновационный опыт моделирования процесса профессиональной подготовки студентов посредством инновационных педагогических задач.

Нельзя сказать, что у исследователей отсутствует интерес к разработке педагогических задач. Для профессионально-педагогической подготовки будущего учителя изданы ряд сборников педагогических задач, авторами которых являются: Л.Л. Додон (1968 г.), Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин (1974 г.), Т.М. Куриленко (1978 г.), М.М. Поташник, Б.З. Вульфов (1983 г.), Л.В. Кондрашова (1987 г.), В.Л. Омельяненко, Л.П. Вовк, С.В. Омельяненко (1993 г.) и др.

В частности, в «Практикуме по решению конфликтных педагогических ситуаций» [12] отобраны и даются в сжатой форме свыше 200 острых конфликтных ситуаций, которые на трудном материале из педагогических будней учат студентов не допускать подобных ситуаций в своей будущей работе. В данном практикуме даются правильные ответы мастеров педагогического труда. Это неплохо, когда есть возможность сравнивать свой ответ с мнением опытных педагогов, но, с другой стороны, опыт нашей многолетней работы со студентами подсказывает, что перед тем, как дать своё решение, они обязательно подсмотрят ответ мастеров, что, в свою очередь, будет сковывать и тормозить творческий процесс решения задачи.

Бесспорным является и то, что все анализируемые нами задачи вносят определённую лепту в профессионально-педагогическую подготовку будущего учителя, но, однако, сами

преподаватели педагогики, решая со студентами различные типы педагогических задач, не включают субъектный опыт студентов, и данные задачи не активизируют рефлексию (рефлексивные продвижения) будущего учителя. И в то же время следует заметить, что студенты решают педагогические задачи, составленные уже кем-то, а не ими же самими.

Все задачники, которые нами были проанализированы [1; 2; 5; 7; 8; 11], содержат морально устаревшие задачи. Данные задачи (имеющийся в них текст) содержат уже не существующие, неактуальные педагогические ситуации, категории, явления.

В настоящее время остро встала проблема разработки нестандартных задач, которые были бы вне времени, были бы актуальны безотносительно социально-политического состояния общества и которые могли бы понимать все студенты независимо от языковой принадлежности. В этом плане особый интерес представляет (проектирование) конструирование таких специальных задач, путём решения которых можно было бы способствовать росту процесса профессионального становления будущего учителя, актуализировать коллективную мыследеятельность студентов, задействовать витагенный опыт будущего учителя, дать им возможность представить себе то или иное педагогическое явление, мысленно поставить себя в положение воспитанника и воспитателя, выразить свою самость.

Наше исследование показало, что процесс профессиональной подготовки будущего учителя будет протекать успешнее, если в процессе их профессиональной подготовки мы будем моделировать такие педагогические задачи:

− во-первых, модели, которые составляются самими студентами и отражают структуру профессионально-педагогической деятельности будущих специалистов;

− во-вторых, те из них, где будущий учитель сможет отразить профессиональные способности и реализовать свой профессиональный интерес;

− в-третьих, те, когда студент чувствует значимость своей деятельности, что составленные им модели задач успешно помогают студентам других факультетов в подготовке к предстоящей деятельности;

− в-четвёртых, если эти задачи будут способствовать отражению рефлексивности самой педагогической деятельности;

− в-пятых, если эти задачи будут способствовать рефлексивным продвижениям будущего учителя.

В то же время следует констатировать, что в педагогической литературе практически отсутствуют задачи, которые были бы разработаны и составлены самими будущими учителями и были бы использованы при подготовке к предстоящей педагогической деятельности. Наше исследование показало, что задачи, составленные самими студентами под нашим руководством, способствовали осознанию ими своей будущей профессионально-педагогической деятельности и видению себя в этой деятельности, помогли представить учебно-воспитательную ситуацию, себя и ученика в этой ситуации.

Поэтому мы считаем, что системообразующим компонентом процесса профессиональной подготовки будущего учителя являются составленные самими студентами разнообразные социальные ситуативные психолого-педагогические задачи с широким спектром содержания учебно-воспитательной деятельности [9].

В нашей опытно-экспериментальной работе мы практиковали моделирование подобных задач со студентами. Эти задачи нами были названы рефлексивно-пиктографическими педагогическими задачами. Они изданы в сборнике задач по пиктографической педагогике [9].

Очень интересный факт описывается в «Учительской газете» (№29 от 11 августа 1992 г.) в разделе «Педагогическая мастерская». Учитель М. Ксенофонтов в своей статье «Как пиктография помогла одолеть зубрёжку» говорит о значимости пополнения знаний через рисуночное письмо, делится своим опытом о том, как пиктография помогает развитию и укреплению эйдетической памяти, как помогает преодолеть механическую зубрёжку, и автор надеется на то, что пиктография обретёт новую жизнь в педагогике.

В кратком словаре иностранных слов [3, с. 208] понятие «пиктография» трактуется как условные рисунки, обозначающие какие-либо действия, события, предметы (лат. «pictus» – нарисованный и греч. «grafo» – пишу).

Таким образом, педагогические категории, предметы, действия, события, явления, идеи мы пишем рисунками и изображаем задачи рисунками. Ибо считаем, что с «рисуночной» педагогикой каждый встречается ежедневно в жизни. В наших рисунках присутствует очевидное значение, но педагогическая интерпретация никогда не может быть однозначной или определённой. Будущие учителя, дополняя их своим пониманием, раскрывают их смысл.

Таким образом, мы считаем правомерным название задач, составленных будущими учителями, рефлексивными. Это подтверждается и нашими исследованиями. В нашей работе студентам экспериментальной группы задавался вопрос: «Откуда Вы брали материал для составления задач, которые рисовались вами?». Нами были получены такие ответы:

− 88,9% студентов ответили, что нарисованные ситуации брались из школьной жизни, из своей школы, из личной жизни, участниками которых мы были или переживали эти события с классом;

− 8,3% студентов ответили, что ситуации когда-то видели в кинофильмах, в телепередаче «Ералаш», из книг, которые читали;

− 2,8% студентов ответили, что подсказали родители, работающие в школе, а мы их интерпретировали.

Итак, составляя задачи, студенты в основном обращались к апперцепции, переосмысливали прошлую предметно-чувственную деятельность и, осознавая её, переносили уже на бумагу, отражая будущую профессионально-педагогическую деятельность.

Эти задачи составляются самими студентами художественно-графического факультета под нашим руководством. Задачи моделируют всевозможный спектр ситуаций, возникающих в практике учебно-воспитательной работы учителя, родителей и общественности, и используются в процессе подготовки будущих педагогов в качестве средства для отработки тех или иных качеств, умений. Педагогические задачи изложены языком рисунка и графики. Рисунки символически раскрывают педагогические понятия и педагогические ситуации.

Выбор и формулировка педагогических задач должны отвечать определённым критериям, определяющим этот выбор. В педагогической литературе существуют такие критерии. Это:

− функциональная направленность учебной педагогической задачи;

− степень проблемности учебных педагогических задач;

− характер содержания учебной педагогической задачи [6, с. 57–62].

Принимая эти критерии за основу составления рефлексивно-пиктографических педагогических задач, мы, в свою очередь, уточняем их, добавляем и свои критерии:

− профессионально-педагогическая направленность рефлексивной пиктографической задачи;

− отражение в рефлексивной пиктографической задаче противоречия педагогической ситуации;

− выражение степени проблемности педагогической ситуации в рефлексивной пиктографической задаче;

− соответствие содержания рефлексивно-пиктографической задачи процессам школьного и социального развития;

− наглядность представляемой педагогической задачи;

− профессионально грамотно выполненный рисунок (нарисованная задача).

Анализ и осмысление вышесказанного с педагогической позиции о задачах показывает, что в решении рефлексивно-пиктографических педагогических задач могут возникать различные ситуации. Составленные задачи состоят из педагогических ситуаций, а интерпретация последних каждым студентом может воссоздать через своё видение рисуночного текста «свою» ситуацию.

В частности, возможны репродуктивные ситуации, требующие от будущего учителя применения известного алгоритма, способа, приёма деятельности. Возможны и творческие ситуации.

Понятие «ситуация» достаточно многоаспектно и определяется по-разному в зависимости от сферы его использования. В психологии ситуация – система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность. В профессиональной деятельности ситуация – это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих конкретный период или событие в деятельности организации, требующих от её руководителей соответствующих решений, распоряжений и других активных действий.

Мы считаем, что педагогическая ситуация для будущих учителей – это совокупность предстоящих педагогических проблем, которые необходимо решить в процессе профессиональной подготовки в вузе, направленной на процесс профессионального становления.

В практике нашей работы мы использовали такие ситуации, иллюстрации которых содержали задачи разного рода, что помогло упражнять студентов в разрешении предстоящих педагогических проблем и их оценки будущими учителями, что, безусловно, способствовало успешному рефлексивному управлению процессом профессионального становления будущего учителя.

Опытно-экспериментальная работа показала, что ценность наших ситуаций-иллюстраций заключается и в стремлении студентов художественно-графического факультета в использовании профессиональных умений сохранить естественность ситуаций, и в их умении найти, поставить и отразить в них проблему, и в проявлении неотрывности педагогического мышления студентов от их практической деятельности.

Нам представляется важным в вузе создавать для студента и ставить его в такую ситуацию, где бы он смог показать себя в разрешении педагогического противоречия путём полученных знаний и умений, что показало бы степень его профессионального становления.

В наших рефлексивно-пиктографических педагогических задачах, выраженных в ситуативных иллюстрациях, даётся проблемная ситуация в виде разнообразных не повторяющихся (с частным) набором исходных данных, что отражается в рисунке.

С этой целью рефлексивно-пиктографические задачи были проанализированы и прошли экспертную оценку. В качестве экспертов выступили студенты заочного отделения художественно-графического факультета Магнитогорского государственного университета, стаж работы которых в школе составил от пяти до пятнадцати лет. Экспертами был проанализирован «Сборник задач по пиктографической педагогике» [9], составленный под нашим руководством со студентами экспериментальной группы.

На вопрос: «Понятно ли экспертной группе условие задачи, которое изображено рисунками студентов?» были получены такие данные: 87,5% экспертов отметили – да, понятно; 12,5% отметили – понятно, но мы в некоторых задачах усматривали двойное условие, которые можно решать и по первому условию, и по второму условию.

На вопрос: «Доступна ли отражённая педагогическая ситуация в задаче решению?» все эксперты ответили утвердительно – 100%.

На вопрос: «Есть ли проблема в задачах?» 100% ответили – да, студентам удалось проблему задачи передать рисунком.

В ответе на вопрос: «Может ли экспертная группа сформулировать проблему, обозначенную в задаче?» эксперты были тоже единодушны. Анализируя рефлексивно-пиктографические задачи, экспертная группа отметила, что задачи, составленные студентами экспериментальной группы, содержат в себе визуальную проблему, обозначенную рисуночной ситуацией.

На вопрос: «Сколько вариантов решения вы усматриваете в представленных студентами рисуночных педагогических ситуациях?» нами были получены следующие ответы – все члены экспертной группы единодушно – 100% отметили, что представленные студентами рисуночные педагогические ситуации имеют несколько способов решения поставленной проблемы.

Достоверность наших заключений подтверждается исследованиями Н.В. Кузьминой, где сущность педагогической задачи представлена как осознание необходимости перевода воспитанника из одного состояния в другое, когда возможно не одно, а несколько вариантов

решения. Автор считает, что педагогическая ситуация может быть признана педагогической задачей при условии наличия нескольких способов решения возникшего затруднения; возможности выбора предпочтительного способа решения, принимаемого за критерий или основной признак [4, с. 54].

Составленные рефлексивно-пиктографические педагогические задачи наглядны и просты для восприятия будущих учителей. Это ситуации «здесь» и «сейчас». При решении задачи студенту нет необходимости удерживать её в голове, она постоянно перед его глазами в отличие от тех задач, которые даются в сборниках задач по педагогике (Л.Л. Додон [1], Т.М. Куриленко [5], Л.В. Кондрашова [2] и другие, которые к тому же ещё и морально устарели).

В практике нашей работы процесс составления и решения задач представлял собой двуединый процесс.

В процессе создания рефлексивно-пиктографических задач студент входит в заданную ситуацию, ориентируется в ней, осознаёт имеющиеся противоречия и ставит перед собой цели педагогической деятельности по выходу из этой ситуации и разрешению возникших противоречий. Одна из функций рефлексивно-пиктографической задачи – это создание и осознание (познавательных) педагогических мотивов деятельности. Иначе говоря, студент в условиях решения данной задачи чётко осознаёт «зачем?», «для чего?» необходима реализуемая им деятельность. Прежде чем приступить к реализации данной деятельности, она студентом планируется. При этом решается и вопрос о средствах реализации деятельности. Постоянная направленность рефлексии на реализуемые «действия» и «получаемые результаты» (здесь мы имеем в виду мыследеятельность будущего учителя, поэтому получаемые результаты и действия будут аналитическими) позволяет студенту контролировать, оценивать и корректировать свою деятельность, т.е. «отдавать себе отчёт о последствиях и нести за них ответственность» перед сокурсниками, группой, вузом, будущей профессией, школьниками, обществом.

Процесс решения составленных нами задач состоит из следующих этапов.

Первый этап. Визуальное знакомство с иллюстративной ситуацией, мысленное «прощупывание» пиктографической задачи.

Второй этап. Этап мысленного осознания. Адекватный перевод визуальной картины на язык слов. Понимание условия пиктографической задачи, её сущности.

Третий этап. Аналитико-оценочный этап связан с анализом и оценкой визуальной ситуации, выявлением проблемы данной задачи.

Четвёртый этап. Этап планирования (прогнозирования) способов решения самой задачи, разработка «пошагового» решения, показ вариантов и путей решения (как положительных, так и отрицательных).

Пятый этап. Коллективная мыследеятельность студентов. Выбор оптимального варианта решения большинством студентов.

Шестой этап. Принятие решения. Рефлексивно-пиктографическая задача завершается коллективным принятием решения.

Седьмой этап. Рефлексивные продвижения. Студенты сами себе дают практические рекомендации для будущей педагогической деятельности.

Нами предпринята попытка определить критерии сформированности умений решать рефлексивно-пиктографические педагогические задачи.

Критерии сформированности умений решать рефлексивно-пиктографические педагогические задачи отслеживались нами и студентами в процессе проводимых с ними учебных занятий разного типа. Например, им предлагались задания-тесты: «Составьте ситуационную педагогическую задачу по частично заданным условиям»; или им предлагалось взять за основу конфликтную ситуацию между классным руководителем и учеником; вспомнить случаи из личной жизни, жизни школы, просмотренные кинофильмы, чтение книг, то, что вам рассказывали; или студентам давали для изображения рисунком только одно незаконченное предложение типа: «Вы идете по школьному коридору и…», «Я вошла в класс и …», «Иду домой из школы и вдруг…» и другие. Или, рассматривая определённую тему по педагогике,

студенты ХГФ получали задание изобразить рисунком педагогическую ситуацию. Все эти и другие задания студенты ХГФ изображали рисунком.

Мы считаем, что рефлексивно-пиктографическая педагогическая задача решена правильно, если:

− осуществлён адекватный перенос рефлексивно-пиктографической задачи на язык слов;

− решение устраняет основное противоречие (конфликт разрешен и устранены условия порождения противоречий нового и старого);

− решение экономично, своевременно и оригинально;

− решение теоретически обосновано и практически приемлемо;

− возможен перенос данного способа решения на решение новой педагогической задачи;

− имеется вариативность педагогического решения.

Критерии обусловливали оценку преподавателем педагогики результатов деятельности студентов в условиях эксперимента. Решение рефлексивно-пиктографической педагогической задачи, соответствующее всем шести критериям, оценивалось «отлично». При наличии четырёх критериев студент получал «хорошо», трёх – «удовлетворительно», двух – «неудовлетворительно», одного – «плохо».

При этом в процессе решения подобных задач особая роль принадлежит интеллектуальной рефлексивности как способности осознать, т.е. адекватно переводить на язык слов не только результат, но и сам ход решения педагогической задачи. Благодаря этому становится возможным исследовать и формировать алгоритмы, разнообразные приёмы и способы решения студентом профессиональных задач.

Таким образом, в процессе профессионально-педагогического становления студентов мы должны уделять достаточно внимания развитию педагогического рефлексирующего ума, формируя тем самым рефлексивно направленный ум на профессионально-педагогическую деятельность.

Опыт нашей работы доказывает, что составленные для студентов специальные задания способствуют эффективной педагогической подготовке. Нам представляется, что ценность нашей работы прежде всего видится в том, что мы сумели показать, как посредством педагогических задач можно рассмотреть педагогические проблемы, сформировать сложные профессионально-педагогические умения, получать обратную информацию, управлять анализом педагогической ситуации.

В нашем сборнике задач [9] даётся примерная классификация заданий, выполняемых студентами при анализе иллюстративных ситуаций и решении рефлексивно-пиктографических педагогических задач. Для решения данных задач мы предлагаем несколько алгоритмов работы. Каждый алгоритм состоит из серии заданий.

Алгоритм №1. Задание 1-го типа – словесно описать педагогическую ситуацию. Задание 2-го типа – назвать возможные варианты воспитания и обучения: а) правильные, б) неправильные. Задание 3-го типа – выбрать оптимальный приём (способ, принцип) воспитания или обучения.

Алгоритм №2. Задание 1-го типа – дать коллективное (с группой студентов) описание педагогической ситуации. Задание 2-го типа – назвать все отрицательные приёмы работы исходя из данной ситуации. Задание 3-го типа – назвать все положительные приёмы исходя из рассматриваемой ситуации. Задание 4-го типа – выбрать несколько правильных приёмов работы. Задание 5-го типа – назвать причины, побудившие ребенка поступить так в данной ситуации.

Алгоритм №3. Задание 1-го типа – дать словесное описание педагогической задачи. Задание 2-го типа – назвать возможные причины поведения ученика. Задание 3-го типа – перечислить все возможные приёмы, варианты поведения в данной ситуации. Задание 4-го типа – назвать приёмы, которыми нельзя пользоваться в данной ситуации.

Алгоритм №4. Задание 1-го типа – словесно описать пиктографическую задачу. Задание 2-го типа – проанализировать микросреду, в которой происходит событие, действие, явление. Задание 3-го типа – дать оценку воспитательной направленности (правильной или

негативной), указать положительное или отрицательное её воздействие. Задание 4-го типа – дать приблизительную оценку степени воспитанности объекта воспитания (или микросреды). Задание 5-го типа – назвать основные качества, которые проявились в данной ситуации, а также какие новые качества появляются или появятся. Задание 6-го типа – указать, на основе каких педагогических воздействий можно устранить негативные качества.

Решение всех задач заканчивалось аналитической программой, включающей вопросы, предполагающие возможность поставить себя на место этого учителя, изображённого на рисунке: какие эмоции вы испытали бы на месте этого воспитателя, смогли бы вы управлять своими эмоциями в подобной ситуации; возможность представить себе то, что вы проходите мимо и видите эту ситуацию: какова ваша первая реакция на данную ситуацию, какова ваша первая реплика; какова вероятная возможность использования юмора в данных ситуациях, какой юмор вы бы использовали и попробуйте его выразить.

Приведённые здесь алгоритмы учебных заданий не являются исчерпывающими, нами даны варианты решения рефлексивно-пиктографических задач, но преподаватель педагогики вправе варьировать приёмы решения задач и использовать алгоритмы решения по своему усмотрению.

Итак, наши учебные задания и задачи мы рассматриваем как средства управления, стимулирования, организации и контроля, повышающие уровень самостоятельности учения студентов и способствующие процессу становления профессионально-педагогической деятельности.

Как показала наша опытно-экспериментальная работа по составлению и решению рефлексивно-пиктографических задач по педагогике, она даёт возможность использовать их в качестве эффективного условия в процессе профессионально-педагогической подготовки.

Под рефлексивно-пиктографическими педагогическими задачами мы понимаем задачи, направленные на наглядно-образное переосмысление теоретических знаний, результатом которых является осознание студентом необходимости выполнения профессиональных действий в условиях задачи, где профессиональные действия включают наглядно-образную рефлексию на цель, предмет и способ деятельности.

Библиографический список к главе 6

1. Додон Л.Л. Задания по педагогике / Л.Л. Додон. – М.: Просвещение, 1968. – 224 с.

2. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач / Л.В. Кондрашова. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.

3. Краткий словарь иностранных слов / сост. С.М. Лошкина. – 5-е изд. – М.: Русский язык, 1977.

4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с. EDN JXXRWO

5. Куриленко Т.М. Задачи и упражнения по педагогике / Т.М. Куриленко. – Минск: Вышэйш. шк., 1988. – 224 с.

6. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

7. Омельяненко В.Л. Задания и педагогические ситуации: пособие для студентов пед. ин-тов и учителей / В.Л. Омельяненко, Л.П. Вовк, С.В. Омельяненко. – М.: Просвещение, 1993. – 272 с.

8. Поташник М.М. Педагогические ситуации / М.М. Поташник, Б.З. Вульфов. – М.: Педагогика, 1983. – 144 с.

9. Сайгушев Н.Я. Сборник задач по пиктографической педагогике / Н.Я. Сайгушев. – Магнитогорск: МГПИ, 1997. – 36 с. EDN YFJDSP

10. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя: монография / Н.Я. Сайгушев. – М.: Инфра-М, 2017. – 279 с. DOI 10.12737/22565. EDN XXFCNX

11. Спирин Л.Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин; под ред. В.А. Сластенина. – Ярославль: ЯГПИ, 1974. – 130 с.

12. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С. Чернышев. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 186 с.

ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-168765

Адьянов Алексей Аркадьевич
Улюмджиева Гиляна Саналовна
Устюжанина Мария Владимировна

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация: *глава посвящена проблеме формирования иноязычной профессиональной компетенции у студентов инженерных направлений подготовки в условиях неязыкового вуза. На основе анализа современных научных подходов уточнена структура компетенции применительно к техническому профилю, включающая лингвистический, профессионально-дискурсивный, социокультурный и стратегический компоненты. Предложена образовательная технология, основанная на принципах профессиональной направленности, интегративности и рефлексивности, и включающая диагностико-мотивационный, формирующий, продуктивно-коммуникативный и рефлексивно-оценочный этапы. Представлен опыт реализации технологии на первом курсе технического вуза, подтверждающий повышение мотивации студентов и развитие базовых предпосылок профессиональной иноязычной коммуникации. Глава адресована преподавателям иностранных языков, исследователям в области лингводидактики, а также студентам магистратуры и аспирантам педагогических направлений.*

Ключевые слова: *иноязычная профессиональная компетенция, инженерное образование, неязыковой вуз, образовательная технология, английский язык для специальных целей.*

Abstract: *the chapter addresses the formation of foreign language professional competence among engineering students in a non-linguistic university. Based on the analysis of current research, the structure of the competence is specified for technical profiles, including linguistic, professional-discursive, sociocultural and strategic components. The authors propose an educational technology grounded in the principles of professional orientation, integrativity and reflexivity, comprising diagnostic-motivational, formative, productive-communicative and reflexive-evaluative stages. The experience of implementing the technology with first-year students at a technical university is described, demonstrating increased motivation and the development of basic prerequisites for professional foreign language communication. The chapter is intended for foreign language teachers, researchers in language pedagogy, as well as master's and doctoral students in education.*

Keywords: *foreign language professional competence, engineering education, non-linguistic university, educational technology, English for specific purposes.*

В условиях глобализации и цифровизации инженерной деятельности владение английским языком становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки будущего инженера. Современный специалист технического профиля должен быть способен работать с аутентичной технической документацией, участвовать в международных проектах и представлять результаты своей деятельности в иноязычной среде. Согласно ФГОС ВО по направлению 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника», универсальная компетенция УК-4 предполагает, что выпускник бакалавриата «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [9].

В неязыковом вузе обучение иностранному языку сталкивается с ограниченным количеством часов, неоднородным уровнем подготовки студентов и необходимостью интеграции языкового и профессионального компонентов. Традиционная модель обучения создаёт разрыв в мотивации и затрудняет формирование иноязычной профессиональной компетенции.

Содержание учебника для студентов первого курса посвящено общему английскому, а профессионально ориентированный вводится на втором курсе.

Целью данной главы является теоретическое обоснование и описание опыта реализации образовательной технологии формирования иноязычной профессиональной компетенции у студентов инженерных направлений подготовки в условиях неязыкового вуза. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: уточнить структуру иноязычной профессиональной компетенции применительно к инженерному профилю; описать методические приёмы, интегрирующие активные методы обучения и цифровые инструменты в курс иностранного языка для неязыкового вуза. Далее осуществить опытную проверку предложенных методических решений в группах студентов первого курса технического вуза и выявить их влияние на учебную мотивацию и развитие базовых иноязычных коммуникативных умений.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации и уточнении научных представлений о способах интеграции языковой и инженерной подготовки студентов на начальном этапе обучения в неязыковом вузе. Во-первых, выделены и содержательно описаны четыре компонента иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции (лингвистический, профессионально-дискурсивный, социокультурный, стратегический) применительно к инженерному профилю, что конкретизирует существующие модели ИПКК, разработанные преимущественно для гуманитарных и экономических специальностей, и адаптирует их к техническому контексту. Во-вторых, обоснована целесообразность применения активных методов, прежде всего ролевой игры, в сочетании с приёмами контекстуализации для формирования выделенных компонентов. Показано, что именно контекстуализация стандартных тем общего английского языка позволяет преодолеть искусственный разрыв между общеязыковой и профессиональной подготовкой, не требуя пересмотра учебных планов или досрочного введения узкоспециальной терминологии. Ролевая игра, в свою очередь, выступает интегративной формой, обеспечивающей одновременное развитие лингвистического, дискурсивного и социокультурного компонентов в ситуации, максимально приближенной к реальной инженерной коммуникации. Полученные результаты вносят вклад в теорию и методику профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, расширяя представления о возможностях ранней профессионализации иноязычной подготовки в технических вузах.

Практическая значимость определяется тем, что предложенные методические решения (адаптированные ролевые игры, цифровое портфолио, приёмы контекстуализации стандартных тем общего английского) могут быть использованы преподавателями иностранных языков в технических вузах для повышения мотивации студентов и формирования у них базовых предпосылок профессиональной иноязычной коммуникации без изменения учебного плана. Разработанная ролевая игра «Презентация инженерного проекта» легко встраивается в структуру действующих учебных пособий, в частности апробирована на материале учебника «Английский язык для технических вузов (A2-B2)» под редакцией Н.И. Черновой, и может быть адаптирована к другим УМК. Приёмы контекстуализации (трансформация тем «Семья», «Хобби», «Высшее образование» в профессионально ориентированные коммуникативные ситуации) описаны пошагово и снабжены конкретными примерами заданий, что делает их доступными для воспроизведения. Материалы прошли опытную проверку в трёх группах студентов первого курса инженерных направлений (N = 73) и подтвердили свою результативность: зафиксирован значимый прирост общетехнической лексики, повышение качества устных презентаций и рост мотивации к изучению языка. Предложенные решения могут быть рекомендованы к применению на занятиях по английскому языку у студентов направлений «Информатика и вычислительная техника», «Бизнес-информатика», «Прикладная математика и информатика», а также других инженерных профилей.

Материалы и методы исследования.

Для решения поставленных задач применялся комплекс взаимодополняющих методов, позволивший обеспечить как теоретическую обоснованность, так и эмпирическую проверку

предложенных методических решений. Теоретические методы включали анализ научной литературы по лингводидактике, английскому языку для специальных целей (ESP) и педагогическим технологиям, а также педагогическое моделирование, т. е. проектирование образовательной технологии, направленной на формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов инженерных направлений. Методологическую основу исследования составили труды отечественных учёных в области компетентностного и контекстного подходов (А.А. Вербицкий [1], И.А. Зимняя [3]), теории и методики обучения иностранным языкам (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез [2], А.Н. Щукин [10]), а также работы, посвящённые ранней профессионализации иноязычного образования в технических вузах.

Эмпирические методы включали опытное обучение с элементами диагностики, проведённое на базе МИРЭА – Российского технологического университета (г. Москва) в 2025/2026 учебном году. В опытной работе приняли участие 73 студента первого курса, обучающихся по направлениям подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» и 38.03.05 «Бизнес-информатика» и другие. Студенты были распределены по трём учебным группам: группа 1 – 24 человека, группа 2 – 27 человек, группа 3 – 22 человека.

Опытное обучение проводилось в течение одного года в рамках обязательной дисциплины «Иностранный язык» (английский) при одинаковом количестве аудиторных часов во всех группах (36 академических часов). В качестве основного учебного материала использовался учебник «Английский язык для технических вузов (A2-B2)» [11], содержание которого послужило базой для реализации приёмов контекстуализации.

Для оценки результативности предложенных методических решений применялся диагностический инструментарий, разработанный с учётом выделенных компонентов иноязычной профессиональной компетенции (лингвистического, профессионально-дискурсивного, социокультурного и стратегического). В частности:

1) итоговое тестирование включало лексико-грамматический тест и устные контрольные мероприятия в формате ответов на вопросы, что позволило оценить динамику лингвистического и профессионально-дискурсивного компонентов;

2) анкетирование студентов проводилось дважды (на диагностико-мотивационном и рефлексивно-оценочном этапах) по стандартизированной анкете, содержащей утверждения, оцениваемые по 5-балльной шкале Лайкерта, и открытые вопросы для сбора качественных данных. Анкета выявляла отношение студентов к изучаемому предмету, степень осознания связи английского языка с будущей профессией, оценку полезности конкретных видов деятельности (ролевая игра, работа с техническими текстами, подготовка презентаций) и готовность продолжать изучение технического английского за рамками обязательного курса;

3) анализ продуктов учебной деятельности включал экспертную оценку презентаций по теме «Наука и технологии». Оценивание проводилось по четырём критериям: содержание (полнота и логичность представления технического решения), языковое оформление (лексическая и грамматическая корректность), коммуникативная эффективность (убедительность, контакт с аудиторией, умение отвечать на вопросы) и визуальная поддержка (качество слайдов, схем, диаграмм). Презентация оценивалась по 5-балльной шкале. Коэффициент согласованности оценок экспертов (каппа Коэна) составил 0,84, что свидетельствует о высокой надёжности.

Полученные количественные данные подвергались статистической обработке с использованием пакета SPSS 23.0: подсчитывались средние баллы и стандартные отклонения; для результатов итогового тестирования применялся Т-критерий Уилкоксона для связанных выборок, для сопоставления результатов трёх групп – непараметрический критерий Краскела-Уоллиса (уровень значимости $p < 0,05$). Качественные данные, полученные из открытых вопросов анкет, анализировались методом тематического кодирования.

Таким образом, комплексный характер эмпирической части исследования, сочетающий количественные и качественные методы, а также привлечение трёх преподавателей,

обеспечивает достоверность полученных результатов и позволяет всесторонне оценить эффективность предложенной образовательной технологии.

Теоретические основы формирования иноязычной профессиональной компетенции.

В современной лингводидактике иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция (ИПКК) понимается как интегративная способность специалиста использовать иностранный язык для решения профессиональных задач. Опираясь на труды А.Н. Щукина, Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, а также на исследования в области английского для специальных целей (ESP), мы определяем ИПКК студента инженерного профиля как комплекс, включающий четыре компонента [2]. Первый, лингвистический, компонент предполагает владение терминологической системой технического английского языка и грамматическими конструкциями, типичными для научно-технического стиля. Второй компонент – профессионально-дискурсивный охватывает способность понимать и самостоятельно порождать устные и письменные тексты инженерной направленности, такие как технические описания, инструкции по эксплуатации, аналитические отчёты и презентации проектов. Третий, социокультурный, компонент включает знание норм иноязычного профессионального общения, принятых в международном инженерном сообществе, в том числе правил ведения деловой переписки, переговоров и публичных выступлений. Наконец, стратегический компонент связан с умением компенсировать нехватку языковых средств в процессе коммуникации, а также эффективно пользоваться справочными ресурсами и цифровыми глоссариями. В своей совокупности эти четыре компонента образуют целостную структуру иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, формирование которой требует системного педагогического воздействия.

Формирование указанных компонентов в условиях ограниченного аудиторного времени требует применения педагогических технологий, которые обеспечивают интенсификацию и практико-ориентированность обучения. Под педагогической технологией мы понимаем системную совокупность целей, содержания, методов, форм и средств обучения, объединённых концептуальной основой и направленных на гарантированное достижение планируемого результата [10]. Применительно к профессионально ориентированному иноязычному образованию технология должна базироваться на принципах профессиональной направленности, коммуникативности, интегративности и рефлексивности.

Одним из наиболее эффективных подходов к реализации данных принципов в условиях неязыкового вуза является контекстное обучение, разработанное А.А. Вербицким. Контекстный подход предполагает моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, благодаря чему усвоение знаний и формирование умений происходит не в абстрактных учебных ситуациях, а в контексте задач, типичных для инженерной практики. Применительно к обучению иностранному языку это означает, что лексика, грамматика и речевые образцы осваиваются на материале, значимом для будущего инженера, и в ситуациях, воспроизводящих реальную профессиональную коммуникацию.

Частным случаем контекстного подхода выступает модель «двойного дна», успешно апробированная в технических вузах. Суть модели заключается в том, что стандартные темы общего английского языка, предусмотренные учебным планом, получают профессионально ориентированное наполнение без изменения программы. Внешне задания соответствуют привычной структуре занятия (описание семьи, рассказ о хобби, обсуждение университетского образования), однако их содержание переориентируется на формирование предпосылок профессиональной коммуникации. Такой подход позволяет преодолеть разрыв между общеязыковой и профессиональной подготовкой, который характерен для традиционной организации курса иностранного языка в технических вузах.

Ключевым инструментом, обеспечивающим переход от учебной деятельности к квазипрофессиональной в рамках данной модели, выступает ролевая игра. Именно в ролевой игре создаются условия для комплексной активизации всех компонентов ИПКК: студенты используют профессиональную лексику в коммуникативно значимом контексте. Ролевая игра позволяет моделировать широкий спектр профессиональных ситуаций от внутреннего

совещания проектной группы до публичной презентации технического решения перед потенциальными инвесторами.

Проектирование образовательной технологии.

Разработанная технология опирается на компетентностный и коммуникативно-деятельностный подходы. Её цель – формирование ИПКК на уровне, достаточном для начальной профессиональной коммуникации (B1-B2 в аспекте ESP). Концептуальным основанием послужили идеи контекстного обучения А.А. Вербицкого и модель «двойного дна», успешно апробированная в технических вузах [4].

В основу технологии положены пять ключевых принципов. Принцип профессиональной направленности означает, что все задания соотносятся с реальными инженерными задачами: описанием технических устройств и процессов, анализом проектной документации, участием в совещаниях и презентациях. Принцип интегративности предполагает одновременное развитие языковых навыков и профессионального мышления, когда освоение грамматических конструкций и лексики происходит в неразрывной связи с содержанием будущей деятельности. Принцип модульности реализуется через разбиение содержания курса на логически завершённые модули, каждый из которых соответствует типовой ситуации инженерной коммуникации – от представления себя как специалиста до защиты проекта перед потенциальными заказчиками. Принцип практико-ориентированности выражается в преобладании активных и интерактивных форм работы: ролевых игр, групповых обсуждений, взаимного рецензирования, публичных выступлений. Наконец, принцип рефлексивности обеспечивает систематическую самооценку студентами своих достижений через заполнение листов самооценки, обсуждение прогресса с преподавателем и формулирование индивидуальных целей на следующий этап обучения.

Структурно технология включает четыре взаимосвязанных блока. Первый, целевой, определяет планируемый результат – формирование всех четырёх компонентов ИПКК на уровне, обеспечивающем успешное участие в межкультурной профессиональной коммуникации начального уровня. Второй, содержательный, охватывает профессионально ориентированный языковой и речевой материал: общетехническую и узкоспециальную терминологию, грамматические конструкции научно-технического стиля, а также жанры устной и письменной инженерной коммуникации (презентация проекта, технический отчёт, деловое письмо). Третий, процессуальный, задаёт логику реализации технологии через последовательность этапов и адекватные им методы обучения. Четвёртый, диагностико-результативный, содержит критерии, показатели и инструментарий для оценки уровня сформированности компетенции, включая входное и итоговое тестирование, экспертную оценку продуктов деятельности и анкетирование.

Реализация технологии разворачивается в четыре этапа. Диагностико-мотивационный этап открывает семестровый цикл: проводится входное тестирование для определения реального уровня языковой подготовки, результаты обсуждаются со студентами индивидуально, после чего совместно формулируются учебные цели. Одновременно студентам демонстрируются фрагменты реальной технической документации, видеозаписи инженерных презентаций и отзывы выпускников, работающих в международных проектах, что помогает осознать практическую ценность дисциплины и создаёт мотивационную основу. Формирующий этап составляет ядро технологии: здесь происходит введение и отработка языкового материала в контексте профессиональных ситуаций. Лексика и грамматика осваиваются не абстрактно, а через задания, моделирующие реальную инженерную деятельность: описание команды проекта, обсуждение технических характеристик устройства, составление инструкции. Продуктивно-коммуникативный этап предполагает самостоятельное применение освоенных средств в рамках ролевой игры. Завершающий, рефлексивно-оценочный этап, посвящён подведению итогов: студенты заполняют листы самооценки, сопоставляя достигнутые результаты с поставленными целями, а преподаватель даёт развёрнутую обратную связь по итоговым проектам, выделяя сильные стороны и зоны роста.

Эффективность технологии обеспечивается соблюдением ряда педагогических условий. Во-первых, необходима интеграция языковой и профессиональной подготовки, при которой содержание занятий по иностранному языку согласуется с профильными дисциплинами, а примеры и кейсы берутся из реальной инженерной практики. Во-вторых, требуется создание на занятиях ситуаций, максимально приближенных к инженерной деятельности, что достигается за счёт ролевых игр, симуляций и проектной работы. В-третьих, важен регулярный мониторинг и формирующее оценивание, позволяющее своевременно корректировать учебный процесс и поддерживать обратную связь со студентами. Наконец, существенную роль играет готовность преподавателя к методической гибкости: умение адаптировать стандартные задания под профессиональный контекст, не выходя за рамки учебного плана.

Содержательно-процессуальная характеристика технологии.

Содержательный компонент строится на аутентичных и адаптированных материалах инженерного профиля, органично встроенных в структуру базового учебника «Английский язык для технических вузов (A2-B2)». Лексический минимум, предусмотренный пособием (например, systems analyst, robotics engineer, enterprise, prototype), дополнялся речевыми клише, необходимыми для презентаций, аргументации и обсуждения технических решений. Таким образом, без изменения учебного плана удалось придать общеязыковым темам профессионально ориентированное звучание.

Реализация технологии осуществлялась в четыре этапа. На диагностико-мотивационном этапе проводилось входное лексико-грамматическое тестирование, результаты которого обсуждались индивидуально, после чего совместно со студентами формулировались учебные цели на семестр. Одновременно демонстрировались фрагменты реальной технической документации, видеозаписи инженерных презентаций и отзывы выпускников, что позволяло студентам увидеть практическую ценность дисциплины. Формирующий этап включал введение и отработку языкового материала в контексте профессиональных ситуаций: лексика и грамматика осваивались через задания, моделирующие реальную инженерную деятельность, – от описания команды проекта до составления технической инструкции. Продуктивно-коммуникативный этап предусматривал самостоятельное применение освоенных средств, прежде всего в рамках ролевой игры. На завершающем, рефлексивно-оценочном, этапе студенты заполняли краткие рефлексивные опросники, сопоставляя достигнутые результаты с поставленными целями, и получали развёрнутую обратную связь от преподавателя по итоговым проектам.

Ключевым инструментом, вокруг которого выстраивался весь процесс, выступала ролевая игра, моделирующая ситуацию защиты технического решения перед потенциальными инвесторами. Студенты делились на команды по 4–5 человек, каждая из которых представляла инженерный отдел условной компании. Внутри команд распределялись роли: Design Engineers описывали технические характеристики и принцип работы устройства, Project Managers обосновывали сроки и бюджет, Technical Advisors анализировали риски и соответствие стандартам, а участники, исполнявшие роль Investors, задавали уточняющие вопросы. Такая организация позволяла каждому студенту практиковать специфический набор речевых средств, соответствующий определённой профессиональной позиции. Осваивались необходимые грамматические конструкции (пассивный залог для описания процессов, модальные глаголы для выражения рекомендаций, условные предложения для обсуждения рисков), репетировались выступления, проводилась корректировка презентаций.

Практическая реализация технологии на первом курсе опиралась на модель «двойного дна», которая позволила последовательно контекстуализировать стандартные темы учебника. Тема «My Family and Me» (Unit 1, Theme 1.1) трансформировалась в представление инженерной команды: студенты не просто описывали родственников, а строили высказывания о профессиях и обязанностях, используя конструкции is responsible for, deals with, is in charge of. Тема «Hobbies and Interests» (Theme 1.2) связывалась с профессиональными интересами: помимо стандартных фраз о досуге, студенты использовали конструкции I am interested in learning about..., I enjoy modelling... с лексикой технической сферы. Тема «Higher

Education» (Unit 2) превращалась в мини-исследование зарубежных технических университетов. На материале тем «Technology, Science, and Innovation» (Unit 4) и «Employment» (Unit 6) во втором семестре отрабатывались презентационные навыки, а итоговое занятие проводилось в формате симуляции собеседования при приёме на работу в международную инженерную компанию. Таким образом, контекстуализация охватывала ключевые темы курса.

Результаты апробации и их обсуждение.

Апробация предложенных методических решений проводилась в трёх группах студентов 1-го курса инженерных направлений подготовки (N = 73) в МИРЭА – Российском технологическом университете. Занятия в каждой группе вели разные преподаватели (авторы данной главы), что позволило оценить воспроизводимость результатов. В течение семестра (72 аудиторных часа) весь процесс строился в соответствии с описанными этапами, а для диагностики использовались входное и итоговое лексико-грамматическое тестирование, анкетирование и экспертная оценка итоговых презентаций. Основные количественные результаты обобщены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные результаты апробации технологии

Показатель	Входной срез	Итоговый срез/результат
Средний балл лексико-грамматического теста (max 100)	56,4 (SD = 11,7)	74,8 (SD = 8,9)
Средний балл по разделу «Общетехническая лексика» (max 100)	52,1 (SD = 14,3)	78,6 (SD = 9,1)
Средняя экспертная оценка презентаций (max 10)	-	7,5 (SD = 1,2)
Доля студентов, отметивших рост осознанности связи языка с профессией	-	76%
Доля студентов, выразивших желание продолжать изучение технического английского	-	68%

Примечание: для тестовых показателей различия статистически значимы ($p < 0,01$, T-критерий Уилкоксона).

Как видно из таблицы, наиболее выраженный прирост зафиксирован по разделу «Общетехническая лексика»: средний балл увеличился с 52,1 до 78,6, что подтверждает эффективность контекстуализации для усвоения профессионально значимой терминологии. Экспертная оценка презентаций (в среднем 7,5 балла по 5-балльной шкале) свидетельствует о том, что большинство студентов способны связно и аргументированно представить материал на английском языке, хотя по критерию «визуальная поддержка» наблюдался заметный разброс, объясняемый различиями в исходных навыках работы с презентационными программами.

Данные анкетирования дополняют количественную картину. Более трёх четвертей участников (76%) указали, что связь выполняемых заданий с будущей профессией сделала изучение языка более осмысленным, а 68% выразили желание продолжать изучение технического английского за рамками обязательного курса. В открытых ответах студенты наиболее часто отмечали в качестве полезных видов деятельности ролевую игру (44% упоминаний) и работу с текстами (27%). Статистически значимых различий между тремя группами не выявлено, что говорит об устойчивости предложенной технологии к индивидуальному стилю преподавателя.

Полученные результаты согласуются с данными других исследователей, подтверждающих эффективность контекстного подхода на начальном этапе обучения в техническом вузе. Прирост по общетехнической лексике (26,5 балла) сопоставим с результатами, приводимыми в литературе по ESP для аналогичных условий. Вместе с тем следует отметить ограничения проведённой работы: отсутствие контрольной группы, обучавшейся по традиционной методике, не позволяет однозначно отделить эффект предложенной технологии от естественного прогресса студентов; объём выборки (73 человека) и продолжительность эксперимента (один

семестр) ограничивают генерализацию выводов. Перспективы дальнейших исследований связаны с включением в дизайн контрольных групп, расширением выборки и лонгитюдным отслеживанием результатов на старших курсах.

Заключение.

Проведённое исследование позволило уточнить структуру и содержание иноязычной профессиональной компетенции применительно к инженерному профилю и разработать образовательную технологию, системообразующим элементом которой выступает ролевая игра в сочетании с приёмами контекстуализации. Опыт реализации в трёх группах первокурсников подтвердил, что данная технология способствует повышению мотивации, расширению активного запаса общетехнической лексики и развитию базовых умений профессиональной коммуникации. Предложенные методические решения могут быть рекомендованы к использованию в неязыковых технических вузах как инструмент ранней профессионализации иноязычной подготовки.

Библиографический список к главе 7

1. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – №11. EDN MTCXJT

2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 7-е изд. – М.: Академия, 2013. – 363 с. EDN YZRSCL

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya (дата обращения: 28.07.2026).

4. Молдахмедова З.К. Ролевая игра как один из методов обучения английскому языку в высших учебных заведениях / З.К. Молдахмедова, Р.М. Ещанова // Экономика и социум. – 2018. – №2(45). – С. 340–343.

5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

6. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2006. – №2. – С. 23–27. EDN JXATQR

7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 241 с.

8. Тикуркина А.С. Электронное портфолио и языковой портфель учителя иностранного языка: определение понятий / А.С. Тикуркина // Вестник ТГУ. – 2013. – №2(118). – С. 55.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-09–03–01-informatika-i-vychislitelnaya-tehnika-929/ (дата обращения: 02.06.2026).

10. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) / А.Н. Щукин. – М.: ВК, 2012. – 332 с.

11. English for Engineers. Part 1: учеб. пособие / Н.В. Ялаева, Н.А. Быстров, Д.Ю. Костеева [и др.]. – М.: РТУ МИРЭА, 2023. – 226 с.

12. English for Engineers. Part 2: учеб. пособие / Н.В. Ялаева, Н.А. Быстров, Д.Ю. Костеева [и др.]. – М.: РТУ МИРЭА, 2024. – 199 с.

ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-168757

Баранова Альфия Рафаиловна
Мерцалов Руслан Сергеевич

ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ: ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА, ЭКСПЕРИМЕНТ

Аннотация: *в исследовании рассматривается проблема формирования навыков говорения на английском языке у студентов-лингвистов младших курсов. На основе анализа психолого-педагогической литературы обоснован потенциал дискуссии как средства развития иноязычной коммуникативной компетенции. Представлена авторская методическая система, включающая три типа дискуссионных занятий, трехуровневую систему языковой поддержки и рефлексивную практику. Описаны результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие статистически значимую эффективность предложенной методики.*

Ключевые слова: *метод дискуссии, навыки говорения, студенты-лингвисты, коммуникативная компетенция, рефлексия, прагматическая компетенция.*

Abstract: *the research examines the development of English speaking skills in junior linguistic students. Based on an analysis of psychological and pedagogical literature, the potential of the discussion as a means of developing foreign language communicative competence is substantiated. The author's methodological system is presented, including three types of discussion sessions, a three-level language support system, and reflective practice. The results of experimental work are described, confirming the statistically significant effectiveness of the proposed method.*

Keywords: *discussion method, speaking skills, linguistic students, communicative competence, reflection, pragmatic competence.*

Современный этап развития высшего лингвистического образования характеризуется повышением требований к качеству иноязычной подготовки выпускников. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (ФГОС ВО 3++) устанавливает необходимость формирования у бакалавров способности порождать и понимать устные тексты на изучаемом иностранном языке в различных функциональных стилях (ОПК-3). Вместе с тем, анализ практики преподавания дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» показывает, что навыки спонтанного, аргументированного говорения остаются наименее сформированными у значительной части студентов младших курсов. Традиционные формы устной работы (пересказ, вопросно-ответная беседа, диалоги по образцу), сохраняя свою дидактическую ценность, не в полной мере обеспечивают переход от репродуктивного говорения к продуктивному, а также не создают условий для реализации подлинной коммуникативной мотивации.

Возникает объективное противоречие между высокими нормативными требованиями к уровню устной иноязычной речи выпускника-лингвиста и недостаточной эффективностью традиционных методов формирования навыков говорения на начальном этапе обучения. Одним из перспективных направлений разрешения данного противоречия выступает системное внедрение метода дискуссии, позволяющего моделировать в учебной аудитории ситуации реального общения и активизировать речемыслительную деятельность студентов [7].

Формирование навыков говорения как психолого-педагогическая проблема.

Современное понимание навыка говорения выходит за рамки простого воспроизводства языковых форм. Согласно исследованиям З. Салиевой и С. Абжановой, говорение представляет собой интегративную, комплексную способность, требующую скоординированного развития целого спектра взаимосвязанных компетенций. Наиболее ёмкое определение

предложила В.Н. Куницына, согласно которому навыки говорения – это «владение сложными коммуникативными навыками, умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, норм, традиций, этикета в сфере общения».

В основе успешной речевой деятельности лежит сформированная коммуникативная компетенция, структурные компоненты которой включают: речевую компетенцию (владение видами речевой деятельности), языковую компетенцию (знание системы языка), социокультурную компетенцию (понимание культурного контекста, культуры стран изучаемого языка как неотъемлемой части обучения иностранному языку), компенсаторную компетенцию (умение преодолевать коммуникативные сбои) и учебно-познавательную компетенцию (способность к автономному изучению языка).

Для обучающихся первых курсов бакалавриата принципиальное значение приобретает соблюдение принципа поэтапности. Модель, предложенная Гуеббой [18], описывает прогрессию от имитационной речи через интенсивную, отзывчивую и интерактивную к экстенсивной речи. Каждый последующий этап интегрирует навыки, сформированные на предыдущих, обеспечивая плавный переход от репродукции к продукции [4; 12].

Эмпирические данные, полученные в исследовании З. Салиевой и С. Абжановой, позволяют провести классификацию основных трудностей, характерных для русскоязычных студентов-лингвистов начального этапа обучения.

Таблица 1

Тип трудностей	Доля	Характеристика
Социокультурные барьеры	34%	Привычка переходить на родной язык, непонимание культурных норм
Лингвистические проблемы	20%	Фонетические, грамматические и лексические ошибки
Организационные проблемы	17%	Дефицит аудиторного времени, некоммуникативные методы
Компенсаторные трудности	15%	Неумение использовать стратегии перефразирования
Психологический фактор	14%	Страх ошибки, «речевая заторможенность»

Процесс овладения иноязычным говорением детерминирован взаимодействием внутренних (индивидуально-психологических) и внешних (средовых) факторов. Как отмечают Лайтбаун и Спада, к числу ключевых внутренних переменных относятся интеллектуальные способности, языковая одарённость, когнитивный стиль и личностные характеристики (экстраверсия/интроверсия).

Эффективное формирование навыков говорения требует применения системы методических подходов. Коммуникативный подход, являющийся методологическим ядром современного преподавания, предполагает смещение акцента с формального усвоения правил на решение реальных коммуникативных задач. Скотт Торнбери вводит концепцию «говорящего класса», где устная речь становится естественной средой существования на занятии, пронизывающей все виды учебной активности.

Важным условием является системная работа по формированию у студентов арсенала коммуникативных стратегий. Как показано в исследовании Т.Н. Покусаевой и соавторов [14], стратегии можно разделить на инициирующие (активное слушание, выражение мнения, задавание уточняющих вопросов) и реагирующие (выражение согласия/несогласия, перефразирование, предложение альтернатив).

Дискуссия как педагогическая технология формирования навыков говорения.

Дискуссия в современной лингводидактике рассматривается не просто как один из методов работы, а как комплексная педагогическая технология, интегрирующая обучающий, развивающий, воспитательный и коммуникативный аспекты. Она представляет собой коллегиальное обсуждение проблем разной природы, возникающее в ситуации отсутствия однозначного ответа. С методологической точки зрения, дискуссия является воплощением коммуникативного и сознательно-практического подходов, доминирующих в современном вузовском

образовании [2]. Как отмечает С.Н. Алиев, для изучения иностранного языка в вузе характерен сознательный и намеренный путь, при котором обучающимся сообщаются необходимые знания, закрепляемые через специальные упражнения [1]. Дискуссия выступает в роли высшей формы таких упражнений, переводящая усвоенные знания из пассивного запаса в активное использование в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникации [11].

Ценность дискуссии для будущих переводчиков и лингвистов заключается в её полифункциональности [9].

Развитие речевого навыка – беглости и уверенности, которые являются основными целями разговорной практики.

Формирование критического мышления – умение быстро анализировать информацию, вычленять аргументы и контраргументы.

Моделирование межкультурного взаимодействия – развитие социолингвистической и социокультурной компетенций

Развитие спонтанной речи – способности быстро реагировать, проявлять гибкость и перестраивать высказывание в зависимости от реакции собеседника.

Студенты-первокурсники направления «Перевод и переводоведение» сталкиваются в дискуссии с рядом специфических трудностей [2; 17; 19].

Психологический дискомфорт – страх ошибки, боязнь критики. Преодоление требует создания «безопасной» среды и постепенного ввода в дискуссию от работы в парах к публичным выступлениям.

Проблема «нечего сказать» – когнитивные трудности с генерацией содержания. Решение – тщательная подготовительная работа: сбор информации, обдумывание аргументов, использование провокационных вопросов и визуальных стимулов.

Неравномерное участие – доминирование одних студентов над другими. Эффективные приёмы: чёткий регламент, распределение ролей, техники «аквариума» или «шести шляп мышления».

Использование родного языка – требует установления правил и проектирования заданий, где недостаток лексики компенсируется стратегиями перефразирования.

Лингвистические и социокультурные барьеры – требуют целенаправленного обучения коммуникативным стратегиям и речевым клише («I see your point, but...», «Wouldn't you agree that...?»).

Организация эффективной дискуссии строится по трёхэтапной структуре [9].

1. Подготовительный этап включает: формулировку проблемного вопроса; активизацию фоновых знаний через аутентичные источники; языковую и стратегическую подготовку (введение функциональных фраз и речевых клише); организационную подготовку (формат, роли, регламент).

2. Основной этап – проведение дискуссии. Преподаватель выступает модератором и фасилитатором, обеспечивая соблюдение регламента, равное участие, стимулирование взаимодействия через уточняющие вопросы и резюмирование. В случае затухания дискуссии преподаватель может занять контрарную позицию.

3. Заключительный этап – рефлексия и обратная связь: совместное подведение итогов, анализ языковых и стратегических успехов/трудностей, письменная фиксация (например, в «Дискуссионном дневнике»), обсуждение применения приобретённого опыта в профессиональной деятельности.

Разнообразные форматы дискуссий (тематические дебаты, ролевые дискуссии, обсуждение кейсов, панельные дискуссии, «мозговой штурм») позволяют поддерживать мотивацию и отрабатывать различные аспекты профессиональной коммуникации.

Психолого-педагогические особенности студентов-лингвистов 1–2 курсов.

Начальный этап обучения в вузе (1–2 курсы) является критическим периодом, когда у студентов-лингвистов закладываются основы профессиональной идентичности, формируются ключевые учебные стратегии и происходит адаптация к специфике языкового образования. Как отмечает А.О. Тамбовцева [17], лингвистическое образование предполагает не просто

использование языка как инструмента общения, но и его восприятие как системы взаимодействия, что требует формирования особого типа языкового сознания.

На первых курсах у студентов активно формируется «вторичная языковая личность» – способность воспринимать и интерпретировать действительность через призму иностранного языка и культуры. Этот процесс сопровождается рядом психологических особенностей.

Когнитивная перегрузка – лингвистические программы предполагают расчленение языка на составные части (фонетика, грамматика, лексикология, стилистика), что требует умения переключаться между различными аспектами языка.

Повышенные требования к коммуникативной компетенции – уже на первом курсе студенты сталкиваются с необходимостью использования языка в квазипрофессиональных ситуациях [15].

Формирование полилингвальной идентичности – изучение двух и более языков требует выработки индивидуальных стратегий и может приводить к интерференции.

Профессиональное самоопределение – студенты начинают осознавать себя как будущих специалистов, что сопровождается кризисами идентичности.

На основе анализа работ Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна можно выделить ключевые личностные качества, развиваемые на этом этапе: коммуникативная толерантность и эмпатия; навыки рефлексии; креативность; мотивация к непрерывному самообразованию; стрессоустойчивость [3].

Педагогические условия успешного развития навыков говорения [3].

Создание безопасной коммуникативной среды, где ошибка воспринимается как естественная часть процесса обучения.

Системность и преемственность – формирование навыков говорения поддерживается другими дисциплинами (лингвострановедение, теория языка).

Дифференциация и индивидуализация заданий с учётом уровня подготовки и психологических особенностей.

Использование интерактивных методов – работа в парах, ролевые игры, дискуссии, проектная деятельность [5].

Интеграция традиционных и цифровых технологий – онлайн-платформы, подкасты, видеоконференции.

Регулярная обратная связь и формирование оценочной самостоятельности студентов.

Навыки говорения представляют собой комплексное образование, требующее скоординированного развития языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций. Для русскоязычных студентов-лингвистов начальных курсов характерны социокультурные (34%), лингвистические (20%), психологические (14%) и другие барьеры, требующие системного преодоления.

Дискуссия является эффективным методом формирования навыков говорения, обладающим полифункциональным потенциалом: развитие беглости речи, критического мышления, аргументации и социокультурной компетенции [7]. Успешность применения дискуссии зависит от соблюдения трёхэтапной структуры (подготовительный, основной, рефлексивный), учёта типичных трудностей и использования разнообразных форматов.

Психолого-педагогические особенности студентов-лингвистов 1–2 курсов включают формирование «вторичной языковой личности», когнитивную адаптацию и профессиональное самоопределение. Ключевые условия эффективного обучения говорению: безопасная среда, системность, дифференциация, интеграция технологий, регулярная обратная связь и развитие рефлексивных умений.

Методология и организация исследования.

Диагностический инструментарий.

Для объективной оценки уровня сформированности навыков говорения были отобраны три критериально-ориентированные методики, охватывающие прагматический, фонологический и рефлексивный компоненты.

Оценка прагматической компетенции на основе модели Л.Ф. Бахмана [3]. В ходе групповой дискуссии два эксперта оценивали каждое значимое речевое действие студента по шкале 0–3 баллов (выражение мнения, аргументация, согласие, вежливое несогласие, запрос уточнения, перефразирование, резюмирование). Максимальный балл – 21, нормированный до 15 (уровни: высокий 13–15, средний 9–12, низкий 0–8).

Оценка фонологической компетенции на основе шкалы CEFR (компонент «Фонология») [10]. В индивидуальном собеседовании (чтение вслух, изложение, ответы на вопросы) эксперты оценивали разборчивость, произношение и интонацию по пятибалльной шкале с умножением на 3 (максимум 15, уровни аналогичны).

Оценка рефлексивного компонента по методике С.Л. Рубинштейна [16] через авторский «Дискуссионный дневник», содержащий вопросы о самооценке, выявлении трудностей и планировании коррекции. Каждый из пяти блоков оценивался по 0–3 баллам (максимум 15, уровни те же).

Экспериментальная база.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ЧОУ ВО «Инновационный университет им. В.Г. Тимирясова» (г. Казань) в 2024–2026 гг. Участники – 32 студента 1–2 курса направления 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение»), разделённые на контрольную (КГ, n = 16) и экспериментальную (ЭГ, n = 16) группы.

Констатирующий этап (сентябрь-октябрь 2024) – диагностика исходного уровня по трём методикам. Формирующий этап (4 семестра): в ЭГ проводилось 8 дискуссионных занятий в семестр с обязательной языковой поддержкой и рефлексией; в КГ обучение велось традиционно (пересказ, вопросно-ответная беседа). Контрольный этап (май 2026) – повторная диагностика. Статистическая обработка: Т-критерий Вилкоксона (сдвиги внутри групп) и U-критерий Манна-Уитни (сравнение итоговых показателей).

Разработанная методическая система.

Типология дискуссионных занятий.

Разработаны три типа последовательно усложняющихся дискуссий, коррелирующих с тематикой рабочей программы.

Тип 1. Структурированная проблемная дискуссия (1-й год обучения). Характеризуется чёткой проблемой, опорой на текст/аудиоматериал, обязательным использованием функциональных фраз, работой в малых группах. Пример: тема «Финансы и экономика» – «Is it better to save money or to spend it on experiences today?» Студенты читают текст, делятся на подгруппы «за» и «против», готовят аргументы, затем проводят общую дискуссию с использованием клише (In my opinion…, I agree…, I'm not sure…).

Тип 2. Ролевая имитационная дискуссия (2-й год обучения). Направлена на развитие стратегической и социолингвистической компетенций. Студенты отстаивают не личную точку зрения, а заданную роль. Пример: «Public Hearing on building a new airport near your city» – роли местных жителей, предпринимателей, экологов, администрации. Участники готовятся в группах по ролям, затем проводят публичные слушания.

Тип 3. Свободная проектная дискуссия (конец 2-го курса). Интегрирует все навыки, требует максимальной самостоятельности. Дискуссия строится вокруг проекта, разработанного студентами. Пример: «Create a Code of Intercultural Conduct for our university». Группы разрабатывают разделы кодекса, затем защищают проекты перед «комитетом по этике» (остальные студенты), который задаёт вопросы и вносит поправки.

Система языковой поддержки.

Предложена трехуровневая система функциональных фраз, вводимых поэтапно.

Уровень A (Beginner) – базовые клише для выражения мнения, согласия, вежливого несогласия, запроса уточнения (In my opinion…, I agree…, I'm not sure about that…, What do you mean?).

Уровень B (Intermediate) – стратегии аргументации и перефразирования (If I understand you correctly…, That's a valid point, however…, While it's true that… we should also consider…).

Уровень C (Upper-Intermediate) – дискурсивные стратегии для управления ходом дискуссии, резюмирования, подведения итогов (To sum up…, Returning to the main point…, What we've agreed on is…).

Алгоритм внедрения.

Шестиэтапный алгоритм: 1) подготовительный (выбор проблемы, сбор материалов, языковая подготовка); 2) введение (формулировка задачи, регламент, критерии); 3) дискуссионная практика (работа по выбранному типу); 4) оценка альтернатив и поиск решения (синтез мнений, голосование); 5) рефлексия (заполнение «Дискуссионного дневника»); 6) обратная связь (индивидуальные комментарии преподавателя, групповая рефлексия).

Результаты эксперимента.

Констатирующий этап.

Исходные показатели групп были сопоставимы. Преобладал низкий уровень по всем трём критериям: по методике 1 (прагматическая компетенция) – в КГ 56,3%, в ЭГ 62,5%; по методике 2 (фонологическая) – в КГ 50,0%, в ЭГ 50,0%; по методике 3 (рефлексивная) – в КГ 68,8%, в ЭГ 68,8%. Высокий уровень был единичным (6,3% в обеих группах по большинству критериев).

Контрольный этап.

В ЭГ произошли кардинальные изменения, тогда как в КГ динамика была минимальной.

Прагматическая компетенция: КГ (прирост) = +6,2% (с 6,3% до 12,5%), ЭГ (прирост) = +31,2% (с 6,3% до 37,5%)

Фонологическая компетенция: КГ (прирост) = 0% (осталось 12,5%), ЭГ (прирост) = +31,2% (с 6,3% до 37,5%)

Рефлексивный компонент: КГ (прирост) =+6,2% (с 6,[[% до 12,5%), ЭГ (прирост) =+37,4% (с 6,3% до 43,7%)

Низкий уровень в ЭГ сократился по методике 1 на 50%, по методике 2 на 31,2%, по методике 3 на 62,5%. В КГ сокращение низкого уровня было незначительным (от 6,2% до 25%).

Качественный анализ показал, что студенты ЭГ стали уверенно использовать разнообразные стратегии аргументации, перефразировать высказывания оппонентов, задавать уточняющие вопросы. Их речь стала более разборчивой, интонационно разнообразной. Записи в «Дискуссионных дневниках» приобрели конкретный, аналитический характер с формулированием целей коррекции.

Статистическая обработка.

Т-критерий Вилкоксона: в ЭГ – высокозначимые сдвиги по всем трём критериям ($p < 0,001$); в КГ – значимый сдвиг только по методике 1 ($p \approx 0,007$), по методикам 2 и 3 значимые сдвиги отсутствуют ($p > 0,05$).

U-критерий Манна-Уитни: различия между ЭГ и КГ статистически значимы по всем трём методикам ($p < 0,01$).

Обсуждение и выводы.

Полученные результаты полностью подтверждают гипотезу исследования. Системное применение метода дискуссии с поэтапным усложнением заданий, языковой поддержкой и рефлексивной практикой обеспечивает статистически значимое повышение уровня навыков говорения по всем трём диагностируемым компонентам. Наибольший прирост зафиксирован по рефлексивному компоненту, что свидетельствует о ключевой роли осознанного самоанализа в прогрессе. Синергетический эффект проявляется в том, что развитие рефлексии способствует более осознанному овладению как содержательными, так и формальными аспектами речи.

Методические рекомендации.

Учёт исходного уровня и индивидуальных особенностей студентов (языковая тревожность, когнитивный стиль).

Поэтапное усложнение дискуссионных заданий (от структурированных к свободным).

Обязательная языковая поддержка с постепенным снятием опор.

Регулярная рефлексивная практика через «Дискуссионный дневник».

Критериальное оценивание с использованием само- и взаимооценки.

Интеграция дискуссии с традиционным содержанием курса (рекомендуемая частота – 2 занятия в месяц).

Разработанная методическая система может быть рекомендована к внедрению в практику преподавания дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» на языковых факультетах вузов. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией методики для дистанционного обучения, интеграцией с цифровыми инструментами и применением на старших курсах с профессиональной тематикой.

Библиографический список к главе 8

1. Алиев С.Н. Сознательно-практический метод – ведущий метод в условиях вузовского обучения иностранному языку / С.Н. Алиев. – Душанбе: Таджикский государственный педагогический университет им. Садриддина Айни, 2024. – С. 218–221.

2. Бободжонова М.Ю. Дискуссия как метод обучения коммуникации на уроках английского языка / М.Ю. Бободжонова // Вестник педагогического университета им. Садриддина Айни. – 2024. – №3. – С. 215–218.

3. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing / L.F. Bachman. – 2nd ed. – Oxford: Oxford University Press, 2024. – 420 p.

4. Bachman L.F. Language Assessment for the 21st Century: A Usage-Based Approach / L.F. Bachman. – Cambridge: Cambridge University Press, 2024. – 330 p.

5. Baranova A.R. Role of a game as a mechanism for maintenance of students' educational motives when learning a foreign language / A.R. Baranova, R.A. Ladner // The Social Sciences. – 2016. – Vol. 11. No. 14. – P. 3623–3626. EDN YVBSZP

6. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – СПб.: Питер, 2023. – 432 с.

7. Еремеева Г.Р. К вопросу формирования социокультурных знаний при обучении иностранному языку / Г.Р. Еремеева, А.Р. Баранова // Бюллетень науки и практики. – 2017. – №1(14). – С. 183–187. DOI 10.5281/zenodo.244276. EDN XHXRLN

8. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – 3-е изд. – М.: Изд-во Московского университета, 2023. – 220 с.

9. Ковальчук М.А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению / М.А. Ковальчук. – М.: Высшая школа, 2008. – 148 с.

10. Мерцалов Р.С. CEFR как инструмент стандартизации оценки иноязычной коммуникативной компетенции: критический анализ и перспективы применения в российских вузах / Р.С. Мерцалов, А.Р. Баранова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2026. – С. 539–542. EDN GNEFYJ

11. Мерцалов Р.С. Проблемы ведения дискуссии на английском языке среди студентов первого курса и способы их решения / Р.С. Мерцалов, А.Р. Баранова // Вызовы XXI века: материалы международной научно-практической конференции (Уфа, 9 апреля 2025 г.). – Уфа: Уфимский государственный нефтяной технический университет, 2025. – С. 111–114.

12. Незговорова С.Г. К вопросу организации занятия-дискуссии в процессе изучения английского языка в высшем учебном заведении / С.Г. Незговорова // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 7. №2А. – С. 70–77.

13. О важности преподавания культуры стран изучаемого языка как неотъемлемой части обучения иностранному языку / Г.Р. Ситдикова, Е.Е. Новгородова, Э.И. Минуллина [и др.] // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 3 мая 2023 г.). – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 221–223. EDN FGEGLW

14. Покусаева Т.Н. Использование коммуникативных стратегий в обучении студентов-лингвистов говорению на иностранном языке / Т.Н. Покусаева, Ю.А. Иванова, Т.М. Иванова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – №8. – С. 62–70. EDN EDMFGV

15. Ситдикова Г.Р. Диверсификация системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков в контексте международной образовательной интеграции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Р. Ситдикова. – 2018. – 235 с. EDN DEAZPQ

16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2025. – 720 с.

17. Тамбовцева А.О. Особенности лингвистического образования: компетентностный анализ / А.О. Тамбовцева // Человеческий капитал. – 2024. – №3(159). – С. 105–110.

18. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И. Халеева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М.: РАН ИРЯ, 1995. – С. 277–285.

19. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2011. – 452 с. EDN QWOMHD

ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-168754

Ситдикова Гульназ Ринатовна
Малахова Лилия Адгамовна
Серова Зинаида Наримановна

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И ТЕХНИКА «TEACHER'S IMMEDIACY»

Аннотация: *в главе рассматривается проблема снижения мотивации студентов неязыковых специальностей при изучении иностранного языка в высшей школе. Авторами анализируется потенциал применения концепции «teacher's immediacy» (так называемая «непосредственность» преподавателя) как действенного инструмента повышения вовлеченности и познавательной активности обучающихся. В работе выделяются вербальные и невербальные компоненты данного феномена, обосновывается их роль в создании комфортной психологической среды. Приводятся примеры практических упражнений, направленных на реализацию принципов teacher's immediacy в образовательном процессе вуза.*

Ключевые слова: *мотивация обучения, иностранный язык, высшее образование, teacher's immediacy, вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, психологический климат.*

Abstract: *the chapter discusses the problem of reducing the motivation of non-linguistic students when learning a foreign language at a higher education institution. The authors analyze the potential of using the concept of «teacher's immediacy» as an effective tool for increasing the engagement and cognitive activity of students. The chapter highlights the verbal and non-verbal components of this phenomenon and explains their role in creating a comfortable psychological environment. The chapter provides examples of practical exercises aimed at implementing the principles of teacher's immediacy in the educational process at a higher education institution.*

Keywords: *learning motivation, foreign language, higher education, teacher's immediacy, verbal communication, non-verbal communication, psychological climate.*

Сегодня классическая лекция уже не выглядит так, как десять лет назад. Обычные аудиторные занятия всё чаще соседствуют с дистанционными форматами или полностью уступают им место, а функцию простой передачи знаний спокойно берут на себя электронные курсы и платформы. В таких условиях решающее значение приобретает другое – живое, непосредственное общение преподавателя со студентами лицом к лицу. То, что раньше было само собой разумеющимся, теперь нужно продумывать заново и выстраивать осознанно.

Особенно отчётливо эта задача видна в тех предметах, где сама суть обучения завязана на устную речь. Преподавание иностранного языка на неязыковых направлениях – классический пример. Опыт показывает: основная трудность для студентов – вовсе не сложная грамматика или нехватка слов. Гораздо чаще их тормозит боязнь ошибиться при всех и чувство невидимой преграды между ними и учителем. То есть проблема здесь не академическая, а скорее психологическая, эмоциональная.

В зарубежной педагогической психологии давно утвердилось понятие «непосредственность преподавателя» (teacher's immediacy). Под ним понимается совокупность вербальных и невербальных приёмов, позволяющих уменьшить психологическую дистанцию между педагогом и обучающимися. Предлагаемый подход нельзя отождествлять с проявлением артистизма или задачей завоевания расположения студенческой аудитории. Данная концепция трактуется как целенаправленно конструируемая и вариативная модель педагогического взаимодействия. Результаты проведённых наблюдений подтверждают, что регулярное воспроизведение подобных коммуникативных маркеров положительно коррелирует с увеличением

степени включённости обучающихся, активизацией их познавательной направленности и стабильностью мотивационных установок в ходе продолжительного образовательного процесса. В российской методической литературе сходные идеи рассматриваются эпизодически, без разработки формализованных процедур их внедрения в канву аудиторной работы. В рамках данной публикации представлен детализированный сценарий практического занятия, в котором вербальные и невербальные средства установления контакта выступают сквозным структурообразующим компонентом на каждом этапе.

В ходе исследования авторами был подвергнут критическому анализу обширный корпус научных трудов, посвящённых проблематике стимулирования учебной мотивации при изучении иностранного языка, а также влиянию преподавательской коммуникации на данный процесс. Результаты аналитической работы позволили обозначить несколько сопряжённых направлений, образующих в совокупности достаточную теоретическую основу для трансляции принципов педагогической близости (immediacy) в условия высшей школы. Базовые изыскания А.Р. Барановой и А.А. Валеева создают исходную теоретическую платформу для интерпретации мотивации в контексте личностной самоактуализации будущего профессионала. Указанные авторы акцентируют, что формирование готовности к самореализации у студентов вуза представляет собой многоаспектный механизм раскрытия и задействования их интеллектуального ресурса в различных формах деятельности и межличностной коммуникации. В качестве определяющих условий действенности данного механизма выделяются: интеграция в учебное содержание категорий, ориентирующих обучающихся на осмысление собственного опыта, самостоятельное проектирование и совершенствование профессионально важных характеристик, а также становление ценностного отношения к самореализации [1]. Следует особо подчеркнуть, что дисциплины гуманитарного цикла, и прежде всего иностранный язык, обладают значительным потенциалом воздействия на мировоззренческие установки студентов, процессы их личностного самоопределения и подготовку к профессиональной самореализации. В продолжение данной темы исследователи Валеев А.А. и Баранова А.Р. рассматривают развитие творческой самореализации будущих инженеров, акцентируя внимание на необходимости формирования у студентов оценочных умений и способностей, а также ценностного отношения к творческой деятельности [1]. Эти положения напрямую коррелируют с задачами преподавателя иностранного языка, поскольку создание среды для творческого самовыражения является одним из механизмов повышения внутренней мотивации.

В работе Алиевой П.С. и её соавторов поднимается принципиальный вопрос: высшая школа для студента – это не просто этап профессиональной подготовки, а период активного личностного становления, когда окончательно оформляются социальные компетенции и формируется профессиональное самосознание. Каким выйдет молодой специалист из стен вуза – во многом определяется запросами современного рынка труда. А значит, особую значимость приобретает то, как преподаватели видят своих учеников: именно они, находясь в центре образовательного процесса, закладывают основы того самого «портрета» будущего профессионала [2].

Сегодня ряд авторов сосредоточили внимание на идее иммерсивного погружения при подготовке студентов. В своей работе Аиткулова Ф.С. и Саглам Ф.А. [3] описывают этот процесс не как обычную учебную отработку навыков, а как особое психофизическое состояние: человек настолько сильно вовлекается в происходящее, что начинает чувствовать себя реальным участником событий, переживает искренние эмоции и лично заинтересован в конечном итоге. Здесь невольно вспоминается принцип immediacy (эффект присутствия): в обоих случаях исследователи сходятся во мнении, что успех зависит от доверительной атмосферы и настоящего, неподдельного душевного контакта между теми, кто учит, и теми, кто учится.

Совсем иной ракурс предлагают Ситдикова Г.Р. и Габдрахманова А.С. Они рассматривают иммерсивный подход как способ мягко «переместить» ученика в иную языковую и культурную реальность, но не через сухие упражнения, а через содержательное, живое общение [10]. В отличие от классических методов, где иностранный язык воспринимается как скучный набор правил и слов для запоминания, здесь он внезапно раскрывается с новой стороны: становится инструментом для разговора по душам, способом узнать новое о мире и

выразить себя. Авторы делают очень важный вывод: именно яркие эмоции и желание проявить творчество превращают случайный интерес в устойчивое желание заниматься дальше. Если использовать настоящие, неадаптированные материалы (фильмы, песни, статьи), которые дарят удовольствие, то это само собой снимает страх ошибки – тот самый главный камень преткновения, мешающий заговорить. В результате студент перестаёт бояться и начинает использовать чужой язык не ради оценки, а чтобы донести до других свои собственные мысли и чувства. Предложенная ими циклическая структура занятия (восприятие – эмоциональная рефлексия – творческое осмысление – языковой анализ) удачно балансирует между свободой выражения и чёткими методическими ориентирами.

Трегубова Т.М. с коллегами в своей работе делает акцент на возможностях искусственного интеллекта для построения индивидуальных образовательных маршрутов [7]. Это направление органично перекликается с принципами immediacy, ведь учёт личных особенностей, склонностей и реального уровня студентов – непременное условие создания безопасной, комфортной атмосферы, в которой внутренняя мотивация только усиливается. Однако, как справедливо подчёркивает Михайлова Э.Р., какие бы технологические решения ни внедрялись, эпицентром любого занятия остаётся сам преподаватель – его харизма и профессиональный облик создают ту самую живую энергию, которую не способны воспроизвести никакие алгоритмы [8].

Саглам Ф.А. развивает данное направление, указывая, что продуктивная образовательная коммуникация по своей сути предполагает паритетный диалог между участниками учебного процесса [9]. Данное положение непосредственно согласуется с содержанием вербальных инструментов педагогической близости (immediacy) – в частности, с активным употреблением инклюзивного местоимения «мы», адресных форм обращения к обучающимся и действительным запросом их субъективного мнения. Подобная манера взаимодействия создаёт условия для самораскрытия личности, способствует укреплению веры в собственные возможности и порождает ощущение причастности к совместной образовательной деятельности.

Прикладные аспекты рассматриваемой проблематики находят отражение в работах Ф.С. Аиткуловой и Р.Р. Ханмурзиной [4]. Несмотря на то, что изначальные эмпирические исследования данных авторов проводились на базе общеобразовательной школы, предлагаемые ими интерактивные формы работы вполне адаптируются к условиям вузовского обучения. Наибольшую результативность данные методики демонстрируют в академических группах, характеризующихся исходно низким уровнем языковой подготовки и выраженной коммуникативной неуверенностью студентов. В следующей совместной публикации тех же авторов фокус смещается в сторону общественно полезных инициатив и воспитания управленческих навыков. Здесь иностранный язык предстаёт уже не как обычный предмет из расписания, а как реальный рычаг для встраивания в социум и будущую профессию [11].

В зарубежных трудах понятие «teacher's immediacy» (педагогическая непосредственность) – одна из самых проработанных тем в сфере общения между учителем и учениками. Эксперименты не раз доказывали: чем ближе преподаватель кажется аудитории, тем выше уровень взаимного доверия и комфортнее атмосфера. А это, в свою очередь, напрямую толкает студентов к активной работе и улучшает их итоговые оценки [5].

В своём исследовании Фраймиер А.Б. заметил, что эффект от immediacy сильно отличается у разных учеников. Те, кто пришёл на курс с низкой или средней мотивацией, при общении с «открытым» преподавателем резко повышали свой интерес к предмету. А вот сильно заинтересованные студенты оставались при своём уровне мотивации, независимо от того, насколько активно педагог использовал эти приёмы. Для практики это золотая жила: значит, тактика педагогической близости жизненно необходима именно для слабо замотивированных ребят – той самой группы, которая традиционно доставляет больше всего хлопот на вузовских занятиях по иностранному языку.

Подытоживая изученные источники, можно смело говорить: вопрос повышения мотивации на уроках иностранного – это многогранная и сложная задача, которая требует комплексного подхода и одновременной отработки нескольких пунктов [6]. В отечественной

педагогике особый упор делают на создание условий для самореализации студента, на живой диалог между участниками процесса, а также на роль эмоций и творчества в погружении в языковую среду. За рубежом же феномен immediacy воспринимают как целую систему, состоящую из вербальных и невербальных «действий», и измеряют её влияние на успеваемость вполне конкретными цифрами. Любопытно, что при всех различиях подходов наши и зарубежные учёные единодушны в главном: и те, и другие видят ключ к успеху в снижении тревожности, в уважении к индивидуальным особенностям каждого и в выстраивании безопасного психологического климата. Правда, в отечественных публикациях immediacy как отдельный конструкт пока не получил системного освещения – встречаются лишь разрозненные упоминания, что открывает широкое поле для новых эмпирических изысканий.

Прежде чем строить практическую модель, важно разделить два канала, по которым эта непосредственность транслируется, – вербальный и невербальный. Хотя в живом учебном процессе они работают одновременно и неразрывно, для методического конструирования такое разделение удобно и оправданно.

Начнём с невербальной стороны. Это тот пласт информации, который студент считывает ещё до того, как преподаватель откроет рот, и который продолжает действовать на протяжении всего занятия. Ключевые сигналы здесь таковы: устойчивый, но не давящий зрительный контакт (взгляд «включённого» собеседника, а не надзирателя), живая, подвижная мимика, естественная улыбка, которая появляется к месту. Огромную роль играет голос – его громкость, темп, интонационные рисунки и выдержанные смысловые паузы. К числу невербальных маркеров психологического контакта относятся открытые положения корпуса, при которых отсутствует перекрещивание рук или ног. Подобная невербальная манера поведения несёт значимую функциональную нагрузку: она обеспечивает у обучающегося формирование неосознаваемого ощущения, что преподаватель проявляет заинтересованность, демонстрирует личную включённость в происходящее и настроен на паритетное взаимодействие в рамках учебной деятельности.

В отношении вербальной составляющей общения акцент переносится на конкретные речевые инструменты. В качестве базового средства выступает именное обращение к студенту, которое незамедлительно сообщает диалогу персонифицированную направленность. В целях повышения эффективности образовательного взаимодействия целесообразно систематическое применение форм первого лица множественного числа, а также побудительных конструкций («мы», «попробуем выполнить совместно»). Указанные языковые средства способствуют трансформации монологической модели преподавания в формат совместного осмысления и коллективного анализа учебного контента.

Важное место в данной системе занимают ответные коммуникативные действии: постановка уточняющих вопросов относительно представленного материала, инициирование развёрнутых ответов студентов, а также вербальное подкрепление даже незначительных, на первый взгляд, усилий или высказываний. Обратная связь при этом должна носить конструктивный характер и относиться исключительно к конкретному результату либо действию, избегая обобщённой оценки личности отвечающего. В дополнение к сказанному, представляется оправданным включение в структуру занятия ситуативного юмора, обмен краткими наблюдениями из личного языкового и профессионального опыта, а также обращение к актуальным, релевантным для студенческой среды жизненным контекстам. В итоге у обучающегося складывается устойчивое восприятие преподавателя не как источника односторонней информации, а как участника диалога.

Совокупность описанных приёмов, согласно данным современных зарубежных исследований, оказывает воздействие не только на психологическую атмосферу в группе. Она коррелирует с готовностью студента к интеллектуальному риску – в частности, к спонтанному продуцированию высказываний на иностранном языке без страха совершить ошибку. В современной высшей школе иностранный язык нередко воспринимается студентами как второстепенная дисциплина – формальность, которую нужно «посетить» и сдать зачёт. Именно поэтому поиск инструментов пробуждения внутренней мотивации становится сегодня особенно актуальным.

Методы, построенные на сухом заучивании грамматики и лексики, часто дают сбой, потому что оставляют за скобками эмоциональную и психологическую сторону учения.

Концепция teacher's immediacy (буквально – «непосредственность учителя») корнями уходит к работам А. Мерабяна. Данные исследований свидетельствуют: чем меньше психологическая пропасть между преподавателем и студентами, тем выше их вовлечённость, активность и, в конечном счёте, академические результаты.

Под immediacy мы понимаем совокупность коммуникативных действий педагога, направленных на установление доверительного психологического контакта с аудиторией. Эта система складывается из двух основных пластов – вербального и невербального.

Вербальная (речевая) непосредственность – это те тактики, которые «очеловечивают» учебное общение: обращения по имени, уместная шутка, ссылки на личный опыт, активное местоимение «мы», открытое проявление заинтересованности в успехах каждого. Всё это сигнализирует студенту: он не пассивный объект воздействия, а полноправный участник диалога.

Невербальная непосредственность: взгляд, мимика (особенно улыбка), движение по аудитории, жестикуляция, интонационное разнообразие. Психологи давно заметили, что подсознание чаще доверяет именно этим «молчаливым» сигналам. Один одобрительный жест или живая реакция лица способны снять тревожность и создать эффект безопасного пространства, в котором не страшно ошибиться.

Говоря о мотивации в контексте изучения иностранного языка, мы имеем в виду сложный сплав внешних стимулов (оценки, требования программы) и внутренних (интерес, радость от процесса). Приёмы immediacy адресованы преимущественно второй, внутренней стороне. Этому способствует несколько ключевых механизмов.

Снижение тревожности. Изучение иностранного языка для многих студентов омрачено страхом ошибиться – тем самым пресловутым «языковым барьером». Здесь преподаватель может сыграть ключевую роль: ободряющий жест, вовремя сказанная шутка, спокойная реакция на неточность – всё это постепенно снимает психологические зажимы. Студент перестаёт зацикливаться на том, как бы не сморозить глупость, и начинает действительно учиться, пробовать, говорить.

Параллельно работает и механизм самооценки. Если обратная связь выстроена в духе immediacy – скажем, похвала адресована не абстрактному «молодец», а конкретному действию («отлично сформулировали мысль», «хорошо использовали новое слово»), – студент ощущает, что его усилия видят и ценят. И ещё один важный эффект – рождение чувства общности. Когда преподаватель говорит «мы», делится своими историями или выносит на обсуждение темы, действительно волнующие группу, привычная иерархия «учитель – ученик» размывается, и аудитория превращается в единый, живой организм.

При этом внедрение принципов immediacy вовсе не требует ломать учебную программу. Достаточно пересмотреть форму подачи и стиль общения. Вот несколько конкретных упражнений, которые без труда вписываются в канву любого занятия.

Пример 1. «История с продолжением» (вербальный канал).

Вместо обобщённого изложения теоретического материала, характерного для стандартного занятия, педагог инициирует коммуникацию с аудиторией через обращение к повседневной ситуации. Иллюстрацией служит фраза, содержащая отсылку к личному событию: попытка совершить заказ напитка в одной из зарубежных столиц обернулась комическим недоразумением. Далее обучающимся предлагается самостоятельно сконструировать завершение приведённого сюжета либо мысленно перенести себя в позицию говорящего.

Включение в педагогический дискурс отсылок к повседневному жизненному опыту обучающихся позволяет в короткие сроки преодолеть существующий психологический барьер между субъектами обучения и снизить уровень ситуативной тревожности. Следствием этого становится трансформация характера речевого поведения студентов: отбор языковых средств осуществляется ими не столько с ориентацией на формальное соблюдение нормативных предписаний, сколько исходя из необходимости решения практической задачи, максимально приближенной по своим параметрам к условиям реальной коммуникативной ситуации.

Пример 2. «Тёплый опрос» (вербальный + невербальный).

На начальном этапе занятия преподаватель отказывается от формата традиционной проверки домашнего задания с выставлением критических оценок, предлагая взамен краткую коммуникативную разминку в форме «круга». В рамках данной процедуры каждому из присутствующих адресуется вопрос, касающийся событий прошедшего дня или иных значимых для него обстоятельств. В ходе опроса педагог поддерживает зрительный контакт с каждым членом группы, использует личные именные обращения и демонстрирует живой интерес к поступающим ответам, воздерживаясь при этом от прерывания реплик и оценочных суждений в отношении их содержания.

Избранная стратегия позволяет осуществить плавное и психологически щадящее погружение в иноязычную речевую среду, сводя к минимуму эмоциональный дискомфорт, который нередко возникает в стартовой фазе аудиторной работы. Обращение по имени выполняет функцию смыслового маркера, фиксирующего внимание конкретного студента и одновременно утверждающего его личностную значимость в контексте учебного диалога; названный эффект в свою очередь создаёт предпосылки для повышения мотивационной готовности к выполнению последующих заданий в ходе занятия.

Пример 3. «Исправляем вместе» (снятие страха ошибки).

В процессе отработки грамматического материала обучающимися была зафиксирована речевая погрешность. Однако алгоритм педагогического воздействия в данном случае не предполагает прямой констатации ошибки с идентификацией конкретного студента. Преподаватель прибегает к иному приёму: исходное высказывание воспроизводится им с вопросительной интонацией, при этом вопрос адресуется всей группе: «Какая видовременная форма представляется здесь предпочтительной?». После непродолжительного совместного обсуждения верный вариант формулируется коллективно.

Реализация такой тактики позволяет лишить ошибку статуса индивидуального негативного показателя. Все участники занятия оказываются вовлечёнными в процесс коллективного осмысления речевой ситуации, а многократное хоровое проговаривание даёт возможность студенту воспринять нормативный речевой образец и зафиксировать его в оперативной памяти, минуя при этом травмирующие переживания, связанные с осознанием собственной несостоятельности.

Пример 4. «Грамматика в движении» (невербальный канал).

Для обозначения временных координат или направления педагогического воздействия преподаватель систематически задействует кинестетические маркеры: имитация поступательного движения на месте соотносится с указанием на будущую временную перспективу, движение кисти назад служит сигналом прошедшего временного пласта, а разведение рук в стороны фиксирует незавершённый характер описываемого процесса.

Внедрение подобных приёмов порождает комплексный эффект. С одной стороны, активизируются механизмы моторного запоминания и ассоциативного мышления, с другой – учебное занятие перестаёт быть статичным по своей структуре и обретает свойства сценического действия. Восприятие преподавательской фигуры претерпевает трансформацию: от директивной модели к позиции обаятельного фасилитатора, что, в свою очередь, закономерно побуждает обучающихся к повышению интеллектуальной активности.

На основании описанных инструментальных средств формируется трёхуровневая структура занятия, в рамках которой соотношение вербальных и невербальных составляющих педагогической близости (immediacy) изменяется поэтапно.

Первый этап (вводно-мотивационный, продолжительностью 10–12 минут) ориентирован на снятие изначальной тревожности и определение общего направления для последующей коммуникации. Доминирующая роль отводится невербальным паттернам: педагог сохраняет открытую позу, осуществляет равномерное распределение визуального контакта по всему аудиторному пространству, применяет дружелюбную мимику и использует пониженный голосовой регистр, что позволяет смягчить официальный характер начала занятия. Речевое сопровождение базируется на частом включении инклюзивных конструкций («мы», «давайте»)

и индивидуализированных обращений к студентам. Процесс целеполагания оформляется в виде проблемного вопроса, соотносящегося с житейским опытом обучающихся и сопровождающегося личным примером преподавателя. Итогом данного фрагмента работы становится возникновение у студента ощущения собственной значимости и психологической защищённости в учебной среде.

Второй этап (процессуально-деятельностный, занимающий основную часть времени) смещает акцент в сторону вербального реагирования в формате обратной связи. Каждое высказывание студента сопровождается оценочно-подкрепляющим комментарием, выполняющим функцию оперативного поощрения. Вопросы предъявляются не как проверочное средство, а как приглашение к совместному размышлению; гипотетические или неуверенные версии поощряются посредством реплик, инициирующих коллективную проверку выдвинутых предположений. Неверные ответы органично встраиваются в канву дискуссии либо деликатно корректируются без персонифицированного указания на ошибку. Объяснение грамматического материала выстраивается в диалоговом ключе с систематическим обращением к группе и сопровождается размашистой жестикуляцией, передающей кооперативный настрой, а не менторскую интонацию.

Третий этап (рефлексивно-резюмирующий, продолжительностью 7–10 минут) ориентирован на переживание студентами чувства собственного продвижения вперёд. Преподаватель сохраняет открытое положение корпуса, поддерживает визуальный контакт с аудиторией, намеренно замедляет темп речи и смягчает интонационный рисунок, способствуя углублённому осмыслению изученного материала. Вербальный ряд смещается в сторону позитивной фиксации итогов: отмечаются конкретные достижения, отдельные обучающиеся получают адресную благодарность, организуется открытое пространство для вопросов вне риска потери статуса. Завершающая фраза строится не как констатация окончания занятия, а как обращённость к будущему взаимодействию, формирующая ожидание следующей встречи.

Предлагаемая модель не претендует на статус универсального алгоритма и предполагает определённую вариативность, обусловленную индивидуальным педагогическим стилем и спецификой конкретного студенческого коллектива.

Вместе с тем результативность описанных приёмов находится в прямой зависимости от степени искренности преподавательского поведения, поскольку студенческая аудитория отличается высокой чувствительностью к признакам формального подхода. Следовательно, определяющим условием успешной реализации модели выступает не механическое воспроизведение предписанных шагов, а сформированная рефлексивная позиция педагога, его готовность к критическому анализу собственного вербального и невербального репертуара.

Интеграция данных стратегий в структуру занятия решает, как минимум, три значимые задачи. Во-первых, происходит снижение аффективного фильтра – того психологического барьера, который препятствует усвоению языкового материала. Во-вторых, возрастает речевая активность: студенты переходят от реактивного ответа к инициативному порождению высказываний. В-третьих, формируется внутренняя мотивация, поскольку удовлетворяются базовые человеческие потребности в признании и принадлежности к группе.

Обобщая изложенное, следует признать, что стимулирование учебной активности при овладении иностранным языком представляет собой многомерную проблему, решение которой выходит далеко за рамки сугубо методических схем. Обращение к парадигме педагогической непосредственности (teacher's immediacy) переносит акцент с содержательной наполненности учебных пособий и технического оснащения занятия в плоскость субъект-субъектного взаимодействия, аффективной компетентности преподавателя и его способности выстраивать подлинный контакт с обучающимися. Именно эти психолого-коммуникативные факторы, а не качество дидактического обеспечения, предопределяют продуктивность образовательной траектории.

Сочетание вербальных стратегий (оперативная обратная связь, включение уместного юмора, проекция на индивидуальный опыт слушателей) и невербальных каналов – выразительной мимики, фиксации взгляда и вариативной проксемики – создаёт устойчивое

основание для формирования партнёрской образовательной среды. Данный комплекс мер обеспечивает снижение фоновой тревожности, способствует становлению атмосферы доверия и активирует внутренние смысловые побуждения, которые, в отличие от внешних стимулов, характеризуются долговременным эффектом.

Приведённые в работе наблюдения убедительно демонстрируют: апробация описанной модели не требует привлечения дополнительного высокотехнологичного оснащения или обновления материально-технической базы. Её действенность всецело обусловлена профессиональной установкой педагога на диалогизацию учебного процесса и его гибкостью по отношению к спонтанным студенческим высказываниям. Совокупность накопленных эмпирических данных свидетельствует, что усилия, направленные на развитие у преподавателей перечисленных коммуникативных умений, многократно окупаются повышением текущей успеваемости и глубиной погружения в предметную область. Изложенное даёт основания рассматривать методику immediacy как актуальное и перспективное направление модернизации вузовских образовательных стандартов.

Библиографический список к главе 9

1. Baranova A.R. Pedagogical conditions of students' self-realization capacity development / A.R. Baranova, A.A. Valeev // The Social Sciences. – 2016. – Vol. 11. No. 14. – P. 3618–3622. EDN YVBLPR

2. The real and the ideal student image for teacher: Similarities and differences / P.S. Alieva, P.G. Shuaipova, R.R. Khanmurzina [et al.] // Journal of Environmental Treatment Techniques. – 2019. – Vol. 7. No. 3. – P. 399–403. EDN AVSMFA

3. Аиткулова Ф.С. Иммерсивное погружение в профессиональную подготовку педагогов-психологов / Ф.С. Аиткулова, Ф.А. Саглам // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – №3. – С. 202–206. EDN VNDGQI

4. Аиткулова Ф.С. Интерактивные игровые технологии как средство обеспечения преемственности в инклюзивном обучении английскому языку младших школьников с ОВЗ / Ф.С. Аиткулова, Р.Р. Ханмурзина // Преемственная система инклюзивного образования: актуальные проблемы науки и практики: материалы XIV Международной научно-практической конференции (Казань, 11–14 марта 2025 г.). – Казань: Познание, 2025. – С. 34–37. EDN ISWMDY

5. Габдрахманова А.А. Внедрение инновационных технологий как фактор повышения конкурентоспособности банка / А.А. Габдрахманова, Л.Р. Уразбахтина // Актуальные проблемы науки и техники: сборник научных статей по материалам XII Международной научно-практической конференции, Уфа, 06 июня 2023 года. – Т. 1. – Уфа: Вестник науки, 2023. – С. 158–162. EDN TYHMSU

6. Еремеева Г.Р. К вопросу формирования социокультурных знаний при обучении иностранному языку / Г.Р. Еремеева, А.Р. Баранова // Бюллетень науки и практики. – 2017. – №1(14). – С. 183–187. DOI 10.5281/zenodo.244276. EDN XHXRLN

7. Искусственный интеллект как эффективный инструмент создания персонализированных образовательных траекторий в обучении иностранному языку студентов вуза / Т.М. Трегубова, Г.Р. Ситдикова, Л.А. Малахова, З.Н. Серова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – №3. – С. 206–211. EDN OWKEHF

8. Михайлова Э.Р. Профессиональный имидж и харизма преподавателя высшей школы / Э.Р. Михайлова // Перспективные технологии и инновации в АПК в условиях цифровизации: материалы III Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 09 февраля 2024 г.). – Чебоксары: Чувашский государственный аграрный университет, 2024. – С. 556–557. EDN VVHCZZ

9. Саглам Ф.А. Организация диалогического взаимодействия преподавателя психологии со студентами на занятиях в вузе / Ф.А. Саглам // Карельский научный журнал. – 2013. – №4(5). – С. 94–97. EDN RUXJYV

10. Ситдикова Г.Р. Иммерсивное обучение английскому языку через аутентичные материалы: роль эмоционального и творческого компонентов в формировании устойчивой мотивации / Г.Р. Ситдикова, А.С. Габдрахманова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 16 декабря 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 77–79. EDN TPTJRJ

11. Ханмурзина Р.Р. Социально ориентированные проекты и школа старост: ключевые моменты формирования лидерских качеств студентов в инклюзивной образовательной среде / Р.Р. Ханмурзина, Ф.С. Аиткулова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы XIII Международной научно-практической конференции (Казань, 11–13 марта 2024 г.). – Казань: Познание, 2024. – С. 349–350. EDN MOODQR

ГЛАВА 10

DOI 10.31483/r-168753

Масленникова Светлана Федоровна
Масленникова Анна Алексеевна

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДРЕВНЕРИМСКОГО ИСКУССТВА (НА ПРИМЕРЕ РИМСКОГО ПАНТЕОНА)

Аннотация: *в главе рассматривается историко-культурное и архитектурное значение Римского Пантеона как одного из наиболее сохранившихся памятников античности, обладающего уникальной конструкцией (купол диаметром 43,57 м, окулюс диаметром 9 м), богатой историей трансформаций (превращение в церковь в 609 г., изъятие бронзовых материалов по приказу Папы Урбана VIII для Собора Святого Петра и пушек для замка Св. Ангела, установка и снятие «ослиных ушей» Бернини в XIX в.), а также мифологическим и легендарным контекстом (исчезновение Ромула, появление окулюса, история с Баялардом). Особое внимание уделено гробнице Рафаэля Санти с эпитафией, мемориальной доске о паркетном покрытии площади Пьяцца делла Ротонда, а также традиции разбрасывания лепестков роз в день Пятидесятницы. Материал представлен в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов туриндустрии, для которых знание античного искусства является значимым компонентом профессиональной компетентности, позволяющим успешно решать задачи проектирования и проведения экскурсионных программ.*

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, бакалавры туризма, античное наследие, Древний Рим, Римский Пантеон, окулюс Пантеона, Рафаэль, Микельанджело.*

Abstract: *the chapter examines the historical, cultural, and architectural significance of the Roman Pantheon as one of the best-preserved monuments of antiquity, featuring a unique design (a dome 43.57 m in diameter with an oculus 9 m in diameter), a rich history of transformations (its conversion into a church in 609, the removal of bronze materials by order of Pope Urban VIII for St. Peter's Basilica and for cannons at Castel Sant'Angelo, as well as the installation and removal of Bernini's «donkey ears» in the 19th century), and a mythological and legendary context (the disappearance of Romulus, the origin of the oculus, and the tale of Bayard). Special attention is devoted to the tomb of Raphael Sanzio with its epitaph, the commemorative plaque for the paving of Piazza della Rotonda, and the tradition of scattering rose petals on Pentecost. The material is presented within the context of the professional training of future tourism industry specialists, for whom knowledge of ancient art constitutes a significant component of professional competence, enabling them to successfully address the challenges of designing and conducting excursion programs.*

Keywords: *professional competence, Bachelor of Tourism, ancient heritage, Ancient Rome, Roman Pantheon, oculus of the Pantheon, Raphael, Michelangelo.*

В современном образовательном процессе вуза и колледжа огромную роль имеет формирование профессиональной компетентности, под которой нами понимается системная характеристика будущего специалиста, позволяющая ему успешно решать профессиональные задачи. Для будущих специалистов туриндустрии важным является приобретение знаний, умений, навыки не только проектирования туристского продукта, но и организации и проведения экскурсий, сопровождения туристов во время туров и т. д.

Одним из самых популярных и любимых туристами направлений является путешествия по Италии. Поэтому изучение античного искусства весьма актуально для будущих сотрудников турфирм [2].

Античную культуру и искусство трудно представить без того эстетического пласта, который включает искусство Древнего Рима! А одним из самых ярких, уникальных и загадочных архитектурных памятников той эпохи является Римский Пантеон – «Храм всех богов».

Пантеон – эпический центр и сокровище Рима. При посещении Пантеона туристы каждый раз поражаются его космической мощью. Это сооружение – одно из наиболее хорошо сохранившихся древних памятников Рима (рис. 1 и 2). В этом месте сошлось много нитей истории и все ещё чувствуется дыхание богов и зов предков. Говорят, что Пантеон был построен на том месте, где исчез Ромул, мальчик, который вместе со своим братом Ремом был вскормлен волчицей и основал вечный город Рим [3]. Здесь, под камнями Пантеона, которого тогда ещё не было, Ромула накрыла грозовая туча. Так ли это? Вопрос до сих пор остается открытым.

Рис. 1. Пантеон. Рим

Рис. 2. Вид на Пантеон. Рим

Здание Пантеона было завершено около 125 года нашей эры при императоре Адриане и гордо простояло почти две тысячи лет. Тот факт, что Пантеон сохранился в таком хорошем состоянии на протяжении веков, вероятно, объясняется тем, что он был преобразован в церковь в 609 году, а также благодаря прочности своей конструкции [9]. Большое круглое внутреннее пространство, перехваченное огромным куполом, каждый раз захватывает дыхание, если смотришь на него снизу (рис. 3).

Рис. 3. Пантеон. Купол. Вид изнутри

Когда-то вся внутренняя сторона купола была покрыта мрамором, а бронзовые пластины украшали крышу вестибюля. Однако многие драгоценные материалы были удалены по приказу Папы Урбана VIII Барберини и использованы в качестве декоративных материалов в крупнейшем строительном проекте того времени – Соборе Святого Петра.

Рис. 4. Вид на Собор Святого Петра. Рим

По его приказу бронза была переплавлена для восьмидесяти пушек, которые разместили у замка Святого Ангела (рис. 5) и декораций для собственной гробницы Папы.

Рис. 5. Замок Святого Ангела. Рим

Этот поступок был осужден римлянами, о чем стало известно благодаря знаменитым словам Пасквино, одной из говорящих статуй в Риме: Quod non fecerunt barbari, fecerunt Barberini (То, что не сделали варвары, сделали Барберини).

Рис. 6. Пасквино. Статуя. Рим

Купол Пантеона (внутри) имеет диаметр почти 43,57 метров – расстояние от окулюса (отверстия в куполе, похожее по форме на глазницу) и от него до земли точно такое же (рис. 7 и 8).

Рис. 7. Купол Пантеона (внутри). Рим

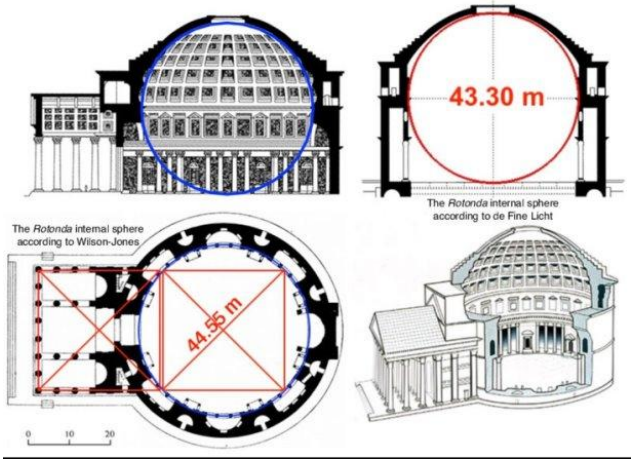

Рис. 8. Пантеон «Храм все богов». План. Рим

На протяжении веков свет и воздух проникали в Пантеон через этот окулюс [8]. Если смотреть на окулюс снизу, то отверстие может показаться не очень большим, но на самом деле его диаметр составляет около 9 метров. Иногда в Пантеон залетают птицы, а во время дождя вода омывает полы Пантеона. Через небольшие отверстия в напольной плитке, влага сливается под пол. Помимо впечатляющего окулюса, самым красивым местом Пантеона является гробница великого художника эпохи Возрождения Рафаэля Санти (1483–1520).

Рис. 9. Гробница Р. Санти (1483–1520). Рим

Рис. 10. Гробница Р. Санти (1483–1520). Рим

В 1833 году его тело было эксгумировано по приказу папы Григория XVI и перезахоронено в древнеримском саркофаге, который можно увидеть и сегодня. На нем выгравировано прекрасная эпитафия, полученная Рафаэлем от друга-поэта: – ILLE HIC EST RAPHAEL TIMUIT QUO SOSPITE VINCI RERUM MAGNA PARENS ET MORIENTE MORI, что в переводе означает: «Здесь покоится Рафаэль. Пока он был жив, Мать-природа боялась, что он превзойдет ее, а когда он умер, она боялась умереть вместе с ним» [4].

Современник Рафаэля – Микеланджело, впечатленный архитектурным чудом купола, говорил, что он был «создан ангелами». С ангелами он соперничать не стал, как с Рафаэлем, поэтому при постройке купола Собора Святого Петра решил уменьшить его диаметр. Прекрасная дань прекрасному месту… [6].

Рис. 11. Купол Собора Святого Петра. Рим

Если Микеланджело считал купол Пантеона делом рук ангелов, то дыру в куполе многие считали делом дьявола. Во времена, когда купол был полностью закрыт, а Пантеон представлял собой темное и мрачное место, куда свет мог проникать только через открытые двери.

Однажды Папа Римский Бонифаций IV (608–615) посетил Пантеон после того, как он был подарен церкви Фокой. Стоя посередине новой церкви, Бонифаций поднял глаза вверх и перекрестился. Присутствующие свидетельствуют, что произошло чудо! Потолок вдруг раскрылся в виде идеально круглого круга [3].

Существует ещё одна версия появления окулюса в куполе, и эта история происходит в тот же момент, когда Бонифаций благословлял Пантеон. Однако его крестное знамение не имело последствий. Но как только раздались первые звуки мелодии Gloria in Excelsis Deo (Слава Богу всевышнему) в здании стали возникать волнения. Все погребенные демоны сразу же захотели уйти из этого, теперь уже христианского места и стали пробиваться наверх. Один из самых больших чертей пробил своими рогами отверстие в потолке, и остальные черти смогли покинуть здание через него – так появился окулюс (рис. 12) [5].

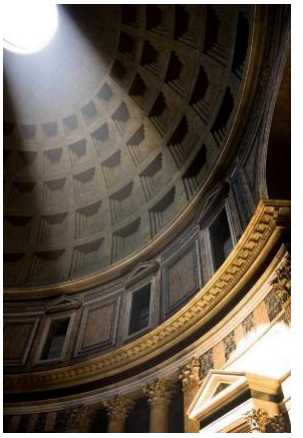

Рис. 12. Окулюс Пантеона в Риме

Просматривая книгу старых гравюр и картин Рима, мы наткнулись на рисунок голландского художника XI в. Мартена ван Хемскерка (1498–1574) (рис. 13) [10].

Рис. 13. Мартен ван Хемскерк. Автопортрет на фоне Колизея. 1553

На одном из его рисунков, к нашему большому удивлению, был изображен Пантеон с башенкой посередине, чуть выше кончика фриза (рис. 14).

Рис. 14. Мартен ван Хемскерк. Рисунок Пантеона в Риме. 1532–1535

Нам стало интересно, и мы начали искать информацию о происхождении этой башни, которая, кстати, позже тоже исчезла. Иллюстрация ван Хемскерка была сделана им в 1530-х годах, но упоминания об изменении внешнего вида Пантеона, сделанном до этого времени, найти не удалось. Мы нашли лишь два эскиза и рисунок, на которых отчетливо видна башня посередине [6].

Спустя почти столетие после того, как Хемскерк нарисовал башню, Джованни Лоренцо Бернини (1598–1680) по заказу Папы Урбана VIII подарил Пантеону две башни, по одной с каждой стороны портала [1] (рис. 15).

Рис. 15. Ипполито Каффи. Пантеон в Риме. Ок. 1840 г.

Говорят, что существует римская пословица о Пантеоне, которая гласит: Кто посетит Рим, не увидев Пантеона, вернется домой ослом. Здесь уместно, немного коснуться этой темы!

В один короткий промежуток времени на здании Пантеона по обе стороны от входа находилось две башни. Римляне называли их «ослиными ушами Бернини». Это, конечно, не восторженный комплимент Д.Л. Бернини, чьих рук дело были эти башенки, но об этом стоит упомянуть (рис. 16).

Эти две башни-колокольни, по-итальянски – campanili, были прозваны римлянами «ослиными ушами», потому что они были такими же уродливыми как ослиные уши и совсем не подходили для величественного Пантеона. Папа услышал много недовольной критики в свой адрес, в том числе и за то, что ранее он разрушил довольно много внутренних помещений. Башни были снова сняты в XIX в., вместе с чем наследие Бернини, возвышающееся над площадью Пьяцца делла Ротонда, исчезло навсегда. Именно здесь его римское чудо потерпело поражение. Хотя Фонтан Четырех рек, Аполлон и Дафна, Фонтан Тритона, балдахин гробницы в Соборе Святого Петра и Колоннада, возведенная на площади Святого Петра, ежедневно восхваляются римскими гидами и туристами, но на Пьяцца делле Ротонда никто уже не упоминает о его «ослиных ушах».

Рис. 16. Джованни Баттиста Пиранези. Пантеон.
Лист из серии «Виды Рима». Гравюра. 1761

За пределами Пантеона нам была рассказана еще одна мистическая история [3]. Давным-давно в городе жил один Баялард, человек с магическими способностями. Однажды ему захотелось заключить сделку с дьяволом. Но прежде, чем это окончательно совершилось, он внезапно раскаялся в своем желании, сменил веру и отправился в Иерусалим и Сантьяго-де-Компостела (по легенде за один день).

Когда Баялард вернулся в Рим и посетил Пантеон, чтобы помолиться, у дверей его ждал все тот же дьявол, который надеялся заставить человека совершить сделку с ним. Но Баялард все же раскаялся в своей ошибке и быстро проскочил между дверьми в церковь, куда не смел

войти дьявол. Пока Баялард возносил одну молитву за другой, дьявол яростно кружил вокруг церкви. Наконец, устав, он успокоился, а в земле после всех его полетов появилась траншея вокруг Пантеона, которую можно увидеть и по сей день. Но, не стоит идти по следам дьявола; никогда не знаешь, куда она приведет. К счастью, Баялард осознал это вовремя, а дальше история умалчивает, преследовал ли его дьявол после этого или смирился со своей потерей окончательно.

Территория вокруг Римского Пантеона всегда привлекала внимание деятелей искусств. Так в последней четверти XVI в. здесь был возведен прекрасный фонтан по проекту итальянского архитектора Джакомо делла Порта, учитывающий естественный перепад высот на местности и многое другое (рис. 16). В начале XVIII в. Римский Папа Климент XI был реконструирован и в его композицию был включен египетский обелиск с четырьмя скульптурными дельфинами [4].

Рис. 16. Фонтан на площади Пантеона в Риме

Ещё одна деталь, представляющая интерес – это паркетный пол на площади Пьяцца делла Ротонда. Но он исчез. А был ли он вообще?! – Был! И об этом напоминает мемориальная доска на фасаде дома №68, рядом со знаменитым Альберго-дель-Соле (Albergo del Sole).

Рис. 17. Мемориальная доска на фасаде дома №68. Рим

На площади давным-давно почти ежедневно проходил мясной и рыбный базар. Римские Папы пытались избавиться от него, но так и не сдвинули рынок с этого места. Когда Папы не правили в Риме (они служили в Авиньоне), то даже парадный зал Пантеона был превращен в рыночную площадь. Примерно с 1310 по 1431 год здесь днем гуляли куры, которые вечером уже плавали в римских супах или были поданы целиком на подносе. Кроме кур на рынке продавалась рыба и мясо. Говорят, что в феврале 1638 года два торговца, которые держали мясной прилавок перед Пантеоном, были приговорены Папой к ужасной казни четвертованием и измельчению тел за то, что они продавали колбасу из человеческого мяса [7].

К счастью, через пару столетий, в 1847 году рынок был навсегда запрещен перед площадью Пантеона. И все же для мэра Буэнос-Айреса, посетившего Рим в 1906 году, вокруг вечного памятника все еще было слишком суетно. Он был очень впечатлен Пантеоном, но не мог понять, почему это святое место со столькими важными умершими, нашедшими здесь свое последнее пристанище, находится посреди шумной толпы. По его словам, гробницы первых итальянских королей должны быть окутаны священной тишиной [7]. Для этого он сделал городу Риму достойный подарок: паркет на площади Пьяцца делла Ротонда. Древесина из аргентинских тропических лесов должна была гарантировать покой умерших и смягчить проникающий извне шум транспорта. Паркета на площади перед Пантеоном уже давно нет, но римляне все еще рады рассказать туристам историю о том, как мясники делали колбасу из человеческого мяса и как римляне ходили по красивому деревянному полу.

Мэр Буэнос-Айреса был не единственным, кого раздражала толпа вокруг Пантеона. В 1823 году, на 23-м году своего понтификата, Папе Пию VII внезапно надоела вся эта суматоха и мусор закусочных на площади перед Пантеоном. Он приказал очистить всю площадь, чтобы внешний вид Пантеона больше не портили ни официанты, обслуживающие закусочные, ни пьяницы, ни другие нарушители спокойствия. Мемориальная доска на фасаде здания напротив входа в Пантеон, который, несмотря на указ Пия, снова окружен ресторанами, до сих пор напоминает о его очистительной кампании. Каждый год во время Пятидесятницы (праваяославн Троица) римская пожарная команда рассыпает через окулюс лепестки роз, как символ огненных языков, которые Святой Дух спустил на Марию и апостолов в Пятидесятницу. Это незабываемое и впечатляющее действо, если его видеть!

Таким образом, рассмотренные нами в статье некоторые страницы древнеримской истории искусства на примере Римского Пантеона, позволяет нам утверждать, что это древнейший памятник античной культуры, имеющий необычную, оригинальную архитектуру, конструкцию, а также историю, в которой есть место деяниям великих творцов искусства, а также загадкам и тайнам. А широта взглядов обучающихся по данному периоду античного искусства, глубина знаний и умение их применять на практике при решении профессиональных задач может свидетельствовать о сформированности профессиональной компетентности.

Библиографический список к главе 10

1. Бернини, Джованни Лоренцо // Википедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Бернини,_Джованни_Лоренцо (дата обращения: 22.07.2026).

2. Масленникова С.Ф. Изучение западноевропейской живописи XVII века как необходимое условие формирования профессиональной компетентности будущих специалистов туриндустрии / С.Ф. Масленникова, А.А. Медведева // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: сборник статей IV Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 15 мая 2023 г.) / редкол.: Е.А. Астраханцева [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 41–46. EDN IEWBPV

3. Мифы народов мира: в 2 т. Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1980–1982. – 460 с.

4. Пантеон (Рим) // Википедия. – URL: https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Пантеон_(Рим) (дата обращения: 22.07.2026).

5. Пантеон в Риме: храм, переживший двадцать веков // Весь мир как на ладони. – URL: https://lifeglobe.net/blogs/details?id=737 (дата обращения: 22.07.2026).

6. Собор Святого Петра // Википедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Собор_Святого_Петра (дата обращения: 22.07.2026).

7. Титова Е.А. Античные купольные постройки Рима в интерпретациях архитекторов Возрождения / Е.А. Титова // Актуальные проблемы теории и истории искусства. – 2012. – №2. – С. 247–254. EDN TAMFRL

8. Чамина Н.Н. Глаз Рима. Око Пантеона / Н.Н. Чамина. – URL: https://magisteria.ru/rome-the-alphabet-of-sences/eye-of-the-pantheon (дата обращения: 22.07.2026).

9. 10 странных фактов о Пантеоне в Риме. – URL: https://trip-together.ru/10-strannyx-faktov-o-panteone-v-rime (дата обращения: 22.07.2026).

10. Mander C. van. Het Schilderboek: Het Leven Van De Doorluchtige Nederlandse En Hoogduitse Schilders / C. van Mander. – 1995.

ГЛАВА 11

DOI 10.31483/r-168511

Матвеева Алла Ивановна

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: *в главе представлены результаты эмпирического исследования влияния интерактивных методов обучения на развитие креативного мышления у магистрантов управленческих направлений подготовки. На выборке из 100 респондентов (61 женщина и 39 мужчин, средний возраст 28,7 года) с использованием теста отдалённых ассоциаций С. Медника (в адаптации А.Н. Воронина), теста Э. Торренса и авторской анкеты педагогической самооценки творческого потенциала выявлены статистически значимые гендерные различия: у женщин интегральный индекс креативности выше на 3,3 балла ($t = 2,49$; $p = 0,015$; $d = 0,51$), при этом различия значимы для вербального компонента ($t = 2,39$; $p = 0,019$; $d = 0,49$) и незначимы для образного ($t = 0,34$; $p = 0,73$; $d = 0,07$). Глава содержит теоретический анализ педагогических условий развития креативности в высшей школе, эмпирические данные и практические рекомендации по проектированию интерактивных занятий с учётом выявленных различий между обучающимися.*

Ключевые слова: *креативное мышление, педагогика высшей школы, магистранты, интерактивные методы обучения, психодиагностика, размер эффекта.*

Abstract: *the chapter presents the results of an empirical study on the influence of interactive teaching methods on the development of creative thinking in master's students in management. Based on a sample of 100 respondents (61 women and 39 men, mean age 28.7 years), using the Remote Associates Test by S. Mednick (adapted by A.N. Voronin), E. Torrance's Test, and an author-developed questionnaire for pedagogical self-assessment of creative potential, statistically significant gender differences were identified: women demonstrated a higher integral creativity index by 3.3 points ($t = 2.49$; $p = 0.015$; $d = 0.51$), with significant differences for the verbal component ($t = 2.39$; $p = 0.019$; $d = 0.49$) and non-significant differences for the figurative component ($t = 0.34$; $p = 0.73$; $d = 0.07$). The chapter includes a theoretical analysis of pedagogical conditions for creativity development in higher education, empirical data, and practical recommendations for designing interactive sessions that account for the identified differences among students.*

Keywords: *creative thinking, higher education pedagogy, master's students, interactive teaching methods, psychodiagnostics, effect size.*

Введение.

Современный федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования требует от выпускника магистратуры готовности решать задачи организационно-управленческого характера, что предполагает не только владение профессиональными знаниями, но и способность действовать за пределами известных алгоритмов. Это требование становится особенно ощутимым в дисциплинах управленческого цикла: здесь недостаточно воспроизвести готовую схему, поскольку сама природа управленческой деятельности постоянно ставит перед обучающимся задачи, метод решения которых частично или полностью неизвестен, а значит, требует перехода от конвергентного мышления, нацеленного на единственно верный ответ, к дивергентному, порождающему множество альтернативных решений [1].

Педагогика высшей школы давно отказалась от представления о креативности как о врождённом даровании отдельных студентов [2, с. 16].

Гораздо продуктивнее рассматривать её как результат целенаправленно создаваемых педагогических условий – содержания дисциплины, методов преподавания и характера учебных заданий, которые либо раскрывают творческий потенциал обучающегося, либо, напротив,

подавляют его привычной репродуктивной формой занятий. Эмпирические данные последовательно подтверждают эту логику: традиционная лекционно-семинарская форма обучения слабо стимулирует творческое мышление, тогда как переход к проектно-эвристическому и интерактивному форматам сопровождается статистически значимым приростом показателей оригинальности, интуиции и творческого отношения к профессии у студентов.

Внутри этой общей картины остаётся во многом открытым частный, но практически важный вопрос – о гендерной специфике восприятия и усвоения творческих заданий магистрантами. Существующие данные здесь скорее противоречат друг другу, чем складываются в единую картину: одни исследования фиксируют у студенток преимущество в вербально-семантических творческих заданиях, тогда как у студентов чаще отмечается более высокий результат в задачах, требующих пространственного и образного мышления. Причём применительно именно к магистрантам управленческих направлений подготовки подобных данных заметно недостаточно – большинство исследований гендерной специфики креативности выполнено на выборках школьников, студентов бакалавриата или представителей творческих специальностей, а не будущих управленцев, что и определило направление настоящей главы.

Соответственно, цель настоящего исследования – определить, каким образом гендерная принадлежность магистрантов связана с уровнем и структурой их креативного мышления, и на этой основе обосновать педагогические условия построения интерактивных занятий по дисциплине «Психология креативного управления». Рабочая гипотеза строилась на предположении о том, что связь гендерного фактора с креативным мышлением магистрантов не является однородной: она проявляется по-разному в вербальном, образном и учебно-поведенческом компонентах, и именно эта неоднородность должна определять дифференцированное, а не единообразное построение интерактивных занятий.

Теоретические основы развития креативности в педагогическом процессе.

Чтобы обосновать выбор диагностического инструментария и логику последующих педагогических рекомендаций, необходимо обратиться к тем теоретическим моделям креативности, на которых строится современная психодиагностика творческого мышления. Отправной точкой здесь традиционно служит психометрический подход Дж. Гилфорда, который развёл конвергентное мышление, ориентированное на поиск единственно верного решения, и дивергентное мышление, порождающее множество оригинальных альтернатив. Э. Торренс развил эту линию применительно к задачам педагогической диагностики, предложив измерять творческий потенциал через сочетание нескольких параметров дивергентного мышления – беглости, оригинальности, гибкости и разработанности идей [6].

Именно на этом подходе строится большинство диагностических инструментов, используемых сегодня в педагогике высшей школы для оценки эффективности учебных программ, направленных на развитие креативности. При этом необходимо сделать важную методическую оговорку: перечисленные параметры дивергентного мышления, как показывают психометрические исследования, сильно коррелируют между собой – иногда коэффициент корреляции достигает 0,9, а значит, педагогу-исследователю следует с известной осторожностью интерпретировать частные различия по отдельным шкалам теста Торренса, не приписывая им большего содержательного веса, чем позволяет статистика [8].

Другую содержательную линию открывает ассоциативная теория С. Медника, объясняющая креативность через способность находить содержательные связи между отдалёнными, на первый взгляд не пересекающимися понятиями. Эта теория оказалась удобной именно для педагогической психологии, поскольку позволяет диагностировать вербальное творческое мышление студентов через относительно простую и воспроизводимую процедуру. Русскоязычная адаптация методики, выполненная А.Н. Ворониным на выборке лиц 23–35 лет, придаёт ей дополнительное методическое удобство применительно к магистратуре: возрастной состав обучающихся этой образовательной ступени практически полностью укладывается в указанный диапазон, что позволяет корректно сопоставлять получаемые баллы с нормативными данными методики без риска возрастного смещения результатов.

От собственно психометрических моделей естественно перейти к вопросу о том, какие именно педагогические условия способны реально повлиять на развитие творческого мышления обучающихся, а не только зафиксировать его наличный уровень. Обобщение накопленных эмпирических данных позволяет выделить достаточно устойчивый комплекс таких условий: применение проектно-эвристического подхода вместо репродуктивных форм занятий, включение в учебный процесс творческих заданий с открытым, заранее не заданным концом решения, формирование учебной среды, толерантной к ошибке и нестандартному ответу, а также систематическая рефлексия обучающимся собственного творческого процесса. Показательно, что формирующие эксперименты, проведённые на выборках студентов творческих и управленческих направлений подготовки, демонстрируют статистически значимый прирост показателей оригинальности, интуиции и творческого отношения к профессии именно там, где применялись проектно-эвристические и интерактивные формы обучения, а не традиционные лекционно-семинарские занятия.

Наконец, применительно к магистрантам управленческих программ было бы методологической ошибкой сводить творческое мышление исключительно к результатам психометрических тестов дивергентного мышления. Не менее значимым оказывается учебно-поведенческий компонент – готовность обучающегося предлагать нестандартные решения непосредственно в ситуациях учебного моделирования управленческих задач, отстаивать свою позицию перед группой и действовать в условиях сознательно созданной педагогом неопределённости. Именно этот компонент сближает педагогическую задачу развития креативности с более широкой задачей формирования профессионального управленческого мышления будущего специалиста, поскольку современная модель компетенций управленца прямо включает конструирование эффективных моделей организационной деятельности как самостоятельную творческую задачу [1, с. 70].

Материалы и методы.

Эмпирическая часть исследования построена на выборке из 100 магистрантов управленческих направлений подготовки, обучающихся по дисциплине «Психология креативного управления»; средний возраст участников составил 28,7 года. Женщины в выборке представлены 61 человеком, что соответствует 61% от общего числа участников, мужчины – 39 человеками, или 39% выборки; при этом гендерные подгруппы статистически не различались между собой по возрастному составу, что позволяет исключить возраст как побочную переменную при последующем сравнении групп.

Диагностика творческого мышления магистрантов проводилась при помощи трёх взаимодополняющих методик, каждая из которых охватывала свою содержательную область. Первой методикой стал тест отдалённых ассоциаций С. Медника в русскоязычной адаптации А.Н. Воронина, направленный на оценку вербального творческого мышления через установление отдалённых ассоциативных связей между предъявляемыми понятиями. Второй методикой послужила краткая форма теста Э. Торренса, оценивающая образное творческое мышление по показателям беглости, оригинальности и разработанности идей. Третьей методикой стала авторская анкета педагогической самооценки, включающая три содержательные шкалы – генерацию альтернативных учебных решений, толерантность к неопределённости учебной задачи и готовность отстаивать нестандартный ответ перед группой, что позволило дополнить два психометрических инструмента оценкой собственно учебно-поведенческого компонента творческого мышления.

По каждой из трёх методик рассчитывался балл в диапазоне от 0 до 100, а интегральный индекс творческого мышления определялся как простое среднее арифметическое трёх частных показателей. Для содержательной интерпретации результатов вся шкала была разделена на три уровня: низкий – до 55 баллов, средний – от 55 до 74 баллов, высокий – от 75 баллов и выше. Статистическая обработка данных включала сравнение средних значений между гендерными подгруппами с помощью t-критерия Стьюдента с поправкой Уэлча на неравенство дисперсий, расчёт размера эффекта d Коэна для оценки практической значимости

выявленных различий, анализ коэффициентов корреляции Пирсона между тремя компонентами творческого мышления внутри каждой гендерной подгруппы, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для проверки влияния возраста на уровень творческого мышления, а также критерий хи-квадрат для анализа распределения обучающихся по уровням творческого потенциала в зависимости от пола.

Результаты исследования.

Сравнение по гендерным подгруппам.

Первый шаг анализа состоял в сопоставлении средних показателей мужской и женской подгрупп по каждой из трёх методик, а также по интегральному индексу творческого мышления; эти данные сведены в таблицу 1.

Таблица 1

Показатели творческого мышления магистрантов по методикам и полу

Методика	Женщины (n = 61)	Мужчины (n = 39)	t	p	d Коэна
RAT (вербальное мышление)	68,2 ± 10,5	63,1 ± 10,5	2,39	0,019	0,49
Торренс (образное мышление)	64,8 ± 12,8	64,0 ± 10,4	0,34	0,733	0,07
Анкета педагогической самооценки	71,1 ± 8,4	67,2 ± 11,1	1,90	0,062	0,40
Интегральный индекс	68,0 ± 6,8	64,8 ± 6,2	2,49	0,015	0,51

Как показывают данные таблицы 1, значимое различие с эффектом среднего размера получено по вербальному компоненту (d = 0,49) и интегральному индексу (d = 0,51), тогда как по образному компоненту эффект отсутствует практически полностью (d = 0,07): различие в 0,8 балла не имеет педагогического значения и не требует специальной коррекции учебных заданий по гендерному признаку. Показатель по анкете педагогической самооценки занимает промежуточное положение (p = 0,062), приближаясь к границе статистической значимости, что при данном объёме выборки допустимо трактовать как устойчивую тенденцию, требующую подтверждения на большей группе обучающихся.

Согласованность компонентов внутри подгрупп.

Следующим шагом стал вопрос о том, насколько согласованно ведут себя три компонента творческого мышления внутри каждой гендерной подгруппы – иными словами, свидетельствует ли высокий балл по одной методике о столь же высоком результате по другой; ответ на этот вопрос даёт таблица 2.

Таблица 2

Корреляции Пирсона между компонентами творческого мышления

Пара показателей	Женщины	Мужчины
RAT × Торренс	0,17	-0,18
RAT × Анкета	0,01	0,05
Торренс × Анкета	0,11	0,16

Значения, представленные в таблице 2, близки к нулю по обеим подгруппам, что подтверждает педагогически важный вывод: магистрант, показавший высокий балл по одной методике, не обязательно демонстрирует такой же результат по другой. Это прямо указывает на необходимость строить интерактивные задания разного типа – вербальные, образные, поведенческо-ролевые, – а не ограничиваться одним форматом упражнений на занятии.

Распределение по уровням творческого потенциала.

Помимо сравнения средних значений, интерес представляло распределение магистрантов по трём уровням творческого потенциала – низкому, среднему и высокому – в зависимости от пола; результаты этого распределения приведены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение магистрантов по уровням (n, %)

Уровень	Женщины	Мужчины	Всего
Высокий	9 (14,8%)	1 (2,6%)	10 (10%)
Средний	50 (82,0%)	36 (92,3%)	86 (86%)
Низкий	2 (3,3%)	2 (5,1%)	4 (4%)

Данные таблицы 3 показывают, что различие распределений по критерию хи-квадрат не достигло статистической значимости ($\chi^2 = 4{,}03$; $p = 0{,}133$), что при малой ячейке (всего 1 наблюдение в категории «мужчины, высокий уровень») ожидаемо и не позволяет делать окончательный вывод об отсутствии гендерного эффекта в распределении крайних групп – вопрос требует проверки на выборке большего объёма.

Возрастной анализ.

Наконец, отдельно проверялось, связан ли уровень творческого мышления с возрастом магистранта внутри исследуемого диапазона; средние значения интегрального индекса по трём возрастным подгруппам представлены в таблице 4.

Таблица 4

Интегральный индекс по возрастным подгруппам магистрантов

Возрастная группа	Средний балл
23–26 лет	66,9
27–30 лет	67,3
31–35 лет	66,2

Как видно из таблицы 4, однофакторный дисперсионный анализ не выявил значимых различий между возрастными подгруппами ($F = 0{,}20$; $p = 0{,}816$): возраст магистранта в пределах типичного диапазона обучения в магистратуре не определяет уровень его творческого мышления, а определяющий вклад вносят личностные особенности и предшествующий образовательный опыт.

Обсуждение результатов.

Совокупность полученных данных подводит к главному методическому выводу главы: педагогу, преподающему дисциплину «Психология креативного управления» [4], не следует ориентироваться на единую модель творческого потенциала группы, поскольку значимые различия касаются вербального компонента и общего индекса, но не образного мышления. Практическое значение этого различия прямое – задания на визуализацию и графическое моделирование управленческих решений можно давать группе без гендерной дифференциации, тогда как задания на вербальную генерацию идей у мужской части группы, вероятно, потребуют дополнительной методической поддержки [3].

От этого частного наблюдения логично перейти к более общему методическому выводу, касающемуся уже не пола, а самой архитектуры диагностики. Практически нулевые корреляции между компонентами, зафиксированные в таблице 2, представляют собой самостоятельный педагогический результат: они показывают, что оценивать творческий потенциал студента по единственному упражнению на занятии методически неверно. Отсюда вытекает конкретное практическое требование – портфолио заданий должно включать минимум вербальный, образный и ролевой (поведенческий) форматы, чтобы дать каждому обучающемуся возможность проявить свой профиль креативности, а не быть оценённым по случайно выбранному критерию.

Завершает эмпирическую картину распределение обучающихся по уровням творческого потенциала: доминирование среднего уровня (86% выборки, таблица 3) типично для магистратуры, поскольку это уже отобранный контингент студентов, успешно прошедших предыдущие уровни образования, среди которых крайние значения по определению встречаются

реже, чем в общей популяции. Практическая значимость этого наблюдения для преподавателя состоит в том, что ожидать выраженной поляризации группы на «творческих» и «нетворческих» магистрантов не стоит – работа должна быть рассчитана на дифференциацию внутри достаточно однородного по уровню, но разнородного по структуре творческого потенциала контингента.

Педагогические рекомендации по построению интерактивных занятий.

Из совокупности полученных результатов вытекает достаточно конкретная, а не абстрактная логика построения интерактивных занятий по дисциплине «Психология креативного управления», и её практическая ценность заключается именно в том, что каждая рекомендация напрямую следует из конкретного статистического результата, а не декларируется отвлечённо. Поскольку эффект гендерного различия наиболее выражен именно в вербальном компоненте, задания на генерацию идей по типу теста Медника целесообразно вводить с дифференцированной сложностью, предусматривая дополнительную методическую поддержку для мужской части группы, где этот эффект проявляется слабее. В то же время задания на визуализацию и графическое моделирование, построенные по принципу теста Торренса, можно давать всей группе без какой-либо гендерной дифференциации, поскольку исходных различий по этому компоненту между обучающимися не выявлено – это экономит методическую нагрузку на преподавателя, позволяя не дробить группу там, где различий на самом деле нет.

Отдельное место в структуре занятий должны занимать деловые игры и кейсы с сознательно неполной информацией: именно этот формат представляется наиболее адекватным инструментом развития учебно-поведенческого компонента креативности, и работать с ним следует одинаково интенсивно со всеми обучающимися независимо от пола. При этом итоговую оценку творческого потенциала магистранта не стоит выносить на основании единственного упражнения – низкая согласованность трёх компонентов, зафиксированная в эмпирической части главы, прямо требует, чтобы такая оценка строилась на комплексе минимум двух разнородных заданий, дополняющих друг друга по содержанию. Практический эффект такого подхода очевиден: он снижает риск систематической недооценки студентов, чей профиль креативности не совпадает с форматом единственного контрольного задания.

Наконец, сами принципы диагностики целесообразно встроить непосредственно в структуру учебного курса, а не рассматривать её как отдельное от занятий мероприятие: логичная последовательность предполагает входное тестирование в начале семестра, затем проведение интерактивных занятий, содержательно адресованных выявленному профилю конкретной группы, повторное тестирование по завершении курса и, наконец, индивидуальную обратную связь каждому магистранту о структуре его творческого потенциала. Именно такая циклическая схема превращает диагностику из констатирующей процедуры в действующий инструмент управления учебным процессом.

Ограничения исследования.

Полученные результаты, при всей их практической ценности, нуждаются в ряде оговорок, без которых их интерпретация была бы неполной. Прежде всего, выборка из 100 магистрантов формировалась без строгой процедуры случайного отбора и потому не может считаться репрезентативной для всей популяции обучающихся управленческих направлений подготовки – выявленные различия правильнее рассматривать как тенденцию, характерную именно для данной конкретной выборки, а не как универсальную закономерность.

Кроме того, использованная авторская анкета педагогической самооценки, как и любой самооценочный инструмент, подвержена эффекту социальной желательности: часть различия по поведенческому компоненту, которое в настоящем исследовании оказалось на границе статистической значимости ($p = 0{,}062$), вполне может отражать не разницу в реальном творческом потенциале обучающихся, а различия в стиле их самопрезентации перед исследователем. Это ограничение приобретает дополнительный вес в свете зарубежных данных: мужское преимущество в самооценочных измерениях креативности систематически выражено

сильнее, чем при внешних, экспертных оценках, что заставляет относиться к результатам по анкете с определённой методической осторожностью [10].

Наконец, само исследование носит одномоментный характер и фиксирует срез на определённый момент времени, а значит, не позволяет напрямую судить о динамике творческого мышления магистранта на протяжении всего курса обучения. Для получения таких данных требуется отдельный формирующий эксперимент с выделением контрольной и экспериментальной группы – по аналогии с моделями проектно-эвристического обучения, уже описанными в педагогической литературе и подтвердившими свою эффективность на смежных выборках обучающихся.

Дискуссионный блок.

Альтернативные объяснения гендерных различий.

Ограничения, обозначенные выше, естественным образом подводят к более широкому вопросу – насколько устойчив и объясним сам гендерный эффект, зафиксированный в главе, на фоне международной доказательной базы. Полученный результат показывает умеренный эффект в пользу женщин по вербальному компоненту и интегральному индексу при практически нулевом эффекте по образному компоненту, который на первый взгляд может показаться специфичным для конкретной выборки магистрантов управленческих программ. Однако он неплохо согласуется с масштабной зарубежной доказательной базой, которая последние годы существенно уточнила прежние представления о гендерном разрыве в креативности, что придаёт результатам главы дополнительную научную устойчивость, а не случайность частной выборки.

Крупный систематический метаанализ, обобщивший 194 исследования и 1003 размера эффекта (N = 68525), показал, что средние гендерные различия в творческих способностях в целом минимальны, но с небольшим устойчивым преимуществом женщин (g = -0,10), тогда как у мужчин отмечается лишь незначительное преимущество в вариативности результатов. Данный результат прямо перекликается с результатами настоящего исследования, где эффект в пользу женщин также оказался умеренным, а не выраженным, и проявился избирательно, а не по всем компонентам сразу видно, что практическое следствие такого совпадения состоит в том, что преподавателю не следует ожидать драматического расхождения между подгруппами и строить занятия на резко различающихся сценариях [10].

Более содержательное объяснение механизма такой избирательности предлагает недавний метаанализ, объединивший 753 независимые выборки (N = 265762) и построенный на теории социальных ролей: авторы показывают, что мужчины чаще проявляют креативность через склонность к риску (агентный путь), а женщины – через способность учитывать точку зрения других людей и эмпатическую ориентацию (коммунальный путь), причём последний механизм особенно усиливается, когда в оценке креативности явно учитывается критерий полезности решения, а не только его новизна. Применительно к настоящей главе это объяснение особенно убедительно и практически значимо: авторская анкета педагогической самооценки, по которой различие между подгруппами оказалось наибольшим (d = 0,40, на границе значимости), напрямую измеряет готовность к обоснованному риску и генерацию практически применимых решений – то есть именно те параметры, для которых зарубежная литература предсказывает наиболее выраженный коммунальный эффект в пользу женщин, а значит, педагогу стоит проектировать задания, явно включающие критерий полезности решения, чтобы дать раскрыться этому механизму у обеих подгрупп.

Другой значимый фактор – эффект способа измерения. Метаанализ, посвящённый гендерному разрыву в оценках творческой эффективности (259 исследований, N = 79915), показал, что мужское преимущество в креативности, там где оно обнаруживается, существенно сильнее выражено при самооценочных измерениях по сравнению с внешними, экспертными оценками, а сам разрыв заметно варьирует в зависимости от культурного контекста страны – сокращаясь в обществах с коммунальной культурой и увеличиваясь в обществах с преобладанием агентных ценностей. Практический вывод отсюда прямой: там, где преподаватель

использует самооценочные инструменты (как авторская анкета в настоящей главе), результаты нужно дополнять внешней, экспертной оценкой выполненных заданий, чтобы скорректировать возможное искажение культурным и измерительным контекстом [9].

Наконец, нельзя исключать и более прозаическое объяснение, связанное со специфичностью самой выборки, а не с универсальной гендерной закономерностью. Согласно данным литературы, факторы отраслевой занятости и профессиональной специализации способны модерировать гендерный эффект в творческих показателях сильнее, чем пол сам по себе. Поскольку выборка данного исследования состояла из магистрантов управленческих направлений, обучающихся в конкретном вузе и, вероятно, представляющих определённый спектр отраслей занятости, часть выявленного различия может отражать не универсальную гендерную закономерность, а особенности состава именно этой учебной группы, включая фактор профессиональной социализации, приобретённой участниками до начала обучения в магистратуре – это прямо ограничивает применимость выводов к другим вузам и учебным группам без предварительной проверки.

От вопроса о причинах различия логично перейти к вопросу о его обобщаемости: насколько специфичны полученные результаты именно для магистрантов управленческого профиля, или же они воспроизводят более общую закономерность, характерную для студентов широкого круга направлений подготовки. Обзорная работа по нейропсихологическим и поведенческим исследованиям гендера и креативности отмечает, что паттерн гендерных различий существенно варьирует в зависимости от предметной области творческой задачи и от когнитивного стиля, востребованного в конкретной сфере деятельности, а не задаёт единый универсальный вектор преимущества одного пола [5]. Практическое следствие для главы состоит в том, что результаты, полученные на выборке студентов инженерных или естественнонаучных направлений, где доминируют задачи образно-пространственного типа, закономерно могут отличаться от результатов, полученных на выборке будущих управленцев, где, как показывает и настоящая глава, ведущим оказывается именно вербально-семантический и поведенческий компонент творческого мышления [7].

Показательно в этом отношении исследование эмоциональной креативности, обобщившее 35 эмпирических работ (N = 3555): женщины продемонстрировали статистически значимо более высокие показатели по всем трём субшкалам эмоциональной креативности независимо от направления подготовки респондентов, что говорит об устойчивости именно этого типа гендерного различия за пределами какой-то одной профессиональной группы. Сопоставление с настоящим исследованием обнаруживает содержательную перекличку: наибольший эффект в пользу женщин-магистранток управленческих программ получен именно в тех компонентах, которые содержательно ближе к эмоционально-коммуникативной, а не к чисто когнитивно-образной креативности, – то есть закономерность, судя по всему, не ограничена управленческим направлением подготовки, а проявляется шире, хотя и с разной силой в зависимости от конкретной выборки.

В то же время различия по образному компоненту (тест Торренса), оказавшиеся в настоящей главе статистически незначимыми, соответствуют общей картине, зафиксированной в психометрической литературе: большинство исследований творческого потенциала не находит значимых гендерных различий, а если различие обнаруживается, оно чаще оказывается в пользу женщин, но остаётся небольшим по величине. Таким образом, полученный в главе результат по образному компоненту не является специфичным именно для управленческой выборки, а воспроизводит более широкую закономерность, характерную и для студентов других направлений подготовки. Практическая значимость этого сопоставления состоит в том, что оно дополнительно подтверждает надёжность используемого диагностического инструментария и обоснованность сделанных на его основе педагогических рекомендаций – их можно с определённой осторожностью рекомендовать к адаптации не только для дисциплины «Психология креативного управления», но и для смежных курсов, ориентированных на развитие творческого мышления обучающихся других направлений подготовки.

Заключение.

Проведённое исследование креативного мышления 100 магистрантов управленческих направлений подготовки позволяет сформулировать несколько взаимосвязанных выводов, каждый из которых имеет как теоретическое, так и непосредственно педагогическое значение.

Прежде всего, эмпирически подтвердилась исходная гипотеза о неоднородности связи гендерного фактора с креативным мышлением обучающихся: значимое преимущество магистранток зафиксировано по вербальному компоненту ($t = 2,39$; $p = 0,019$; $d = 0,49$) и по интегральному индексу творческого мышления ($t = 2,49$; $p = 0,015$; $d = 0,51$), тогда как по образному компоненту различие оказалось статистически и педагогически несущественным ($t = 0,34$; $p = 0,733$; $d = 0,07$). Такая избирательность эффекта – ключевой результат главы, поскольку она опровергает упрощённое представление о едином, сквозном гендерном разрыве в творческих способностях и подтверждает необходимость дифференцированного, а не единообразного подхода к построению учебных заданий по дисциплине «Психология креативного управления».

Второй значимый результат касается внутренней структуры самого феномена креативности у магистрантов: три диагностических компонента – вербальный, образный и учебно-поведенческий – показали крайне слабую взаимную согласованность (корреляции Пирсона от 0,01 до 0,17), что методически исключает возможность оценивать творческий потенциал обучающегося по единственному тестовому инструменту. Этот вывод имеет самостоятельную педагогическую ценность далеко за пределами вопроса о гендерных различиях: он требует построения диагностического портфолио и системы учебных заданий, охватывающих все три компонента творческого мышления в равной мере.

Третий блок выводов связан с возрастной и распределительной характеристикой выборки. Отсутствие значимой связи творческого мышления с возрастом магистранта в диапазоне 23–35 лет ($F = 0,20$; $p = 0,816$) указывает на то, что определяющий вклад в уровень креативности вносят не возрастные, а личностные и профессионально-образовательные факторы. Доминирование среднего уровня творческого потенциала у 86% выборки при статистически незначимом различии распределений по полу ($\chi^2 = 4,03$; $p = 0,133$) подтверждает типичную для магистратуры картину относительно однородного по уровню, но разнородного по внутренней структуре контингента обучающихся.

Сопоставление полученных данных с зарубежной доказательной базой существенно повышает научную устойчивость сделанных выводов. Величина и направленность гендерного эффекта в целом согласуются с результатами крупных метаанализов, фиксирующих небольшое устойчивое преимущество женщин в общих показателях креативности при минимальной величине различий в целом по популяции. Теоретическая модель агентного и коммунального путей к креативности, основанная на теории социальных ролей, предлагает содержательное объяснение именно избирательности эффекта: наибольшее различие между подгруппами магистрантов зафиксировано там, где диагностический инструмент явно учитывал критерий практической полезности решения, что соответствует предсказаниям коммунального механизма творческой активности у женщин. Одновременно нельзя исключать альтернативные объяснения – влияние специфики конкретной учебной выборки, эффект метода измерения (систематически более выраженное мужское преимущество при самооценочных, а не экспертных инструментах) и фактор профессиональной социализации, приобретённой магистрантами до начала обучения. Сопоставление с исследованиями на выборках других направлений подготовки показывает, что выявленная закономерность не является уникальной для управленческого профиля: она согласуется с более широкими данными об устойчивости гендерного различия в эмоционально-коммуникативных аспектах креативности и с отсутствием значимых гендерных различий в образно-пространственном компоненте, характерным для студентов разных специальностей.

На основе этих выводов глава предлагает конкретный комплекс педагогических рекомендаций: дифференцированное по сложности и методической поддержке построение заданий

на вербальную генерацию идей, единообразное без гендерного деления построение заданий на визуализацию и графическое моделирование, приоритетное использование деловых игр и кейсов с неполной информацией для развития поведенческого компонента креативности у всех обучающихся, комплексную (не менее двух разнородных заданий) итоговую оценку творческого потенциала, а также встраивание входной и итоговой диагностики непосредственно в структуру учебного курса как циклического, а не разового мероприятия.

Обозначенные ограничения исследования – отсутствие строгой случайной процедуры отбора выборки, подверженность самооценочной анкеты эффекту социальной желательности, одномоментный характер диагностического срез – задают направление дальнейшей работы. Наиболее перспективным продолжением представляется проведение формирующего эксперимента с выделением контрольной и экспериментальной группы, что позволит перейти от констатации избирательного гендерного эффекта и слабой согласованности компонентов творческого мышления к прямой проверке эффективности предложенных педагогических рекомендаций и, в перспективе, к разработке типовой методики построения интерактивных занятий по развитию креативного мышления магистрантов управленческих программ, применимой в практике преподавания смежных дисциплин высшей школы.

Библиографический список к главе 11

1. Асалиев А.М. Формирование профессиональных компетенций работников под потребности цифровой экономики / А.М. Асалиев // Вестник Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. – 2018. – №6(102). – С. 67–76. EDN YQDPRB

2. Гревцева Г.Я. Педагогические условия формирования креативности студентов / Г.Я. Гревцева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2022. – Т. 14. №3. – С. 15–25. DOI 10.14529/ped220302. EDN GHGIRV

3. Калагина П.С. Особенности личностной и невербальной креативности у гендерно типизированных и гендерно нетипизированных руководителей / П.С. Калагина // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1. Вып. 3. – С. 106–108. EDN PWEGLB

4. Матвеева А.И. Психология креативного управления в клиентоориентированных организациях: учебное пособие / А.И. Матвеева; рец. И.А. Грачев. – Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2025. – 214 с. EDN NKRXDJ

5. Нотман О.В. Креативные установки в контексте жизненных и профессиональных ценностей студенческой молодежи: гендерное измерение / О.В. Нотман, Я.В. Дидковская, О.Б. Зырянова // Научный результат. Социология и управление. – 2024. – Т. 10. №3. – С. 72–87. DOI 10.18413/2408-9338-2024-10-3-0-5. EDN CWGLZH

6. Оганян К. Конвергентное и дивергентное мышление в педагогике: комплексное развитие речевой деятельности / К. Оганян // Образование в XXI веке (Educ-21st-Century). – 2023. – Т. 7. №2. – С. 109–124.

7. Разумникова О.М. Пол и профессиональная направленность студентов как факторы креативности / О.М. Разумникова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. №5. – С. 105–112.

8. Терехова Е.С. Модификация субтеста Торренса: результаты первичной апробации на разновозрастных выборках обучающихся / Е.С. Терехова, К.М. Ганина, Т.В. Ганова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – №5. – С. 495–512. – URL: https://e-koncept.ru/2026/261133.htm (дата обращения: 10.07.2026). DOI 10.24412/2304-120X-2026-11133. EDN JBWEGI

9. Amabile T.M. The social psychology of creativity: A consensual assessment technique / T.M. Amabile // Journal of Personality and Social Psychology. – 1982. – Vol. 43. No. 5. – P. 997–1013.

10. Gender differences and variability in creative ability: A systematic review and meta-analysis of the greater male variability hypothesis in creativity / C.L. Taylor, S. Said-Metwaly, A. Camarda, B. Barbot // Journal of Personality and Social Psychology. – 2024. – Vol. 126. No. 6. – P. 1161–1179.

ГЛАВА 12

DOI 10.31483/r-168602

Принципалова Ольга Вячеславовна

СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА: СТРУКТУРА, МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация: *в главе рассматривается проблема формирования и накопления социального капитала студентов в условиях полиэтнической образовательной среды современного российского университета. На основе анализа классических и современных концепций предложена концептуальная модель. Выявлены структурные элементы социального капитала студентов – доверие, социальные сети, нормы взаимопомощи – и прослежена их динамика в процессе обучения в смешанной этнокультурной среде вуза. Показано, что полиэтническая образовательная среда выступает одновременно условием и ресурсом формирования социального капитала: она обеспечивает расширение сетей межэтнического взаимодействия, развитие толерантности и межкультурной компетентности, а также накопление «мостового» (bridging) вида социального капитала. Предложена концептуальная модель формирования социального капитала студентов в полиэтническом вузе, включающая институциональный, коммуникативный, психолого-педагогический и ценностный компоненты. Обоснованы практические рекомендации по проектированию образовательной среды, способствующей накоплению социального капитала и укреплению межэтнического доверия.*

Ключевые слова: *социальный капитал, полиэтническая образовательная среда, студенты, доверие, социальные сети, межкультурная адаптация, высшее образование, полиэтническое общество, межкультурная компетентность, формирование социального капитала.*

Abstract: *the chapter addresses the problem of formation and accumulation of students' social capital in the multiethnic educational environment of a modern Russian university. The authors conduct a theoretical and methodological analysis of key social capital concepts (P. Bourdieu, J. Coleman, R. Putnam) as applied to the specifics of higher education in a multiethnic society. The structural elements of students' social capital – trust, social networks, norms of mutual assistance – are identified and their dynamics in a mixed ethnocultural university environment are traced. It is demonstrated that the multiethnic educational environment simultaneously serves as a condition and a resource for the formation of social capital: it provides for the expansion of interethnic interaction networks, the development of tolerance and intercultural competence, and the accumulation of «bridging» social capital. A conceptual model for the formation of students' social capital in a multiethnic university is proposed, incorporating institutional, communicative, psychological-pedagogical, and value-based components. Practical recommendations for designing an educational environment conducive to the accumulation of social capital and the strengthening of interethnic trust are substantiated.*

Keywords: *social capital, multiethnic educational environment, students, trust, social networks, intercultural adaptation, higher education, multiethnic society, intercultural competence, social capital formation.*

1. Введение: постановка проблемы.

Современное российское высшее образование функционирует в условиях нарастающей этнокультурной гетерогенности студенческого контингента. По данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, квота правительства для иностранных студентов к 2023 году выросла более чем на 30% [11]. В современных учебных заведениях этнокультурное разнообразие учащихся стало устойчивой нормой, и рост этого разнообразия

будет обеспечен учётом интенсивных миграционных процессов [6, с. 62]. Как отмечают С.Ю. Трапицын, Е.Н. Агапова, О.А. Граничина и М.В. Жарова, социальный капитал современного университета представляет собой сложный многомерный феномен, включающий не только сети взаимодействия студентов, но и институциональное доверие, репутацию вуза, а также систему неформальных норм и правил, регулирующих отношения между всеми участниками образовательного процесса [9, с. 15–17]. В этих условиях возникает необходимость исследовать, как взаимодействие студентов разных этнокультурных общностей влияет на формирование их социального капитала, какой потенциал накопления доверия и социальных связей заключён в полиэтнической образовательной среде вуза? И, напротив, какие риски – межэтническая напряжённость, социальная фрагментация, «сетевой локаут» – возникают при неправильной организации такой среды?

Социальный капитал давно привлекает внимание исследователей как в социологии, так и в педагогике и психологии (П. Бурдьё, Дж. Коулман, Р. Патнэм, А.Н. Татарко; Ю.Н. Свинухова). Имеющиеся работы либо сосредоточены на теоретических основаниях социального капитала и его связи с образованием, не учитывая специфику полиэтнической вузовской среды, либо анализируют полиэтническую образовательную среду вне рамок понятия «социальный капитал» (Р.А. Кутбиддинова, А.А. Еромасова; С. Чжоу), либо исследуют студенческие социальные сети и социальный капитал в вузах в целом без акцента на этнокультурную структуру (Е.В. Креховец, О.В. Польдин; исследования социального капитала вуза и сетевого капитала университета; работы о социальных сетях учебных мигрантов – китайских студентов в российском вузе). Настоящая статья призвана заполнить данный пробел, предложив целостный теоретический анализ.

Актуальность темы обусловлена также общественно-политическим контекстом. В условиях современных вызовов выявление механизмов социальной консолидации становится одним из критически важных направлений научного поиска. Как показывает Ю.Н. Свинухова, именно социальный капитал, прежде всего в его интеграционной функции, способен обеспечивать основу долговременного поддержания социального порядка в полиэтническом обществе. Университет как институт высшей школы занимает в этой логике особое место: он представляет собой площадку, где молодые люди разных этнических и культурных происхождений формируют долгосрочные социальные связи, нормы взаимодействия и основы институционального доверия.

Цель настоящей статьи – разработать концептуальную модель формирования социального капитала студентов в полиэтнической образовательной среде российского вуза и обосновать практические рекомендации по её проектированию.

2. Теоретико-методологические основания исследования.

2.1. Концепции социального капитала: от классики к современности.

Социальный капитал – понятие не новое. Ещё в 1916 году Л.Дж. Ханифан писал, что общение укрепляет местные сообщества. Но современное понимание сложилось благодаря трём классикам: П. Бурдьё, Дж. Коулману и Дж. Ф. Хэллиуэлл и Роберту Патнэму [13; 14; 18].

П. Бурдьё считал социальный капитал ресурсом, который дают связи. Если ты вхож в устойчивую сеть знакомств – у тебя есть доступ к информации, помощи, возможностям. Но здесь есть и теневая сторона: доступ к таким сетям зависит от твоего происхождения и культурного багажа [13].

Для Дж. Коулмана социальный капитал – не собственность человека, а свойство структуры отношений между людьми. Он помогает достигать целей, которые в одиночку не взять [14].

Р. Патнэм ввёл важное для нас различие. Есть связывающий капитал – это связи «свои для своих», внутри одной группы (например, землячества). А есть мостовой – связи между разными группами. Именно мостовой капитал позволяет разным этническим группам не просто мирно сосуществовать, а действительно интегрироваться. Позже добавили третий тип – линкинговый (связи с властью и институтами) [18].

В российской науке А.Н. Татарко пошёл дальше и предложил понятие «социально-психологический капитал личности». Это динамическое поле отношений, которое группа может использовать для общих целей. В его структуре – 17 компонентов: от простого доверия к людям до гражданской идентичности и терпимости к культурному разнообразию [8].

Ю.Н. Свинухова добавила, что в полиэтничных регионах классической триады «сети – нормы – доверие» мало. Нужно включать ещё идентичность (и гражданскую, и национальную), толерантность и готовность участвовать в общественной жизни [7]. В многокомпонентной структуре социально-психологического капитала А.Н. Татарко (включающей 17 показателей) эти элементы также присутствуют. Для целей нашего анализа мы фокусируемся на двух компонентах, наиболее релевантных для полиэтнической образовательной среды вуза: идентичности (как условии сохранения культурной принадлежности и одновременно формирования общероссийского гражданского самосознания) и толерантности (как норме, регулирующей межэтническое взаимодействие). Остальные 15 компонентов (например, социальная самоэффективность, воспринимаемая поддержка, готовность к кооперации) требуют отдельного рассмотрения и выходят за рамки данной статьи.

На материале российских вузов С.Ю. Трапицын с коллегами показали, что социальный капитал университета – это не только студенческие дружбы, но и репутация вуза, доверие к администрации, неформальные правила, которые реально работают [9, с. 15–17].

2.2. Социальный капитал в образовании: ключевые эффекты.

Образование и социальный капитал связаны в обе стороны: первый помогает накопить второй, а второй – улучшает первый.

Обзор исследований, выполненный С.Л. Дика и К. Сингх, показывает, что понятие социального капитала в образовательной литературе используется по меньшей мере в трёх измерениях: как ресурс семьи, как характеристика школьного сообщества и как элемент более широкого социального контекста учащихся. Авторы подчёркивают, что положительное влияние социального капитала на образовательные результаты носит неоднородный характер: оно зависит от типа капитала (семейный, школьный, общественный), уровня образования и социально-экономического положения студентов [16]. Тем самым, социальный капитал в образовании выступает не универсальным «благом», а сложным механизмом, который может как поддерживать, так и воспроизводить существующие неравенства в доступе к образовательным возможностям.

Зарубежные исследования это подтверждают. Дж. Коулман и Т. Хоффер сравнили католические и обычные публичные школы. В католических школах – более плотные связи между учителями, учениками и родителями. И успеваемость там выше, даже если сравнивать учеников с одинаковыми индивидуальными данными [15].

Р. Патнэм и Дж. Хеллиуэлл в 2007 году добавили: образованные люди чаще участвуют в добровольных организациях, больше доверяют другим и активнее включаются в общественную жизнь. Образование и доверие работают как маховик – раскручивают друг друга [18].

В вузах это особенно заметно. Твоя успеваемость зависит не только от твоих способностей, но и от того, кто учится рядом с тобой. Исследование Е.В. Креховец и О.В. Польдина, проведённое среди первокурсников одного из нижегородских вузов (в статье не уточняется этнический состав выборки), показало: более 80% студентов вовлечены в учебную взаимопомощь. Несмотря на отсутствие специального анализа полиэтнического контекста в этом исследовании, оно даёт важную базовую оценку распространённости учебных сетей, которая может служить точкой отсчёта для дальнейших исследований в полиэтнической среде [4].

Через миросистемную теорию предлагает смотреть на образование О.А. Персидская. Исследователь показывает, что в советский период страна развивалась по стратегии «борьба против эксплуатации»: республики получали ресурсы, росли экономически и культурно. А в постсоветский период Россия перешла к стратегии «борьба против исключения» – встраиванию в глобальную капиталистическую систему. Это привело к периферизации: капитал ушёл в столицы и

крупные города, а этнические регионы потеряли финансирование и кадры. Система образования оказалась «слишком расточительной для нового классового общества» – школы закрывались, учителей не хватало, а конкуренция при поступлении в вузы выросла [6, с. 64–67].

При этом культурно-символические образцы «стран ядра» стали восприниматься как более ценные, чем свои. Молодёжь в этнических регионах всё чаще ориентируется на западные стандарты потребления, не хочет учить родной язык и стремится уехать в центр. Этнокультурный компонент образования остаётся факультативом, на который выделяют мало средств, и ученики часто относятся к нему как к чему-то необязательному [6, с. 66–68].

Описанные макропроцессы имеют прямое отношение к формированию социального капитала студентов в полиэтническом вузе. Когда этнокультурный компонент образования становится факультативным и недофинансированным, студенты из этнических регионов могут испытывать дефицит признания своей культурной идентичности в образовательном пространстве. Это, в свою очередь, снижает их готовность к открытому межэтническому взаимодействию и блокирует накопление «мостового» (bridging) социального капитала. Таким образом, миросистемная позиция России создаёт не только экономические, но и социально-капитальные вызовы для высшей школы, которые должны учитываться при проектировании полиэтнической образовательной среды вуза.

3. Полиэтническая образовательная среда вуза как педагогический феномен.

3.1. Понятие и структура полиэтнической образовательной среды.

Понятие «полиэтническая образовательная среда вуза» находится в центре активных научных дискуссий начиная с конца XX века. В отечественной педагогике и психологии выработан ряд подходов к его интерпретации, каждый из которых акцентирует различные аспекты.

Во-первых, полиэтническую образовательную среду часто понимают как пространство, где иностранным студентам легче пройти через межкультурную адаптацию. Здесь она выступает как продуманная система условий: помогает ребятам из других стран освоиться в незнакомой культурной среде, пережить «культурный шок» и выстроить тёплые, рабочие отношения с теми, кто их принимает – с однокурсниками и преподавателями в России.

Во-вторых, полиэтническую среду можно понимать как пространство, в котором студенты не просто осваивают профессию, а учатся смотреть на вещи с учётом разных культур. Это требует выйти за рамки обычных учебных планов: включить в себя не только лекции и семинары, но и обычную студенческую жизнь – зоны отдыха, библиотеки, столовые. Словом, всё, где так или иначе проявляются черты разных национальных традиций.

В-третьих, в условиях, когда высшее образование стремительно интернационализируется, полиэтническая среда вуза начинает играть роль ранней защиты от межнациональных конфликтов. Университет в таком случае становится местом, где общение между представителями разных культур выстраивается осмысленно и управляемо. Это позволяет молодым людям заранее освоить навыки уважительного диалога – ещё до того, как они в реальной жизни столкнутся с острыми межэтническими противоречиями.

С. Чжоу предлагает обобщающее определение: полиэтническая образовательная среда вуза – это комплекс психолого-педагогических, социокультурных, материальных и коммуникативных условий. Они помогают студенту адаптироваться в поликультурной среде, эффективно общаться с представителями других этносов – и при этом сохранять свою культурную идентичность [11].

3.2. Специфика полиэтнической среды российских вузов.

Специфика российской ситуации определяется рядом факторов. Прежде всего, Россия является государством с уникальным по масштабу этническим разнообразием: по данным переписи населения 2010 года, на её территории проживают представители 194 народов и этнических групп. При этом, согласно данным ООН, Россия занимает второе место после США по количеству мигрантов, что делает проблему межэтнического взаимодействия особенно острой.

В высшей школе эта гетерогенность воспроизводится и усиливается: вузы крупных городов – Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Новосибирска, Екатеринбурга – традиционно концентрируют студентов из самых разных регионов страны и зарубежья. Переориентация международных образовательных потоков привела к росту интереса к российским программам со стороны студентов из Азии, что закономерно усилило этнокультурное разнообразие в аудиториях. В то же время исследования, посвящённые полиэтнической образовательной среде в российских университетах, фиксируют довольно неоднозначную ситуацию. С одной стороны, учащиеся в подобной среде имеют больше возможностей для формирования межэтнических контактов, расширения культурного кругозора и развития межкультурной компетентности. С другой стороны, неправильно организованная полиэтническая среда может порождать межнациональную напряжённость, взаимное недоверие и социальную сегрегацию – «этнические анклавы» внутри студенческого коллектива.

Важную роль в этом контексте играет характер полиэтнического взаимодействия. А.Н. Татарко в масштабном исследовании, охватившем 25 регионов России, показал, что в условиях России этническое разнообразие не имеет негативного влияния на социальный капитал – напротив, оно позитивно связано с ростом социальной сети и количеством друзей, то есть неформальным общением. Более того, доказано, что в российском контексте социальный капитал способствует не только адаптации мигрантов, но и взаимной адаптации самих разнообразных этнических групп в полиэтничных регионах [8, с. 55–57].

На первый взгляд, это утверждение вступает в противоречие с тезисом о возможных рисках полиэтнической среды (межнациональная напряжённость, сегрегация). Однако противоречие здесь кажущееся. Оно указывает на наличие неизвестных переменных, которые превращают этническое разнообразие либо в ресурс, либо в источник конфликта. Выявление этих переменных – ключевая задача нашего исследования. Как будет показано в разделе 6 (концептуальная модель), такими переменными выступают: характер учебной деятельности (совместная vs. индивидуальная), наличие/отсутствие институционального доверия, а также степень жёсткости конкуренции за ресурсы. Таким образом, вопрос «когда разнообразие ведёт к росту связей, а когда – к напряжённости?“ – это не недостаток теории, а её эвристический потенциал.

4. Социальный капитал студентов в полиэтнической среде: структура и элементы.

4.1. Доверие как базовый элемент.

Без доверия, как метко замечает Ю.Н. Свинухова, общество не сплотить [7]. Для студенческой группы это работает так же: если первокурсники разных национальностей не доверяют друг другу, совместные проекты и взаимопомощь разваливаются.

А.Н. Татарко выделяет несколько видов доверия:

− генерализованное (людям вообще);

− социальное (в том числе другим этносам);

− институциональное (власти, вузу);

− воспринимаемое (чувствуешь ли ты доверие к себе).

Для иностранного студента важно не только самому доверять окружающим, но и чувствовать, что ему доверяют [8].

Доверие снижает неопределённость. Дж. Коулман подчёркивал: оно позволяет договариваться без юристов, на честном слове. В учёбе это значит: студенты охотнее делятся конспектами, объясняют сложные темы, вместе делают проекты [14].

4.2. Социальные сети студентов: структура и специфика.

Социальный капитал следует рассматривать в неразрывной связи с понятием «социальная сеть»: в классическом определении П. Бурдьё. У Бурдьё объём социального капитала прямо зависит от размера сети контактов [13]. Российские исследования показывают: сети взаимопомощи по учёбе довольно рыхлые (плотность 3–4%). Зато дружеские сети – плотные и

взаимные. При этом популярность студента в сети помощи коррелирует с его успеваемостью: отличники становятся «узлами», к которым тянутся остальные [4].

Исследования студенческих социальных сетей в российских вузах выявляют ряд устойчивых закономерностей. Плотность сетей взаимопомощи по учебным вопросам составляет от 3,1 до 4,3%, что характерно для социальных сетей в целом. Дружеские сети отличаются более высокой плотностью и взаимностью, тогда как сети взаимопомощи носят более асимметричный характер. Популярность студента в сети помощи по учёбе положительно коррелирует с его успеваемостью, что логично: именно успевающие студенты становятся центральными узлами в сетях академической взаимопомощи.

Важный теоретический ракурс задаёт концепция «силы слабых связей» М. Грановеттера. Он показывает, что именно редкие, неплотные контакты, связывающие человека с отдалёнными частями социальной сети, часто оказываются решающими для получения новой информации и доступа к возможностям. Применительно к студенческим сообществам это означает, что не только близкие друзья, но и знакомые из других учебных групп, факультетов или этнических общностей могут играть ключевую роль в расширении образовательных и карьерных перспектив [17].

В полиэтнической среде структура студенческих сетей приобретает дополнительное измерение. Возникает вопрос: как этнокультурная принадлежность влияет на сетевые предпочтения студентов? Тенденция к предпочтению взаимодействия с представителями собственной этнической группы является универсальным социально-психологическим феноменом. Однако университетская образовательная среда, при её грамотной организации, способна стимулировать формирование межэтнических связей.

На основе теоретических положений, введённых в разделах 2.1 и 4.2, можно сделать следующие выводы о специфике студенческих сетей в полиэтнической среде.

1. *Этническая гомофилия* (склонность связываться с «похожими») будет наиболее выражена в дружеских сетях и наименее – в инструментальных сетях учебной взаимопомощи, где академическая успеваемость выступает более сильным фактором притяжения, чем этническая близость. Этот вывод следует из эмпирических данных Креховец и Польдина [4] о различной структуре дружеских и учебных сетей.

2. *«Сила слабых связей»* (Грановеттер, 1973, см. раздел 4.2) в полиэтническом контексте приобретает особое значение: именно слабые, неплотные межэтнические контакты (знакомство, совместное участие в разовом проекте) служат основным каналом для формирования мостового социального капитала. Напротив, сильные связи (плотная дружба) будут преимущественно внутриэтническими.

3. Полиэтническая среда создаёт *асимметрию сетевых возможностей*: студенты из этнического большинства могут накапливать как связывающий, так и мостовой капитал, тогда как студенты из меньшинств часто вынуждены выбирать между сохранением своей этнической сети (связывающий капитал) и риском изоляции при попытке выйти за её пределы. Это логически вытекает из различной статусной позиции групп.

4. При отсутствии целенаправленной педагогической работы сети в полиэтническом вузе будут воспроизводить принцип *гомофилии* (связи внутри этнических групп), а межэтнические связи будут оставаться слабыми и ситуативными. При целенаправленном формировании «мостовых» условий (совместные проекты, смешанное расселение в общежитиях) межэтнические связи могут укрепляться и превращаться в мостовой социальный капитал.

4.3. Нормы взаимопомощи и ценностные ориентации.

Третий ключевой элемент социального капитала – социальные нормы и ценностные ориентации – регулирует поведение в социальных сетях, развивает альтруизм и коллективные действия. Возможности связаны с обогащением нормативного репертуара: студенты из разных культур привносят в образовательное сообщество разные практики сотрудничества, поддержки, взаимопомощи. Риски обусловлены нормативными конфликтами: то, что в одной

культуре считается проявлением уважения, в другой может восприниматься как нарушение личных границ. Задача педагогов и администраторов вуза – создать условия для выработки общих норм взаимодействия при сохранении культурного разнообразия.

По данным, полученным А.Н. Татарко на выборке почти 6000 человек (русские, чеченцы, татары, армяне, китайцы и др.) компоненты социально-психологического капитала образуют живое, равновесное поле. Ключевые составляющие – гражданская идентичность, толерантность, готовность соблюдать законы. Именно они позволяют разным этносам продуктивно взаимодействовать в университете [8].

4.4. Идентичность и толерантность как специфические компоненты.

В полиэтнической среде к классической триаде «сети – нормы – доверие» добавляются два компонента: идентичность (этнокультурная и гражданская) и толерантность.

А.Н. Татарко предложил более развёрнутую структуру социально-психологического капитала личности, включающую 17 компонентов [8]. Однако для целей нашего анализа – изучения формирования социального капитала именно в полиэтнической образовательной среде – мы сознательно фокусируемся на двух компонентах по следующим основаниям.

1. Идентичность является ключевым условием, определяющим готовность студента к межэтническому взаимодействию: слабая или, напротив, гипертрофированная этническая идентичность могут блокировать формирование мостового капитала. Развитие гражданской идентичности, напротив, создаёт основу для общеуниверситетской солидарности, не отменяя этнокультурного разнообразия.

2. Толерантность непосредственно регулирует поведение в межэтнических контактах и выступает необходимым условием для того, чтобы потенциальные сети превратились в реальное доверие и взаимопомощь.

3. Остальные 15 компонентов из модели Татарко (социальная самоэффективность, воспринимаемая поддержка, готовность к кооперации и др.) либо уже имплицитно присутствуют в других элементах нашей модели (например, «нормы взаимопомощи» перекрывают часть этих измерений), либо относятся к индивидуально-психологическим характеристикам, которые мы выносим во «входные условия» (блок 1 модели в разделе 6), не делая их центральными для анализа среды.

Таким образом, сужение фокуса до идентичности и толерантности не является произвольным, а определяется предметом исследования – полиэтнической образовательной средой как фактором формирования социального капитала.

Вуз должен помогать студенту сохранять свою культурную идентичность, но при этом формировать общую гражданскую идентичность – чувство «мы – одна страна, один университет» [8; 11].

Толерантность – не пассивное терпение, а активное уважение к другому. Данные Татарко убеждают: в России этническое разнообразие капитал не разрушает, а наоборот – расширяет социальные сети и количество друзей. Вывод: развивать толерантность – это путь к накоплению «мостового» социального капитала [7; 8].

5. Механизмы формирования социального капитала студентов в полиэтническом вузе.

5.1. Воспитательная среда и внеучебная деятельность.

Помимо непосредственно учебной деятельности тоже много возможностей: кружки, студсоветы, волонтёрство, спорт. Здесь общение идёт неформально, а значит – более естественно и искренне.

Г.И. Евлампиева отмечает: сетевое взаимодействие вузов (обмен студентами, совместные проекты) сильно обогащает среду. А для студентов международные обмены – самый мощный способ наращивать мостовой социальный капитал, то есть связи с людьми из совсем других культур [2].

5.2. Психолого-педагогическое сопровождение.

Среди компонентов полиэтнической образовательной среды особое место занимает психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса. Именно

через этот компонент вуз может непосредственно влиять на формирование социального капитала студентов: проводить тренинги межкультурного общения, организовывать программы поддержки иностранных и иногородних студентов, создавать службы медиации межэтнических конфликтов [11].

Психолого-педагогическое сопровождение реализует несколько функций в контексте формирования социального капитала. Во-первых, диагностическую: выявление зон социальной изоляции, студентов, не вовлечённых в сети взаимодействия, межэтнических барьеров в коммуникации. Во-вторых, профилактическую: предупреждение межнациональных конфликтов через формирование у студентов навыков конструктивного диалога. В-третьих, развивающую: создание условий для активного накопления мостового социального капитала – освоения техник межкультурной коммуникации, формирования опыта успешного сотрудничества с представителями иных культур.

5.3. Институциональная среда как ресурс формирования социального капитала.

Качество институциональной среды имеет решающее значение для интенсификации социального капитала. В контексте вуза это означает, что способность университета как института вызывать доверие со стороны студентов, преподавателей, работодателей и государства является необходимым условием формирования институционального социального капитала обучающихся.

Как отмечает Е.Г. Шершнева, «социальный капитал университета представляет собой не просто сумму индивидуальных социальных капиталов сотрудников, а некий конгломерат личностных отношений и связей, которые в процессе их профессионального использования приобретают коллективный, институциональный характер» [12, с. 276].

Институциональные факторы – моральные, правовые, экономические нормы и обычаи, регулирующие деятельность университета, – задают рамки, в которых имеющиеся связи и нормы превращаются в ресурс, обеспечивающий образовательные и научные результаты.

Институциональное доверие к вузу выражается в уверенности студентов в том, что их интересы и права защищены, образовательные услуги предоставляются качественно и честно, а возникающие конфликты, в том числе межэтнические, будут разрешены справедливо. Отсутствие такого доверия подрывает фундамент всего здания социального капитала: студенты, не доверяющие институту, склонны замыкаться в защитных «анклавах» собственной этнической группы, что блокирует формирование мостового капитала и ограничивает их выход за пределы своей группы.

Как показывают исследования социального капитала университета в ресурсно-институциональной логике, именно институциональные условия – прозрачность правил, культура взаимодействия, поощрение социальной ответственности и участия – обеспечивают превращение социального капитала в конкретные образовательные и организационные эффекты. Применительно к университету это означает: вуз, обеспечивающий студентам опыт справедливых и понятных процедур, открытого диалога и гарантированной защиты прав, формирует у них не только академические компетентности, но и базовое институциональное доверие – готовность взаимодействовать с социальными институтами и включаться в более широкие гражданские и профессиональные сети [9].

6. Концептуальная модель формирования социального капитала студентов в полиэтническом вузе.

На основании проведённого анализа нами предложена концептуальная модель формирования социального капитала студентов в полиэтнической образовательной среде университета. Модель включает четыре взаимосвязанных блока: 1) входные условия; 2) структурные компоненты полиэтнической образовательной среды; 3) механизмы формирования социального капитала; 4) результирующие показатели.

Блок 1. Входные условия включает: индивидуальные характеристики студентов (этнокультурная идентичность, предшествующий опыт межкультурного взаимодействия, уровень

генерализованного доверия, языковая компетентность); макросоциальные условия (степень этнического разнообразия региона, уровень межнациональной напряжённости в обществе, государственная политика в сфере высшего образования); институциональные характеристики вуза (миссия, политика интернационализации, опыт работы с иностранными студентами).

Блок 2. Структурные компоненты полиэтнической образовательной среды воспроизводит шестикомпонентную структуру, предложенную С. Чжоу [11]: образовательный, воспитательный, информационный, методический, материально-технический компоненты и компонент психолого-педагогического сопровождения. Каждый компонент вносит специфический вклад в формирование социального капитала:

− *образовательный компонент* формирует академические социальные сети и нормы взаимопомощи;

− *воспитательный компонент* создаёт условия для неформального межэтнического взаимодействия;

− *информационный компонент* обеспечивает доступ к знаниям о культурном многообразии, снижая этнические стереотипы;

− *методический компонент* вооружает преподавателей инструментами организации продуктивного межкультурного диалога;

− *материально-технический компонент* создаёт физическое пространство, благоприятное для межэтнического общения;

− *компонент психолого-педагогического сопровождения* непосредственно поддерживает процессы межэтнической адаптации и формирования доверия.

Блок 3. Механизмы формирования социального капитала включает четыре типа: а) академические механизмы (совместная учебная деятельность, проектная работа, сети взаимопомощи); б) социально-воспитательные механизмы (внеучебная деятельность, волонтёрство, студенческое самоуправление); в) психолого-педагогические механизмы (тренинги, медиация, межкультурное сопровождение); г) институциональные механизмы (политика открытости вуза, формирование институционального доверия, участие в сетях межвузовского взаимодействия).

Блок 4. Результирующие показатели операционализированы в виде структурных элементов социального капитала студентов: уровень генерализованного и межэтнического доверия; размер и разнообразие социальных сетей (соотношение внутри- и межэтнических связей); развитость норм взаимопомощи и толерантности; сила гражданской идентичности; готовность к участию в коллективных действиях.

Логика модели такова: при наличии благоприятных входных условий и правильно организованных структурных компонентов среды включаются механизмы формирования социального капитала, результатом которых является накопление студентами всех трёх форм социального капитала – связывающего (внутри своей культурной группы), мостового (между группами) и линкингового (с институтами).

Принципиально важно, что модель предполагает обратные связи: накопленный студентами социальный капитал, в свою очередь, обогащает полиэтническую образовательную среду вуза, повышает её потенциал для следующих поколений обучающихся. Университет, в котором складываются традиции межэтнического сотрудничества и доверия, транслирует эти традиции через неформальные студенческие нормы и ритуалы.

7. Риски и ограничения: тёмная сторона социального капитала в полиэтнической среде.

Анализ социального капитала был бы неполным без рассмотрения его амбивалентности – возможности негативных эффектов. Применительно к полиэтническому вузу это означает: если связывающий социальный капитал внутри отдельных этнических групп студентов становится слишком высоким, а мостовой – слишком низким, возникает угроза социальной сегрегации.

Другой значимый риск связан с тем, что П. Бурдьё рассматривал социальный капитал как механизм воспроизводства социального неравенства. В условиях полиэтнического вуза студенты из этнических меньшинств или из культур с иными нормами сетевого взаимодействия

могут оказываться в ситуации структурного невыгодного положения: местные студенты, обладающие развитыми связями внутри принимающего сообщества, получают доступ к неформальным ресурсам (информация, рекомендации, помощь в трудоустройстве), недоступным для вновь прибывших.

Помимо этого, следует учитывать «бремя поддержания сетевых обязательств»: в тесных этнических сетях сильные нормы взаимной поддержки могут создавать чрезмерное социальное давление, оставляя студентам меньше ресурсов для выхода за пределы своей группы. Этот эффект особенно выражен в студенческих общежитиях, где земляческие сети нередко подменяют более широкие социальные связи.

Осознание этих рисков необходимо для грамотного проектирования полиэтнической образовательной среды. Задача не в том, чтобы разрушить внутриэтнические связи – они выполняют важную защитную и поддерживающую функцию. Задача в том, чтобы создавать условия, при которых студенты видят привлекательность и выгоду от расширения своих сетей за пределы этнической группы.

8. Практические рекомендации.

На основании проведённого теоретического анализа и предложенной концептуальной модели сформулируем практические рекомендации для администраций вузов, работающих с этнически разнородным студенческим контингентом.

1. *Проектирование образовательных программ с учётом принципа межкультурной интеграции.* Учебные курсы, особенно по дисциплинам социогуманитарного цикла, должны включать задания, предполагающие межкультурный обмен и рефлексию. Метод проектов, кейс-стади, проблемное обучение – наиболее эффективные инструменты создания контекста, в котором этнокультурное разнообразие группы становится ресурсом, а не помехой.

2. *Создание физических и виртуальных пространств неформального межэтнического общения.* Студенческие клубы, культурные центры, международные кафе, совместные праздничные мероприятия – все эти форматы создают возможности для более аутентичного взаимодействия, которое является основой мостового социального капитала. Особую роль играет физическая организация пространства: общежития смешанного этнического состава, общие зоны отдыха, рассчитанные на совместное присутствие студентов из разных культур.

3. *Развитие системы психолого-педагогического сопровождения.* Университетские психологические службы должны быть подготовлены к работе с межэтническими конфликтами и к сопровождению процессов межкультурной адаптации. Необходима специальная подготовка кураторов студенческих групп и тьюторов, работающих с иностранными студентами, – прежде всего в части навыков медиации и межкультурной коммуникации.

4. *Формирование культуры институционального доверия.* Вуз должен последовательно выстраивать репутацию справедливого, прозрачного, надёжного институционального партнёра для всех студентов – вне зависимости от их этнической принадлежности. Это предполагает ясные и единообразно применяемые правила; равный доступ к информации и ресурсам; механизмы подачи жалоб и их рассмотрения; нулевую терпимость к дискриминации.

5. *Поддержка межвузовских и международных студенческих сетей.* Участие студентов в программах академической мобильности, международных студенческих обменах, совместных межвузовских проектах является наиболее интенсивным способом накопления мостового социального капитала. Вуз должен активно поддерживать такое участие – через финансирование, информационную поддержку, зачёт академических результатов.

6. *Мониторинг социального капитала студентов.* Регулярная диагностика уровня межэтнического доверия, степени разнообразия студенческих социальных сетей, показателей гражданской идентичности и толерантности позволяет администрации вуза отслеживать динамику социального капитала и своевременно реагировать на возникающие риски. Методологической основой для такого мониторинга может служить структура социально-

психологического капитала, предложенная А.Н. Татарко, адаптированная к конкретному университетскому контексту.

9. Заключение.

Социальный капитал студентов в полиэтнической образовательной среде вуза представляет собой многомерный феномен, включающий структурные (социальные сети), когнитивные (нормы, ценности) и реляционные (доверие, идентичность, толерантность) компоненты. Полиэтническая среда университета обладает уникальным потенциалом для формирования именно мостового вида социального капитала – связей между представителями разных этнических и культурных групп, которые являются ценнейшим ресурсом как для личностного развития студентов, так и для социальной интеграции общества в целом.

Реализация этого потенциала не происходит автоматически – она требует целенаправленного педагогического и институционального проектирования. Предложенная концептуальная модель описывает логику такого проектирования через четыре взаимосвязанных блока: входные условия, компоненты среды, механизмы формирования социального капитала и результирующие показатели. Модель учитывает как позитивные возможности полиэтнической среды (расширение межэтнических сетей, развитие толерантности, накопление мостового капитала), так и её риски (сегрегация, «анклавизация», воспроизводство неравенства).

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической верификацией предложенной модели: необходимы лонгитюдные исследования, отслеживающие динамику социального капитала студентов на протяжении всего периода обучения в вузе; сравнительные исследования, сопоставляющие вузы с разной степенью этнокультурного разнообразия и разными моделями организации полиэтнической среды; исследования, направленные на выявление медиаторов и модераторов в связи между характеристиками полиэтнической среды и показателями социального капитала.

Практическая значимость результатов исследования определяется их ориентированностью на конкретные управленческие решения: проектирование учебных программ, организацию воспитательной работы, развитие психолого-педагогического сопровождения, формирование институциональной культуры вуза. В условиях нарастающей интернационализации российского высшего образования и усиления этнокультурного разнообразия студенческих коллективов разработка научно обоснованных подходов к управлению полиэтнической образовательной средой становится не академической абстракцией, но насущной практической необходимостью.

Библиографический список к главе 12

1. Евлампиева Г.И. Механизм развития сетевого взаимодействия российских организаций в области высшего образования / Г.И. Евлампиева // Экономика, предпринимательство и право. – 2024. – Т. 14. №3. – С. 811–826. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=63861817 (дата обращения: 16.07.2026). DOI 10.18334/epp.14.3.120626. EDN FJVUXO

2. Гринвальд О.Н. Высшее образование в полиэтническом обществе: стратегии, проблемы и перспективы / О.Н. Гринвальд // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – №4(40). – С. 61–68. EDN JNJWTG

3. Зайцева Е.А. Специфика обучения и воспитания учащихся в условиях полиэтнической образовательной среды / Е.А. Зайцева, А.В. Нуждин // Самарский научный вестник. – 2016. – №2(15). – С. 154–159. EDN VZJWGL

4. Креховец Е.В. Социальный капитал студентов сквозь призму социальных сетей: анализ структуры и ключевых акторов / Е.В. Креховец, О.В. Польдин // Вопросы образования. – 2016. – №3. – С. 59–79. DOI 10.17323/1814-9545-2016-3-59-79. EDN WKXHPH

5. Лежебоков А.А. Влияние социального капитала на управление цифровизацией некоммерческого сектора / А.А. Лежебоков // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2025. – №12. – С. 81–86. DOI 10.24412/2220-2404-2025-12-48. EDN CITZSX

6. Персидская О.А. Этничность в образовании в свете миросистемного анализа и теории форм капитала / О.А. Персидская // Философия образования. – 2024. – Т. 24. №4. – С. 60–69. DOI 10.15372/PHE20240404. EDN VLWWEC

7. Свинухова Ю.Н. Исследование социального капитала как механизма консолидации в полиэтничном обществе / Ю.Н. Свинухова // Социодинамика. – 2025. – №1. – С. 34–53. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sotsialnogo-kapitala-kak-mehanizma-konsolidatsii-v-polietnichnom-obschestve (дата обращения: 16.07.2026). DOI 10.25136/2409-7144.2025.1.72415. EDN NXWTTB

8. Татарко А.Н. Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе: структура и динамика / А.Н. Татарко // Общественные науки и современность. – 2014. – №1. – С. 50–64. EDN RZUCOL

9. Социальный капитал вуза: исследование, измерение, влияние на эффективность / С.Ю. Трапицын, Е.Н. Агапова, О.А. Граничина, М.В. Жарова; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – 540 с. EDN FMOHYH

10. Файзуллин Ф.С. Методологические вопросы реализации социального капитала / Ф.С. Файзуллин // Уфимский гуманитарный научный форум. – 2024. – №1(17). – С. 363–374. DOI 10.47309/2713-2358-2024-1-363-374. EDN GEKOBZ

11. Чжоу С. Полиэтническая образовательная среда вуза как фактор межкультурной адаптации студентов / С. Чжоу // Философия образования. – 2023. – Т. 62. №2. – С. 107–119.

12. Шершнева Е.Г. Формирование социального капитала вуза: кейс Уральского федерального университета / Е.Г. Шершнева // Вестник университета. – 2025. – №8. – С. 268–277. DOI 10.26425/1816-4277-2025-8-268-277. EDN FPFUOU

13. Эбзеева Ю.Н. Этнокультурный компонент в образовании: перспективы развития / Ю.Н. Эбзеева, Ю.Б. Смирнова // Исследовательская трансформация педагогического образования: сборник научных трудов X Международного форума по педагогическому образованию. – Казань: КФУ, 2024. – С. 168–174. EDN COOQOR

14. Bourdieu P. The Forms of Capital / P. Bourdieu // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education / ed. by J.G. Richardson. – New York: Greenwood Press, 1986. – P. 241–258.

15. Coleman J.S. Social Capital in the Creation of Human Capital / J.S. Coleman // American Journal of Sociology. – 1988. – Vol. 94. Suppl. – P. S95–S120.

16. Dika S.L. Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis / S.L. Dika, K. Singh // Review of Educational Research. – 2002. – Vol. 72. No. 1. – P. 31–60. DOI 10.3102/00346543072001031. EDN IUJDYR

17. Granovetter M. The Strength of Weak Ties / M. Granovetter // American Journal of Sociology. – 1973. – Vol. 78. No. 6. – P. 1360–1380.

18. Helliwell J. Education and Social Capital / J. Helliwell, R. Putnam // Eastern Economic Journal. – 2007. – Vol. 33. No. 1. – P. 1–19.

ГЛАВА 13

DOI 10.31483/r-168667

Сайганова Екатерина Геннадьевна

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДАЧЕ МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТЕП-АЭРОБИКЕ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗА

Аннотация: *в главе рассматриваются инновационные подходы к организации занятий по степ-аэробике со студентами высших учебных заведений. Цель – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования мультимедийных средств, мобильных приложений и игровых методов при обучении степ-аэробике. Методология включает педагогический эксперимент, тестирование физической подготовленности, анкетирование. Результаты показывают достоверное повышение мотивации и координационных способностей студентов экспериментальной группы. Заключение подтверждает целесообразность внедрения предложенных инноваций.*

Ключевые слова: *степ-аэробика, инновационные подходы, студенты, мультимедиа, мобильные приложения, игровые методы, физическая культура.*

Abstract: *this chapter examines innovative approaches to organizing step aerobics classes for university students. The objective is to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of using multimedia, mobile apps, and game-based methods in teaching step aerobics. The methodology includes a pedagogical experiment, physical fitness testing, and a questionnaire. The results demonstrate a significant increase in motivation and coordination skills among students in the experimental group. The conclusion confirms the feasibility of implementing the proposed innovations.*

Keywords: *step aerobics, innovative approaches, students, multimedia, mobile applications, game methods, physical education.*

Введение.

В последние десятилетия система высшего образования в России и мире переживает глубокую трансформацию. Одна из ключевых тенденций – цифровизация всех образовательных процессов, включая дисциплины по физической культуре. Однако, если для теоретических предметов разработано множество онлайн-курсов, симуляторов и интерактивных платформ, то практические занятия по фитнесу, танцам и аэробике долгое время оставались «аналоговым островком»: преподаватель показывает движение – студенты повторяют. Степ-аэробика – разновидность аэробной тренировки на специальной платформе высотой 15–30 см – особенно требовательна к качеству обучения, так как неправильная техника может привести к травмам голеностопа и коленных суставов.

Между тем, современные студенты – это представители «цифрового поколения». Они привыкли получать информацию короткими, визуально насыщенными порциями через смартфоны, YouTube, TikTok, Instagram. Традиционный метод, при котором преподаватель 10–15 минут объясняет и показывает комбинацию шагов, затем студенты повторяют под музыку, вызывает у многих скуку и снижение концентрации уже на 5-й минуте. По данным опросов, до 40% студентов пропускают занятия физическими упражнениями именно из-за однообразия и «несовременности» методик. Эта проблема особенно остро встала после пандемии COVID-19, когда студенты привыкли к гибридным форматам и персонализированному темпу обучения.

Инновации в преподавании дисциплин по физической культуре в вузе опираются на ряд государственных документов. Прежде всего, это Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++), который требует формирования у студентов общекультурных и универсальных компетенций, в том числе способности поддерживать должный уровень физической подготовленности для полноценной социальной и

профессиональной деятельности [19]. Важную роль играет Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года, где одним из приоритетов названо «внедрение цифровых технологий в физкультурно-спортивную деятельность» [11]. Также Приказ Минобрнауки России от 06.04.2021 №245 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования» разрешает использовать электронное обучение и дистанционные образовательные технологии при реализации дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту – с оговоркой, что практические занятия должны проводиться под контролем преподавателя [7]. Именно смешанный формат использовался в нашем эксперименте.

Кроме того, Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (приказ Минтруда №652н от 22.09.2021) содержит трудовую функцию «Разработка и применение современных цифровых средств обучения» [8]. Таким образом, преподаватель степ-аэробики в вузе не только имеет право, но и обязан владеть инновационными методами подачи материала.

Анализ научных работ позволяет выделить несколько ключевых направлений в изучении степ-аэробики как педагогического феномена. Первое направление – методика построения тренировочных комбинаций. Классические труды описывают так называемый «метод линейного прогрессирования»: базовый шаг → добавление рук → изменение ритма → поворот [1, с. 191–203; 2, с. 84; 3, с. 77]. Однако эта методика рассчитана на мотивированных взрослых в фитнес-клубе, а не на студентов, которые могут быть пассивны. Второе направление – дозирование нагрузки показывает, что студенты часто либо недооценивают, либо переоценивают свои возможности, что приводит к неэффективности занятий [5, с. 70–74; 6, с. 226–229; 9, с. 47–53]. Третье направление – координационная подготовка, доказывает, что степ-аэробика улучшает проприоцепцию (ощущение положения тела в пространстве) сильнее, чем обычная аэробика на полу, но для этого требуется правильное обучение [19, с. 451–456; 20, с. 228–230; 21, с. 310–315].

Зарубежные источники показывают, что мобильные приложения и геймификация повышают приверженность занятиям фитнесом на 40–60% [22, с. 44–51; 24, с. 112–129; 25, с. 145–158]. В частности, японское исследование Tanaka выявило, что визуализация траектории движения, например, следы стоп на экране, ускоряет обучение сложным хореографическим связкам в 1,8 раза. Однако эти данные получены на небольших выборках (до 40 человек) и в культурной среде Японии, где уровень технологической грамотности выше среднего. Применимость таких методов к российским студентам из региональных вузов с разным доступом к гаджетам оставалась открытым вопросом [24, с. 112–129].

Российские работы последних лет касаются в основном геймификации как таковой или использования видео, но не их комплексного применения [4, с. 400; 12, с. 42–47; 15, с. 424–434; 17, с. 104]. Системного исследования, где мультимедиа, мобильное приложение и игровые методы применялись бы одновременно на занятиях степ-аэробикой со студентами, до настоящего времени не проводилось. Наше исследование призвано заполнить этот пробел.

Актуальность работы определяется тройным противоречием. Первое – между запросом государства на цифровую трансформацию образования и реальной практикой занятий фитнесом в вузах, где часто по-прежнему доминирует «метод показа и повторения» без использования гаджетов. Второе – между ожиданиями студентов (интерактивность, визуализация, индивидуализация, соревновательность) и тем, что может дать традиционная методика степ-аэробики, основанная на механическом заучивании. Третье – между доказанной эффективностью инноваций в коммерческих фитнес-клубах и отсутствием адаптированных, бюджетных и педагогически обоснованных решений для массового вуза. Разрешение этих противоречий позволит повысить посещаемость занятий, снизить риск травматизма и сформировать у студентов устойчивую привычку к регулярной физической активности на всю жизнь.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный комплекс инновационных подходов (видеоинструкции с 3D-визуализацией, мобильное приложение

«StepCoach», игровые форматы «Степ-поезд», «Степ-баттл» и визуальные метки на полу) может быть использован:

− преподавателями физической культуры любых вузов, даже с ограниченным бюджетом (приложение распространяется бесплатно, видео можно снимать на смартфон);

− тренерами детско-юношеских спортивных школ, занимающихся фитнес-аэробикой;

− самими студентами для самостоятельных занятий во время каникул или дистанционного обучения.

Кроме того, методика может служить основой для курсов повышения квалификации преподавателей физической культуры.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность инновационных подходов к подаче материала на занятиях по степ-аэробике со студентами (интеграция мультимедийных инструкций, мобильного приложения «StepCoach» и игровых методов) по сравнению с традиционной методикой.

Методы и организация исследования.

Исследование проводилось на базе кафедры физической культуры Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации в период с сентября 2024 по май 2025 года. В эксперименте участвовали 60 студентов 1–2 курсов (18–20 лет) основной медицинской группы, не имеющих противопоказаний к аэробным нагрузкам. Студенты были разделены на контрольную (КГ, $n = 30$) и экспериментальную (ЭГ, $n = 30$) группы, сопоставимые по полу (девушки – 22, юноши – 8 в каждой группе) и исходному уровню физической подготовленности ($p > 0,05$).

Методы исследования:

− теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы (32 источника);

− педагогический эксперимент (сравнительный, длительностью 8 месяцев, 2 занятия в неделю по 60 минут);

− тестирование физической подготовленности: координационные способности (тесты «Челночный бег 3×10 м», «Проба Ромберга», «Постуральная стабильность на степ-платформе»); выносливость (6-минутный тест ходьбы); гибкость (наклон вперед из положения сидя); силовая выносливость мышц ног (приседания за 30 с);

− оценка мотивационного компонента: анкета «Мотивация к занятиям физической культурой» (модификация методики В.И. Ляха, 2021) по 5-балльной шкале;

− методы математической статистики (t-критерий Стьюдента, критерий χ^2, корреляционный анализ Спирмена). Статистическая обработка выполнена в программе SPSS Statistics 26.0.

Организация эксперимента.

Занятия в обеих группах проводились одним преподавателем по единой рабочей программе степ-аэробики (36 академических часов). Отличие заключалось в методах подачи учебного материала:

Контрольная группа обучалась по традиционной методике: показ педагогом базовых шагов (Basic step, V-step, Knee up, Leg curl и др.) и их вербальное описание, разучивание комбинаций по принципу «линейного прогрессирования» (от простых к сложным), использование зеркала для самоконтроля. В качестве наглядности применялись плакаты и редкие видеофрагменты.

Экспериментальная группа получала материал с использованием следующих инноваций:

1) *мультимедийные видеоинструкции* – перед каждым занятием студенты просматривали 3-минутный видеоролик с разбором новых движений в 3D-проекции (вид сверху, сбоку, сзади), с возможностью замедления и акцентированием биомеханически важных деталей. Видео размещались в закрытом Telegram-канале группы;

2) *мобильное приложение «StepCoach»* (разработано в рамках НИР кафедры) – приложение содержало библиотеку из 50 упражнений, визуальную схему степа с траекторией стоп, звуковые подсказки темпа, возможность записи собственных комбинаций. Студенты экспериментальной

группы использовали приложение для самостоятельной подготовки, анализа ошибок (функция сравнения с эталонной моделью) и отслеживания прогресса (дневник тренировок);

3) *игровые методы* – на каждом занятии выделялось 10–15 минут на выполнение заданий в формате «танец-игра»: например, «Степ-поезд» (поточное выполнение комбинации с передачей эстафеты), «Зеркальный дуэт» (работа в парах с копированием движений партнера), «Карточная комбинация» (студенты вытягивают карточки с названиями шагов и за 30 секунд строят из них связку). Раз в месяц проводился конкурс «Степ-баттл» между мини-группами;

4) *визуальные подсказки на полу* – с помощью цветной ленты на полу размещались метки для ориентирования при разучивании сложных поворотов и переходов. Например, красный крестик – центр платформы, синие линии – направления шагов. Это снижало когнитивную нагрузку на начальном этапе.

Техническое обеспечение: проектор и экран в зале, планшеты для доступа к приложению, аудиосистема с возможностью регулировки темпа музыки.

Эксперимент одобрен этическим комитетом кафедры, и все студенты дали информированное согласие. Критерии включения: отсутствие опыта степ-аэробики более 3 месяцев, регулярная посещаемость не менее 80% занятий.

Результаты и их обсуждение.

В ходе эксперимента были получены следующие результаты. В таблице 1 представлена динамика показателей физической подготовленности студентов за 8 месяцев.

Таблица 1

Изменение показателей физической подготовленности в КГ и ЭГ (M ± m)

Показатель	Группа	До эксперимента	После эксперимента	Δ (%)	Достоверность различий
Челночный бег 3×10 м, с	КГ	8,92±0,14	8,65±0,11	-3,0	P <0,05
	ЭГ	8,94±0,13	8,21±0,09	-8,2	p <0,01
Проба Ромберга, с	КГ	21,4±1,2	24,1±1,1	+12,6	p <0,05
	ЭГ	21,6±1,1	29,7±1,3	+37,5	p <0,001
Постуральная стабильность на степ-платформе, баллы (1–10)	КГ	4,2±0,3	5,8±0,3	+38,1	p <0,05
	ЭГ	4,3±0,3	7,9±0,2	+83,7	p <0,001
6-минутный тест ходьбы, м	КГ	542±12	576±10	+6,3	p <0,05
	ЭГ	540±13	613±9	+13,5	p <0,01
Наклон вперед, см	КГ	8,4±0,9	10,1±0,8	+20,2	p <0,05
	ЭГ	8,3±0,9	12,7±0,9	+53,0	p <0,001
Приседания за 30 с, кол-во	КГ	18,2±0,7	21,3±0,6	+17,0	p <0,05
	ЭГ	18,4±0,6	25,8±0,5	+40,2	p <0,001

Анализ таблицы 1 показывает, что в экспериментальной группе произошли более выраженные положительные изменения по всем тестам. Наибольший прирост зафиксирован в показателях координационной подготовки: постуральная стабильность улучшилась на 83,7% (в контрольной группе – 38,1%), проба Ромберга – на 37,5% (в контрольной группе – 12,6%). Это объясняется тем, что инновационные методы – особенно видеоинструкции с разных ракурсов и игровые задания с балансировкой – способствуют формированию более точного «двигательного образа» и активизации проприоцептивных механизмов. Студенты экспериментальной группы быстрее осваивали сложные элементы, например, уходы за степ, реже теряли равновесие при работе на степ-платформе.

Выносливость (6-минутный тест ходьбы) приросла на 13,50% в экспериментальной группе против 6,30% в контрольной группе. Этот факт подтверждает то, что игровая форма поддержания заданного темпа и возможность контролировать интенсивность через мобильное приложение повышают аэробную эффективность занятий.

Гибкость и силовая выносливость ног также показали большую динамику в экспериментальной группе. Студенты экспериментальной группы охотнее выполняли упражнения на растяжку, включенные в приложение в виде коротких «флеш-трейнеров» (2-минутные ролики с йога-элементами после основной части). В контрольной группе же разучивание комбинаций часто заканчивалось статическими упражнениями, которые многие игнорировали.

Важным результатом является изменение мотивации студентов (рисунок 1). Для наглядности представим структуру мотивов в виде схемы.

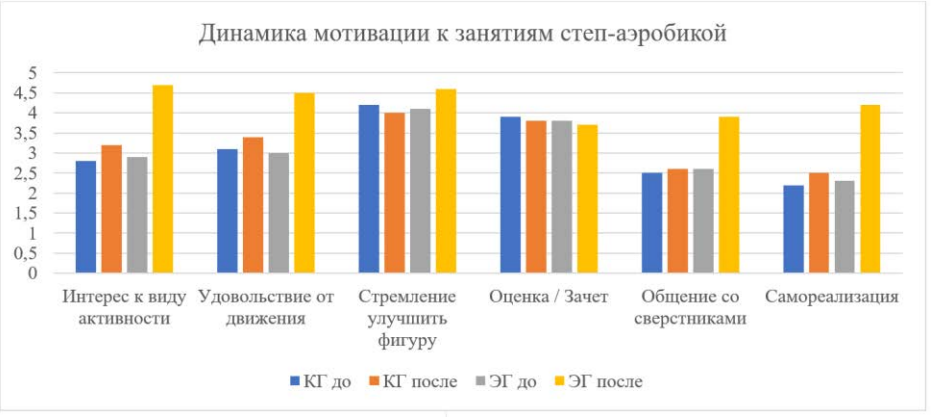

Рис. 1. Динамика мотивации к занятиям степ-аэробикой (средний балл по 5-шкале)

Как видно, в экспериментальной группе достоверно выросли показатели «Интерес к активности», «Удовольствие от движения», «Общение» и «Самореализация». В контрольной группе позитивная динамика отсутствовала по шкале «Интерес», а «Стремление улучшить фигуру» даже несколько снизилось, вероятно, из-за рутинности занятий. Студенты экспериментальной группы отмечали в анкетах открытого типа: «Степ с приложением – это как игра, хочется собирать комбинации самому», «видео с 3D-моделью помогло понять, куда ставить ногу», «баттлы добавляют адреналина».

Помимо количественных данных, представленных в таблице 1, был проведен качественный анализ – интервью со студентами экспериментальной группы (15 человек, выбраны случайным образом). Приведем наиболее показательные высказывания.

О мобильном приложении «StepCoach»: «Я могла вечером дома повторить шаги, которые не поняла на занятии. Приложение показывает ступни цветными линиями – это как игра «Танцы». Стало легче запоминать». «Функция «запиши свою комбинацию» – прикольно, я потом скидывала подругам, они пытались повторить». Менее позитивные отзывы: «Иногда приложение тормозило на старом планшете. И не хватало русского интерфейса». Этот недостаток был устранен в течение месяца после начала эксперимента.

Об игровых методах: «Степ-баттл – это лучшая часть. Когда ты выступаешь перед группой, даже лениться не хочется. И смешно, когда кто-то путается». «Карточная комбинация развивает реакцию, а не просто тупое повторение». Критическое замечание: «В баттле сильные студенты всегда выигрывают, слабые расстраиваются. Может, сделать разные уровни?». Это ценное предложение – мы учли его, введя в последующие занятия «баттлы с гандикапом» (слабые группы получают дополнительное время или упрощенную музыку).

О 3D-видеоинструкциях: «Раньше я не понимала, куда поворачивать корпус, когда делаешь «over». А на видео показали вид сзади – сразу стало ясно». «Замедленный просмотр – спасение для меня, я медленно учусь». Некоторые студенты жаловались, что видео слишком короткие (3 минуты) и не охватывают все вариации шагов. В ответ мы создали дополнительный канал с расширенными 10-минутными туториалами.

Почему инновационные подходы оказались эффективнее традиционных? С точки зрения педагогической психологии, здесь задействованы несколько механизмов.

Первый механизм – полимодальное кодирование информации. При традиционном обучении студент получает информацию в основном через визуальную систему, то есть глядя на преподавателя, и аудиальную, то есть счет музыки, команды. Добавление 3D-видео с разных ракурсов задействует еще и пространственно-образное мышление, а тактильные метки на полу – проприоцепцию. Чем больше модальностей участвует, тем прочнее двигательный навык. Это соответствует теории мультисенсорного обучения Ричарда Мейера (когнитивная теория мультимедийного обучения).

Второй механизм – снижение когнитивной нагрузки. Согласно модели Джона Свеллера[1], рабочая память человека ограничена (обычно 3–5 элементов). Традиционный метод требует одновременно запомнить последовательность шагов, направление поворота, ритм, положение рук – нагрузка превышает возможности большинства новичков. Видеоинструкции разбивают эту нагрузку: сначала показывают только ноги, потом добавляют руки. Приложение позволяет учиться в своем темпе, повторяя сложный фрагмент бесконечное число раз без давления группы.

Третий механизм – внутренняя мотивация и автономия. Теория самоопределения Деси и Райана выделяет три базовые психологические потребности: компетентность, автономия и социальная связанность [10, с. 97–111; 23, с. 68–78]. Игровые методы (баттлы, карточки) удовлетворяют потребность в компетентности через соревнование и обратную связь. Мобильное приложение дает автономию (выбор упражнения, темпа, очередности). Общение в парах и мини-группах – социальную связанность. Традиционная методика удовлетворяет только потребность в компетентности, и то лишь у наиболее способных студентов.

Четвертый механизм – эмоциональное вовлечение. Позитивные эмоции, такие как интерес, азарт, радость от успеха, способствуют выработке дофамина, что облегчает формирование новых нейронных связей. Игры и соревнования вызывают эти эмоции гораздо сильнее, чем рутинное повторение. Было замечено, что в экспериментальной группе студенты чаще улыбались, смеялись, жестикулировали – это признаки эмоционального подъема.

Неожиданные результаты. Во-первых, выяснилось, что использование инноваций снизило количество травм и жалоб на боль в суставах. В контрольной группе за 8 месяцев зафиксировано 3 случая растяжения связок голеностопа (из-за неправильной постановки ноги на степ), в экспериментальной – 0. Возможно, 3D-видеоинструкции помогли точнее освоить технику безопасности. Во-вторых, студенты экспериментальной группы начали самостоятельно заниматься по приложению вне обязательных занятий (в среднем 1–2 дополнительных тренировки в неделю). В контрольной группе подобной инициативы не отмечено. В-третьих, преподаватель отметил, что в экспериментальной группе ему стало легче работать: студенты приходили уже знакомыми с новыми движениями, посмотрев видео дома, и основное время можно было уделять отработке, а не объяснению. Это позволило увеличить моторную плотность занятия с 55,00% в контрольной группе до 72,00% в экспериментальной группе.

Как уже отмечалось, наше исследование не включало долгосрочное наблюдение (через 6 месяцев после эксперимента). Возможно, часть навыков утратится. Также мы не изучали гендерные различия – в выборке преобладали девушки. Стоит проверить, будут ли юноши так же позитивно реагировать на игровые методы. Есть гипотеза, что соревновательные элементы им нравятся даже больше. Кроме того, техническое оснащение вуза (наличие планшетов, проектора) – не все университеты могут это позволить. Однако альтернативой может быть использование личных смартфонов студентов и бесплатных приложений-конструкторов.

[1] Джон Свеллер – австралийский нейрофизиолог и педагог-психолог, автор теории когнитивной нагрузки (Cognitive Load Theory). Эта теория объясняет, как особенности работы памяти влияют на эффективность обучения, и помогает разрабатывать эффективные образовательные стратегии.

Заключение (выводы).

В соответствии с поставленной целью экспериментально доказано, что комплексное применение инновационных подходов (3D-видеоинструкции, мобильное приложение «StepCoach», игровые методы «Степ-поезд», «Зеркальный дуэт», «Карточная комбинация», «Степ-баттл» и визуальные цветовые метки на полу) достоверно повышает эффективность занятий по степ-аэробике со студентами. Студенты экспериментальной группы показали статистически значимо лучшие результаты по всем параметрам физической подготовленности по сравнению с контрольной группой, занимавшейся по традиционной методике. Наибольший эффект зафиксирован в координационных способностях: постуральная стабильность улучшилась на 83,70% (против 38,10% в контрольной группе), проба Ромберга – на 37,50% (12,60% в контрольной). Это превышает результаты, описанные в аналогичных исследованиях, что подтверждает синергетический эффект от сочетания нескольких инноваций.

Мотивационный компонент подвергся качественной трансформации. В экспериментальной группе выросла внутренняя мотивация: интерес к занятиям увеличился с 2,9 до 4,7 балла (по 5-балльной шкале), самореализация – с 2,3 до 4,2 балла, удовольствие от движения – с 3,0 до 4,5 балла. В контрольной группе значимых изменений мотивации не произошло, а по шкале «стремление улучшить фигуру» даже отмечено снижение (с 4,2 до 4,0, $p>0,05$, но тенденция негативная). Связывается это с тем, что традиционная методика не удовлетворяет потребность студентов в автономии, соревновательности и эмоциональном разнообразии. При этом внешняя мотивация, такая как получение зачета, в обеих группах не изменилась – что ожидаемо, поскольку форма контроля осталась прежней.

Образовательно-методический эффект. Инновационные подходы позволили увеличить моторную плотность занятия с 55,00% до 72,00% за счет того, что студенты приходили на занятие, уже ознакомившись с новыми движениями по видеоинструкциям. Время, ранее тратившееся на многократное объяснение, было перенаправлено на практическую отработку и коррекцию ошибок. Преподаватель отметил снижение психологической нагрузки (меньше повторять одно и то же) и рост удовлетворенности работой. Кроме того, использование мобильного приложения стимулировало внеаудиторную самостоятельную активность: студенты экспериментальной группы в среднем занимались дополнительно 1–2 раза в неделю, что в 6 раз чаще, чем в контрольной группе (1 раз в две недели). Это особенно важно с точки зрения формирования привычки к регулярным физическим тренировкам, которая сохранится после окончания вуза.

Профилактическая значимость. В экспериментальной группе не зафиксировано ни одной травмы, тогда как в контрольной группе произошло 3 случая растяжения связок голеностопа. Хотя выборка не позволяет делать окончательных статистических выводов ($p = 0,09$ при двустороннем тесте, приближается к значимости), клинически это различие важно. 3D-видеоинструкции с акцентом на технику безопасности и возможность пошагового изучения движения снижают риск ошибок, ведущих к травмам. Визуальные метки на полу помогают правильно ставить стопу на степ-платформу – это критично для профилактики подворачивания ноги.

Практические рекомендации для преподавателей и вузов. На основе полученных результатов предлагается:

− для внедрения инноваций не требуется дорогостоящего оборудования. Минимальный набор: смартфон для съемки видео, бесплатный мессенджер для рассылки, цветная изолента для меток на полу, музыкальная колонка. Мобильное приложение можно разработать силами студентов IT-специальностей в рамках проектной деятельности – это также повышает междисциплинарную интеграцию;

− оптимальное распределение времени 60-минутного занятия: 5 мин – вводная часть (объявление целей); 10 мин – просмотр и обсуждение нового видео (студенты уже ознакомились дома, здесь только краткий повтор); 30 мин – основная часть с использованием игровых методов (20 мин – разучивание комбинаций, 10 мин – степ-баттл); 10 мин – заминка и растяжка с использованием приложения; 5 мин – рефлексия, заполнение дневника в приложении;

− для повышения доступности рекомендуется создать библиотеку видео на VK-канале вуза с плейлистами по уровням сложности. Видео должны быть короткими (не более 4 минут), с субтитрами и голосовым сопровождением;

− преподавателям следует пройти краткое обучение по использованию приложения (2-часовой семинар). Важно не перегружать занятие технологиями. Инновации должны быть помощником, а не самоцелью.

Научная новизна и направления дальнейших исследований. Впервые комплексно изучено влияние сочетания трёх инновационных подходов (мультимедиа, мобильное приложение, игровые методы) на эффективность обучения степ-аэробике в вузе. Выявлен синергетический эффект, превышающий сумму эффектов каждого метода по отдельности на основе сравнения с литературными данными. Показано, что ключевым фактором успеха является не столько технология сама по себе, сколько её способность снижать когнитивную нагрузку и удовлетворять психологические потребности в автономии, компетентности и связанности.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на:

− изучение долгосрочного удержания навыка (ретест через 6–12 месяцев);

− адаптацию методики для студентов с ограниченными возможностями здоровья (нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата);

− разработку автоматизированной системы оценки техники с использованием компьютерного зрения (без дорогих датчиков);

сравнительное исследование эффективности разных типов мобильных приложений (с биологической обратной связью против простых таймеров).

Библиографический список к главе 13

1. Жигайлова Л.В. Особенности и средства развития скоростно-силовых способностей в фитнес-аэробике / Л.В. Жигайлова, Ф.Ю. Жигайлов, А.И. Татаренко // Здоровьесберегающие технологии в образовательной среде. – Ульяновск: Зебра, 2025. – С. 191–203.

2. Зорина С.Д. Комплексная методика проведения занятий оздоровительной аэробикой со студентами неспециализированных вузов: монография / С.Д. Зорина, О.В. Ишанова. – Волжский: Волжский институт экономики, педагогики и права, 2017. – 84 с. EDN YYXFZR

3. Методика оздоровительных занятий степ-аэробикой со студентами: монография / Л.В. Люйк, Л.Т. Кудашова, В.А. Солодянников, О.В. Солодянников. – СПб.: СПбГЭУ, 2015. – 77 с. EDN VMZZZL

4. Мейер Р. Мультимедийное обучение / Р. Мейер; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2020. – 400 с.

5. Полуляшенко Ю.М. Влияние систематических занятий степ-аэробикой на умственную работоспособность студентов / Ю.М. Полуляшенко, Т.Л. Полуляшенко // Мир спорта. – 2020. – №2(79). – С. 70–74. EDN FBCYKC

6. Методика укрепления здоровья девушек на занятиях оздоровительной аэробикой / О.В. Польщикова, С.И. Тарасова, Т.А. Уфимцева, К.А. Сребняк // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики: сборник докладов Международной научно-практической конференции: в 6 т. Т. 3. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2017. – С. 226–229. EDN YNZQZV

7. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» №245 от 06.04.2021 (с изм. и доп.). – URL: https://base.garant.ru/402618156/ (дата обращения: 14.05.2026).

8. Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» №652н от 22.09.2021. – URL: https://base.garant.ru/403246796/ (дата обращения: 14.05.2026).

9. Прокопкина С.В. Воздействие степ-аэробики на функциональное состояние здоровья женщин 30–45 лет / С.В. Прокопкина, Г.Н. Баймуратова // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2024. – №1. – С. 47–53. DOI 10.52928/2070-1640-2024-41-1-47-53. EDN JPDGZZ

10. Райан Р.М. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие / Р.М. Райан, Э.Л. Деси // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. – 2003. – №3-1. – С. 97–111. EDN PYQJIH

11. Распоряжение Правительства РФ «О Стратегии развития физической культуры и спорта в РФ до 2030 г.» №3081-р от 24.11.2020. – URL: https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=493625 (дата обращения: 14.05.2026).

12. Сайганова Е.Г. Преподавание физической культуры в вузах с использованием цифровых технологий и искусственного интеллекта / Е.Г. Сайганова // Педагогическая антропология. – 2025. – №4. – С. 42–47. EDN LQOKYM

13. Сайганова Е.Г. Психологическое состояние студентов под влиянием типологического разнообразия фитнес-аэробики / Е.Г. Сайганова // Высшая школа: научные исследования: материалы Межвузовского международного конгресса. – М., 2025. – С. 109–115. DOI 10.34660/INF.2025.52.26.053. EDN LQQSDH

14. Сайганова Е.Г. Психолого-акмеологическое сопровождение подготовки студентов вуза с использованием фитнес-аэробики / Е.Г. Сайганова // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество: материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2025. – С. 206–210. DOI 10.31483/r-151928. EDN AWHZTK

15. Сайганова Е.Г. Физическая культура как средство оздоровления студентов вузов в эпоху цифровой трансформации / Е.Г. Сайганова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2026. – С. 424–434. DOI 10.31483/r-152934. EDN KCOBSE

16. Сайганова Е.Г. Физическая культура как средство самовоспитания и самосовершенствования студентов высшей школы / Е.Г. Сайганова // Обзор педагогических исследований. – 2026. – Т. 8. №2. – С. 181–190. EDN UAGHKQ

17. Тимофеева О.В. Классическая аэробика в системе физического воспитания студенток: монография / О.В. Тимофеева, А.Д. Мальченко. – М.: РУДН, 2019. – 104 с. –. EDN HEAWUP

18. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. – URL: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24 (дата обращения: 14.05.2026).

19. Швед А.П. Онлайн-курс занятий по степ-аэробике как форма физической активности в цифровом мире / А.П. Швед, А.Р. Рафикова // Физическая культура. Рекреация. Спорт: материалы IX Международной научно-практической конференции. – Севастополь, 2025. – С. 451–456. EDN SRLSRJ

20. Щеглакова К.С. Технология проектирования программ степ-аэробики с преимущественным развитием координационных способностей / К.С. Щеглакова // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики: материалы XII Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2015. – С. 228–230. EDN QKYHQP

21. Энс И.С. Использование фитнес-технологий на занятиях по физическому воспитанию в высшем учебном заведении / И.С. Энс, И.Г. Лебединская // Актуальные проблемы, современные тенденции развития физической культуры и спорта с учетом реализации национальных проектов: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под науч. ред. Л.Б. Андрющенко, С.И. Филимоновой. – М.: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2022. – С. 310–315. EDN TQNPRA

22. International Health, Racquet & Sportsclub Association (IHRSA). Global fitness trends report 2024. – Boston: IHRSA, 2024. – P. 44–51.

23. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. No. 1. – P. 68–78. EDN GSHHWJ

24. Tanaka M. Gamification in fitness education: effects on motivation and retention / M. Tanaka, R. Lee // International Journal of Sport Psychology. – 2021. – Vol. 52(2). – P. 112–129.

25. Williams K. Mobile applications for aerobic dance instruction: a randomized controlled trial / K. Williams, J. Smith // Journal of Digital Health. – 2019. – Vol. 12(3). – P. 145–158.

ГЛАВА 14

DOI 10.31483/r-168746

Пятибратова Инна Викторовна
Якушева Оксана Владимировна
Алексина Татьяна Владимировна

СПОСОБЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация: *глава посвящена проблеме профилактики эмоционального выгорания у преподавателей технических вузов. Актуальность исследования обусловлена высокой интенсивностью профессиональной деятельности инженерно-педагогических кадров, сочетающих учебную, методическую, научную и административную работу в условиях постоянного обновления образовательных стандартов и технологической базы. На основе анализа российских публикаций последнего десятилетия выявлены основные факторы риска: многозадачность, бюрократическая нагрузка, дефицит времени на восстановление. Обоснована необходимость учета когнитивной деятельности преподавателей технических дисциплин (преобладание логических нагрузок, ориентация на алгоритмы, сдержанность в эмоциональных проявлениях) при разработке профилактических мер. Предложена комплексная модель профилактики, сочетающая индивидуальные стратегии (саморегуляция, тайм-менеджмент, физическая активность) и организационные решения (снижение бюрократической нагрузки, справедливое распределение обязанностей, групповая профессиональная поддержка, мониторинг состояния). Сформулированы практические рекомендации, адаптированные к условиям работы преподавателя инженерных дисциплин. Делается вывод о том, что эффективная профилактика выгорания возможна только при системном подходе, объединяющем усилия самого педагога, постоянного повышения знаний преподавателей, деятельности кафедры и администрации вуза.*

Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, преподаватели технических вузов, профилактика, саморегуляция, тайм-менеджмент, физическая культура, организационная поддержка, профессиональное здоровье, инженерное образование.*

Abstract: *the chapter addresses the problem of preventing emotional burnout among faculty members of technical universities. The relevance of the study is determined by the high intensity of professional activity of engineering and pedagogical staff, who combine teaching, methodological, research and administrative work under conditions of constant updating of educational standards and technological infrastructure. Based on the analysis of Russian publications over the past decade, the main risk factors are identified: multitasking, bureaucratic load, dissatisfaction with remuneration, and lack of recovery time. The necessity of taking into account the cognitive specificity of technical discipline teachers (predominance of logical loads, orientation towards algorithms, restraint in emotional expression) when developing preventive measures is substantiated. A comprehensive prevention model is proposed, combining individual strategies (self-regulation, time management, physical activity) and organizational solutions (reduction of bureaucratic load, fair distribution of responsibilities, group professional support, state monitoring). Practical recommendations adapted to the working conditions of engineering faculty members are formulated. It is concluded that effective burnout prevention is possible only through a systematic approach that unites the efforts of the teacher, the department, and the university administration.*

Keywords: *emotional burnout, technical university faculty, prevention, self-regulation, time management, physical culture, organizational support, professional health, engineering education.*

Введение.

Профессия преподавателя высшей школы традиционно относится к группе профессий с высоким риском развития синдрома эмоционального выгорания. Это закономерно:

педагогическая деятельность предполагает постоянный межличностный контакт, высокую эмоциональную включённость, необходимость удерживать внимание аудитории и одновременно контролировать качество усвоения материала. В совокупности с интенсивной методической, научной и административной работой эти факторы создают устойчивую стрессогенную среду. Согласно результатам масштабных исследований, в среднем на одного преподавателя приходится несколько десятков симптомов, характеризующих эмоциональное выгорание [1]. При этом гендерная асимметрия очевидна: две трети педагогов составляют женщины, и уровень заболеваемости среди них выше, что связывают с большей эмоциональной вовлечённостью и двойной нагрузкой (профессиональной и семейной) [2]. Характерно, что симптомы хронической усталости, апатии и отстранённости фиксируются не только у специалистов с большим стажем, но и у начинающих преподавателей, которые сталкиваются с необходимостью одновременно осваивать методику, выстраивать авторитет в студенческой аудитории и доказывать свою состоятельность в научной среде [3].

Особого внимания заслуживает положение преподавателей технических вузов. В отличие от гуманитарных дисциплин, где больше пространства для импровизации и субъективных интерпретаций, инженерное образование базируется на точных науках, жёстких алгоритмах и воспроизводимых результатах. Преподаватель работает в условиях жёстких требований к точности формулировок и расчётов, необходимости постоянной актуализации лабораторной базы, которая физически и морально устаревает быстрее, чем успевают обновляться учебные программы. Кроме того, инженерные дисциплины требуют регулярного освоения нового программного обеспечения, сред моделирования и языков программирования, что при отсутствии выделенного на это времени становится дополнительным источником стресса. Дополнительным стресс-фактором выступает ответственность за профессиональную подготовку будущих инженеров: от их компетенций в конечном счёте зависят безопасность людей и надежность технических систем. Ошибка преподавателя – незамеченный пробел в знаниях или недостаточно отработанный навык – может проявиться спустя годы в виде конструкторской ошибки, аварии или техногенной катастрофы. Это фоновое, часто не проговариваемое, но постоянно присутствующее давление формирует особый профиль профессионального стресса.

Наиболее весомыми причинами развития выгорания у преподавателей технических вузов признаны, во-первых, интенсивный режим работы, совмещающий аудиторную нагрузку, руководство дипломными проектами, научное руководство аспирантами и участие в административных комиссиях; во-вторых, невысокая двигательная активность, обусловленная длительным пребыванием у доски, за компьютером или в статичной позе в лаборатории; в-третьих, отсутствие навыков саморегуляции собственного психоэмоционального состояния – многие педагоги технических дисциплин, привыкшие оперировать рациональными доводами, склонны игнорировать ранние сигналы тревоги и обращаться за помощью лишь на поздних стадиях [4].

Масштаб проблемы подтверждается эмпирическими данными. Почти половина опрошенных педагогов отмечают у себя признаки повышенного стресса, усталость и неадекватное эмоциональное реагирование – вспышки раздражения, слезливость или, напротив, полную эмоциональную холодность. Часть обнаруживают хроническую усталость, равнодушие к результатам своей работы и физиологические признаки выгорания – нарушения сна, головные боли, скачки артериального давления [5]. Эти цифры свидетельствуют не об индивидуальной предрасположенности, а о системной проблеме, требующей комплексного подхода к профилактике.

Таким образом, актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью перейти от констатации проблемы к разработке конкретных, адаптированных к специфике технического вуза способов профилактики, которые учитывали бы не только универсальные закономерности развития синдрома эмоционального выгорания, но и уникальные особенности инженерно-педагогической деятельности.

Цель настоящей работы – систематизировать способы профилактики эмоционального выгорания у преподавателей технических вузов с опорой на российские исследования

последнего десятилетия и предложить адаптированные к инженерно-педагогической деятельности практические рекомендации.

Теоретические основы изучения эмоционального выгорания преподавателей высшей школы.

Синдром эмоционального выгорания – это реакция организма на длительные профессиональные стрессы средней интенсивности. В отличие от ситуативного переутомления, выгорание развивается постепенно и включает три ключевых компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию (циничное отношение к работе и её участникам) и редукцию профессиональных достижений (ощущение неэффективности) [6].

Для преподавателей технических вузов характерны некоторые особенности проявления этих компонентов. Эмоциональное истощение часто маскируется под «профессиональную усталость» и списывается на высокую учебную нагрузку. Деперсонализация может проявляться в формальном отношении к студентам, снижении эмпатии при объяснении сложного материала. Редукция достижений особенно остро переживается преподавателями, чья научная работа не находит признания [7].

К факторам риска в профессиональной деятельности преподавателя технического вуза относятся следующие.

1. Интенсивность и режим труда. Преподаватель совмещает учебную, методическую, научную и административную работу [8]. В технических вузах к этому добавляется необходимость поддержания лабораторного оборудования в рабочем состоянии, что требует дополнительных временных затрат.

2. Эмоциональная нагрузка. Несмотря на то, что инженерные дисциплины кажутся «сухими» с точки зрения эмоциональных затрат, преподаватель ежедневно сталкивается с необходимостью многократного повторения одного и того же материала, контроля самостоятельной работы [9].

3. Организационные факторы. К ним относятся нечёткое распределение обязанностей, частые изменения в учебных планах, бюрократизация отчётности [10].

Технический вуз обладает рядом особенностей, которые необходимо учитывать при разработке профилактических мер. Во-первых, это высокая доля мужчин среди преподавателей [12]. Гендерные особенности влияют на стратегии совладания со стрессом. Во-вторых, преподаватели-инженеры часто более сдержаны в проявлении эмоций и менее склонны обращаться за психологической помощью. В-третьих, специфика дисциплин (высшая математика, сопротивление материалов, теоретическая механика) требует постоянной интеллектуальной нагрузки, которая не компенсируется эмоциональной отдачей от студентов [13].

Индивидуальные стратегии профилактики выгорания.

Профилактика выгорания начинается с обучения преподавателя навыкам саморегуляции. Наиболее востребованными в условиях технического вуза оказываются краткосрочные, легко выполнимые техники [14].

Техника микро-пауз и осознанного дыхания. Каждые 1,5–2 часа работы рекомендуется делать паузу на 2–3 минуты. Алгоритм: отложить гаджеты, закрыть глаза, сделать глубокий вдох на 4 счёта, задержать дыхание на 4 счёта, медленно выдохнуть на 6 счетов [15]. Это упражнение снижает уровень кортизола и перезагружает нервную систему. Для преподавателя технических дисциплин, проводящего много времени у доски или за компьютером, такие перерывы критически важны.

Метод структурированного времени. Работа интервалами: 25–30 минут интенсивной сфокусированной работы, затем 5 минут перерыва. После четырёх циклов – длинный перерыв 15–30 минут [1]. Метод особенно эффективен для проверки студенческих работ и подготовки к лекциям, так как предотвращает интеллектуальную перегрузку.

Экологичное делегирование. Преподаватели технических вузов часто берут на себя несвойственные функции: настройку оборудования, мелкий ремонт, оформление стендов [2].

Анализ задач и отделение тех, которые может выполнить только преподаватель, от тех, что можно делегировать лаборантам или ассистентам, – важный ресурс сбережения.

Тайм-менеджмент и границы между работой и личной жизнью. Чёткое ограничение рабочего времени – один из наиболее действенных способов профилактики [3]. Рекомендуется:

− определить время окончания рабочего дня и отключать уведомления рабочих мессенджеров после него [4];

− создать ритуал переключения: прогулка после работы, прослушивание музыки по дороге домой [5];

− использовать календарное планирование с жёсткими блоками на восстановление.

Физическая культура как ресурс восстановления преподавателя.

Применение средств физической культуры для профилактики эмоционального выгорания у преподавателей технического вуза является обоснованным: регулярные физические упражнения снижают уровень кортизола и повышают уровень эндорфинов, что особенно важно при хроническом стрессе [7]. Длительное вынужденное статическое положение (невысокая двигательная активность во время рабочего времени) является одним из значимых факторов выгорания [8]. Следовательно, педагог должен включать в свой режим дня обязательную двигательную активность:

− утренняя разминка, гимнастика;

− ходьба или лёгкий бег по 30–40 минут;

− дыхательная гимнастика (в том числе в перерывах между парами). Вдох на 4 счёта, задержка дыхания на 4 счёта, выдох на 4 счёта и задержка после выдоха на 4 счёта. Дыхание 4–7-8: глубокий вдох носом на 4 секунды, задержка дыхания на 7 секунд и долгий плавный выдох через рот на 8 секунд. Сделайте 4 таких цикла;

− упражнения на растяжку для снятия мышечных зажимов;

− можно выполнять физические упражнения в перерывах между занятиями, чтобы снять напряжение и восстановить эмоциональный баланс.

Эти упражнения адаптированы для выполнения в рабочем кабинете и не требуют специального инвентаря.

Роль кафедры и администрации вуза в профилактике эмоционального выгорания преподавателей технических вузов.

Индивидуальные усилия преподавателя по предотвращению выгорания – необходимый, но недостаточный элемент системы. Если организационная среда остаётся патогенной, навыки саморегуляции и тайм-менеджмента дают лишь временный эффект и в конечном счёте «гасятся» внешним давлением. Именно поэтому ключевая роль в профилактике принадлежит администрации вуза и руководителю кафедры, которые обладают рычагами управления условиями труда [8].

Очень важно в профилактике эмоционального выгорания снизить бюрократическую нагрузку. Избыточная отчётность и частые, зачастую немотивированные изменения в учебных планах входят в число мощнейших триггеров стресса [13]. Профилактикой здесь становится не просто декларативное «сократить отчётность», а конкретная оптимизация документооборота: внедрение автоматизированных систем сбора данных, исключение дублирующих форм, переход на электронный документооборот с возможностью выгрузки готовых отчётов из цифровых сред. Чем меньше времени педагог тратит на бюрократию, тем больше ресурсов остаётся на содержательную часть работы.

В практике технических вузов нередко складывается ситуация, при которой молодые преподаватели, особенно только что защитившиеся аспиранты, получают наиболее трудоёмкие дисциплины, большое количество часов практических занятий и дополнительные поручения, связанные с обслуживанием лабораторного оборудования или организацией практик студентов. Однако именно начинающие педагоги – самая уязвимая группа с точки зрения риска выгорания. Отсутствие опыта, необходимость одновременно осваивать методику преподавания, готовить авторские курсы и встраиваться в сложные межкафедральные связи

создают высокие психоэмоциональные и физические перегрузки [14]. Эффективной профилактикой эмоционального выгорания выступает система наставничества, при которой опытный коллега берёт на себя функции методической поддержки, и принцип постепенного введения в нагрузку: первый год – сокращённая учебная ставка с постепенным увеличением объёма, освобождение от части административных поручений. Важно также регулярно пересматривать распределение дисциплин между членами кафедры, чтобы избежать хронической перегрузки одних и недогрузки других.

Неудовлетворённость вознаграждением стабильно входит в тройку наиболее значимых факторов, провоцирующих эмоциональное выгорание. Для преподавателя технического вуза, чья квалификация сравнима с квалификацией инженера в промышленности, разрыв в оплате ощущается особенно остро. Чувство недооценённости обесценивает труд и гасит внутреннюю мотивацию. Администрация может смягчить этот фактор за счёт введения системы адресных дополнительных выплат, привязанных к конкретным результатам: публикация в журналах из перечня ВАК, победа студента во всероссийской олимпиаде или конкурсе, успешное прохождение профессионально-общественной аккредитации образовательной программы, разработка и внедрение нового лабораторного практикума. Важно, чтобы критерии таких выплат были прозрачными и достижимыми, а не превращались в очередную форму отчётности. Кроме того, неденежные формы признания – благодарственные письма, публичное объявление заслуг на учёном совете, рекомендации для участия в конкурсах на звание «Лучший преподаватель» – также работают как поддерживающий фактор, хотя и не заменяют материальной компенсации.

Таким образом, усилия кафедры и администрации по изменению организационной среды складываются из трёх взаимосвязанных направлений: сокращение непрофильных затрат времени, защита начинающих коллег и справедливое вознаграждение. Только при одновременной работе по всем трём направлениям индивидуальные стратегии саморегуляции получают хороший результат в профилактике эмоционального выгорания преподавателя.

Программы повышения квалификации и профессионального самосовершенствования.

Длительные программы повышения квалификации, оторванные от реальных потребностей преподавателя, могут становиться не ресурсом, а дополнительным фактором стресса [1]. Более эффективны краткосрочные форматы обучения, предлагающие конкретные инструменты, которые можно сразу применить в работе.

Экспресс-форматы профилактики (мастер-классы по 40–50 минут без отрыва от работы) оказываются более востребованными, чем длительные занятия в каникулярное время [2]. По отзывам участников, наиболее перспективным оказывается именно формат кратковременных занятий, мастер-классов, тренингов и т. д.

Групповая работа и супервизия как метод профилактики эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава технических вузов.

Метод группового обсуждения сложных профессиональных ситуаций под руководством ведущего-психолога успешно адаптирован для работы с преподавателями [3]. Участник описывает случай, вызвавший у него сильные эмоции и затруднения, а группа помогает ему увидеть ситуацию с разных сторон и осознать собственные невербализованные чувства.

Обращение внимания на собственные чувства, рефлексия ранее неосознанных собственных эмоциональных реакций способствуют высвобождению энергии и восстановлению рабочего состояния специалиста [4]. Для преподавателей технических вузов, которые часто ориентированы на рациональное решение проблем и игнорируют эмоциональную составляющую, участие в таких групповых супервизиях может быть особенно полезным.

Профессиональные сообщества и неформальная поддержка преподавателей.

Чувство принадлежности к профессиональному сообществу и возможность неформального общения с коллегами может являться хорошим ресурсом профилактики эмоционального выгорания [5]. На кафедрах технических вузов сложилась традиция неформального

обсуждения сложных случаев со студентами, спорных вопросов по методике преподавания. Важно поддерживать эти обсуждения, придав им регулярный и безопасный характер.

Положительные межличностные отношения в профессорско-преподавательской среде являются буфером против стресса [6]. Создание на кафедре атмосферы взаимопомощи, уважения и отсутствия страха признать ошибку является важным фактором в профессиональном здоровье педагога.

Специфика профилактики выгорания у преподавателей технических вузов.

На основе проведённого анализа сформулированы практические рекомендации, учитывающие специфику инженерно-педагогической деятельности преподавателя.

Преподаватели технических дисциплин привыкли оперировать алгоритмами и чёткими правилами [7]. Это свойство можно использовать в профилактике: давать не абстрактные советы «больше отдыхать», а конкретные алгоритмы действий. Например, вместо «снижайте стресс» – «каждые 90 минут выполняйте следующую последовательность дыхательных упражнений».

В отличие от гуманитариев, у которых выгорание может быть связано с эмоциональным истощением от межличностных контактов, у преподавателя инженерных дисциплин преобладает интеллектуальное истощение [8]. Поэтому методы профилактики должны включать переключение с логической деятельности на телесную или творческую: кратковременная физическая разминка, ходьба, рисование, музыкальная пауза, танцы и т. д.

Организационная поддержка на уровне вуза может состоять из:

− создания комнат психологической разгрузки в университете;

− включения в график работы «академических часов» на методическую работу и восстановление (без дополнительной учебной нагрузки);

− проведения регулярных (раз в семестр) тренингов по профилактике выгорания с обязательным участием всех преподавателей кафедры;

− создания системы взаимозаменяемости, позволяющей преподавателю взять паузу при остром стрессе;

− рекомендуется проводить анонимное анкетирование преподавателей для анализа эмоционального состояния профессорско-преподавательского состава;

− проведения психологической службой университета практических занятий по профилактике эмоционального выгорания.

Заключение.

Эмоциональное выгорание преподавателей технических вузов сопровождается эмоциональным и физическим истощением, пониженной мотивацией к профессиональной деятельности, негативным отношением к коллегам и обучающимся и, как следствие, низкой работоспособностью. Эмоциональное выгорание преподавателей технических вузов – не индивидуальная проблема особенностей психики или неорганизованности, а системный ответ на интенсивную преподавательскую деятельность [12]. Высокая интенсивность труда, многозадачность, дефицит времени на восстановление и недостаточное признание со стороны администрации – факторы, формирующие риск развития синдрома [13].

Профилактика выгорания эффективна тогда, когда сочетает индивидуальные стратегии (саморегуляция, тайм-менеджмент, физическая активность) и организационные меры (снижение бюрократической нагрузки, справедливое распределение обязанностей, материальное стимулирование, профессиональная поддержка) [10]. Важно учитывать специфику технического вуза: преобладание логических нагрузок, сдержанность в проявлении эмоций, привычку к алгоритмизации действий [2].

Наиболее перспективными направлениями дальнейших исследований представляются: адаптация методов групповой работы для преподавателей инженерных дисциплин; разработка цифровых инструментов самодиагностики выгорания; проведение эффективных краткосрочных (40–50 минут) занятий по психологическому просвещению, мастер-классов, которые можно проводить без отрыва от работы.

Систематическая работа по профилактике выгорания преподавателей – это инвестиции в качество высшего образования. Только психологически благополучный педагог способен увлечь студентов своим предметом и воспитать квалифицированного инженера.

Библиографический список к главе 14

1. Воробьева И.В. Особенности эмоционального выгорания педагогов разных образовательных организаций с учетом возраста и стажа работы / И.В. Воробьева, А.И. Матвеева // Перспективы науки и образования. – 2025. – №2. – С. 659–671. DOI 10.32744/pse.2025.2.42. EDN IBDHMQ

2. Предупреждение синдрома эмоционального выгорания у преподавателей вузов / Н.В. Полунина, Л.С. Солтамакова, Г.Н. Беспалюк [и др.] // Медицинский журнал Российской Федерации. – 2022. – Т. 28. №1. – С. 11–16.

3. Кондратьева О.Г. Структура синдрома эмоционального выгорания у педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности / О.Г. Кондратьева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – С. 304–310.

4. Остапенко И.А. Эмоциональное выгорание педагогов в условиях «неэффективного» вуза / И.А. Остапенко, М.Н. Крылова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – №2. – С. 91–102. DOI 10.52944/PORT.2022.49.2.009. EDN BZNCUI

5. Савельева О.В. Интеграция психологического и физиологического подходов в тренировке / О.В. Савельева, Д.Р. Суркова, Ю.Ю. Бережник // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2025. – №1(239). – С. 300–306. DOI 10.5930/1994-4683-2025-300-306. EDN XYCWZP

6. Горбачева А.В. Проблемы профилактики профессионального выгорания преподавателей и специалистов помогающих профессий / А.В. Горбачева. – Самара, 2022. – С. 215–219. EDN GDJLGZ

7. Мессинева Е.М. Проблема профессионального выгорания у преподавателей вуза / Е.М. Мессинева, Н.Б. Мануйлова, А.Г. Фетисов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. №2. – С. 1–11. EDN WTWTIF

8. Богдан Н.Н. Выгорание преподавателей вуза: способы выявления и профилактики / Н.Н. Богдан, Е.А. Самсонова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – №6–2(96). – С. 170–175. DOI 10.23670/IRJ.2020.96.6.072. EDN YPOUBJ

9. Лапышкина Т.Н. К вопросу о культуре здоровья педагога / Т.Н. Лапышкина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – №S25. – С. 31–35.

10. Чернышова М.Д. Профессиональное здоровье педагога / М.Д. Чернышова // Научный лидер. – 2021. – №15. – URL: https://scilead.ru/article/391-professionalnoe-zdorove-pedagoga (дата обращения: 03.11.2022). EDN KKLZPL

11. Условия труда и состояние здоровья педагогов. Пилотное исследование / Е.В. Катаманова, Н.В. Ефимова, Н.В. Сливницына, Л.Ю. Белова // Гигиена и санитария. – 2020. – Т. 99. №10. – С. 1100–1105. DOI 10.47470/0016-9900-2020-99-10-1100-1105. EDN JEICMY

12. Надейна Л.Е. Анализ профессиональной заболеваемости педагогов / Л.Е. Надейна // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – №2. – С. 87–93.

13. Сечко А.В. Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов образовательных учреждений / А.В. Сечко // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2026. – Т. 3. №1. – С. 145–171. DOI 10.17759/epps.2026030108. EDN QSNGOL

14. Пятибратова И.В. Профилактика эмоционального выгорания у студентов технических вузов / И.В. Пятибратова, С.А. Федоров // Актуальные вопросы саморазвития личности: психолого-педагогический аспект. – Чебоксары, 2022. – С. 203–208. EDN FNWJEF

ГЛАВА 15

DOI 10.31483/r-168763

Елистратова Ксения Александровна

МОДЕЛЬ КРОСС-МНОГОМЕРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ

Аннотация: *в главе обосновывается необходимость перехода от линейных дидактических моделей к многомерному моделированию образовательного процесса, учитывающему интеграцию множества пространств и сред в учебной деятельности. На основе кросс-многомерного подхода (системный, средовый, экосистемный и синергетический уровни) разработана авторская педагогическая модель, включающая пять блоков: концептуально-целевой, организационно-управленческий, функциональный, ресурсно-инфраструктурный и оценочно-диагностический. Модель раскрывается через механизмы взаимодействия пространств (взаимопроникновение, гибридизация, смена доминант) и условия реализации (профессиональная готовность учителя, инновационный климат, качество стратегического целеполагания). Практическим воплощением модели выступает технологическая карта мультисредового урока.*

Ключевые слова: *кросс-многомерный образовательный процесс, педагогическая модель, дескриптивная модель, прескриптивная модель, мультисредовой урок, сквозные компетенции, технологическая карта, пространства и среды.*

Abstract: *the chapter substantiates the need for a transition from linear didactic models to multidimensional modeling of the educational process that accounts for the integration of multiple spaces and environments in learning activities. Based on a cross-multidimensional approach (systemic, environmental, ecosystemic, and synergetic levels), the authors have developed an original pedagogical model comprising five blocks: conceptual-target, organizational-managerial, functional, resource-infrastructural, and evaluative-diagnostic. The model is operationalized through mechanisms of space interaction (interpenetration, hybridization, and shifting dominants) and conditions for implementation (teachers' professional readiness, an innovative climate, and the quality of strategic goal-setting). The practical embodiment of the model takes the form of a technological flowchart for a multi-environment lesson.*

Keywords: *cross-multidimensional educational process, pedagogical model, descriptive model, prescriptive model, multi-environment lesson, cross-cutting competencies, technological map, spaces, and environments.*

1. Введение: от идеи к модели.

1.1. Концептуальные основания кросс-многомерного образовательного процесса, представленные в предыдущих главах, требуют практического воплощения в виде педагогической модели, которая позволила бы перейти от теоретических конструктов к инструментам проектирования и реализации образовательной деятельности в школе. Как отмечают исследователи, современный образовательный процесс в школе представляет собой сложную социально-педагогическую систему, в рамках которой осуществляется не только трансляция и освоение содержания образования, но и множество социальных отношений, коммуникаций, задействуется культурно-интеллектуальный потенциал нескольких поколений и ресурсы внешней среды [1].

Актуальность разработки модели кросс-многомерного образовательного процесса обусловлена усложняющейся образовательной практикой в части дидактики современного урока, ориентации его на комплекс образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных, элементов функциональной грамотности) [2]. Применение на уроках,

внеурочных занятиях различных инструментов, практик, задействование потенциала различных пространств и сред обусловливает необходимость разработки и реализации концепции управления кросс-многомерным образовательным процессом в школе [2].

Цель настоящей главы – представить целостную педагогическую модель кросс-многомерного образовательного процесса в общеобразовательной школе, раскрыть ее структурные компоненты, механизмы взаимодействия пространств и сред, а также условия эффективной реализации. В основу модели положены идеи и положения многоуровневой научной методологии, включая требования системного, средового подходов, а также идеи квалитологии, дидактики, теории управления, синергетики, теории экосистем [2].

2. Теоретические основания моделирования кросс-многомерного образовательного процесса.

2.1. Педагогические модели: понятие, типология и классификация.

Прежде чем перейти к описанию авторской модели кросс-многомерного образовательного процесса, необходимо рассмотреть, что понимается под педагогическими моделями в современной науке, какие их виды существуют и по каким основаниям они классифицируются. Это позволит определить место разрабатываемой модели в общей системе педагогического моделирования и обосновать ее специфику.

В современной педагогической науке моделирование является одним из самых распространенных методов исследования [1]. Как отмечает Г.Б. Корнетов, «в научном познании постоянно возрастает роль идеальных объектов как инструментов отображения и постижения особенностей реального мира» [3]. В самом общем виде модель трактуется как искусственно созданный объект (в виде схемы, физической конструкции, знаковой формы или формулы), который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [3].

Модели в педагогике используются для решения широкого спектра задач: проектирования продуктивной деятельности, подготовки учебного материала, выявления структуры педагогического процесса, взаимодействия субъектов образования, оптимального распределения ресурсов, установления соответствия между содержанием образования и обучения, логического упорядочивания учебного материала, создания механизмов обратной связи [4].

Существует множество подходов к классификации педагогических моделей, выделяемых по разным основаниям [4]. По мнению В.З. Юсупова, «знание типологии моделей в педагогике особенно значимо для студентов вузов, выполняющих курсовые и выпускные квалификационные работы; аспирантов, использующих моделирование в качестве одного из приоритетных методов исследования; практических педагогических работников, для которых модель является наиболее оптимальной формой замещения объектов педагогической реальности» [4].

По характеру моделируемых объектов В.А. Штофф и В.А. Веников предложили классическое деление моделей на две большие группы: материальные (физические) модели – физические копии реального объекта или процесса; и мысленные (идеальные) модели – представления, гипотезы, схемы, карты, формулы, чертежи, графики [3]. В современной педагогике мысленные модели получили развитие как информационные модели, к которым относят: знаковые (формулы, схемы), образно-знаковые (рисунки, диаграммы), образные (представления) и интуитивные модели [4].

По целевому назначению Л.А. Найниш и О.А. Кувшинова выделяют следующие виды моделей: научно-технические, создаваемые для исследования педагогических процессов; опытные модели – копии исследуемого объекта; учебные модели – обучающие программы, наглядные пособия, тренажеры; игровые модели – разного рода игры, воссоздающие различные ситуации для выявления возможной реакции со стороны исследуемого объекта; имитационные модели, воссоздающие реальность с различной степенью точности [4].

По объекту моделирования в образовании в педагогической науке принято выделять: модели образовательных систем; модели образовательного процесса (поточная, селективно-групповая, модель смешанных способностей, интегративная, инновационная, адаптивная);

модели личности обучающегося – модель выпускника, модель компетенций; дидактические модели, раскрывающие технологическую специфику образовательного процесса; компьютерные модели, реализованные средствами программной среды [4].

По формам педагогических траекторий в контексте профессиональной деятельности педагога выделяются такие модели-траектории, как: учитель-модератор, учитель-тьютор, организатор проектной работы, игровой педагог, учитель-предметник [4].

2.2. Дескриптивные и прескриптивные модели в педагогике.

Особое значение для понимания сущности педагогического моделирования имеет различение дескриптивных (описательных) и прескриптивных (предписывающих) моделей. Это различие, восходящее к методологии лингвистики и философии науки, приобрело важное значение в педагогике и дидактике.

В методологии науки подчеркивается, что «из описаний логически не выводимы оценки, а из оценок не выводимы описания. Описательные утверждения обычно формулируются со связкой «есть», в оценочных утверждениях нередко употребляется «должен»… От «есть» нельзя с помощью логики перейти к «должен», а от «должен» – перейти к «есть» [1]. В соответствии с «принципом Юма» оценки и нормы логически не выводятся из фактов. Оценки нельзя подтвердить и опровергнуть с помощью опыта, эмпирического описания [1].

Дескриптивные (описательные) модели описывают то, что действительно происходит в образовательной практике [5]. Они представляют то, что «действительно происходит в реальной обстановке». В отличие от прескриптивных моделей, которые отвечают на вопрос «как должно быть», дескриптивные модели отвечают на вопрос «как есть на самом деле» [1].

В контексте педагогических исследований «дескриптивную эмпирическую модель педагогического исследования» (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский) более корректно трактовать как «дескриптивную эмпирическую модель с неявной оценкой, завуалированным предписанием» или «дескриптивную эмпирическую модель с неявным ценностно-нормативным компонентом» [1]. Такие эмпирические модели не являются «чистыми» описаниями, хотя в них дескриптивный компонент доминирует [1].

Как отмечают исследователи, «ни одна научная теория, концепция не может быть обоснована только эмпирически. Научные теории и концепции обосновываются теоретически, прежде всего посредством дедуктивного обоснования, системной аргументации, методологической аргументации» [1].

Специфика социально-гуманитарных наук заключается в том, что практически все теоретические утверждения являются двойственными, описательно-оценочными утверждениями. «В социальных и гуманитарных теориях двойственные высказывания – это необходимые составные элементы как формирующихся, так и устоявшихся теорий» [1]. Педагог-исследователь не только эмпирически и теоретически описывает педагогическую реальность, но и преобразует ее посредством оценки педагогической реальности, намечая стратегию и тактику возможных трансформаций [1].

Прескриптивные (предписывающие) модели – это модели, которые предписывают, как должна быть организована деятельность, какой она должна быть [5]. Они устанавливают нормы для действия, определяют, что следует делать для достижения определенных целей. Как отмечается в исследованиях, «прескриптивная теория устанавливает нормы для действия», предписывая, «как должны функционировать люди или вещи, в отличие от того, как они функционируют на самом деле» [5].

В педагогике наиболее известным примером прескриптивной модели является модель Ральфа Тайлера (модель «целей-задач» или рационального планирования). В этой модели процесс планирования начинается с определения желаемых результатов обучения, а затем «работает в обратном направлении», определяя содержание, методы обучения и процедуры оценки [5]. Прескриптивные модели обладают важным преимуществом: они предоставляют педагогам и разработчикам учебных программ четкий набор рекомендаций и алгоритмов действий, которые можно использовать заранее [5].

Критика прескриптивных моделей, прежде всего «объективной» или «ориентированной на результат» модели, привела к появлению дескриптивных моделей. Одним из главных

критиков был Лоуренс Стенхаус, который утверждал, что процесс планирования учебной программы – это сложная человеческая деятельность, которую не следует рассматривать как простое следование фиксированным и заранее определенным шагам [5]. Примером дескриптивной модели является ситуационная модель Малкольма Скилбека, которая учитывает полный «контекст» или ситуацию, в которой находится учебный план [5].

«Многие понятия социально-гуманитарных наук также имеют явную аксиологическую составляющую: «научное знание», «научная истина», «качество научных исследований» и др. Почти все определения, употребляемые в науке, являются дескриптивно-прескриптивными» [1]. В педагогических исследованиях на этапе конструирования теоретических (концептуальных) моделей исследователи определяют и ранжируют факторы-катализаторы и факторы-анализаторы, детерминирующие состояние образовательных систем, а также выявляют закономерности-тенденции их развития, конструируют прогностические модели, определяют возможные «сценарии» развития образовательных систем [1].

2.3. Модель кросс-многомерного образовательного процесса как объект моделирования.

Анализ типологии педагогических моделей позволяет определить место разрабатываемой модели кросс-многомерного образовательного процесса в общей системе педагогического моделирования.

По характеру моделируемого объекта предлагаемая модель относится к мысленным (идеальным) информационным моделям, так как она представляет собой знаково-символическое описание образовательного процесса, фиксирующее его структуру, механизмы и условия реализации.

По целевому назначению модель кросс-многомерного образовательного процесса является одновременно научно-технической (для исследования педагогических процессов) и учебной (может использоваться в системе повышения квалификации педагогов) моделью.

По объекту моделирования в образовании данная модель относится к моделям образовательного процесса, так как она отражает логику, структуру и технологии организации учебной деятельности в условиях интеграции множества пространств и сред.

По методологическому основанию модель строится на основе экосистемного, системного и многомерного подходов, что соответствует современным тенденциям развития педагогической науки и практики [2; 6].

По характеру моделирования предлагаемая модель является структурно-функциональной, так как она фиксирует как структуру образовательного процесса (пять взаимосвязанных блоков), так и функции каждого элемента, а также механизмы их взаимодействия.

По отношению к педагогической практике разрабатываемая модель относится к прескриптивным (предписывающим) моделям, поскольку она не просто описывает существующую образовательную практику, а предписывает, как должен быть организован кросс-многомерный образовательный процесс для достижения инновационных образовательных эффектов. Вместе с тем модель включает дескриптивные элементы, поскольку она основана на эмпирических данных, полученных в ходе наблюдения и анализа мультисредовых уроков в реальной школьной практике. Таким образом, модель носит интегративный характер, сочетая в себе прескриптивную направленность (определение того, как должно быть организовано обучение в кросс-многомерной среде) и дескриптивную основу (обобщение реального педагогического опыта) [1].

Как отмечает Г.Б. Корнетов, «сквозь призму моделирования возможно рассматривать и изучать многие педагогические феномены», а «дальнейшие перспективы развития педагогического познания в XXI веке будут опираться на интенсивное использование инструментов моделирования и типологии феноменов теории и практики образования» [3].

2.4. Требования к педагогическим моделям.

Анализ научной литературы позволяет сформулировать ряд требований, предъявляемых к педагогическим моделям, которые должны быть учтены при разработке модели кросс-многомерного образовательного процесса [3; 4].

1. Адекватность оригиналу – модель должна воспроизводить существенные свойства и связи моделируемого объекта.

2. Полнота – модель должна отражать все значимые компоненты и связи объекта.

3. Наглядность – модель должна быть представлена в доступной для восприятия и осмысления форме.

4. Информативность – модель должна нести новое знание об объекте, позволять делать прогнозы и выводы.

5. Практическая применимость – модель должна служить инструментом для анализа, проектирования и преобразования педагогической реальности.

Предлагаемая модель кросс-многомерного образовательного процесса удовлетворяет всем перечисленным требованиям, что позволяет рассматривать ее как полноценный инструмент педагогического исследования и проектирования.

2.5. Кросс-многомерный образовательный процесс как объект моделирования.

Кросс-многомерный образовательный процесс представляет собой целенаправленную, динамичную деятельность субъектов образования, характеризующуюся нелинейностью и интеграцией множества пространств и сред, а также активным взаимодействием и взаимодополнением их потенциалов для достижения многофункциональных образовательных результатов [2; 7]. Как подчеркивается в исследованиях, эффект кросс-многомерности образовательного процесса позволяет обеспечить неограниченный доступ к учебной информации; инновационность и вариативность содержания образования; технологичность взаимодействия и учебных коммуникаций с обучающимися; мощное аксиологическое и этнокультурное приращение воспитательной составляющей; расширение пространства проектировочной и событийной деятельности; индивидуализацию и персонификацию обучения [2].

Современный урок в кросс-многомерном образовательном процессе представляет собой мультисредовой феномен [2; 7; 8]. Мультисредовой подход ориентирует на одновременное включение субъекта образовательной деятельности в совокупность микро-, мезо-, макро- и мегасред, возможность гибко и ситуативно трансформировать внутренний и внешний мир, применение моделей и инструментов самообразования, самоопределения, самоутверждения, саморазвития и самореализации в соответствии с аспектными позициями и приоритетами мультисреды [7; 8].

2.6. Ключевые понятия модели.

Разработка модели кросс-многомерного образовательного процесса требует уточнения ключевых понятий, определяющих ее содержание и структуру.

Кросс-многомерность трактуется как феномен одновременного, параллельного присутствия, действия и проявления нескольких сред и пространств в рамках образовательной деятельности [2; 7]. Это обусловливает взаимопересечение и взаимодействие таких пространств и сред, дает эффект в виде расширения проблемно-содержательного поля, роста разнообразия источников учебной информации, введения и использования в учебном процессе новых видов практик и деятельности [2; 7].

Мультисредовой урок – учебное занятие, в рамках которого одновременно задействованы различные пространства и среды, создающие условия для формирования комплекса образовательных результатов [8; 7].

Как отмечает К.А. Елистратова, мультисредовой урок соединяет и интегрирует различные пространства и среды (цифровая, историко-культурная, этнокультурная, технологическая, предметно-пространственная, инновационная среды, библиомедийное, семантическое, семиотическое, аксиологическое, событийное пространства) [7].

Образовательная среда школы трактуется как кросс-многомерный феномен, результат взаимодействия и пересечения разнообразных пространств и сред. Среда – это совокупность условий и ресурсов, в которых протекает деятельность, она создает возможности. Образовательный процесс – это сама деятельность, направленная на реализацию этих возможностей [2].

Сквозные компетенции – комплекс универсальных по отношению к различным сферам и видам деятельности навыков, умений, форм и приемов мыслительной деятельности, личностных качеств, видов грамотности и готовности, которые обеспечивают высокий уровень интеграции в социальные процессы, самореализацию личности, ее успешность в

профессиональной сфере и качество жизни [7; 9]. Применительно к школьному этапу образования выделяются семь обобщенных групп сквозных компетенций: социальная, образовательно-познавательная, психолого-педагогическая, общегражданская, технологическая, общекультурная и менеджерская [7; 9].

3. Педагогическая модель кросс-многомерного образовательного процесса.

3.1. Структура модели.

Разработанная педагогическая модель кросс-многомерного образовательного процесса в основной школе включает пять взаимосвязанных блоков (рис. 1), которые охватывают все аспекты проектирования и реализации образовательного процесса.

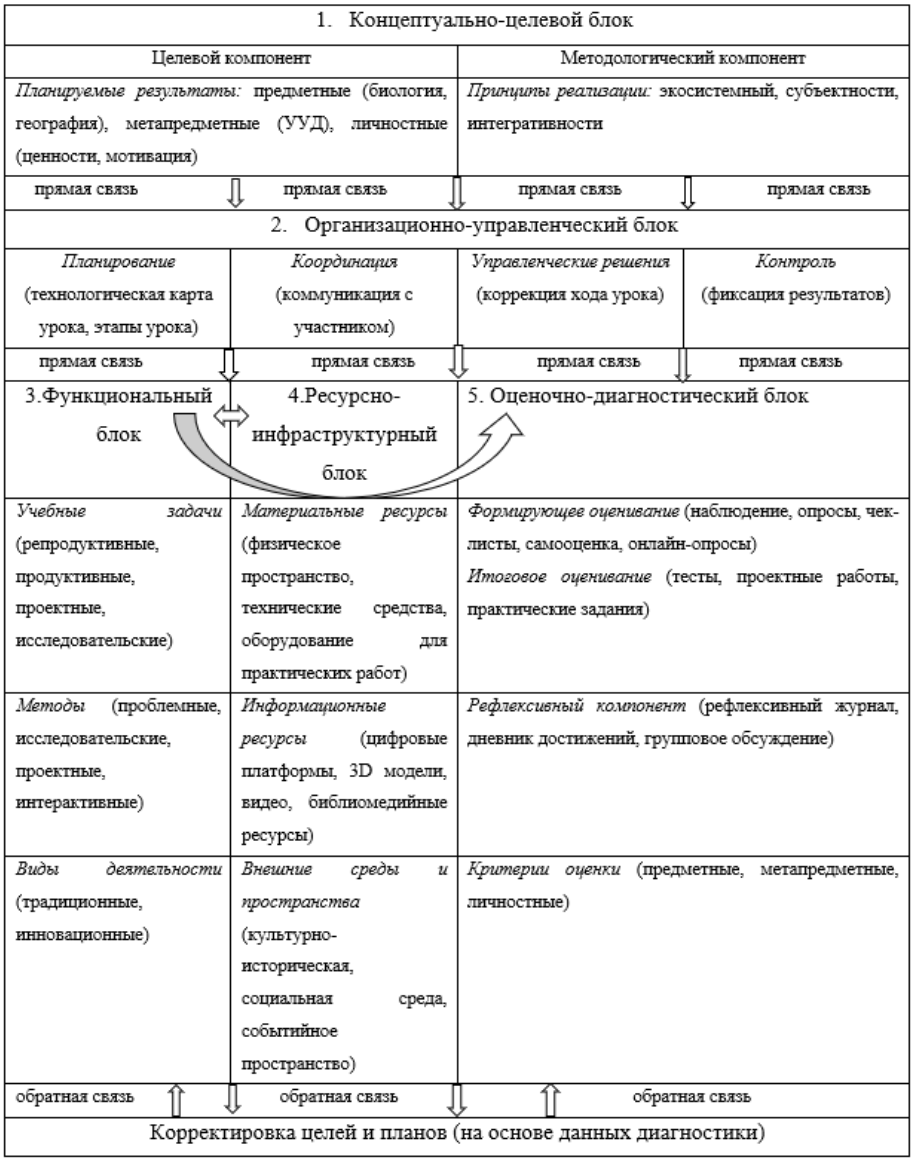

Рис. 1. Педагогическая модель кросс-многомерного образовательного процесса в основной школе

Источник: составлено автором на основе теоретических положений кросс-многомерного подхода.

3.2. Содержательная характеристика блоков модели.

Концептуально-целевой блок. Концептуально-целевой блок является системообразующим элементом модели, выполняющим функцию целеполагания и методологического обоснования. Он включает целевой компонент – систему планируемых результатов, сформулированных на четырех уровнях: предметные (знания, умения, навыки по биологии и географии), метапредметные (универсальные учебные действия: познавательные, регулятивные, коммуникативные), личностные (ценностные ориентации, мотивация, готовность к саморазвитию) и воспитательные (экологическая культура, гражданственность, ответственность); методологический компонент – принципы реализации модели: экосистемности, субъектности, интегративности, целенаправленности и последовательности.

Особое значение в целевом блоке придается формированию сквозных компетенций, которые, как показывает анализ, «обеспечивают высокий уровень интеграции в социальные процессы, самореализацию личности, ее успешность в профессиональной сфере и качество жизни» [7; 9]. К числу сквозных компетенций, формируемых в мультисредовом уроке, относятся социальная компетентность, образовательно-познавательная компетентность, психолого-педагогическая компетентность, общегражданская компетентность, общекультурная компетентность, менеджерская компетентность и технологическая компетентность [7; 9].

Организационно-управленческий блок. Организационно-управленческий блок обеспечивает перевод концептуальных установок в плоскость практической реализации. Он выполняет функции планирования (разработка технологической карты урока, распределение этапов, выбор форм организации деятельности, определение временных параметров), координации (организация коммуникации между всеми участниками образовательного процесса, включая внешние партнеры), управленческих решений (оперативная коррекция хода урока на основе мониторинга), контроля реализации (фиксация промежуточных результатов для своевременной коррекции траектории обучающихся).

Как отмечает К.А. Елистратова, «управление современной школой, инновационным образовательным процессом является сложным явлением, включающим в себя, наряду с реализацией отдельных функций, целый ряд интеллектуально-мыслительных действий, связанных с анализом управленческой ситуации и состояния объекта управления» [2]. В кросс-многомерном образовательном процессе управленческие решения принимаются как до начала урока, так и в процессе его проведения, что обусловлено динамичностью образовательной среды.

Функциональный блок. Функциональный блок непосредственно реализует деятельностный аспект образовательного процесса. Он описывает содержательные и методические аспекты работы, включая учебные задачи – репродуктивные, продуктивные, проектные и исследовательские; методы обучения – проблемные, исследовательские, проектные, интерактивные, практические; виды учебной деятельности – как традиционные (слушание, чтение, выполнение упражнений), так и инновационные (работа с интерактивными картами, создание ментальных карт, виртуальные экскурсии, цифровые лаборатории); развитие сквозных компетенций обучающихся.

Как подчеркивает К.А. Елистратова, «проектирование мультисредового урока предполагает сознательное конструирование образовательных ситуаций, в которых пересекаются потенциалы различных пространств и сред, что позволяет формировать у обучающихся новые образовательные результаты, недостижимые в рамках моносредового подхода» [10]. Функциональный блок выполняет преобразующую функцию, так как именно на этом уровне потенциальные возможности пространств и сред трансформируются в реальные образовательные результаты.

Ресурсно-инфраструктурный блок. Ресурсно-инфраструктурный блок представляет собой совокупность всех средств и условий, обеспечивающих реализацию модели. В отличие от традиционного понимания ресурсного обеспечения, в нашей модели акцент делается не на перечне оборудования, а на педагогическом потенциале каждого ресурса и его интегративном использовании. Блок включает материальные ресурсы – физическое пространство класса

(трансформируемая мебель, зоны для групповой работы), технические средства обучения (интерактивная доска, мультимедийный проектор, документ-камера), оборудование для практических работ; информационные ресурсы – цифровые образовательные платформы, электронные образовательные ресурсы, библиомедийные ресурсы, средства коммуникации; внешние пространства и среды – культурно-историческая, социальная, событийная.

Оценочно-диагностический блок. Оценочно-диагностический блок обеспечивает обратную связь и позволяет отслеживать динамику образовательных результатов. В кросс-многомерной модели образовательного процесса оценивание приобретает многокритериальный, процессуальный и рефлексивный характер. Блок включает инструменты формирующего оценивания – наблюдение, устные и письменные опросы, чек-листы, самооценка в цифровых рабочих листах, онлайн-опросы; инструменты итогового оценивания – тесты, проектные работы, практические задания; критерии оценки – предметные, метапредметные и личностные [10].

4. Механизмы взаимодействия пространств и сред.

На основе анализа теоретических источников и обобщения практического опыта выделены три ключевых механизма взаимодействия пространств и сред в кросс-многомерном образовательном процессе [2].

4.1. Взаимопроникновение.

Взаимопроникновение представляет собой процесс обмена информацией, ценностями и деятельностными схемами между средами. Этот механизм проявляется в том, что элементы одной среды «проникают» в другую, обогащая ее содержание и расширяя образовательные возможности. Примером может служить интеграция цифровой и культурно-исторической сред при использовании исторических документов на уроке биологии через цифровые архивы. Как показывают исследования, «взаимодействие и пересечение различных пространств и сред в образовательном процессе дают эффект в виде расширения проблемно-содержательного поля, роста разнообразия источников учебной информации» [2].

4.2. Гибридизация.

Гибридизация представляет собой синтез физических и виртуальных элементов образовательного процесса. В отличие от цифровизации, которая понимается как процесс внедрения цифровых технологий в образование, гибридизация предполагает создание качественно новых образовательных эффектов на пересечении физических и виртуальных сред. Использование технологий дополненной реальности позволяет создавать новые образовательные эффекты, недостижимые при использовании только физической или только цифровой среды [8]. Как отмечается в исследованиях, мультисредовой подход «ориентирует на одновременное включение субъекта образовательной деятельности в совокупность микро-, мезо-, макро- и мегасред» [8].

4.3. Смена доминант.

Смена доминант представляет собой трансформацию ролей и характера взаимодействия участников в зависимости от того, какая среда становится ведущей на этапе урока. Например, в цифровой среде ученик становится активным исследователем, на этапе групповой работы – коммуникатором. Это соответствует положению о том, что «субъект образовательной деятельности в данном случае выступает полисубъектом, реализующим свои природные задатки, преодолевающим ограничения локальных пространств и изолированности таких пространств и сред» [8].

4.4. Технологическая карта мультисредового урока.

Практическим воплощением модели выступает технологическая карта мультисредового урока. В отличие от традиционного поурочного плана или педагогического сценария, технологическая карта представляет собой формализованное описание урока, фиксирующее не только содержание и этапы, но и деятельность учителя и обучающихся в различных образовательных средах, а также планируемые результаты каждого этапа. Технологическая карта выполняет проектировочную, организационную и контрольно-оценочную функции, обеспечивая системность и целенаправленность образовательного процесса [7; 10].

Структура карты включает пять разделов (блоков), коррелирующих с элементами модели.

1. Целевой блок: планируемые результаты (предметные, метапредметные, личностные, воспитательные) и типы решаемых учебных задач.

2. Пространственно-средовой блок: перечень используемых пространств и сред и их педагогический потенциал.

3. Деятельностный блок: этапы урока, деятельность учителя и обучающихся в каждой среде.

4. Оценочный блок: виды оценивания и инструменты сбора данных.

5. Рефлексивный блок: формы рефлексии, интегрированные в ход занятия.

Таблица 1

Технологическая карта мультисредового урока
(5 класс, предметы «Литература» и «Русский язык» (интегрированный урок), тема «Сказка как жанр фольклора и литературное произведение»)

Этап урока (время)	Пространства и среды	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Формируемые результаты
1	*2*	*3*	*4*	*5*
Организационный (2 мин.)	Событийное пространство (эмоциональный настрой через музыкальный фрагмент), цифровая среда (презентация с иллюстрациями к сказкам)	Приветствует, создает эмоциональный настрой, демонстрирует иллюстрации к известным сказкам, предлагает определить тему урока	Настраиваются на работу, рассматривают иллюстрации, определяют тему урока («Сказка»)	Личностные: интерес к фольклорному и литературному наследию; воспитательные: формирование ценностного отношения к устному народному творчеству
Актуализация знаний (5 мин.)	Библиомедийное пространство (работа с текстами), культурно-историческое пространство (обращение к истории жанра)	Организует работу с эпиграфом (слова А.С. Пушкина «Что за прелесть эти сказки!»), задает вопросы о прочитанных сказках, фиксирует определения	Читают эпиграф, отвечают на вопросы, вспоминают сказки, прочитанные дома, формулируют предварительные определения жанра	Предметные: знание признаков сказки как жанра; Метапредметные: целеполагание, актуализация читательского опыта
3. Изучение нового материала (15 мин.)	Цифровая среда (интерактивная доска, фрагменты мультфильмов), библиомедийное пространство (тексты народных и литературных сказок), семантическое пространство (анализ ключевых понятий)	Организует работу с текстами народных и литературных сказок (сравнение, анализ композиции, выявление признаков), демонстрирует фрагменты мультфильмов для иллюстрации, консультирует группы	Сравнивают народные и литературные сказки, выделяют жанровые признаки, работают в группах, заполняют сравнительную таблицу («Народная сказка/Литературная сказка»)	Предметные: знание признаков народной и литературной сказки, понимание их различий; Метапредметные: анализ, сравнение, работа с разными источниками; Личностные: формирование интереса к русскому фольклору

Окончание таблицы 1

1	*2*	*3*	*4*	*5*
4. Первичное закрепление (8 мин.)	Технологическая среда (интерактивный тренажер), семиотическое пространство (работа с терминами)	Организует выполнение интерактивных заданий на классификацию признаков (народная/ литературная сказка), проверяет, корректирует	Выполняют интерактивные задания на классификацию, создают ментальную карту «Признаки сказки»	Предметные: применение алгоритма, классификация; метапредметные: систематизация, обобщение
Контроль (7 мин.)	Цифровая среда (онлайн-тест), социальное пространство (взаимопроверка в парах)	Проводит онлайн-тестирование («Узнай сказку по фрагменту», «Определи тип сказки»), организует взаимопроверку	Проходят онлайн-тест, проверяют работы друг друга, анализируют ошибки	Предметные: проверка уровня усвоения; метапредметные: контроль, оценка
Рефлексия (5 мин.)	Событийное пространство, цифровая среда (опрос)	Проводит рефлексивный опрос («Какое открытие я сделал на уроке о сказке?»), организует обсуждение	Отвечают на рефлексивные вопросы, заполняют дневник достижений, дают самооценку	Личностные: самоанализ, самооценка; метапредметные: рефлексия способов деятельности; воспитательные: воспитание культуры самооценки и рефлексии

Источник: составлено автором на основе теоретических положений кросс-многомерного подхода.

5. Условия реализации модели.

5.1. Профессиональная готовность учителя.

Ключевым условием успешной реализации модели выступает готовность педагогического коллектива к работе в условиях многомерности [2; 7]. Как отмечает К.А. Елистратова, «кросс-многомерная концепция организации образовательного процесса в школе рассматривается не только как управленческий, педагогический вызов школе, ее управленческой команде, команде учителей, но и как значимый потенциал обновления педагогической системы, методической работы, инновационной деятельности, а самое главное – профессионального развития педагогов» [2].

Готовность учителя к работе в кросс-многомерном образовательном пространстве включает несколько компонентов [2].

1. Мотивационный компонент – осознание значимости кросс-многомерного подхода, ценностное отношение к инновациям.

2. Когнитивный компонент – знание теоретических основ кросс-многомерного образовательного процесса, понимание специфики мультисредового урока.

3. Деятельностный компонент – владение технологиями проектирования мультисредового урока, умение интегрировать различные пространства и среды.

4. Рефлексивный компонент – способность к самоанализу и самооценке профессиональной деятельности в кросс-многомерной среде.

5.2. Инновационный климат в школе.

Эффективность модели зависит от инновационного климата в школе, который характеризуется [2; 6]:

− лидерской позицией администрации, поддерживающей инновационные практики;

− коллегиальностью и сотрудничеством в педагогическом коллективе;

− открытостью к новым идеям и готовностью к риску;

− системой методической поддержки и повышения квалификации педагогов;

− наличием ресурсов (временных, материальных, информационных) для реализации инноваций.

5.3. Качество стратегического целеполагания.

Реализация кросс-многомерного образовательного процесса требует качественного стратегического целеполагания на уровне школы. Это означает, что цели и задачи инновационной деятельности должны быть [2]:

− согласованы с образовательной программой школы и требованиями ФГОС;

− понятны и приняты всеми участниками образовательного процесса;

− диагностичны и измеримы;

− адаптированы к конкретным условиям школы.

5.4. Риски и ограничения модели.

Разработка и внедрение модели кросс-многомерного образовательного процесса связаны с определенными рисками и ограничениями [2]:

Профессиональные риски: недостаточная готовность педагогов к работе в условиях многомерности, сопротивление инновациям, трудности в освоении новых технологий [2].

Ресурсные риски: недостаток материально-технического обеспечения, ограниченность временных ресурсов, высокая нагрузка на педагогов.

Управленческие риски: сложность координации деятельности в разных средах, трудности контроля качества, риск формального подхода к внедрению модели.

Методические риски: отсутствие достаточного количества разработанных мультисредовых уроков, недостаток методических материалов, сложность оценки образовательных результатов.

Как подчеркивается в исследованиях, «эффект кросс-многомерности образовательного процесса существенно усложняет управление им, обеспечение нормативно заданных образовательных результатов» [2]. Однако, несмотря на сложности, кросс-многомерный подход открывает новые возможности для достижения инновационных образовательных эффектов и оптимизации использования ресурсов школы.

6. Заключение.

Представленная педагогическая модель кросс-многомерного образовательного процесса в общеобразовательной школе включает пять взаимосвязанных блоков (концептуально-целевой, организационно-управленческий, функциональный, ресурсно-инфраструктурный, оценочно-диагностический), три ключевых механизма взаимодействия пространств и сред (взаимопроникновение, гибридизация, смена доминант) и систему условий, обеспечивающих эффективность ее реализации.

Модель носит интегративный характер: она сочетает в себе дескриптивную основу (обобщение реального педагогического опыта, полученного в ходе наблюдения и анализа мультисредовых уроков) и прескриптивную направленность (определение того, как должен быть организован образовательный процесс в кросс-многомерной среде для достижения инновационных образовательных эффектов). Это позволяет использовать модель как для анализа существующей практики, так и для проектирования новых образовательных решений.

Практическим воплощением модели выступает технологическая карта мультисредового урока, которая фиксирует двусторонний характер деятельности учителя и обучающихся в различных образовательных средах и обеспечивает достижение комплекса образовательных результатов [10].

Ключевым условием успешной реализации модели является готовность педагогического коллектива к работе в условиях многомерности, включающая сформированность сквозных компетенций у учителей, владение технологиями проектирования мультисредового урока и способность к инновационной деятельности.

Предложенная модель может быть использована как основа для внутришкольного контроля качества, самооценки педагога и экспертизы инновационных образовательных практик. Дальнейшее развитие представленного подхода требует продолжения эмпирических исследований и разработки цифровых инструментов, обеспечивающих его масштабирование в практику современной школы [2].

Библиографический список к главе 15

1. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям (ОПД.Ф.02 – Педагогика) / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – С. 393. EDN RFMCVR

2. Елистратова К.А. Управление кросс-многомерным образовательным процессом в школе: вызовы и решения / К.А. Елистратова // Современное педагогическое образование. – 2023. – №6. – С. 6–12.

3. Корнетов Г.Б. Проблемы модели, моделирования и типологии в современной российской педагогике / Г.Б. Корнетов // Векторы психолого-педагогических исследований. – 2026. – №1(10). – С. 14–25. EDN FFLQZT

4. Юсупов В.З. Формирование типологии моделей в педагогике / В.З. Юсупов // Знание. Понимание. Умение. – 2024. – №4. – С. 187–198.

5. Северин С.Н. Педагогический процесс как объект системного дескриптивного и прескриптивного анализа / С.Н. Северин // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2010. – №5. – С. 12–17. – URL: https://elib.psu.by/bitstream/123456789/2533/5/12–17.pdf (дата обращения: 25.07.2026). EDN UYZZEL

6. Елистратова К.А. Экосистема кросс-многомерного образовательного процесса в школе / К.А. Елистратова // Профессионально-ориентированная школа. – 2023. – Т. 11. №3. – С. 44–49.

7. Елистратова К.А. Проектирование новых образовательных результатов на основе инструментов мультисредового урока / К.А. Елистратова // Человек и образование. – 2022. – №2(71). – С. 125–133.

8. Козырева О.А. Возможности мультисредового подхода в педагогике и социологии / О.А. Козырева, М.Е. Гайко // Образование. Карьера. Общество. – 2011. – №3(32). – С. 24–32. – URL: https://elibrary.ru/YSTLLP (дата обращения: 25.07.2026). EDN YSTLLP

9. Байханов И.Б. Сквозные компетенции в системе компетенций современного педагога / И.Б. Байханов // Педагогическое образование в России. – 2022. – №5. – С. 17–25. DOI 10.26170/2079-8717_2022_05_02. EDN IYBNAB

10. Елистратова К.А. Образовательный процесс в школе: кросс-многомерная реальность: монография / К.А. Елистратова, В.П. Панасюк. – СПб.: Астерион, 2021. – 120 с. EDN GAWMOY

ГЛАВА 16

DOI 10.31483/r-168610

Бычкова Наталья Владимировна
Резникова Ольга Иосифовна
Волков Владимир Васильевич

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПОРТФОЛИО ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

Аннотация: *в главе раскрывается теоретическое обоснование необходимости реализации метода портфолио на уроках изобразительного искусства в среднем звене школы на примере обучения декоративно-прикладному искусству. Рассмотрены основные виды портфолио и его содержание в соответствии с целями, задачами и результатами процесса обучения. Авторами подробно описан психолого-педагогический эксперимент, подтверждающий эффективность применения метода портфолио на уроках изобразительного искусства. В результате эксперимента обнаружено значительное повышение уровня владения практическими навыками у учащихся экспериментального класса при систематическом применении метода портфолио.*

Ключевые слова: *метод портфолио, декоративно-прикладное искусство, уровень владения практическими навыками, виды портфолио.*

Abstract: *the chapter provides a theoretical justification for the need to implement the portfolio method in secondary school art classes, drawing on the example of teaching decorative and applied arts. It examines the main types of portfolios and their content in accordance with the goals, objectives, and expected outcomes of the learning process. The authors describe in detail a psychological and pedagogical experiment that confirms the effectiveness of the portfolio method in art lessons. The experiment revealed a significant increase in the level of practical skills proficiency among students in the experimental group with the systematic use of the portfolio method.*

Keywords: *portfolio method, decorative and applied arts, level of practical skills proficiency, types of portfolios.*

Одним из современных методов обучения учащихся изобразительному искусству, позволяющим фиксировать, накапливать и оценивать индивидуальные достижения обучающихся, является метод портфолио. Портфолио учебных достижений включает в себя работы учащихся, которые отражают динамику формирования изобразительных умений и навыков учащихся на протяжении определённого периода.

В результате применения метода в портфолио реализуется объективность оценивания учебных достижений учащихся, причём оценивание динамики могут проводить как учитель, так и сами учащиеся. Портфолио работ учащихся по изобразительному искусству может включать в себя: рисунки, выполненные учащимися, изобразительные и творческие упражнения, зарисовки, законченные творческие работы, доклады, тематические подборки иллюстративного материала и др. Разработке метода портфолио и особенностей его применения на уроках изобразительного искусства посвящены работы педагогов-исследователей А.А. Даниленко, А.В. Карпова, И.Н. Семёновой, С.Ю. Степановой. В своих трудах они рассматривают метод портфолио как способ мотивации рефлексивной деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства. Проблема определения возможностей и способов применения метода портфолио на уроках изобразительного искусства в среднем звене школы является актуальной и требует теоретической и практической проработки.

Объектом исследования являлся процесс обучения учащихся 5-х классов декоративно-прикладному искусству.

Предметом исследования являлись способы применения метода портфолио при обучении учащихся 5-х классов декоративно-прикладному искусству.

Целью исследования являлось выявление эффективности применения метода портфолио при обучении учащихся 5-х классов декоративно-прикладному искусству.

В ходе выполнения исследования решались следующие задачи.

1. Изучить и проанализировать методическую, психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Обосновать необходимость и возможность применения метода портфолио при обучении учащихся 5-х классов декоративно-прикладному искусству.

3. Разработать и провести психолого-педагогический эксперимент по выявлению эффективности применения метода портфолио при обучении учащихся 5-х классов декоративно-прикладному искусству.

Гипотезой исследования являлось положение о том, что процесс обучения учащихся 5-х классов декоративно-прикладному искусству будет эффективен, если на уроках будет применяться метод портфолио.

В ходе выполнения исследования применялись такие методы исследования, как теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической и методической литературы, анализ выполненных творческих работ учащихся, психолого-педагогический эксперимент.

Базой исследовательской работы являлось МБОУ СОШ № 58 г. Брянска.

Процесс совершенствования методики обучения изобразительному искусству в школе обусловливает внедрение новых технологий и методов, обеспечивающих возникновение нового типа взаимодействия между учителем и учащимися. При реализации технологии сотрудничества в обучении учитель выступает в роли наставника для учащегося, а ученик при этом может самостоятельно оценивать собственные достижения и недостатки результатов собственной изобразительной деятельности. В рамках технологии сотрудничества эффективным методом является метод портфолио. Впервые применение метода портфолио появляется в 70-х годах в США. Портфолио творческих работ активно применялось в области искусства и дизайна, а впоследствии – в процессе обучения изобразительной деятельности. В России метод портфолио активно стал внедряться в 80–90-х годах XX века.

Впервые понятие «портфолио» появилось в зарубежной педагогике и означало «отчёт о процессе обучения ребёнка на основе собранных результатов учебной деятельности». Позже появилось следующее определение понятия портфолио, которое предложил американский педагог и теоретик образования Дебора Майер. С его точки зрения, «учебный портфолио – это целенаправленно собираемая коллекция работ учащегося, которая позволяет сделать вывод о прогрессе, достижениях в той или иной области» [8]. В отечественной педагогике широкое распространение получило определение Т.Г. Новиковой, которое раскрывается как «портфолио – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определённый период его обучения» [1]; по её мнению, портфолио является технологией сбора и анализа информации о процессе обучения и результатах учебной деятельности.

Специфической особенностью применения метода портфолио в рамках обучения декоративно-прикладному искусству является самостоятельный сбор учебных и творческих работ для анализа и оценивания сформированности умений и навыков декоративной росписи в различных техниках и различными материалами.

В современной педагогической науке выделяют различные виды портфолио. По целеполаганию и по содержанию выделяют следующие виды портфолио:

− портфолио собственных творческих работ (для собственного пользования и хранения);

− отчётное портфолио творческих работ по определённой тематике или виду творческой деятельности, жанру, техникам декоративно-прикладного искусства и др.;

− портфолио достижений ученика. В этом случае учащиеся собирают лучшие работы за определённый период обучения и знаки отличия, награды за конкурсные работы, включающие грамоты, дипломы и др.;

− портфолио отзывов. В рамках предмета изобразительного искусства учащийся может собирать письменные отзывы и замечания на ту или иную творческую работу;

− рефлексивное портфолио. Оно может включать собственный анализ и оценку своих творческих работ в виде письменных отзывов, касающихся достижения целей, особенностей и качества выполненной собственной работы;

− проблемно-ориентированное портфолио. Данный вид портфолио может включать в себя комплекс материалов с описанием выполнения цели, процесса и результатов решения какой-либо проблемы;

− тематическое портфолио. Такое портфолио может состоять из материалов, отражающих работу учащегося в рамках той или иной темы [5].

Изучение и анализ теоретических материалов по теме исследования позволил сформулировать ключевое понятие в рамках выпускной квалификационной работы – метод портфолио, – которое определяется как технология сбора и анализа информации о процессе обучения и результатах учебной деятельности учащихся.

Применение метода портфолио при обучении учащихся декоративно-прикладному искусству обеспечивает реализацию следующих функций.

1. Накопительная функция. Данная функция предполагает накопление выполненных учеником тренировочных упражнений, заданий, творческих работ, результатов практических и самостоятельных работ.

2. Моделирующая функция. В этом случае портфолио рассматривается как средство поэтапного проектирования модели собственной творческой деятельности по выполнению самостоятельных творческих заданий по декоративно-прикладному искусству. Оно может включать эскизные проработки, пробные декоративные композиции, технологические карты.

3. Диагностическая функция. Обеспечивает возможность анализа динамики развития навыков декоративной работы учащихся в различных техниках и различными материалами.

4. Рефлексивная функция. Обеспечивает осознание учеником собственной деятельности, позволяет переходить от внешнего оценивания результатов творческой деятельности к самооцениванию собственных достижений в области декоративно-прикладного искусства, определять недостатки и достоинства собственных творческих работ [6].

В рамках обучения учащихся 5-х классов декоративно-прикладному искусству при изучении теоретического материала учащимся можно предложить выполнить портфолио, включающее результаты выполнения заданий по изучению особенностей декоративно-прикладного искусства разных стран и народов мира. Одним из способов разработки такого портфолио является проведение виртуальных экскурсий в музеи и на выставки декоративно-прикладного искусства. При этом учащиеся выполняют творческие работы по созданию изделий декоративно-прикладного искусства.

Метод портфолио при обучении декоративно-прикладному искусству может использоваться на различных этапах урока. При изучении, закреплении и обобщении теоретического материала портфолио может применяться в качестве наглядного материала для систематизации теоретического материала, для демонстрации знаний и практических умений. В ходе практической работы портфолио применяется для определения наиболее удачных творческих идей при выполнении будущих изделий декоративно-прикладного искусства, а также для анализа успешности работы ученика в различных техниках при выполнении основных элементов росписи.

На этапе контроля сформированности знаний учащихся они могут использовать материалы портфолио для поиска правильных ответов на вопросы или для решения проблемных ситуаций, предложенных учителем. Отличительной особенностью применения метода портфолио при обучении декоративно-прикладному искусству является то, что данный метод предполагает развитие у ученика творческого потенциала, творческих способностей, формирование эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству, формирование рефлексивной и оценочной деятельности [7].

При использовании метода портфолио обеспечивается реализация индивидуального подхода в обучении учащихся. Учащиеся при этом становятся активными субъектами образовательного процесса, имеют возможность выражать собственное мнение о результатах собственной творческой деятельности. Для достижения результативности применения данного метода учитель должен познакомить учащегося с критериями оценивания портфолио и творческих работ учеников. Среди основных критериев можно назвать следующие: самостоятельность, трудоёмкость, цветовое решение, креативность, качество выполнения.

Положительными моментами применения метода портфолио при обучении учащихся декоративно-прикладному искусству являются:

1. Возможность отслеживания результатов формирования навыков декоративной росписи и своевременная коррекция недостатков, исправление ошибок при построении композиций и выполнении элементов росписи.

2. Возможность осуществления интегрированного оценивания творческой деятельности учащихся. Оценивается наполненность портфолио творческими работами, трудоёмкость их выполнения и грамотность построения композиции и прописывания элементов росписи.

3. Своевременный контроль результатов изобразительной деятельности. Контроль может осуществляться в процессе обсуждения портфолио, при этом учитель может своевременно корректировать недостатки и давать советы по исправлению ошибок.

4. Повышение интереса к декоративно-прикладному искусству и изобразительной деятельности в целом и мотивации к освоению техник декоративно-прикладного искусства. Работа с портфолио позволяет проводить рефлексию собственных умений и навыков в области декоративно-прикладного искусства, определять взаимосвязь с ранее освоенными и овладеваемыми умениями и навыками декоративной работы.

5. Совершенствование навыков построения декоративной композиции при выполнении работ в различных техниках декоративно-прикладного искусства. Самооценка и обсуждение материалов портфолио в группе способствуют более глубокому пониманию категорий композиции и их проявлению в декоративных работах.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в процессе применения метода портфолио при обучении учащихся декоративно-прикладному искусству решаются основополагающие задачи процесса обучения, что имеет непосредственное влияние на результативность и качество творческой деятельности учащихся в области декоративно-прикладного искусства.

Разработанные методические материалы прошли апробацию на базе МБОУ СОШ № 58 г. Брянска в 5-х классах, где был организован и проведён психолого-педагогический эксперимент. Внедрение методических разработок и проверка эффективности процесса обучения декоративно-прикладному искусству учащихся 5-х классов происходили в 2025–2026 учебном году. Для апробации материалов были взяты 5В и 5Г классы. Общее количество участников эксперимента составило 49 человек.

Для проверки эффективности опытно-экспериментальной работы был выбран критерий – уровень владения практическими навыками в области декоративно-прикладного искусства. Данный критерий рассчитывался по формуле:

$Ккс = N/M$, где N – число правильно выполненных практических заданий по декоративно-прикладному искусству;

M – общее число практических заданий по декоративно-прикладному искусству.

Высокий уровень: $Ккс \geq 0{,}71$.

Средний уровень: $Ккс = 0{,}51 – 0{,}7$.

Низкий уровень: $Ккс \leq 0{,}5$.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы в ходе выполнения исследования были реализованы следующие этапы: поисково-пилотажный, констатирующий, формирующий и контрольно-оценочный.

В соответствии с темой исследования осуществлялся поиск и отбор актуальных источников литературы. Благодаря изучению источников литературы была обоснована актуальность темы

исследования, сформулированы объект, предмет, цель и задачи исследования. Собранный теоретический материал анализировался с целью определения эффективных способов применения метода портфолио при обучении учащихся 5-х классов декоративно-прикладному искусству. В результате обобщения теоретического материала была выдвинута рабочая гипотеза.

На данном этапе также была разработана последовательность и методики диагностики уровня владения практическими навыками в области декоративно-прикладного искусства до и после внедрения разработанных методических материалов.

На этапе диагностико-констатирующего эксперимента диагностировался имеющийся у учащихся уровень владения практическими навыками в области декоративно-прикладного искусства. Обучающимся 5В и 5Г классов на протяжении нескольких уроков 2-й четверти было дано задание собрать портфолио творческих работ по декоративно-прикладному искусству.

Творческие работы выполнялись учащимися как на уроках, так и в рамках выполнения домашней работы. На данном этапе учащиеся должны были собрать портфолио из 5 творческих работ, каждая работа должна была быть выполнена в определённой технике декоративно-прикладного искусства: техника хохломской росписи, техника городецкой росписи, техника гжельской росписи, техника росписи по ткани, аппликация.

Каждая творческая работа была оценена по следующим показателям.

1. Соответствие работы заданной технике.
2. Композиционное решение работы.
3. Гармоничность цветового решения в работе.
4. Качество выполнения элементов техники декоративно-прикладного искусства.
5. Оригинальность творческого замысла.

Наличие каждого из указанных признаков оценивалось 1 баллом. Максимальная оценка за каждую творческую работу могла быть равна 5 баллам. Минимальная – 0.

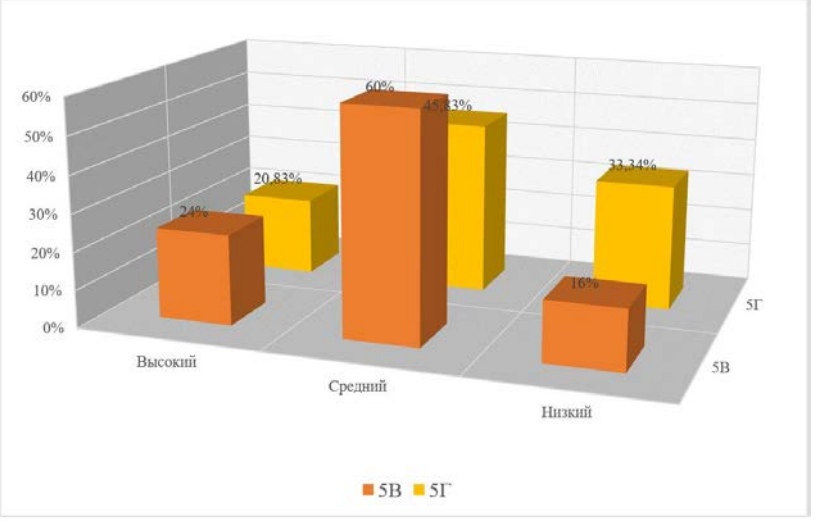

Рис. 1. Диаграмма результатов диагностики
на диагностико-констатирующем этапе эксперимента в 5В и 5Г классах

По результатам диагностико-констатирующего эксперимента 5Г класс рассматривался как экспериментальный, так как в данном классе процент учащихся с низким уровнем гораздо выше, чем в 5В классе, и разница составляет 17,34%. Процентное значение учащихся с высоким уровнем также выше в 5В классе на 3,17%. Полученные результаты наглядно отражены на диаграмме (рис. 1). В связи с этим совместно с классным руководителем был проведён психолого-педагогический мониторинг 5Г класса и дана подробная психолого-педагогическая характеристика. На основании полученных данных разрабатывались методические материалы, внедрение которых проходило на формирующем этапе эксперимента.

Формирующий эксперимент был разделён на ряд этапов. На первом этапе портфолио применялось в процессе изучения учащимися нового материала. В рамках выполнения домашнего задания учащиеся собирали фото творческих работ мастеров декоративно-прикладного искусства. В этом случае портфолио служило учащимся наглядным материалом для поиска новых оригинальных идей для выполнения эскизов к будущим творческим работам. На втором этапе формирующего эксперимента портфолио являлось элементом практической работы учащихся. В этом случае учащиеся в портфолио собирали выполненные ими эскизы. На третьем этапе эксперимента в портфолио собирались творческие работы учащихся для оценивания результатов практической деятельности учащихся по декоративно-прикладному искусству.

Для достоверности самоанализа и самоконтроля, а также взаимоконтроля учащимися результатов практической работы учащиеся получали карточки с критериями. С помощью критериев учащиеся объективно оценивали работы портфолио. Портфолио на данном этапе позволяло учащимся сравнивать собственные достижения с результатами творческой деятельности одноклассников, что стимулировало формирование у них практических умений и навыков в области декоративно-прикладного искусства. После реализации в 5Г классе всех этапов формирующего эксперимента было решено провести повторную диагностику уровня владения практическими навыками в области декоративно-прикладного искусства у учащихся 5В и 5Г классов.

Повторная диагностика в рамках проведения контрольно-оценочного этапа осуществлялась следующим образом: учащимся двух классов было дано задание выполнить эскизы для оформления изделий декоративно-прикладного искусства в различных техниках. Для портфолио учащиеся должны были выбрать пять наиболее удачных творческих работ. Работы учащихся оценивались по тем же критериям.

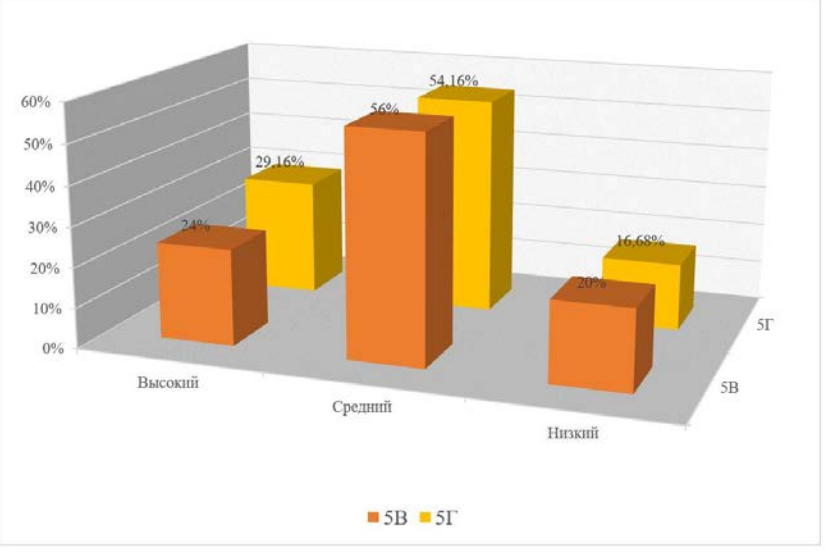

Рис. 2. Диаграмма результатов диагностики
на контрольно-оценочном этапе эксперимента в 5В и 5Г классах

По итогам контрольной диагностики были построены диаграммы (рис. 2), на которых можно проследить увеличение числа учащихся 5Г класса, имеющих высокий уровень владения практическими навыками в области декоративно-прикладного искусства. Увеличение учащихся с таким уровнем в 5Г классе составило 8,33%, а в 5В классе изменения числа учащихся с высоким уровнем не наблюдается.

Особым образом следует отметить, что в 5Г классе уменьшилось число учащихся с низким уровнем на 16,66%, а в 5В классе число таких учащихся увеличилось только на 4%. В то же время в 5Г классе наблюдается увеличение количества учащихся со средним уровнем

владения практическими навыками в области декоративно-прикладного искусства на 8,33%, а в 5В классе число таких учеников уменьшилось на 4%. Исходя из анализа полученных данных, можно сделать вывод о положительных результатах внедрения в процесс обучения метода портфолио в работу с учащимися 5Г класса, а следовательно, о полном подтверждении выдвинутой гипотезы исследования.

В результате проведения психолого-педагогического эксперимента было доказано, что процесс обучения учащихся 5-х классов декоративно-прикладному искусству эффективен, если на уроках применяется метод портфолио. Полученные положительные результаты в ходе исследования свидетельствуют об успешной апробации разработанных для экспериментальных уроков методических материалов, которые внедряются в процесс обучения учащихся всей параллели 5-х классов МБОУ СОШ № 58 г. Брянска на уроках изобразительного искусства.

По теме исследования было выполнено психолого-педагогическое исследование, в результате которого было проведено теоретическое обоснование необходимости применения метода портфолио при обучении учащихся 5-х классов декоративно-прикладному искусству. В ходе исследования была проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература и сделаны выводы о том, что применение метода портфолио обеспечивает возникновение нового типа взаимодействия между учителем и учащимися, а именно активного сотрудничества, что положительно сказывается на результатах изобразительной деятельности учащихся.

Кроме того, было выяснено, что метод портфолио является не только одним из способов диагностики уровня владения практическими навыками в области декоративно-прикладного искусства, но и эффективным методом обучения учащихся и контроля учебных достижений. Во время выполнения исследования были определены наиболее актуальные виды портфолио: собственных творческих работ, отчётных, достижений ученика, рефлексивных, тематических, – и способы их применения при обучении учащихся декоративно-прикладному искусству.

При этом была доказана эффективность применения метода портфолио на различных этапах урока изобразительного искусства. При применении метода портфолио на уроках изобразительного искусства в экспериментальном классе уровень владения практическими навыками в области декоративно-прикладного искусства у учащихся значительно вырос, а количество учеников с низким уровнем заметно снизилось. Разработанные средства обучения, включающие электронные презентации, последовательность выполнения различных видов росписи, обеспечили реализацию метода портфолио и повысили эффективность учебного процесса в целом.

Библиографический список к главе 16

1. Бакланова Т.И. Педагогика народного художественного творчества: учебник / Т.И. Бакланова. – М.: Планета музыки, 2018. – 160 с. EDN UPAYNH

2. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография / Н.В. Бордовская. – М.: Кнорус, 2020. – 512 с. EDN YGLSWQ

3. Галагузова М.А. Основы педагогики: учебник / М.А. Галагузова, Ю.А. Верхотурова, Т.С. Дорохова. – М.: инфра-М, 2018. – 272 с.

4. Горяева Н.А. Изобразительное искусство. Декоративно-прикладное искусство в жизни человека. 5 класс: учебник / Н.А. Горяева, О.В. Островская. – М.: Просвещение, 2019. – 191 с.

5. Крылова О.Н. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: методическое пособие / О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. – М.: Каро, 2017. – 144 с.

6. Пашкевич А.В. Компетентностный подход как технология реализации ФГОС в образовательном процессе современной школы / А.В. Пашкевич. – М.: Учитель, 2014. – 393 с.

7. Изобразительное искусство. 5-8 классы. Управление познавательной деятельностью учащихся / М.В. Сластникова, Е.И. Верентинова, Н.В. Усова. – М.: Учитель, 2013. – 234 с.

8. Чуракова Р.Г. Концептуальные основы развивающей личностно-ориентированной дидактической системы обучения / Р.Г. Чуракова, А.М. Соломатин, О.А. Захарова. – М.: Академкнига/Учебник, 2014. – 80 с.

ГЛАВА 17

DOI 10.31483/r-168598

Баранова Альфия Рафаиловна
Миниярова Диана Ринатовна
Ситдикова Гульназ Ринатовна
Багиева Камилла Тимуровна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕДЬМОГО КЛАССА СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ПОДХОДА

Аннотация: *в главе представлена теоретически обоснованная и экспериментально проверенная педагогическая модель формирования иноязычной лексической компетенции у обучающихся 7 класса на основе мультисенсорного подхода. Раскрыты методологические основания модели (коммуникативный, когнитивный, компетентностный подходы), система принципов (мультисенсорности, наглядности, активности, игрового обучения и др.), методы и приёмы работы с лексикой, а также организационные формы обучения. Подробно описаны конкретные упражнения, разработанные для каждого этапа работы с лексикой (презентация, тренировка, активизация). Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, проведённой в МБОУ «Гимназия №179 – Центр образования» г. Казани, которые демонстрируют статистически значимое превосходство экспериментальной группы, где применялась модель, над контрольной группой, обучавшейся традиционно. Полученные данные подтверждают эффективность мультисенсорного подхода для повышения качества лексических навыков и могут служить основой для внедрения в практику преподавания английского языка в средней школе.*

Ключевые слова: *мультисенсорный подход, лексическая компетенция, английский язык, 7 класс, педагогическая модель, каналы восприятия, методы обучения лексике, упражнения.*

Abstract: *the chapter presents a theoretically grounded and experimentally verified pedagogical model for developing foreign language lexical competence in 7th grade learners based on a multisensory approach. The methodological foundations of the model (communicative, cognitive, competence-based approaches), the system of principles (multisensory, visual, activity-based, game-based learning, etc.), methods and techniques for vocabulary instruction, as well as organizational forms of learning are revealed. Specific exercises developed for each stage of vocabulary work (presentation, practice, activation) are described in detail. The results of experimental work conducted at MBEI «Gymnasium No. 179 – Education Center» in Kazan are presented, which demonstrate a statistically significant superiority of the experimental group, where the model was applied, over the control group taught through traditional methods. The obtained data confirm the effectiveness of the multisensory approach in improving the quality of lexical skills and can serve as a basis for implementation into the practice of teaching English in secondary school.*

Keywords: *multisensory approach, lexical competence, English language, 7th grade, pedagogical model, perceptual channels, vocabulary teaching methods, exercises.*

Сегодня в школьном образовании всё чаще говорят о формировании коммуникативной компетенции как о главном результате обучения иностранному языку. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования прямо указывает на это. Но если задуматься, в основе любой коммуникации лежит лексика. Именно поэтому лексическая компетенция становится не просто одной из задач, а ключевым элементом всей системы. Речь идёт о том, чтобы ученик не просто знал перевод слова, а умел использовать его

к месту, понимал, с какими словами оно сочетается, чувствовал его стилистическую окраску и контекстуальные нюансы [4].

В методике преподавания принято выделять две стороны лексической компетенции. Первая – рецептивная – отвечает за то, как мы узнаём слова и понимаем их значение при чтении или на слух. Вторая – продуктивная – за то, как мы выбираем нужные слова и используем их в собственной устной и письменной речи. Обе эти стороны тесно связаны, и только их гармоничное развитие позволяет по-настоящему овладеть языком как средством общения [7].

В последние десятилетия в мировой и отечественной педагогике всё большее внимание уделяется мультисенсорному подходу, который базируется на идее о том, что обучение становится более результативным, если одновременно активизируются зрительный, слуховой, кинестетический и тактильный каналы восприятия. Теоретической основой данного подхода служит теория множественного интеллекта Г. Гарднера, утверждающая, что каждый человек обладает уникальной комбинацией интеллектуальных способностей и предпочтительных способов обработки информации, а также когнитивная психология, согласно которой прочность запоминания зависит от глубины и разнообразия обработки материала [8]. Применительно к обучению лексике мультисенсорность означает не просто механическое предъявление слова в устной и письменной форме, а организацию учебного процесса таким образом, чтобы обучающиеся имели возможность не только слышать и видеть новое слово, но и произносить его, записывать, связывать с движением, тактильным ощущением, эмоциональным переживанием, что создаёт объёмный, многомерный образ лексической единицы и значительно ускоряет её переход из пассивного словаря в активный [2; 3].

Особую значимость мультисенсорный подход приобретает в средней школе, в частности в 7 классе, где обучающиеся находятся в возрасте 12–13 лет. Семиклассники – это особый возраст. Подростки в 12–13 лет активно развивают абстрактное мышление, учатся рефлексировать, но при этом быстро устают от однообразия и остро нуждаются в эмоциональной насыщенности и смене видов деятельности [9]. Если урок строится по одной и той же схеме, внимание рассеивается, а материал не запоминается. Традиционные способы введения и отработки лексики, к сожалению, не всегда учитывают, что у многих школьников ведущими являются кинестетический или тактильный каналы восприятия, – а значит, значительная часть класса остаётся без опоры, которая была бы для них наиболее естественной.

Проанализируем УМК «Spotlight 7» (авторы Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс). Он построен на прочной коммуникативно-когнитивной основе, содержит хороший лексический материал и разнообразные упражнения. Однако если присмотреться, основной упор в нём сделан на зрение и слух, а кинестетика и тактика почти не задействованы. Видеоматериалы тоже отсутствуют [1]. Это не значит, что учебник плох, – просто в нём не хватает тех приёмов, которые позволили бы «включить» все органы чувств. Именно поэтому мы увидели необходимость в разработке дополнительного комплекса упражнений, который органично дополнил бы учебник и обогатил работу с лексикой за счёт мультисенсорных техник.

Задачей являлось теоретически обосновать и практически разработать педагогическую модель формирования лексической компетенции у семиклассников с опорой на мультисенсорный подход, а затем проверить, насколько эта модель работает в реальном учебном процессе.

1. Теоретический обзор понятия «мультисенсорность» в контексте обучения иностранным языкам.

Понятие «мультисенсорность» (от лат. *multum* – много и *sensus* – чувство, ощущение) в педагогике и психологии обозначает принцип организации образовательного процесса, при котором учебная информация предъявляется обучающемуся одновременно через несколько сенсорных каналов восприятия, что позволяет создать наиболее полный и прочный образ изучаемого объекта или явления. Термин получил широкое распространение в зарубежной литературе (multisensory learning, multisensory approach) и активно используется в отечественных исследованиях, связанных с коррекционной педагогикой, дошкольным образованием и методикой преподавания иностранных языков [2; 3; 8].

В лингводидактике мультисенсорный подход трактуется как методическая стратегия, предполагающая целенаправленное и системное использование разных каналов восприятия (визуального, аудиального, кинестетического, тактильного, а в некоторых случаях – обонятельного и вкусового) для презентации, отработки и активизации языкового материала. Как отмечает Н.Д. Гальскова, традиционное обучение иностранному языку в значительной степени опирается на аудиально-визуальную модальность, что не учитывает индивидуальных особенностей обучающихся с кинестетическим или тактильным типом восприятия, которые составляют, по данным психологических исследований, до 25–30% обучающихся [4]. Мультисенсорный подход позволяет преодолеть это ограничение, создавая условия для успешного усвоения материала всеми категориями обучающихся.

Истоки мультисенсорного подхода восходят к работам Л.С. Выготского, который подчёркивал роль чувственного опыта в развитии высших психических функций, а также к теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, где чувственно-практическая деятельность рассматривается как основа для интернализации знаний. В зарубежной педагогике наибольшее влияние на развитие мультисенсорного обучения оказала теория множественного интеллекта Г. Гарднера, который выделил несколько типов интеллекта (лингвистический, музыкальный, телесно-кинестетический, визуально-пространственный и др.), каждый из которых связан с определённым каналом восприятия и переработки информации [8]. Согласно Гарднеру, эффективное обучение должно учитывать разнообразие интеллектуальных профилей обучающихся и предлагать материал в формах, соответствующих разным типам интеллекта.

В отечественной методике преподавания иностранных языков идеи мультисенсорного обучения развиваются в работах Е.И. Пассова, который, разрабатывая коммуникативный метод, акцентировал внимание на необходимости использования всех видов наглядности – не только зрительной, но и слуховой, двигательной, предметно-чувственной [5]. И.А. Зимняя, исследуя психологические аспекты обучения иностранным языкам, отмечала, что «включение разных модальностей восприятия в процесс запоминания иноязычной лексики способствует образованию более прочных ассоциативных связей и повышает вероятность успешного воспроизведения слова в условиях реальной коммуникации» [7]. В современной лингводидактике мультисенсорность рассматривается как один из ключевых принципов индивидуализации обучения, позволяющий учитывать не только когнитивные стили обучающихся, но и их эмоциональные и психофизиологические особенности.

Применительно к обучению лексике мультисенсорный подход предполагает, что каждая лексическая единица должна быть представлена обучающимся в нескольких модальностях: звуковой (произношение и интонация), зрительной (написание, цветовое выделение, изображение), кинестетической (движение или жест, связанный со значением), тактильной (осязание предмета, обозначаемого словом) и, по возможности, вкусовой или обонятельной [11]. Когда слово даётся не только на слух или на письме, а ещё и через движение, прикосновение, даже вкус или запах – в памяти остаётся своего рода «сенсорный отпечаток». Такой след можно «достать» через любой из каналов, которые были задействованы при запоминании. Это заметно ускоряет вспоминание и снижает количество ошибок, когда нужно быстро найти нужное слово в речи [2; 3].

Что касается самой лексической компетенции, то в современной методике её принято рассматривать как неотъемлемую часть коммуникативной компетенции. По сути, это умение выбрать подходящее слово или выражение и употребить его правильно – и в устной, и в письменной речи, причём с учётом ситуации и культурного контекста [7]. У этой компетенции две стороны. Одна – рецептивная – помогает нам понимать слова при чтении и на слух. Другая – продуктивная – даёт возможность использовать их самим, когда мы говорим или пишем. Освоение лексики происходит постепенно: сначала ученик знакомится с новым словом, потом тренируется в условно-речевых упражнениях, а затем начинает применять его в

свободной речи. И на каждом из этих этапов важно, чтобы слово не просто запомнилось, а действительно «прижилось» в активном словаре [12].

На каждом этапе важно обеспечить не только осознание значения и формы слова, но и его прочное запоминание, что достигается путём многократного повторения в различных контекстах и с использованием разных видов опор [4].

Мультисенсорный подход в образовании основывается на признании того факта, что восприятие и переработка информации у разных людей происходит преимущественно через один или несколько доминирующих сенсорных каналов – визуальный (зрение), аудиальный (слух), кинестетический (движение) и тактильный (осязание) [10]. В соответствии с теорией множественного интеллекта Г. Гарднера, эти каналы связаны с разными типами интеллекта, и обучение, учитывающее разнообразие интеллектуальных профилей учащихся, оказывается более эффективным [8]. Дидактический потенциал мультисенсорного подхода проявляется в нескольких аспектах: он способствует повышению мотивации и снижению тревожности [9], обеспечивает более прочное запоминание за счёт образования множественных ассоциативных связей, развивает когнитивные способности и создаёт условия для индивидуализации обучения [2].

2. Анализ УМК «Spotlight 7» с точки зрения реализации мультисенсорного подхода.

Учебник «Spotlight 7» состоит из 10 тематических модулей, каждый из которых содержит разделы для работы над лексикой: чтение текстов, содержащих новую лексику, упражнения образование слов, лексико-грамматические тесты, аудиозаписи диалогов и интервью, задания на составление собственных высказываний. В учебнике есть красочные иллюстрации, схемы, таблицы, что помогает обучающимся активирует визуальный канал. Аудиоматериалы, прилагаемые к УМК, обеспечивают работу слухового канала – обучающиеся слушают образцы речи носителей языка, учатся воспринимать лексику на слух [1]. Однако кинестетический канал практически не задействован: нет заданий, требующих двигательной реакции, жестикуляции, тактильных ощущений, ролевых игр с физическим действием. Видеоматериалы также отсутствуют, что ограничивает возможности активизации визуального канала. Упражнения на отработку лексики преимущественно построены по принципу «прочитал – выполнил письменно – ответил устно», что не предусматривает возможности эмоционально-образного переживания слова. Таким образом, УМК «Spotlight 7» обладает хорошей методической основой, но его потенциал может быть усилен за счёт включения мультисенсорных упражнений.

На основе теоретического анализа и результатов изучения УМК нами была разработана педагогическая модель, представляющая собой целостную систему, включающую целевой, концептуальный, процессуальный и результативный компоненты.

Целевой компонент модели.

Целевой компонент определяет главную цель и промежуточные задачи. Основной целью является формирование иноязычной лексической компетенции как интегративного навыка, позволяющего обучающимся узнавать, понимать и продуцировать лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей в рамках тем, предусмотренных программой 7 класса («Внешность и характер», «Досуг и хобби», «Экологические проблемы», «Культурные традиции», «Здоровье и спорт», «Покупки и еда» и др.). Когда мы говорим о практической работе по этой модели, перед нами встаёт несколько конкретных задач. В первую очередь, важно, чтобы новая лексика воспринималась учениками не одним, а сразу несколькими способами – через зрение, слух, движение, осязание. Не менее значимо сформировать у ребят устойчивые ассоциации между словом и тем, что оно обозначает. Параллельно нужно развивать умение быстро и точно подбирать нужное выражение в зависимости от ситуации. И, конечно, поддерживать интерес к занятиям – для этого мы активно используем игровые приёмы и творческие задания, которые делают процесс увлекательным и естественным.

Концептуальный компонент модели: подходы и принципы.

В основе нашей модели лежат несколько теоретических положений, которые задают общую логику работы. Это три взаимодополняющих подхода, а также ряд дидактических принципов.

Что касается подходов, то здесь мы опираемся на три ключевых направления.

Первый – коммуникативный. Он строится на том, что язык – это прежде всего средство общения. Поэтому мы стараемся вводить и отрабатывать лексику не в отрыве от жизни, а в контексте ситуаций, максимально приближенных к реальным. Слова запоминаются не сами по себе, а через решение конкретных задач – например, нужно договориться о встрече, описать внешность друга или рассказать о своих планах. Так у слова появляется настоящий смысл [5].

Второй подход – когнитивный. Он учитывает, как именно наш мозг воспринимает, перерабатывает и сохраняет информацию. И здесь мы исходим из простого факта: чем больше разных мыслительных действий мы выполняем с одним и тем же словом (слышим, видим, произносим, пишем, связываем с жестом или образом), тем прочнее оно остаётся в памяти. Именно поэтому мультисенсорная подача материала – не прихоть, а необходимость с точки зрения психологии запоминания.

Компетентностный подход – акцентирует внимание на практической готовности и способности обучающихся использовать усвоенную лексику для решения реальных коммуникативных задач, требует, чтобы результаты обучения были измеримы и соответствовали заданным критериям [6].

Педагогические принципы.

1. Принцип наглядности – реализуется через использование предметов, картинок, схем, видеороликов, тактильных материалов.

2. Принцип сознательности и активности – предполагает, что обучающиеся осознают цели и задачи работы с лексикой и активно выбирают индивидуальные стратегии запоминания.

3. Принцип интеграции рецептивных и продуктивных видов деятельности – обеспечивает постоянное переключение между восприятием и порождением речи.

4. Принцип ситуативности и частотности – ориентирует на отбор наиболее употребительной лексики и её отработку в типичных ситуациях общения.

5. Принцип игрового обучения – игровые элементы снимают напряжённость, делают процесс запоминания эмоционально окрашенным и стимулируют спонтанную речь.

Процессуальный компонент (методы, формы, технологии, упражнения).

Процессуальный компонент является наиболее подробной частью модели, так как именно он непосредственно воплощает мультисенсорный подход в учебную практику. Он включает методы обучения, организационные формы, образовательные технологии и конкретный комплекс упражнений.

Методы обучения.

В рамках модели используются три основных метода.

В рамках модели мы используем три основных метода, каждый из которых по-своему помогает ученикам осваивать лексику.

Первый – наглядное обучение, его ещё называют сенсорно-эмпирическим. Суть проста: вместо того чтобы объяснять значение слова через перевод или долгое описание, ребятам дается возможность самим почувствовать, о чём идёт речь. Они трогают предметы, слушают звуки, пробуют на вкус – и слово обретает живой, объёмный образ, который запоминается сам собой.

Второй метод – игровой. Он охватывает самые разные форматы: от игр-пантомим и подвижных игр с мячом до ролевых сценок и командных соревнований. Во всех этих случаях лексика становится не самоцелью, а инструментом, без которого невозможно достичь игровой цели. А значит, слова усваиваются естественно и незаметно.

Третий метод – ассоциативный, он же кинестетический. Мы связываем звучание слова с определённым движением или жестом. У каждого нового слова появляется свой «опознавательный знак» – характерное движение, которое в нужный момент служит подсказкой. Так, даже если слово забылось, жест помогает его вспомнить.

Организационные формы работы.

Мы также продумали, в каком формате лучше выстраивать занятия, и выделили три основных варианта.

На этапе знакомства с новой лексикой чаще всего работает фронтальная форма: учитель показывает что-то на экране, сопровождает слова жестами, организует хоровое проговаривание – так все ребята одновременно включаются в процесс.

А для тренировки и вывода слов в речь лучше всего подходит групповая работа. Когда ученики общаются в малых группах, у них появляется реальная потребность говорить, они помогают друг другу, подсказывают, ошибаются и исправляются – и это как раз те условия, в которых лексика действительно начинает работать.

Индивидуальная форма – применяется для выполнения письменных заданий, ведения творческого словаря, дифференцированной работы с учётом доминирующего канала восприятия.

Образовательные технологии.

Для реализации процессуального компонента интегрируются: информационно-коммуникационные технологии (платформы Quizlet, LearningApps, аутентичные видео), игровые технологии (лексические квесты, игры-соревнования), здоровьесберегающие технологии (физкультминутки, смена видов деятельности), проектная технология (групповые творческие проекты), технология мультисенсорного обучения как стержневая.

Комплекс упражнений с описанием.

На основе теоретических положений модели был разработан комплекс упражнений, интегрируемых в каждый тематический модуль УМК «Spotlight 7». Упражнения сгруппированы по трём этапам работы с лексикой: презентационный (введение), тренировочный (закрепление) и продуктивный (активизация).

Этап 1. Презентация лексики (ознакомление).

1. Упражнение «Коробка ощущений» (Box of Sensations) – используется в модуле 1 (Lifestyles, тема безопасности) и модуле 8 (Green issues). В непрозрачную коробку помещаются предметы с разной текстурой, символизирующие ключевые понятия. Например, для темы «Safety rules»: наждачная бумага – danger, вата – safety, колпачок от ручки – lock. Обучащийся опускает руку в коробку, на ощупь определяет предмет, описывает его структуру и называет соответствующее правило на английском языке: «It is rough. You should lock the door.» Задействуются тактильный, визуальный и аудиальный каналы.

2. Упражнение «Звуковые загадки» (Sound Riddles) – применяется в модуле 6 (Having fun, парки развлечений) и модуле 10 (Health matters). Учитель включает аудиозапись с характерными звуками (радостный крик, шум американских горок, плеск воды, звук сирены скорой помощи). Учащиеся слушают и называют соответствующее место или действие на английском языке: «This is a roller coaster», «This is a water ride». Затем учитель показывает картинку для подтверждения. Задействуются аудиальный, визуальный и вербальный каналы.

3. Упражнение «Вкусный урок» (Tasty Lesson) – для модуля 9 (Shopping time, тема еды). Учащиеся пробуют небольшие кусочки пищи (лимон – sour, мёд – sweet, солёный крекер – salty) и одновременно учат названия вкусов. Затем они описывают текстуру и называют продукт: «This is a lemon. It is sour and juicy.» Задействуются вкусовой, тактильный и вербальный каналы.

4. Упражнение «Жестовый язык» (Gesture Language) – универсально для любого модуля. Учитель презентует слово и одновременно показывает характерный жест: to remember – прикосновение пальца ко лбу; noisy – прикрытие ушей; to recycle – круговые движения руками. Учащиеся повторяют слово и жест несколько раз. Затем учитель называет слово, а учащиеся показывают жест, и наоборот. Задействуются кинестетический, визуальный и аудиальный каналы.

Этап 2. Тренировка (закрепление).

1. Упражнение «Снежный ком с жестами» (Active Snowball) – для модуля 3 (Profiles, описание характера). Первый ученик называет слово-прилагательное (например, kind) и показывает соответствующий жест (объятие). Второй повторяет слово и жест, добавляет своё (hardworking – имитация письма). Третий повторяет уже два слова с жестами и добавляет новое, и так далее. Таким образом, каждый учащийся несколько раз проговаривает и двигательно воспроизводит все слова.

2. Упражнение «Актерская студия» (Acting Studio) – для модуля 5 (Future predictions) и модуля 7 (In the spotlight). Учитель заготавливает карточки с глаголами действия в будущем времени (will fly to space, will invent a robot). Ученики вытягивают карточку и показывают действие пантомимой, остальные угадывают и проговаривают фразу.

3. Упражнение «Съедобное-несъедобное» (Edible-Inedible) – универсальная игра с мячом. Учитель бросает мяч, называя слово. Тот, кто ловит, должен быстро сказать, относится ли это слово к данной категории («newspaper» – «inedible», «apple» – «edible»). Ответ даётся на английском языке.

4. Упражнение «Весёлые истории» (Funny Stories) – для модуля 2 (Tale time) и модуля 7 (сравнительная степень). Для запоминания многозначных слов учащиеся в группах составляют короткую смешную историю, которая включает несколько значений слова. Затем каждая группа рисует комикс по своей истории.

5. Упражнение «Лексическая разминка» (Lexical Warm-up) – для модуля 8 (Green issues). Учитель перечисляет глаголы, а учащиеся показывают соответствующие действия: recycle – круговые движения руками; throw away – машут рукой назад; save – прижимают палец к губам. Затем учитель называет слово, учащиеся показывают жест, или наоборот.

Этап 3. Продуктивная активизация (использование в речи).

1. Ролевые игры и диалоги с мультисенсорными опорами – проводятся по темам модулей («В магазине одежды», «На приёме у врача», «Заказ еды в ресторане»). Для поддержки используются карточки с предметами, изображения, «живые» опоры – ученики могут взять в руки муляж, надеть элемент одежды, изобразить болезнь.

2. Мини-проекты – групповые творческие задания: создание коллажа «Мой идеальный день» с подписями на английском языке, подготовка постера «Как спасти планету», создание «Альбома класса» с описанием внешности и характера каждого ученика.

3. Письмо другу – в рамках модулей 5 и 10 обучающиеся пишут ответное письмо, используя изученную лексику. Перед написанием проводится устная тренировка с использованием карточек-подсказок, жестов и схем.

Все упражнения комплекса спроектированы так, чтобы они легко встраивались в структуру урока (10–15 минут на уроке) и не требовали дополнительного оборудования.

Результативный компонент (критерии оценки).

Результативный компонент содержит критерии, по которым оценивается уровень сформированности лексической компетенции: объём лексического запаса; корректность употребления (сочетаемость, контекстуальная уместность); скорость актуализации (время припоминания слова); коммуникативная релевантность (умение выбирать точные лексические средства). Каждый критерий операционализируется в диагностических заданиях, оценка производится по бинарной системе (критерий выполнен/не выполнен).

Опытно-экспериментальная проверка модели.

Для проверки эффективности разработанной модели был организован педагогический эксперимент с сентября 2024 по май 2026 года на базе МБОУ «Гимназия №179 – Центр образования» г. Казани. Участвовали две группы по 19 человек: экспериментальная (7 «Л») и контрольная (7 «М»). Обе группы изучали английский язык по УМК «Spotlight 7», имели одинаковое количество часов и сопоставимый исходный уровень.

Эксперимент включал три этапа: констатирующий (сентябрь 2024 – январь 2025), формирующий (февраль 2025 – апрель 2026) и контрольный (апрель-май 2026).

Констатирующий этап.

Диагностический инструментарий включал два блока заданий. Первый блок – лексико-грамматический тест, состоящий из части А (рецептивный навык – 5 заданий на множественный выбор) и части В (продуктивный навык – задания на словообразование и сочетаемость). Второй блок – письменное высказывание на тему «How I usually spend time with my family» (40–50 слов), оцениваемое по трём критериям: логичность и связность, структурность, лексическая точность.

Результаты констатирующего среза показали, что исходные показатели в обеих группах были близки и статистически не различались. В экспериментальной группе по критерию К1 (рецептивный навык) справились 63,2%, по К2 (словообразование) – 42,1%, по К3 (сочетаемость) – 36,8%, по К4 (логичность) – 73,7%, по К5 (структурность) – 68,4%, по К6 (лексическая точность) – 47,4%. В контрольной группе: 57,9%, 47,4%, 42,1%, 68,4%, 73,7%, 42,1% соответственно.

Формирующий этап.

В контрольной группе обучение велось по традиционной методике, без мультисенсорных дополнений. В экспериментальной группе каждый урок дополнялся комплексом мультисенсорных упражнений: на этапе введения лексики – презентационные упражнения с визуальными, аудиальными, тактильными и кинестетическими опорами; на этапе тренировки – игровые и двигательные упражнения; на этапе активизации – ролевые игры, проекты, письменные задания. Всего 54 урока, на каждом 10–15 минут мультисенсорных упражнений.

Пример фрагмента урока по модулю 3 «Profiles»: после введения лексики через чтение и аудирование, учитель проводил игру «Снежный ком с жестами», затем «Актерскую студию», затем работу над коллажем «Альбом класса». В контрольной группе эти часы использовались для выполнения упражнений из рабочей тетради.

Вывод.

Результаты эксперимента наглядно показали, что разработанная модель действительно работает. Самый заметный рост виден в продуктивных лексических навыках: словообразование выросло на 37,5%, а умение сочетать слова – на 42,9%. Увеличилась также структурность письменной речи, здесь прирост составил 38,5%. Это доказывает, что мультисенсорные упражнения с их движением, тактильными ощущениями и игровыми элементами заставляют мозг работать глубже: слово не просто заучивается, а включается в активные мыслительные процессы, обрастает прочными связями. А это, в свою очередь, помогает легче переносить лексику в живую речь. К тому же постоянная смена деятельности не даёт ученикам уставать, они дольше сохраняют внимание, а положительные эмоции от игры подогревают интерес к занятиям.

С практической точки зрения наш комплекс упражнений удобен тем, что не требует ломать существующую систему. Учителям не придётся видоизменять программу или отказываться от привычного УМК – упражнения легко встраиваются в уже сложившуюся структуру урока. Можно брать их выборочно, подстраивая под конкретную тему. А подготовленные нами диагностические материалы помогают объективно увидеть, как у ребят продвигается освоение лексики.

Подводя итог, можно сказать: целенаправленное использование мультисенсорного подхода при работе с лексикой в 7 классе заметно повышает её эффективность. Модель, которую мы разработали, сочетает в себе коммуникативную, когнитивную и компетентностную направленность, опирается на продуманную систему принципов и конкретный набор упражнений – и позволяет задействовать все основные каналы восприятия. Результаты эксперимента показали, что в экспериментальной группе успехи оказались выше, чем в контрольной, причём по пяти из шести критериев различия статистически значимы. Это даёт нам все основания рекомендовать предложенный комплекс для использования в школьной практике преподавания английского языка.

Библиографический список к главе 17

1. Английский язык. 7 класс: учебник для общеобразовательных организаций / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – 17-е изд., стер. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2024. – 160 с.

2. Баранова А.Р. Роль интерактивных методов в преподавании английского языка / А.Р. Баранова, Д.Р. Миниярова // Поволжский вестник науки. – 2025. – №3(37). – С. 57–61. EDN RIFRCX

3. Баранова А.Р. Применение мультисенсорного подхода в обучении иностранным языкам / А.Р. Баранова, Д.Р. Миниярова // XV студенческая научно-практическая конференция Омского государственного университета: материалы конференции. – Омск, 2025. – С. 150–154.

4. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для академического бакалавриата / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 400 с.

5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – 2-е изд., доп. – М.: Русский язык. Курсы, 2023. – 250 с.

6. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научных трудов. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 156–163.

7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2022. – 448 с.

8. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер; пер. с англ. – М.: Вильямс, 2007. – 464 с.

9. Способы повышения мотивации при обучении английскому языку / Г.Р. Ситдикова, И.Р. Ситдиков, Р.А. Семенов, Ф.С. Аиткулова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 24 сентября 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 225–227. EDN CIFTCP

10. Багиева К.Т. Мотивационный аспект мультисенсорного подхода в обучении английскому языку / К.Т. Багиева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 18 июня 2026 г.). – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 493–495. EDN HYOHJY

11. Багиева К.Т. Использование мультисенсорных технологий для коррекции речевых нарушений через обучение иностранному языку детей с ОВЗ / К.Т. Багиева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 18 июня 2026 г.). – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 688–690. EDN MDIWMK

12. О некоторых особенностях обучения студентов иностранному языку с использованием интерактивных технологий / Г.Р. Ситдикова, Е.Е. Новгородова, Л.А. Малахова, З.Н. Серова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – №4. – С. 82–86. EDN EJVQZG

ГЛАВА 18

DOI 10.31483/r-168669

Ильясова Рабият Юсуповна
Салаватова Асиль Магомедовна

МОДЕЛЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: РАЗРАБОТКА, РЕАЛИЗАЦИЯ, ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ

Аннотация: *в главе проанализирована проблематика организации духовно-нравственного воспитания третьеклассников. Показаны результаты данных об уровне сформированности духовно-нравственных ценностей у обучающихся 3 класса и проблемы деформации ценностных ориентиров. Аргументирована значимость кооперации школы и родительской общественности как необходимого условия эффективного воспитательного процесса. Описана модель организации духовно-нравственного воспитания, практическая реализация которой обеспечена посредством тематического плана мероприятий. Материалы исследования могут найти применение в управленческой деятельности руководителей образовательных организаций и их структурных подразделений.*

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, формирование духовно-нравственных ценностей, мудрость, милосердие, гордыня, свобода.*

Abstract: *the chapter analyzes the problems of organizing spiritual and moral education for third-grade students. It presents the results of data on the level of formation of spiritual and moral values among third-grade students and the problems of deformation of value orientations. The chapter argues the importance of cooperation between schools and parents as a necessary condition for an effective educational process. It describes a model for organizing spiritual and moral education, which is implemented through a thematic plan of activities. The research materials can be used in the management activities of heads of educational organizations and their structural units.*

Keywords: *spiritual and moral education, formation of spiritual and moral values, wisdom, mercy, pride, freedom.*

Степень развития духовно-нравственного воспитания на ступени начального общего образования – один из ключевых показателей результативности воспитательного процесса. Актуальный Федеральный государственный образовательный стандарт НОО (утв. Приказом Минпросвещения РФ от 31.05.2021 №286) нормативно закрепляет личностные результаты освоения программы как приоритетный компонент качества образования [6, с. 3–4]. Согласно пункту 42.2 обновленного ФГОС НОО, на этапе завершения начального общего образования у обучающегося должны быть сформированы личностные результаты, сгруппированные вокруг ценностей гражданского общества и духовно-нравственной культуры. Это предполагает знание базовых моральных норм, их осознанное принятие. Однако на практике воспитательная работа зачастую носит разрозненный характер, а её результаты трудно измерить. Для решения этой проблемы требуется системная модель, опирающаяся на реальную диагностику состояния воспитательной деятельности. С учётом этого мы организовали опытно-экспериментальную работу, которая строилась по трехэтапной схеме. Детальная характеристика каждого этапа приведена далее.

Эффективность нравственного воспитания повышается в следующих формах взаимодействия: участие всех представителей в мероприятиях программы; проведение совместных мероприятий в сфере духовно-нравственного развития и воспитания в образовательном учреждении [4, с. 47].

На констатирующем этапе в МБОУ «Средняя школа №42 им. Г.А. Гасымовой» г. Нижневартовска мы провели оценку актуального положения дел в области нравственного воспитания с целью фиксации разрыва между требованиями ФГОС НОО к личностным результатам и

фактической воспитательной работой школы. Для оценки вовлеченности семьи в образовательный процесс применялся метод анализа документальных источников в сочетании с анкетированием педагогов и законных представителей обучающихся (методика И.Н. Ражиной [3]). В 2025/2026 учебном году в исследование приняли участие 23 третьеклассника 42 школы им. Г.А. Гасымовой» г. Нижневартовска на основе методик Т.А. Фалькович «Диагностика уровня нравственной самооценки» [2], Е.А. Коровиной «Анкета «Нравственные понятия» для того, чтобы определить уровень сформированности духовно-нравственных ценностей.

Мы ознакомились с нормативно-правовой и программной документацией МБОУ «Средняя школа № 42 им. Г.А. Гасымовой» г. Нижневартовска и пришли к выводу, что духовно-нравственное развитие обучающихся закреплено в качестве одного из векторов деятельности педагогического коллектива. Приоритетами заявлены приобщение к традиционным российским ценностям и создание условий для личностного развития ребенка в поликультурной среде.

Количественные результаты, полученные с помощью методики «Диагностика уровня нравственной самооценки» Т.А. Фалькович, наглядно отражены в круговой диаграмме распределения (рис. 1). В ходе работы мы констатировали, что высокий уровень нравственной самооценки зафиксирован у 11 респондентов, что составляет 48% от общего объема. 52% (12 чел.) – средний уровень: ценностная ориентация смешанная, поведение ситуативное – нормы знают, но следуют им непоследовательно, ориентируясь на внешнюю оценку. В ходе диагностики нами не было зафиксировано ни одного случая низкого уровня нравственной самооценки.

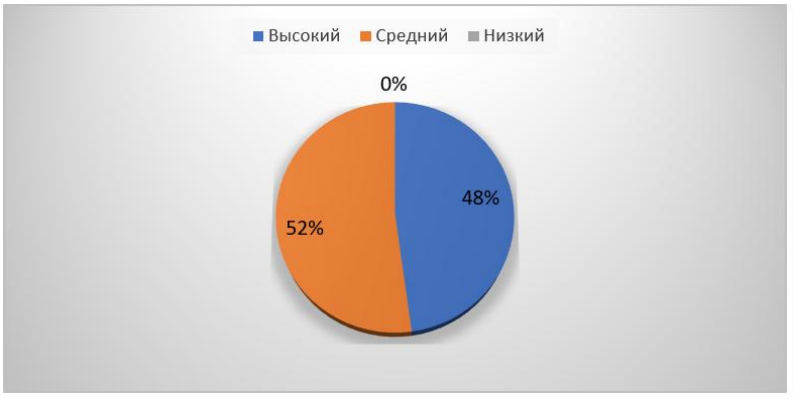

Рис. 1. Анализ полученных результатов с помощью методики «Диагностика уровня нравственной самооценки» Т.А. Фалькович

Для детализации полученных показателей мы провели дополнительное исследование, которое подразумевало не оценку обучающимися своих действий в каких-либо случаях, а алгоритм действия в разных ситуации, соответствующей случаю из данной методики Т.А. Фалькович. Количественные показатели сформированности нравственного поведения, полученные в ходе дополнительного исследования, отражены в диаграмме распределения (рис. 2).

На основе полученных данных мы пришли к выводу, что у 57% (13 чел.) третьеклассников зафиксирован высокий уровень нравственного поведения: дети осознанно помогают другим, умеют прощать, контролируют эмоции. У 43% (10 чел.) – средний уровень: в конфликтных ситуациях они могут проявлять несдержанность, склонны перекладывать ответственность, а выбор поступка нередко зависит от наличия авторитетного взрослого и соображений личной безопасности. Низкий уровень не выявлен. Это говорит о необходимости дальнейшей работы по формированию у детей навыков самостоятельного нравственного выбора.

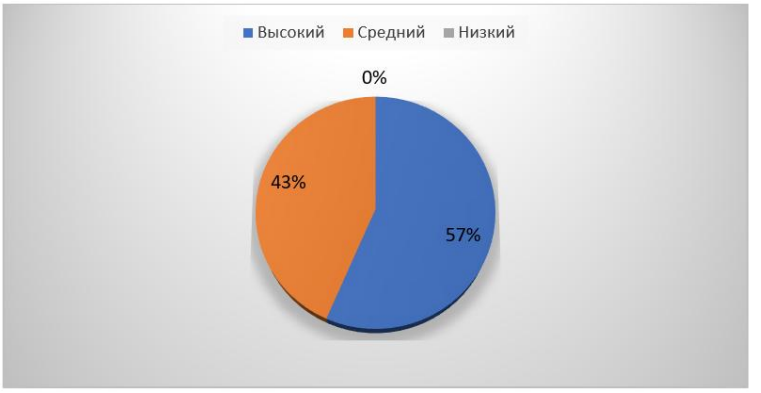

Рис. 2. Анализ полученных результатов
с помощью дополнительного исследования

Используя методику Е.А. Коровиной «Нравственные понятия», мы определили уровень сформированности духовно-нравственных категорий у обучающихся 3 класса; полученные данные отражены на гистограмме (рис. 3).

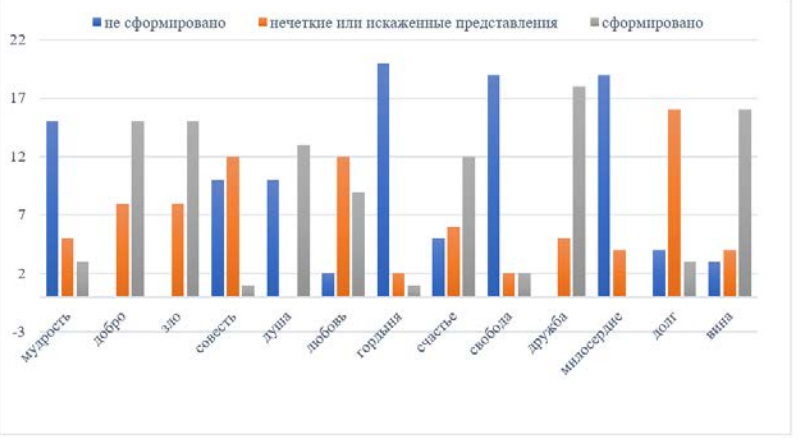

Рис. 3. Анализ полученных результатов
с помощью методики Е.А. Коровиной «Нравственные понятия»

Важно учитывать, что специфика интерпретации результатов носит качественный характер. Ввиду отсутствия единого толкования базовых нравственных понятий в научном и социокультурном контексте, а также возрастных особенностей младших школьников, методика позволяет выявить индивидуальные варианты осмысления ценностей, а не уровень их сформированности в абсолютных показателях. Результаты используются для дифференциации воспитательной работы и подбора адресных форм и методов.

Данные исследования свидетельствуют о том, что понимание категорий добра и зла у третьеклассников характеризуются наиболее высоким уровнем когнитивной сложности. Наряду с этим у обучающихся зафиксирован достаточный уровень понимания таких этических категорий, как «душа» «совесть», «любовь», «счастье», «дружба», «долг», «вина». Из этого следует, что обучающиеся не просто знакомы с базовыми понятиями, но и демонстрируют их осознанное принятие.

Вместе с тем анализ показал, что выявлен недостаточный уровень сформированности представлений об абстрактных нравственных понятиях: «мудрость», «свобода», «гордыня», «милосердие», часть ответов характеризуется фрагментарностью или отсутствием.

Анализ суждений показал, что для значительной части третьеклассников категория «мудрость» трактуется лишь как умственные способности, игнорируя этический аспект данного

качества. Нравственное понятие «свобода» не сформировано, так как определяется исключительно в контексте отсутствие обязательных дел. Поэтому при работе с данной категорией, нужно показать, что свобода – это не только «отсутствие школы, работы, каникулы», но и «возможность выбирать и отвечать за свой выбор» в любых ситуациях, это «право и умение делать выбор, учитывая не только свои желания, но и интересы других людей». Понятие «гордыня» путают с «гордостью». Понятие «милосердие» необходимо было превратить из пассивного «жалко» в активное «помогу».

Полученные данные свидетельствуют о необходимости продолжения воспитательной работы – в частности, по прояснению нравственных категорий, трактуемых детьми неверно.

Мы опросили законных представителей обучающихся (по методике И.Н. Ражиной), чтобы оценить их готовность участвовать в совместной деятельности в духовно-нравственном воспитании своих детей. Респондентами стали 20 педагогов начальных классов и 23 родителя младших школьников школы №42 г. Нижневартовска.

По своему содержанию вопросы раскрывали информацию и позволяли оценить, как педагоги и родители воспринимают базовые национальные ценности и насколько считают их приоритетными в воспитательном процессе; необходимость оказания методической поддержки, включая консультации и образовательные форматы работы; фиксировали данные о готовности педагогов и родителей к взаимодействию при решении воспитательных задач.

Полученные ответы представляют значительный интерес трех вопросов. Варианты ответов представлены на рисунках 4–6 (соответственно).

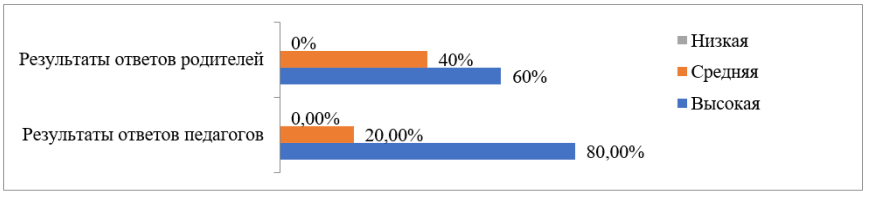

Рис. 4. Анализ результатов анкетирования педагогов и родителей по вопросу: «Какова степень Вашей готовности к взаимодействию с родителями/педагогами для достижения позитивной динамики в духовно-нравственном воспитании детей?»

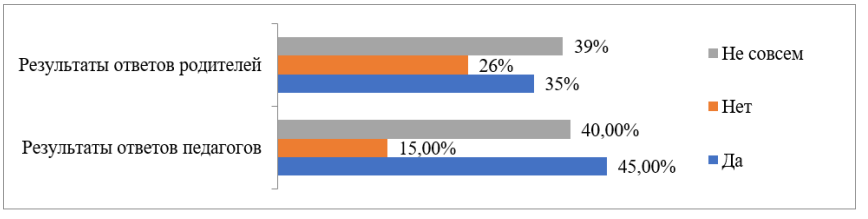

Рис. 5. Анализ результатов анкетирования педагогов и родителей по вопросу: «Осуществляют ли педагоги образовательную и воспитательную деятельность при согласовании культурных запросов семьи?»

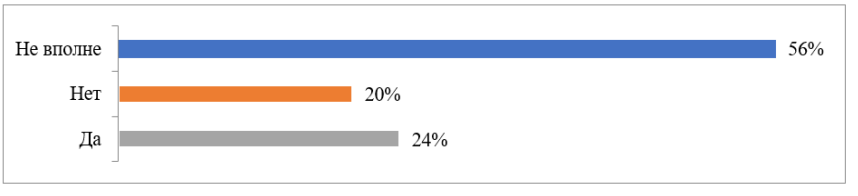

Рис. 6. Анализ результатов анкетирования родителей по вопросу: «Считаете ли Вы свои знания о духовно-нравственном воспитании детей с учетом культурных традиций и ценностей достаточными?»

Мы зафиксировали высокую степень готовности у 80% учителей (16 человек). Среди родителей высокую готовность показали 60% опрошенных (14 респондентов), тогда как еще 40% (9 респондентов) – средний уровень. Отсутствие низких значений свидетельствует о в целом позитивной установке участников на взаимодействие. Таким образом, преобладающая позиция респондентов – за взаимодействие, но вместе с тем для части учителей и родителей требуется дополнительная работа, чтобы повысить уровень заинтересованности её участников.

Анализ ответов участников опроса позволяет констатировать недостаточный уровень системности в согласовании воспитательной работы школы с запросами семей. Доля педагогов, последовательно учитывающих культурные запросы и ведущих консультационную работу, не превышает 45% и 40% соответственно. Оценки родителей только 35% (8 человек) подтвердили, что педагоги принимают во внимание культурно-ценностные ориентиры и запросы семей обучающихся и лишь 39% (9 человек) отметили, что со стороны педагогов есть побуждение к самостоятельному изучению вопросов духовно-нравственного воспитания. Работа по направлению ведётся эпизодически и зависит от распоряжений руководства и текущих организационных вопросов, что требует выстраивания устойчивых механизмов сотрудничества.

Результаты анкетирования показали, что у родителей обучающихся компетенции в области духовно-нравственного воспитания сформированы не в полном объеме (56%, 13 чел.), что требует усиления методической поддержки семьи.

Следовательно, для выстраивания единой воспитательной линии школы и семьи требовалось построения целостной, системной модели работы.

На 2 этапе эксперимента была разработана и апробирована модель организации работы по духовно-нравственному воспитанию младших школьников, которая обеспечивает согласованность подходов школы и семьи, позволяет выстроить непрерывный воспитательный процесс и представляет совокупность функционирования всех компонентов педагогической системы организации.

Ключевая особенность – создание единой траектории развития, которая позволяет системно сопровождать формирование нравственных ценностей у обучающихся. Особенность модели состоит в том, что она построена как единая развивающая траектория и представлена возможным определить важные и актуальные направления деятельности. На рисунке 7 представлена модель организации процессом духовно-нравственного воспитания младших школьников.

Методологическими ориентирами при построении нашей системы воспитания выступили: *аксиологический* задаёт «что воспитывать» (какие ценности), *гуманистический* – «как выстраивать отношения» и создавать среду, а *культурологический* – «через что» (какие культурные средства) эти ценности будут присвоены и превратятся в личные ориентиры.

В составе модели представлен блок «Содержательно-технологический»: он интегрирует деятельность всех задействованных субъектов – административного звена (директор, заместители по учебной и воспитательной работе), специалистов сопровождения (психологи, советник по воспитанию), педагогического состава (учителя, классный руководитель), а также обучающихся 3 «Д» класса и их родителей (законных представителей).

В рамках данного блока модели были выделены приоритетные направления содержания объединения образовательного учреждения и семьи.

Родителям была предоставлена возможность участвовать в проектировании школьной программы воспитания, совместных мероприятиях и получать психолого-педагогическую поддержку, что обеспечило их вовлечённость и диалог с педагогическим коллективом по вопросам нравственного развития детей.

Сотрудничество школы и семьи, согласно разработанной модели, создаёт необходимую основу для реализации единой воспитательной линии – действия педагогов и родителей при решении задач духовно нравственного воспитания детей [1].

Реализация модели базировалась на интегративной методологии: сочетались классические психолого-педагогические подходы *(аксиология, деятельность, личность, культура)*,

концепция социального научения *(Бандура)* и практикоориентированные методы *(наблюдение, опросы, продуктовый анализ, кейсы, игровые технологии)*.

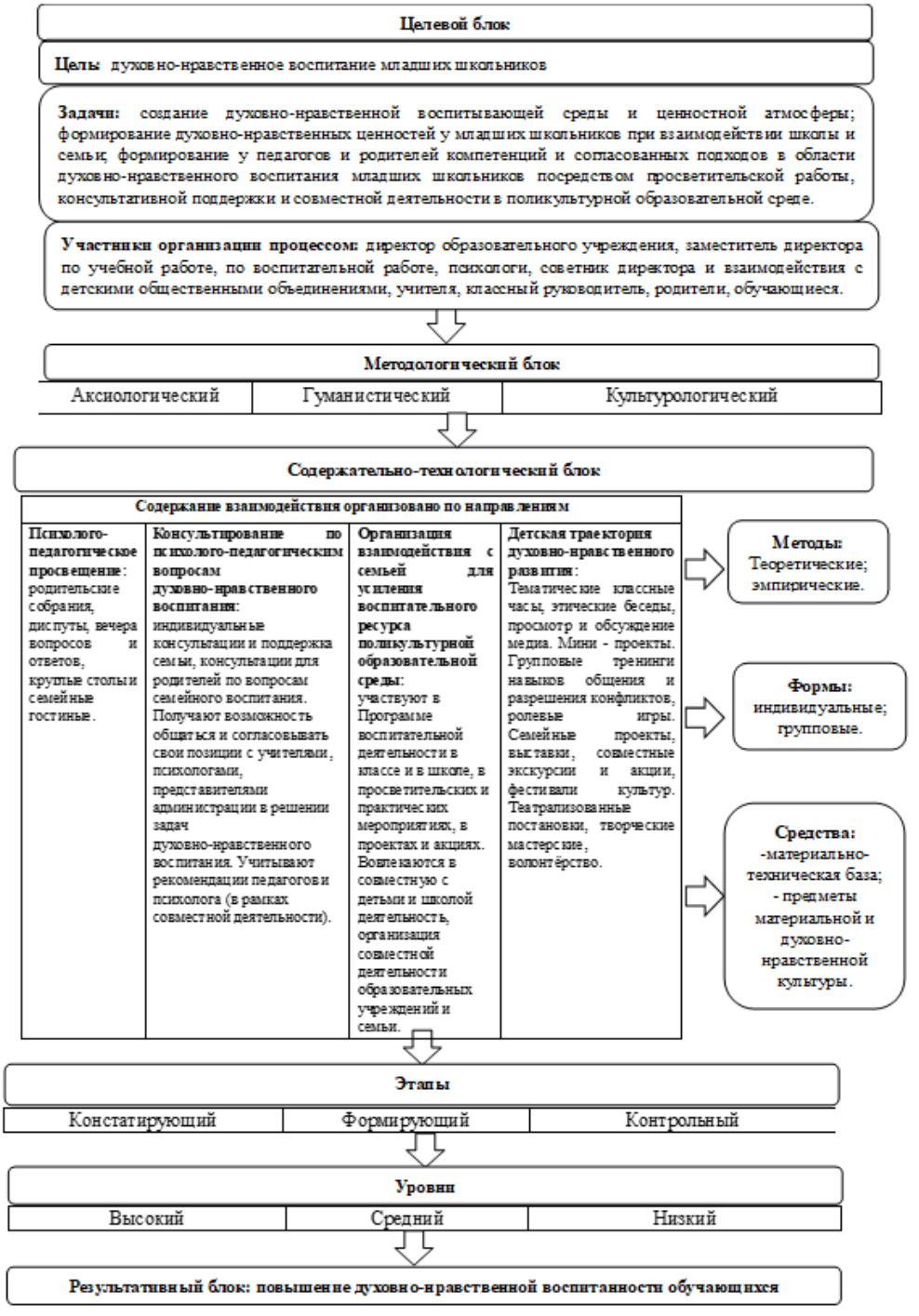

Рис. 7. Модель организации работы
по духовно-нравственному воспитанию младших школьников

На базе указанных направлений, мы разработали комплекс мероприятий по духовно-нравственному воспитанию обучающихся (табл. 1).

Таблица 1

Тематический план мероприятий
по духовно-нравственному воспитанию младших школьников

Месяц	Ключевая задача месяца	Формы работы с детьми	Работа с родителями
1	*2*	*3*	*4*
Ноябрь 2025 год Гордость и гордыня: в чем разница?	Сформировать связь нормы и поведения; развести понятия «гордость» (достоинство) и «гордыня» (превосходство над другими)	Классный час «Гордимся делами, а не словами»; этическая беседа «Гордость и заносчивость: в чём разница?»; мини-дебаты «Гордость или гордыня?» ролевая игра «Два героя»; проектная деятельность; «Книга добрых дел». Литер.чт.: А.С. Пушкин «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной Царевне Лебеди»	Родительское собрание «Как говорить с ребёнком о похвале и ошибках»: мини-лекция 10 мин + разбор 3 типовых ситуаций (хвастовство, сравнение с другими, реакция на неудачу) + памятка «Как хвалить за усилия, а не за превосходство». Индивидуальные консультации с педагогом-психологом. «Уголок для родителей» (в чате класса): рубрика «Слово месяца» с коротким определением и одним практическим заданием на неделю: «Найдите в книге или фильме пример гордыни, обсудите с ребёнком»
Результат: обучающиеся различают гордость и гордыню; родители используют единые формулировки похвалы дома»			
Декабрь 2025 год «Милосердие: не просто «жалко», а «помогу»	Превратить «милосердие» из пассивного «жалко» в активное «помогу»	Волонтёрская мастерская «Подарок своими руками участникам СВО»; участия в акциях «Подари чудо детям», «Если добрый ты…»; алгоритм «Три шага милосердия», разбор кейс-ситуаций. Создание мини-плакатов «Милосердие. Микро-проекты «Помощь здесь и сейчас». Литер.чт.: Л.Н. Толстой «Акула», «Прыжок»	«Семейный волонтёрский день», обсуждают с ребёнком: «Кому сейчас особенно нужна поддержка и почему?». Индивидуальные консультации с педагогом-психологом. «Уголок для родителей» (в чате класса): рубрика «Слово месяца» с коротким определением и одним практическим заданием на неделю: «Найдите в книге или фильме пример милосердия, обсудите с ребёнком». «Вечер вопросов и ответов» с родителями – «Маленькие дела с большим смыслом: учим помогать без пафоса». «Праздник вместе»: выставка «Ёлка традиций», «Семейные рецепты Нового года»
Результат: обучающиеся проявляют инициативу в помощи; в семьях закрепляется привычка замечать чужую потребность и отвечать делом; растёт число самостоятельных предложений от детей			

Продолжение таблицы 1

1	*2*	*3*	*4*
Январь 2026 год «Мудрость: думать наперёд и учитывать других»	Развести понятия «ум» и «мудрость», показать, что мудрость – это не только «знать», но и «понимать, как поступить правильно, даже если это трудно»	Этическая дилемма в круге («Два варианта – какой мудрее?»). Мини-сценка «Умное решение – Мудрое решение». Игра «Светофор поступков». «Дерево мудрости» (коллективная визуализация). Классный час: Мудрые слова и поступки» с обсуждением пословиц. Литер.чт.: «Случай с Евсейкой». К.Г. Паустовский «Растрёпанный воробей». Притча «Что побеждает?» А.И. Куприн «Слон». «На ялике» (Л. Пантелеев)	Памятка-инфографика «Как обсуждать с ребёнком последствия» (3 простых вопроса: «Что ты хотел? Что получилось? Что можно было сделать иначе?»); Индивидуальные консультации с педагогом-психологом. «Уголок для родителей» (в чате класса): рубрика «Слово месяца» с коротким определением и одним практическим заданием на неделю: «Найдите в книге или фильме пример мудрости, обсудите с ребёнком». Видеоконференцсвязь «Как обсуждать с ребёнком нравственные дилеммы». Практикум: разбор кейсов (из методики ситуативных задач), отработка фраз «Я вижу, тебе трудно…», «Что ты можешь сделать прямо сейчас?»
Результат: обучающиеся: появление чёткого смыслового различия между «умом» и «мудростью»; в семье закрепляется привычка обсуждать поступки спокойно и конструктивно			
Февраль 2026 год «Свобода: когда можно, а когда нельзя»	Показать, что свобода – это не только «отсутствие школы», но и «возможность выбирать и отвечать за свой выбор» в любых ситуациях, даже в будничных	Игра «Свобода – это… / Свобода – не…», Ролевая сценка «Это мой выбор», «Доска «Мои маленькие свободы». Просмотр и обсуждение мультфильма «Эрнест и Селестина: Новые приключения» (2022). Театрализованная постановка «Перемена: свобода по правилам». Литер.чт.: «Меню выбора» на уроке. С. Чёрный «Что ты тискаешь утёнка…», Д.Н. Мамин-Сибиряка «Приёмыш», В.П. Астафьев «Капалуха», В.Ю. Драгунский «Он живой и светится», Б.С. Житков «Про обезьянку»	Семейный практикум «Правила и ответственность дома»: родители вместе с ребёнком формулируют 3 домашних правила и 3 способа их поддерживать; обмен опытом «Как мы договариваемся» (2–3 коротких рассказа родителей на собрании). Индивидуальные консультации с педагогом-психологом. «Уголок для родителей» (в чате класса): рубрика «Слово месяца» с коротким определением и одним практическим заданием на неделю: «Найдите в книге или фильме пример свобода, обсудите с ребёнком»
Результат: обучающиеся сформируют корректное понимание свободы; Рост родительской компетентности			

Окончание таблицы 1

1	*2*	*3*	*4*
Март 2026 год «Книжка, спектакль, поступок: строим нравственные привычки вместе»	Перенести понимание в повседневность, сделать нравственные ориентиры привычными. Создание рукотворных книжек-малышек по мотивам русских народных сказок (Репка, Колобок, Теремок), чтобы через совместную деятельность закрепить нравственные представления	«Мой нравственный компас», Театрализованная постановка (мини-спектакль) «История одного выбора». «Нравственный кубик». Классный час «Нравственный компас: свобода, мудрость, милосердие и гордыня», просмотр спектакля путешествие колобка по истории театра. Проект «По дорогам русских народных сказок: книжка-малышка». Литер.чт.: А. Л. Барто «В театре», С. В. Михалков «Если», М. Дружинина «Мамочка», Т. Бокова «Родина», Е. А. Благинина «Кукушка», «Котёнок»	Памятка «Как поддерживать нравственные привычки дома: 5 простых шагов». Индивидуальные консультации с педагогом-психологом. После просмотра спектакля, обсудите: где герой свободен? Где ведёт себя гордо? Что бы вы ему посоветовали? Запишите 1 совет от семьи». Памятка: «Как обсуждать сказку»: 3 вопроса на выбор («Что герой выбрал?», «Что он понял?», «Как бы ты помог?»)
Результат: обучающиеся понимают взаимосвязь понятий «свобода», «мудрость», «милосердие», «гордыня» на понятных жизненных примерах; формируют представление, что настоящий выбор опирается на мудрость и учитывает интересы других			
Апрель 2026 год «Мудрость, свобода, милосердие и гордыня: как выбирать и отвечать»	сформировать у младших школьников понимание, что нравственный выбор опирается на мудрость (видеть последствия), свободу (право и возможность выбирать), милосердие (способность учитывать чувства другого) и требует преодоления гордыни (отказа от «я важнее всех» в пользу «мы можем договориться»)	«Наша карта мудрых выборов». Квест «4 угла: мудрость, свобода, милосердие, гордыня». Тренинг: «Три шага» как закрепление идеи «я выбираю и отвечаю». Упражнение «Я-сообщения» и фразы поддержки. Разбор «токсичных фраз» и альтернативные варианты. Итоговый тренинг-практикум на реальных кейсах класса, где дети сами предлагают решения. Литер.чт.: Б.В. Шергин «Собирай по ягодке – наберёшь кузовок». М.М. Зощенко «Золотые слова» и «Великие путешественники» Н.Н. Носов «Федина задача» и «Телефон». А.П. Платонов «Цветок на земле»	Семейная гостиная «Свобода с ответственностью, милосердие в делах, мудрость в выборе: как говорить об этом дома». Индивидуальные консультации с педагогом-психологом. Общешкольное родительское собрание «Семья и школа: единые ориентиры в воспитании с участием администрации школы. Рубрика: вопрос-ответ. Информационно-просветительское пространство: в рамках общешкольного родительского собрания состоялась встреча с представителем религиозной организации
Результат: обучающиеся различают нравственные понятия, приводят примеры из собственной жизни. Родители понимают, поддерживают единый подход, снижается напряжение по вопросам духовно-нравственного воспитания			

Формы взаимодействия: с детьми: фронтальные (классные часы, беседы), групповые (проекты, квесты, волонтёрские мастерские), парные (ролевые сценки, кейсы), индивидуальные (консультации, рефлексия). С родителями: информационно-просветительские (памятки, инфографика), диалоговые (собрания, «Вечер вопросов и ответов»), практические (семейные задания, волонтёрские дни, практикумы), индивидуальные (консультации с педагогом-психологом).

Средства, используемые при реализации модели подразумевают использование материально-технической базы образовательного учреждения (библиотека, актовый зал, спортивный зал, спортинвентарь, аудио-видео техника, компьютер, мультимедийный проектор и др.), а также предметов материальной и духовно-нравственной культуры (изобразительное искусство, художественная литература, кино, музыка, воспитание любви к природе, уважения к различным культурам, знание норм морали, следование им, умение делать нравственный выбор).

Предложенная модель наглядно показывает совокупность и порядок функционирования всех компонентов педагогической системы организации работы.

В рамках 3 этапа для оценки результатов апробации школьники прошли повторное анкетирование по методике Е.А. Коровиной «Нравственные понятия», а их родители – по методике И.Н. Ражиной, которая определила степени готовности обеих сторон к совместной работе. Результаты представлены на рисунках 8, 9.

Мы зафиксировали, что базовые ценности («добро», «зло», «дружба», «любовь») имеют высокую степень сформированности. В то же время произошел качественный сдвиг в понимании абстрактных категорий («мудрость», «свобода», «гордыня», «милосердие»): школьники начали переходить от бытовых трактовок к этическим.

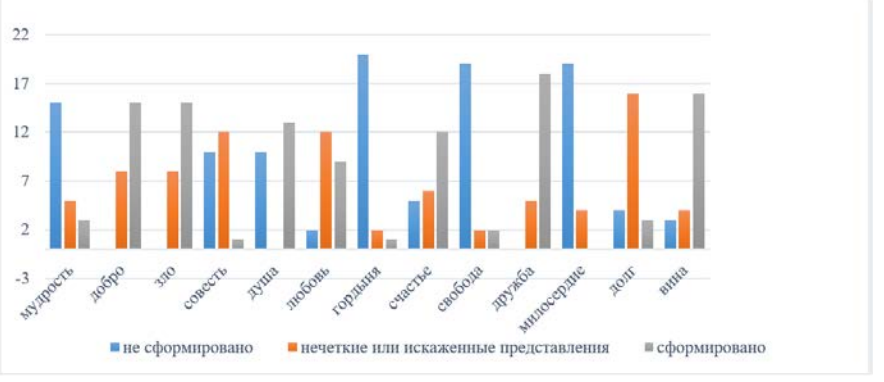

Рис. 8. Анализ полученных результатов
с помощью методики. А. Коровиной «Нравственные понятия»

Рис. 9. Анализ полученных результатов
с помощью методики. А. Коровиной «Нравственные понятия»

Анализ высказываний третьеклассников показывает, что понятие «мудрость» трактуется ими следующим образом: когда человек много знает и умеет правильно использовать свои знания; думает, прежде чем что-то сделать; кто думает наперёд, понимает, что чувствуют другие, и старается не обидеть, помочь, помирить, если поссорились. При толковании свободы указывают, что свобода даёт возможность делать выбор, но с пониманием, что за поступки надо отвечать; это право и умение делать выбор, учитывая не только свои желания, но и интересы других людей. При толковании гордыни пишут, когда человек ставит себя выше других; говорит: «Я лучше всех», а остальные хуже, никого не хочет слушать; не умеет радоваться за других и признавать свои ошибки; когда человек считает себя лучше всех и смотрит на других свысока, не радуется за другого. При толковании милосердие дают такие определения: желание помочь тому, кому трудно, пожалеть его; это когда ты замечаешь, кому сейчас тяжело, жалеешь его и делаешь что-то, чтобы помочь. Милосердный человек не проходит мимо чужой беды.

По итогам на контрольном этапе мы зафиксировали качественную динамику. На констатирующем этапе обучающиеся трактовали «свободу» как «нет уроков», «милосердие» как «быть милым», «мудрость» как «всё знает», а «гордыню» не отличали от гордости. На выходе в типичных ситуациях дети уверенно различают парные понятия, связывают норму с действием и могут назвать последствия выбора. При этом мы не заявляем о полном освоении категорий. В эмоционально напряжённых, соревновательных ситуациях или в нестандартных обстоятельствах у части детей сохраняется возврат к импульсивным реакциям и к упрощённым трактовкам. Это возрастная закономерность: нравственный выбор закрепляется через многократное проживание ситуаций. Поэтому мы подчёркиваем необходимость продолжения работы.

Эмпирически подтверждён рост уровня сформированности моральных качеств учащихся начальной школы по итогам эксперимента.

На 3 этапе осуществлялась диагностика результативности нашей системы. Мы вновь опросили законных представителей обучающихся (по методике И.Н. Ражиной). Респондентами стали 20 педагогов начальных классов и 23 родителя младших школьников школы №42 г. Нижневартовска. На рисунках 10 и 11 представили распределение ответов участников опроса по трем вопросам исследования.

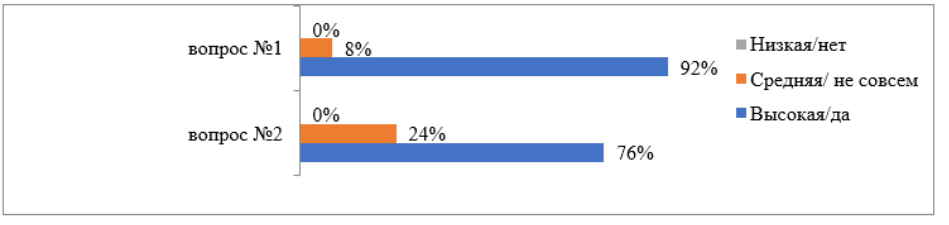

Рис. 10. Анализ результатов анкетирования педагогов

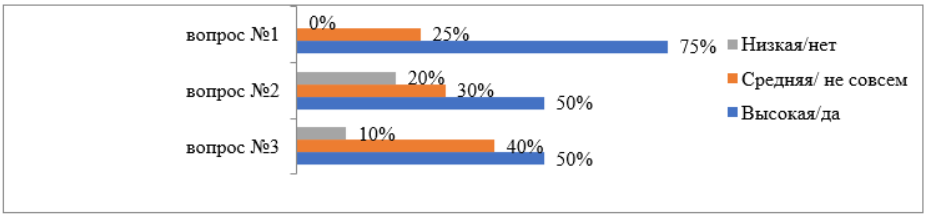

Рис. 11. Анализ результатов анкетирования родителей

Повторное анкетирование зафиксировало увеличение числа педагогов, готовых активно сотрудничать с семьями воспитанников в сфере нравственного развития детей – с 80% до 92%. Среди родителей 75% (17 человек) продемонстрировали высокий уровень готовности

к сотрудничеству с педагогами, 25% (6 человек) – средний; случаев низкого уровня готовности выявлено не было. Это свидетельствует об усилении установки на партнёрство со стороны родителей; вместе с тем для оставшейся части родителей остаётся актуальной задача повышения мотивации к совместной воспитательной работе.

76% педагогов (15 чел.) учитывают культурные запросы семьи в воспитательной работе – показатель вырос благодаря просветительским и консультационным мероприятиям. При этом только 50% родителей (13 чел.) подтвердили такую практику и отметили поддержку со стороны школы в самообразовании. Следовательно, работа ведётся, но пока не носит системного характера.

Итоговая диагностика показала рост уверенности родителей в своей воспитательной компетентности. Если на констатирующем этапе 56% (13) родителей определили свой уровень психолого-педагогической компетентности в вопросах духовно-нравственного воспитания детей как недостаточными, то сейчас, 40% (9) отмечают повышение уровня знаний в этой области.

Итогом проведённого исследования стало подтверждение эффективности предложенной модели организации духовно-нравственного воспитания младших школьников.

Библиографический список к главе 18

1. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников: методические рекомендации: пособие для учителей общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / Т.Л. Белоусова, Н.В. Казаченок, Н.И. Бостанджиева [и др.]; под ред. А.Я. Данилюка. – М.: Просвещение, 2011. – 22 с. EDN QYJWQH

2. Новикова Е.Т. Формирование нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Т. Новикова. – Липецк, 2019. – 193 с.: ил.

3. Ражина И.Н. Педагогические особенности взаимодействия школы и семьи в духовно-нравственном воспитании младших школьников в поликультурной образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Н. Ражина. – 2019. – 241 с. EDN FJSAHF

4. Салаватова А.М. Нравственное воспитание младших школьников на традиционных семейных ценностях / А.М. Салаватова // Ориентация личности в мире ценностей: коллективная монография. – Нижневартовск, 2022. – 168 с. EDN RMDFFV

5. Фалькович Т.А. Подростки XXI века. Психолого-педагогическая работа в кризисных ситуациях: 8–11 классы: виды кризисных ситуаций, профилактические и тренинговые мероприятия, индивидуальные и групповые формы работы, диагностика, анкетирование, тестирование / Т.А. Фалькович, Н.С. Толстоухова, Н.В. Высоцкая. – М.: ВАКО, 2008. – 254 с. EDN QXUSCZ

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: Приказ Минобрнауки России №286 от 31.05.2021. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 21.07.2026).

ГЛАВА 19

DOI 10.31483/r-168630

Ситдикова Гульназ Ринатовна
Багиева Камилла Тимуровна
Баранова Альфия Рафаиловна
Миниярова Диана Ринатовна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВНЕДРЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ВТОРОКЛАССНИКОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: *в главе представлена педагогическая модель внедрения дидактического обеспечения мультисенсорного подхода в процесс обучения английскому языку детей младшего школьного возраста (2 класс), ориентированная на формирование у них мотивационной компетенции. Актуальность исследования обусловлена противоречием между признанной эффективностью мультисенсорного подхода и недостаточной разработанностью его дидактического обеспечения применительно к начальному этапу обучения. В работе описаны структурные компоненты модели (целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный, методический и результативный), представлен разработанный комплекс из десяти мультисенсорных упражнений, подробно охарактеризованы два из них («Шершавые буквы: Обведи и запомни» и «Зонтик: Назови и спрячься»). Экспериментальная проверка подтвердила эффективность разработанной модели: в экспериментальной группе зафиксирован значительный прирост высокого уровня внутренней мотивации (с 9,5% до 47,6%) и снижение низкого уровня (с 61,9% до 14,3%). Модель может быть использована учителями английского языка и методистами в практике начального языкового образования.*

Ключевые слова: *мультисенсорный подход, мотивационная компетенция, младшие школьники, обучение английскому языку, педагогическое моделирование, дидактическое обеспечение, сенсорные каналы восприятия.*

Abstract: *the chapter presents a pedagogical model for implementing didactic support of the multisensory approach in teaching English to primary school children (Grade 2), aimed at developing their motivational competence. The relevance of the study is determined by the contradiction between the recognized effectiveness of the multisensory approach and the insufficient development of its didactic support with regard to the initial stage of education. The paper describes the structural components of the model (target, theoretical and methodological, content, procedural, methodological, and result-oriented), presents a developed set of ten multisensory exercises, and provides a detailed description of two of them («Rough Letters: Trace and Remember» and «Umbrella: Name and Hide»). Experimental verification confirmed the effectiveness of the developed model: a significant increase in the high level of intrinsic motivation (from 9.5% to 47.6%) and a decrease in the low level (from 61.9% to 14.3%) were recorded in the experimental group. The model can be used by English language teachers and methodologists in the practice of primary language education.*

Keywords: *multisensory approach, motivational competence, primary school children, English language teaching, pedagogical modeling, didactic support, sensory perception channels.*

Изучение английского языка в начальной школе сегодня приобретает особую важность, однако привычные методы, строящиеся в основном на механическом заучивании и аудиовизуальной подаче, далеко не всегда способны по-настоящему увлечь младших школьников и пробудить в них устойчивое, внутреннее желание осваивать иностранный язык. Второклассники по своим возрастным и психофизиологическим особенностям нуждаются в таком построении учебного процесса, которое опиралось бы на их природную тягу к чувственному познанию, движению, игре, живому взаимодействию с предметным миром. Именно этим объясняется

растущий в последние годы интерес к мультисенсорному подходу, позволяющему сделать обучение не только более доступным и понятным, но и действительно захватывающим, эмоционально насыщенным и личностно важным для каждого ребенка, а это, в свою очередь, становится мощным рычагом формирования мотивационной компетенции учеников [1].

Согласно теории уровней обработки информации, мультисенсорный подход организует обучение так, чтобы информация обрабатывалась глубже за счёт вовлечения нескольких анализаторных систем. Чем больше сенсорных каналов используется при восприятии и переработке знаний (зрение, слух, осязание, движение), тем глубже их семантическая обработка и тем прочнее запоминание [3]. Опираясь на концепцию множественного интеллекта Г. Гарднера [8], мультисенсорный подход рассматривают как образовательную стратегию, учитывающую наличие у обучающихся разных типов интеллекта (лингвистического, визуально-пространственного, телесно-кинестетического, музыкального и др.) и требующую использования соответствующих каналов восприятия. При реализации данной стратегии учебные задания и информация преподносятся таким образом, чтобы задействовать сразу несколько каналов восприятия: зрение, слух, осязание и движение. Такой подход позволяет каждому ученику получать знания через ту сенсорную систему, которая развита у него лучше всего, что делает процесс освоения материала более естественным и комфортным.

Как отмечает Р. Мейер, суть мультисенсорного обучения заключается в том, что ребенку одновременно предъявляются стимулы разной модальности. К примеру, графическая информация на экране подкрепляется звуковым пояснением учителя и дополняется физическими действиями. Подобная организация занятий не перегружает память и внимание, а напротив – помогает выстроить в сознании ученика объёмные, детализированные образы изучаемых понятий.

В российской методике преподавания иностранных языков данный подход также нашёл своё применение. Здесь его рассматривают как продуманную тактику работы, которая объединяет наглядные пособия, аудиозаписи, жесты и тактильные ощущения на всех этапах – начиная с первого знакомства с темой и заканчивая активным использованием языка в речи. Главная ценность этого метода в том, что он чутко реагирует на различия в детском восприятии и целенаправленно формирует так называемую полимодальную среду. В такой среде учиться интереснее, а результаты запоминания становятся выше [4].

Если обобщить всё сказанное, то под мультисенсорным подходом мы будем понимать продуманную систему ведения урока. В этой системе информация течёт к ученику по нескольким «маршрутам» одновременно, благодаря чему знания ложатся на более глубокий уровень, лучше осмысляются и дольше сохраняются в памяти – с обязательным учётом того, как именно конкретному ребенку удобнее воспринимать мир.

Исторически идеи, лежащие в основе мультисенсорного обучения, восходят к классической педагогике. Уже К.Д. Ушинский отмечал: «Чем более органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, нервную память...». Принцип наглядности, сформулированный Ушинским, стал одной из отправных точек для развития мультисенсорных методов. Изначально такие приёмы применялись как специализированные методики коррекции, а впоследствии стали частью инклюзивной и персонализированной педагогики.

Зарождение современного структурированного мультисенсорного подхода относится к 1930-м годам и связано с помощью детям, испытывавшим трудности чтения и письма. Важную роль здесь сыграли невропатолог С. Ортон и педагог-психолог А. Джиллингем. Они разработали первый систематический мультисенсорный метод – ныне известный как метод Ортона-Джиллингем. Замысел, который авторы закладывали в свою концепцию изначально и который остаётся актуальным сегодня, прост и вместе с тем нетривиален. Трудности с обучением письму далеко не всегда свидетельствуют о низком интеллектуальном развитии ребёнка. Гораздо чаще их причина кроется в сугубо индивидуальных нейрофизиологических настройках мозга – в том, как именно он синхронизирует звуковой образ речи с её графическим отображением. Чтобы в полной мере понять, насколько новаторской была эта идея в

момент её возникновения, стоит на мгновение представить себе педагогический и медицинский контекст 1920–1930-х годов.

Чтобы связать теоретические построения с повседневной школьной практикой, мы обратились к методу педагогического моделирования. Идея здесь максимально практична: создаётся некая рабочая конструкция, которая изначально подогнана под цели исследования и обладает заданными характеристиками. Эта конструкция нужна не просто для красивой иллюстрации процесса – через неё мы добываем новые знания и учимся применять теорию в реальной обстановке. Педагогическая модель выполняет здесь сразу две задачи: она проясняет абстрактные научные положения, делая их наглядными и удобными для осмысления, а также становится тренировочной площадкой для отработки конкретных навыков у детей. В.В. Краевский когда-то верно подметил, что модели делятся на два типа: одни показывают, из чего состоит объект (структурные), другие – как он действует (функциональные). Однако в живой школьной реальности эти две грани переплетены, поэтому на практике мы чаще имеем дело с их гибридами – моделями смешанного типа.

В нашем исследовании мы выбрали именно этот, комбинированный путь и разработали собственную модель. Её задача – описать, как именно встраивать дидактические материалы для мультисенсорного обучения в канву уроков английского языка во 2-м классе, причём главным ориентиром здесь является формирование мотивационной компетенции. Конструктивно модель состоит из пяти связанных между собой блоков: целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный (включающий конкретные методические приёмы) и, наконец, оценочный.

Мультисенсорное обучение – это далеко не просто способ разбавить урок яркими картинками или динамичной паузой. Это тщательно продуманная дидактическая система, в которой изучение языка строится на одновременном и осознанном подключении всех четырёх каналов восприятия: зрительного, слухового, тактильного и двигательного. Когда ребёнок не просто воспринимает информацию на слух и визуально, а ещё и трогает предметы, манипулирует ими, двигается в ритме задания – он пропускает учебный материал через личный чувственный опыт, эмоционально проживает его и запоминает через активное действие. Именно в этом, на наш взгляд, лежит ключ к эффективности методики. Такой подход напрямую пробуждает естественный интерес к предмету, усиливает игровую мотивацию, рождает желание пробовать снова и снова и, что важнее всего, подталкивает ребёнка к спонтанной речевой активности.

Теперь остановимся подробнее на первом, целевом блоке, который задаёт общий вектор всей модели. Его главная цель – выработать у второклассников устойчивую мотивационную компетенцию через планомерное включение мультисенсорных приёмов в структуру урока. Для этого мы наметили несколько конкретных шагов.

1. Создать у ребёнка внутренний импульс к изучению языка – не из-под палки, а по собственному желанию. Достигается это за счёт особой атмосферы урока: эмоционально притягательной, насыщенной разнообразными ощущениями, где ребёнок взаимодействует с материалом не только ушами и глазами, но и через руки, движение, тактильные контакты.

2. Научить детей элементарно говорить (диалогом и монологом), опираясь на мультисенсорные подсказки [6]. Эти подсказки (движения, жесты, яркие предметы, зрительные картинки) помогают ребенку, даже если у него пока не хватает слов, всё равно быть успешным в общении.

3. Выработать положительное, заинтересованное отношение к английскому через переживание «ситуации успеха». Такая ситуация возникает тогда, когда мы даём ребенку свободу: пусть он сам выберет, каким способом ему удобнее воспринять задание – на слух, зрительно или с помощью тактильных ощущений, как советуют авторы в работе [5].

4. Параллельно развивать общеучебные навыки – универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные и коммуникативные) прямо в ходе мультисенсорной работы. Когда дети перебирают предметы разной фактуры, слушают звуки, смотрят на образы и при этом двигаются, они учатся планировать, думать и взаимодействовать друг с другом естественно и непринуждённо.

Эти положения соответствуют требованиям ФГОС НОО, где подчёркивается необходимость формирования личностных, метапредметных и предметных результатов при изучении иностранного языка и создания условий для развития положительной мотивации и устойчивого познавательного интереса, что полностью поддерживается мультисенсорным подходом.

Теоретико-методологический блок. Теоретико-методологическим основанием модели послужили труды известных отечественных и зарубежных учёных. В части возрастной психологии и особенностей развития младших школьников модель опирается на фундаментальные работы Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, раскрывающие закономерности становления познавательной и мотивационной сферы ребенка [7; 15]. Нейропсихологические основы мультисенсорного обучения базируются на исследованиях А.Р. Лурии и Т.В. Ахутиной, доказавших необходимость сочетанной работы разных анализаторов для прочного усвоения учебного материала [2; 10]. Теоретическое обоснование самого мультисенсорного подхода опирается на теорию множественного интеллекта Г. Гарднера: интеллект, согласно ей, не монолитен, а представляет собой совокупность относительно независимых типов, каждый из которых выступает особым способом взаимодействия с миром [8]. Модель опирается на положения теории мультимодального обучения Р. Майера, который показал: группы, получающие информацию одновременно по зрительному и слуховому каналам, стабильно демонстрируют значительно лучшие результаты, чем те, кто получает её по одному каналу [11]. У таких школьников улучшаются не только запоминание фактов, но и понимание причинно-следственных связей; они также более успешно переносят знания в новые ситуации. Теория уровней обработки информации Ф. Крейка и Р. Локхарта объясняет, что более глубокое запоминание достигается за счёт активации множества связанных ассоциативных путей при извлечении воспоминаний – процесс, который можно описать как консолидацию памяти посредством множественного кодирования [9]. При этом мультисенсорный подход не сводится к простому одновременному показу изображения и его озвучивания: речь идёт о продуманной интеграции каналов, когда сведения из разных модальностей дополняют и усиливают друг друга, формируя единый, целостный образ; отдельные действия логично следуют одно за другим и направлены на достижение общей педагогической цели. Базой для нашей методической разработки послужила концепция сенсорной интеграции, которую в семидесятые годы прошлого века предложила Э. Дж. Айрес. Согласно её взглядам, именно упорядочивание сигналов от органов чувств лежит в основе того, как ребёнок учится координировать движения, выстраивать поведение и осваивать новые знания [1].

Приступая к созданию собственной модели, мы опирались не только на эту теорию. Мы также учли современные наработки в области раннего обучения иностранным языкам – в частности, идеи, изложенные в трудах Н.Д. Гальсковой и А.Н. Щукина. Помимо этого, мы взяли за основу практические советы коллег, которые активно внедряют игровые и мультисенсорные приёмы в школе (в первую очередь речь идёт о работах А.В. Степанищевой, Ю.В. Газетдиновой и других авторов) [14]. Теоретический обзор и практический опыт коллег позволили нам определить опорные точки построения учебного процесса и выбрать наиболее результативные приёмы работы с второклассниками.

В основе предложенной педагогической модели лежит несколько базовых установок, но главенствующую роль мы отводим мультисенсорному подходу. Суть его проста: на каждом шагу изучения новой темы мы подключаем к работе не только слух и зрение, но и осязание, движение, манипуляции с предметами. За счёт этого информация как бы дублируется в разных сенсорных системах, и у ребёнка формируется объёмный, «обжитый» след в памяти. Впоследствии ему легче восстановить забытое – достаточно включить один из задействованных каналов.

При этом мы строго следим за соблюдением принципа доступности. Все сенсорные упражнения и раздаточные материалы мы тщательно фильтруем: они должны точно соответствовать словарному запасу и уровню языковых навыков семи-восьмилетних школьников, а также их возрастным психофизиологическим возможностям. Задача здесь – избежать перенасыщения сенсорикой и не допустить преждевременного утомления детей, сохранив их умственную активность на протяжении всего урока. Принцип наглядности и предметности

реализуется через широкое применение реальных предметов, тактильных наглядностей, изображений и видеоматериалов; это формирует прочную чувственную опору для освоения лексики и грамматических структур и одновременно поддерживает познавательный интерес детей. Принцип индивидуализации и учёта ведущего канала восприятия подразумевает предоставление каждому ребенку возможности взаимодействовать с учебным материалом через ту сенсорную модальность, которая для него наиболее естественна и удобна, а также постепенное развитие других каналов. Принцип систематичности и последовательности предусматривает регулярное, органичное включение мультисенсорных упражнений в структуру каждого урока и всей программы обучения, с постепенным усложнением как языкового материала, так и сенсорных задач.

Содержательный блок. Обучение английскому языку во втором классе строится с расчётом на то, что для большинства учеников этот предмет является первым иностранным языком и его изучение только начинается [12]. В соответствии с примерной основной образовательной программой начального общего образования и УМК «Spotlight 2» весь языковой материал группируется вокруг тематических модулей, содержание которых максимально приближено к повседневной жизни и непосредственному опыту детей семи-восьми лет: «Моя семья», «Мой дом», «Мои игрушки», «Мои животные», «Моя любимая еда», «Моё тело», «Погода и времена года», «Праздники». Отбор тематических блоков продиктован не случайностью, а их естественной близостью к повседневной жизни второклассника. Эти темы эмоционально заряжены и личностно окрашены для каждого ребёнка, что позволяет моделировать на уроке ситуации естественного общения. В таких условиях школьники не заучивают слова ради отметки, а применяют языковые средства для решения реальных для себя коммуникативных задач. Мультисенсорный подход, в свою очередь, выводит эту работу за рамки привычного аудирования и демонстрации картинок, подключая тактильный и двигательный опыт.

Возьмём, к примеру, тему «Игрушки». Здесь дети не просто смотрят на изображения и слушают произношение – они опускают руку в «волшебный мешочек», на ощупь определяют свойства предмета (мягкий, колючий, гладкий, шершавый) и уже на основе этого тактильного опыта строят короткое высказывание. В тематическом блоке «Семья» мы сознательно отказались от простого перечисления картинок. Вместо этого ребята подключают тело и эмоции: они используют мимику, характерные жесты и даже небольшие пантомимические сценки, чтобы передать образы родных – от сурового папы до ласковой бабушки. Тема «Животные» естественным образом перерастает в звукоподражательный спектакль: школьники с явным удовольствием озвучивают лай, мяуканье и копируют характерные повадки зверей, запоминая лексику через игру.

Совсем иначе строится работа по теме «Еда». Здесь к делу подключаются обоняние и вкусовые ощущения. Например, дети с закрытыми глазами узнают знакомые фрукты по запаху (яблоко или апельсин), а затем сразу же проговаривают нужные слова на английском. В блоках «Времена года» и «Погода» педагог делает ставку на тактильный опыт: ученики могут потрогать кусочек льда руками, перебрать сухие осенние листья или поработать с мягкой ватой, которая символизирует снег. Дополнительно они передают движениями корпуса раскачивание деревьев от ветра или имитируют потоки дождя, проживая тему не умозрительно, а физически.

Такой подход даёт важный психологический эффект. Когда английский язык не висит в воздухе, а вплетается в привычные, осязаемые для ребенка события и подкрепляется яркими чувственными импульсами, урок перестаёт ассоциироваться с принуждением. Для второклассника это превращается в живое, почти игровое событие. В этом и состоит главная ценность метода: через иностранный язык ребёнок начинает видеть хорошо знакомые вещи под неожиданным, новым углом, и это рождает естественный интерес к дальнейшему изучению. В такой атмосфере пробуждается естественная любознательность, возникает внутренний интерес, а само учение начинает ощущаться как личностно значимое дело. Именно так, шаг за шагом, и складывается та самая мотивационная компетенция, о которой идёт речь в нашем исследовании.

Процессуальный блок. Внедрение модели построено на трёх последовательных этапах, каждый из которых решает свою педагогическую задачу.

Первый – презентационно-мотивационный. На этой стадии учитель вводит новый лексический и грамматический материал. Главный принцип – одновременная опора на несколько модальностей: зрительный ряд (яркие иллюстрации, предметы или короткие видеосюжеты), слуховой (чёткое проговаривание, аудиозаписи, звукоподражание), тактильный (возможность прикоснуться к объектам, почувствовать их фактуру, вес, температуру) и кинестетический (жесты, позы, элементарные телодвижения). Задача этого блока – создать настрой удивления и вовлечь детей с первой минуты. Для этого мы активно используем неожиданные стимулы (всё тот же «мешочек с секретом»), игровые приёмы и сюрпризные моменты. Когда органы чувств работают в комплексе, ребёнок не остаётся равнодушным: ему хочется узнать продолжение, и он без принуждения включается в деятельность.

Второй этап – тренировочно-деятельностный. Здесь происходит отработка и закрепление изученного. Упражнения выстраиваются таким образом, чтобы сенсорные каналы постоянно чередовались. Сегодня главную нагрузку несёт осязание (подобрать лексическую единицу к тактильному образу), завтра акцент смещается на движение (командные игры с мячом, когда слово нужно произнести в движении, или «живая цепочка»), а послезавтра – на слуховое восприятие (звуковые загадки, где по характерному шуму требуется угадать персонажа и назвать его по-английски). Подобная ротация не даёт вниманию притупиться и позволяет каждому ребёнку работать в наиболее комфортной для него сенсорной системе, одновременно тренируя остальные. Большое внимание на этом этапе уделяется работе в парах и группах. Это позволяет применить выученное в обстановке, максимально приближенной к реальному общению, но при этом с надёжной опорой на сенсорные подсказки. Частая смена деятельности, движение и свобода выбора удобного способа восприятия помогают детям не терять концентрацию, меньше уставать и верить в свои силы.

Третий этап – рефлексивно-оценочный. Время подводить итоги: обсуждаются результаты, возникшие сложности, проводится самооценка. Каждый ребенок демонстрирует усвоенное так, как ему удобнее: кто-то рисует, кто-то показывает жестами, кто-то поёт или проговаривает вслух. Затем следует общее обсуждение: выясняется, какие упражнения оказались самыми эффективными для запоминания слов, что понравилось больше всего, а где возникли трудности. Такая рефлексия учит младших школьников основам самооценки и саморегуляции, даёт им возможность осознать собственный прогресс, что, безусловно, подпитывает внутреннюю мотивацию. Учитель, в свою очередь, фиксирует, какой канал восприятия является предпочтительным для каждого ученика, чтобы в дальнейшем дифференцировать задания и целенаправленно развивать мотивационную компетенцию [13].

Предложенная трёхступенчатая структура превращает мультисенсорные упражнения из разрозненных эпизодов в стержневой элемент урока. Она работает одновременно и на достижение предметных результатов, и на планомерное взращивание мотивационной составляющей у второклассников.

Методическая составляющая. В основу работы положен банк мультисенсорных упражнений, которые мы дифференцировали по ведущему каналу восприятия и тщательно адаптировали под психофизиологические особенности детей 7–8 лет. Анализ эффективности отдельных приёмов показал, что тактильные задания раскрывают свой потенциал лучше всего на этапе введения новых слов. Они создают яркий, чувственно окрашенный образ и будят естественное детское любопытство. Кинестетические техники мы предпочли использовать во время тренировочных упражнений – с их помощью удаётся избежать скуки при необходимости многократного проговаривания. Аудиальный блок с элементами звукоподражания нацелен на отработку произношения и интонационного рисунка, при этом сама работа идёт в лёгком, игровом ключе. Визуально-творческие задания, в свою очередь, дают простор воображению и помогают ребёнку проявить себя. Но главное – в рамках одного урока мы постоянно чередуем эти «активные зоны», чтобы поочерёдно задействовать все сенсорные каналы. Это даёт каждому ученику шанс проявить себя в наиболее комфортной для него роли. Такое разнообразие создаёт на занятии притягательную, радостную атмосферу, в которой мотивация крепнет сама собой, без принуждения со стороны учителя.

Для проведения эксперимента мы разработали и включили в тематическое планирование УМК «Spotlight 2» комплекс из восьми упражнений. Остановимся на них подробнее.

«Музыкальная погода». Дети слушают фонограммы с записью природных звуков (гром, ветер, дождь) и соотносят их с соответствующими английскими названиями. Помимо развития фонематического слуха, это вызывает живой эмоциональный отклик: узнав знакомый шум, школьники поднимают карточку со словом и произносят его хором.

«Сенсорные баночки». В разделе «Еда» задействуем обоняние. В закрытых ёмкостях без маркировки помещены ароматизаторы (ваниль, цитрус, корица). Задача ребёнка – распознать запах и назвать его по-английски.

«Живой дом». На картонных макетах комнат (кухня, спальня, гостиная) раскладываются карточки с предметами интерьера. Отрабатывается конструкция места: например, «The sofa is in the living room».

«Театр теней». С помощью бумажных трафаретов на стене разыгрываются силуэтные сценки с участием зверей. Остальные должны угадать персонажа и озвучить его действие: «It is a horse. It can run».

«Цветовой диктант». Задание на восприятие речи на слух: педагог даёт инструкцию по-английски, а дети раскрашивают контурный рисунок в указанные цвета. Это одновременно закрепляет лексику и тренирует внимание.

«Сенсорный круг». Школьники соединяют реальные предметы с теми органами чувств, через которые они воспринимаются (see, hear, smell, taste, touch), и проговаривают фразу, например: «I see a rainbow with my eyes».

«Волшебная лупа». Тренировка зрительного поиска: среди множества мелких изображений нужно найти заданный объект и дать ему описание: «It is a big red ball».

«Разрезные картинки». Работа в парах по сборке пазлов по темам («Моя семья», «Игрушки»). Когда картинка готова, дети называют изображённое и составляют предложение: «This is a family. They are happy».

Результаты апробации. Проверка разработанной модели в реальном учебном процессе принесла устойчивые положительные изменения. Причём позитивные сдвиги коснулись не только мотивации, но и уровня владения предметом. Мы зафиксировали рост познавательной активности: ребята стали чаще задавать вопросы, охотнее вставляют английские слова в обычную речь и перестали бояться ошибиться в устных ответах. Заметно оживилась диалогическая речь – ученики смелее вступают в разговоры, строят развёрнутые высказывания, опираясь на сенсорные подсказки, и активно проявляют себя в играх. Кроме того, стали видны первые шаги в развитии самооценки: дети начинают понимать, через какой канал им легче воспринимать информацию, осознают свой рост, что только укрепляет желание учиться дальше.

Параллельно развивались универсальные учебные действия. В регулятивной сфере – это навыки планирования действий при работе с сенсорными заданиями, самопроверка и самооценка. В коммуникативной – умение договариваться и слушать партнёра в паре или микрогруппе. В познавательной – анализ поступающих сигналов, построение ассоциативных цепочек («звук – образ – движение – слово») и группировка предметов по перцептивным признакам. Важно отметить и общее эмоциональное состояние: дети идут на уроки с явным интересом, демонстрируют высокую вовлечённость и меньше устают благодаря частой смене видов деятельности.

Количественные итоги эксперимента.

Итоговые данные убедительно говорят в пользу выбранного подхода. В экспериментальном классе доля школьников с высокими мотивационными показателями значительно перекрыла результаты контрольной группы. Наиболее яркая разница проявилась по шкале познавательного интереса – это подтверждает, что мультисенсорная методика служит реальным катализатором любознательности.

Ученики экспериментального класса также лучше усвоили лексику и грамматику. Вероятно, это связано с тем, что информация запоминалась сразу через несколько каналов, формируя в памяти более прочные ассоциативные связи.

Динамика на контрольном этапе такова. В экспериментальной группе число детей с выраженной внутренней мотивацией возросло с 9,5% до 47,6% (+38,1%). В контрольной – всего с 14,3% до 19,0% (+4,7%). При этом низкий уровень мотивации в экспериментальной группе сократился с 61,9% до 14,3% (падение на 47,6%).

По методике М.Р. Гинзбурга картина аналогичная: познавательная мотивация в экспериментальной группе прибавила 47,6% (с 9,5% до 57,1%), а показатель избегания неудач, наоборот, снизился на 35,8% (с 42,9% до 7,1%). Эти цифры свидетельствуют о глубокой внутренней перестройке мотивационной структуры, а не о временном внешнем оживлении.

Для проверки значимости полученных расхождений мы применили t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Математический анализ подтвердил: различия между группами на итоговом срезе статистически достоверны и не являются случайными.

Библиографический список к главе 19

1. Айрес Э.Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция: понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес. – М.: Теревинф, 2019. – 272 с.

2. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.

3. Багиева К.Т. Особенности мультисенсорных методов в обучении детей с ОВЗ / К.Т. Багиева // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 14 февр. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 277–279. EDN ABDTDX

4. Багиева К.Т. Мотивационный аспект мультисенсорного подхода в обучении английскому языку / К.Т. Багиева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 18 июня 2026 г.). – Чебоксары: Среда, 2026. – С. 493–495. EDN HYOHJY

5. Баранова А.Р. Роль интерактивных методов в преподавании английского языка / А.Р. Баранова, Д.Р. Миниярова // Поволжский вестник науки. – 2025. – №3(37). – С. 57–61. EDN RIFRCX

6. Баранова А.Р. Применение мультисенсорного подхода в обучении иностранным языкам / А.Р. Баранова, Д.Р. Миниярова // XV студенческая научно-практическая конференция Омского государственного университета: материалы конференции. – Омск, 2025. – С. 150–154.

7. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Аст, 2023. – 480 с.

8. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Вильямс, 2022. – 464 с.

9. Крейк Ф. Уровни обработки информации: исследования памяти и внимания / Ф. Крейк, Р. Локхарт. – СПб.: Питер, 2023. – 480 с.

10. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2019. – 384 с.

11. Майер Р. Мультимедийное обучение: принципы, стратегии, исследования / Р. Майер. – М.: Когито-Центр, 2023. – 512 с.

12. Ситдикова Г.Р. Использование активных методов обучения иностранному языку / Г.Р. Ситдикова, К.Р. Нуртдинова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 20 декабря 2023 г.). – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 201–203. EDN TKEPWU

13. Ситдикова Г.Р. Способы повышения мотивации при обучении английскому языку / Г.Р. Ситдикова, И.Р. Ситдиков, Р.А. Семенов, Ф.С. Аиткулова // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 24 сентября 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 225–227. EDN CIFTCP

14. Степанищева А.В. Мультисенсорное обучение: как задействовать все чувства ребёнка для лучшего усвоения знаний / А.В. Степанищева // Молодой ученый. – 2025. – №24(575). – С. 283–285. EDN NWSZGO

15. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2022. – 384 с.

ГЛАВА 20

DOI 10.31483/r-168601

Данченко Алина Сергеевна
Пенкина Наталья Алексеевна
Черных Евгения Григорьевна
Соколовская Екатерина Сергеевна

ПРАЗДНИЧНОЕ МЕРОПРИЯТИЕ В ДОУ КАК СРЕДСТВО КОНСТРУИРОВАНИЯ ПАРТНЕРСКОГО ДИАЛОГА С СЕМЬЕЙ: ОТ ФОРМАЛЬНОГО СОБЫТИЯ К ИНТЕРАКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Аннотация: *в главе обосновывается необходимость превращения формальных праздников в ДОУ в образовательное событие для диалога педагогов, детей и родителей. Актуальность связана с требованиями партнёрства с семьёй и поддержки эмоционального благополучия ребёнка. Выявлены причины формализации праздников. Предложена модель организации праздника (целевой, содержательный, коммуникативный и рефлексивный компоненты) и условия его эффективности: добровольность, субъектность ребёнка, уважение к семейному опыту, совместная деятельность и рефлексия. Сделан вывод о том, что праздник в ДОУ может стать не формальным мероприятием, а пространством диалога, если он строится на принципах добровольности, субъектности ребёнка, уважения к семейному опыту, совместной деятельности и последующей рефлексии.*

Ключевые слова: *дошкольное образование, образовательное событие, событийный подход, диалогическое взаимодействие, социальное партнёрство, педагогика сотрудничества, воспитательная среда, детско-родительские отношения, родительская включённость, педагогическое проектирование.*

Abstract: *the chapter substantiates the need to transform formal holidays in preschool institutions into educational events for dialogue between teachers, children, and parents. The relevance is related to the requirements of partnership with the family and support for the child's emotional well-being. The chapter identifies the reasons for the formalization of holidays. It proposes a model for organizing a holiday (target, content, communicative, and reflective components) and the conditions for its effectiveness: voluntary participation, child agency, respect for family experiences, joint activities, and reflection. It is concluded that a holiday in a preschool institution can become not a formal event, but a space for dialogue, if it is based on the principles of voluntariness, the child's subjectivity, respect for family experience, joint activities, and subsequent reflection.*

Keywords: *preschool education, educational event, event-based approach, dialogical interaction, social partnership, pedagogy of cooperation, educational environment, child-parent relations, parental involvement, pedagogical design.*

1. Теоретико-методологические основания понимания праздника в ДОУ как образовательного события.

1.1. Праздник в системе дошкольного образования.

Праздник является устойчивой и значимой формой организации жизни дошкольной образовательной организации. Он выполняет несколько функций: эмоциональную, воспитательную, коммуникативную, эстетическую, социализирующую, культурно-просветительскую. Для ребёнка дошкольного возраста праздник – это не просто событие календаря, а особое переживание, связанное с ожиданием радости, вниманием значимых взрослых, возможностью проявить себя, почувствовать принадлежность к группе. В дошкольном возрасте эмоциональная сторона опыта имеет особую значимость. Ребёнок познаёт мир не только через объяснения взрослых, но и через совместное проживание ситуаций, игру, образ, движение,

музыку, художественное слово. Поэтому праздник способен объединять разные виды детской активности: игровую, коммуникативную, музыкальную, двигательную, познавательную, художественно-творческую.

Традиционно в ДОУ проводятся следующие виды праздников: календарные праздники, сезонные праздники, государственные и патриотические мероприятия, народные и фольклорные праздники, семейные праздники, спортивные досуги, экологические праздники, выпускные мероприятия, тематические развлечения, групповые события, связанные с проектной деятельностью. Каждый из этих видов может быть организован по-разному. Один и тот же праздник может стать либо формальным утренником, либо значимым образовательным событием. Всё зависит от целей, содержания, роли участников и способов взаимодействия. Если праздник строится только как показ результата, то его педагогический смысл сужается. В центре оказывается не ребёнок, а программа; не взаимодействие, а выступление; не переживание, а внешняя оценка. В таком случае дети выполняют заранее заданные действия, родители наблюдают, педагоги контролируют ход сценария. Иной подход предполагает рассмотрение праздника как события. В этом случае важны не только номера, костюмы и оформление, но и отношения между участниками, атмосфера, возможность выбора, совместное творчество, диалог и последующая рефлексия.

1.2. Событийный подход в дошкольной педагогике.

Понятие события в педагогике связано с идеей личностно значимого опыта. Оно оставляет след в памяти, влияет на отношения, создаёт новый опыт взаимодействия. Событийный подход в дошкольном образовании предполагает, что педагог не просто организует деятельность, а создаёт условия для совместного проживания значимой ситуации. При этом ребёнок выступает не объектом педагогического воздействия, а активным участником происходящего.

Праздник как образовательное событие характеризуется следующими признаками.

Таблица 1

Смысловая наполненность	Понимание участниками конечной цели события, его ценности для развития детей и укрепления отношений. Отсутствие формализма ради «галочки»	Участники могут ответить на вопрос «Зачем мы здесь собрались?»; тема соотносится с воспитательными задачами группы
Эмоциональная значимость	Праздник вызывает живой отклик: радость, интерес, сопереживание, чувство общности и безопасности	Улыбки, смех, зрительный контакт, вовлеченная мимика, аплодисменты, спонтанные объятия, желание продлить событие
Совместность	Дети, педагоги и родители включены в общую деятельность как единый коллектив, а не как разрозненные группы наблюдателей и выступающих	Совместные игры, общие песни, командные задания, где успех зависит от действий всех поколений; взрослые участвуют наравне с детьми
Диалогичность	Наличие пространства для двустороннего общения, обмена мнениями и вопросами вместо монолога организаторов	Свободный микрофон, ответы ведущих на реплики из зала, возможность задать вопросы героям сценария, обсуждение по ходу действия
Открытость инициативе	Сценарий имеет гибкие зоны, позволяющие детям и семьям вносить свои идеи, предлагать решения и импровизировать	Включение детских предложений прямо во время праздника, вариативность конкурсов, место для самопрезентации семей (например, частушка или семейный рецепт)
Связь с жизненным опытом	Содержание опирается на реальные традиции, интересы детей и актуальные события жизни группы, делая материал узнаваемым	Использование привычных детям игр, упоминание событий из жизни группы, опора на известные семье праздники (Масленица, Новый год, День матери)

Окончание таблицы 1

Рефлексивность	Осмысление пережитого опыта после завершения активной части, фиксация впечатлений и смыслов	Общее фото-обсуждение («Что вам запомнилось больше всего?»), выставка рисунков по итогам, благодарственные письма друг другу, анкеты обратной связи

1.3. Диалог как основа взаимодействия ДОУ и семьи.

Диалог в педагогике – это не только речевое общение. Это способ отношений, основанный на признании ценности другого человека, уважении к его опыту, готовности слышать и быть услышанным. Взаимодействие детского сада и семьи становится подлинно педагогическим тогда, когда оно выходит за рамки информирования и контроля.

В условиях ДОУ диалог с семьёй предполагает: уважительное отношение к родительской позиции; признание семьи главным пространством жизни ребёнка; готовность учитывать семейные традиции и ценности; открытость педагогов к обратной связи; совместный поиск решений; отказ от обвинительной и директивной коммуникации; создание ситуаций сотрудничества.

Праздник предоставляет естественные возможности для такого диалога. В отличие от родительского собрания, где общение часто строится в официальной форме, праздник имеет эмоционально привлекательный характер. Он позволяет родителям увидеть ребёнка в группе, почувствовать атмосферу детского сада, познакомиться с другими семьями, вступить в неформальное общение с педагогами. Однако диалог возникает не автоматически. Если родители только сидят в зале и наблюдают за выступлением детей, их участие остаётся пассивным. Если педагог заранее распределяет обязанности без учёта возможностей семей, это также не является диалогом. Подлинное взаимодействие начинается там, где родители имеют возможность выбора, инициативы, совместного действия и обратной связи.

1.4. Семья как субъект образовательных отношений.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ДО закрепляют значимость семьи в образовании ребёнка. Родители являются законными представителями детей и важнейшими участниками образовательных отношений. Детский сад не заменяет семью, а дополняет её воспитательные возможности, создавая условия для согласованного развития ребёнка. Семья обладает уникальным воспитательным ресурсом. Именно в семье формируются первые представления ребёнка о доверии, любви, заботе, традициях, правилах общения. Поэтому включение семейного опыта в жизнь ДОУ повышает личностную значимость образовательных событий для ребёнка. В контексте праздника семья может выполнять разные роли: зритель, помощник, участник, соорганизатор, соавтор, инициатор, партнёр в рефлексии. Наиболее продуктивным является переход от роли зрителя к роли партнёра. Это не означает, что каждый родитель должен активно выступать на сцене или брать на себя значительную часть подготовки. Партнёрство проявляется прежде всего в признании родителя участником события, в учёте его мнения и возможностей.

Таблица 2

Уровни участия семьи

Уровень участия семьи	Содержание участия	Педагогический эффект
1	*2*	*3*
Информирование	Родители получают сведения о целях, задачах, содержании занятий, расписании, требованиях к участию	Обеспечивается прозрачность образовательного процесса и организационная готовность семьи
Наблюдение	Родители присутствуют на занятиях/мероприятиях как зрители, наблюдают за работой ребёнка и педагога	Формируется понимание особенностей образовательной среды, возникает эмоциональная поддержка ребёнка

Окончание таблицы 2

1	*2*	*3*
Практическая помощь	Родители помогают в подготовке материалов, реквизита, костюмов, оформлении пространства	Развивается чувство причастности к жизни группы, укрепляется доверие к педагогам
Совместная деятельность	Родители участвуют вместе с ребёнком в играх, творческих заданиях, экспериментах, мастер-классах	Укрепляются детско-родительские отношения, ребёнок чувствует значимость семьи в обучении
Соавторство	Семьи предлагают идеи, семейные традиции, темы проектов, формы мероприятий, участвуют в планировании	Формируется партнёрская модель взаимодействия ДОУ и семьи, повышается вовлечённость родителей
Рефлексия и обратная связь	Родители обсуждают с педагогами результаты, делятся впечатлениями, формулируют предложения по развитию	Повышается качество взаимодействия, выстраивается индивидуальная траектория поддержки ребёнка

Таким образом, праздник может стать инструментом расширения родительской включённости, если педагогическая команда осознанно проектирует не только содержание мероприятия, но и способы участия семьи.

2. Проблема формализации праздников в ДОУ и пути её преодоления.

2.1. Признаки формального праздничного мероприятия.

Формализация праздника проявляется тогда, когда внешняя сторона мероприятия становится важнее его педагогического смысла. В этом случае праздник проводится потому, что он включён в годовой план, ожидается администрацией или родителями, требуется для отчёта, традиционно организуется в определённую дату.

К признакам формального праздника можно отнести: преобладание репетиционной деятельности над живым творчеством; жёсткий сценарий, не допускающий инициативы детей; ориентацию на безошибочное выступление; пассивную позицию родителей; отсутствие обсуждения с семьями содержания праздника; повышенную тревожность педагогов и детей; избыточные требования к костюмам и внешнему оформлению; оценивание детей по успешности выступления; отсутствие рефлексии после мероприятия; сведение результата к фотографиям и отчёту.

2.2. Причины превращения праздника в мероприятие «для галочки».

Формальный подход к праздникам возникает не случайно. Он связан с рядом организационных, психологических и методических причин.

Организационные причины: перегруженность педагогов планами и отчётностью; нехватка времени на индивидуальную работу с семьями; отсутствие командного планирования; ориентация на календарный план мероприятий; необходимость демонстрировать результаты работы.

Психологические причины: страх педагогов перед непредсказуемостью живого взаимодействия; тревога из-за возможной критики родителей; стремление контролировать каждый элемент праздника; ожидание «идеального» выступления; опасение, что родители не поддержат новый формат.

Методические причины: использование шаблонных сценариев; недостаточное владение интерактивными формами; представление о празднике как о концерте; отсутствие критериев оценки воспитательного результата; недооценка рефлексии.

Социальные причины: занятость родителей; разный уровень родительской активности; различия в семейных традициях; потребительское отношение части родителей к образовательным услугам; недостаточный опыт партнёрского общения между ДОУ и семьёй.

2.3. Последствия формального подхода для ребёнка, семьи и педагога.

Формальный праздник может иметь негативные последствия для всех участников образовательного процесса.

Для ребёнка возможны: эмоциональное напряжение; страх публичного выступления; снижение интереса к празднику; переживание неуспеха; зависимость от оценки взрослых; утомление из-за длительных репетиций;

Для родителей формальный праздник может создавать позицию внешнего наблюдателя. Родитель приходит, смотрит, снимает видео, оценивает. Иногда он сравнивает своего ребёнка с другими детьми, предъявляет претензии к роли, костюму, месту в сценарии. При этом реального общения с педагогами и другими семьями может не происходить. Для педагогов формальный праздник часто связан с высоким уровнем стресса. Воспитатель и музыкальный руководитель несут ответственность за организацию, дисциплину, внешний результат. Чем сильнее ориентация на идеальность, тем меньше пространства остаётся для живой педагогики. Таким образом, формализация снижает гуманистический потенциал праздника и препятствует развитию партнёрских отношений между ДОУ и семьёй.

2.4. Переход от демонстрации к совместному проживанию события.

Преодоление формального подхода возможно через переход от демонстрационной модели к событийной. Демонстрационная модель предполагает, что дети показывают подготовленную программу, родители наблюдают, педагоги управляют процессом. Основной вопрос такой модели: «Как выступили дети?». Событийная модель ориентирована на совместное участие. Здесь важен не только результат, но и процесс подготовки, эмоциональное взаимодействие, включение семейного опыта, рефлексия. Основной вопрос такой модели: «Что значимого произошло между участниками?».

Сравнение моделей представлено в таблице.

Таблица 3

Параметр	Демонстрационная модель	Событийная модель
Главная цель	Показ результата, демонстрация достижений	Совместное переживание опыта и взаимодействие участников
Роль ребёнка	Исполнитель готовой роли или заученного действия	Активный участник процесса и соавтор события
Роль родителя	Пассивный зритель, наблюдатель в зале	Партнёр по деятельности и непосредственный участник
Роль педагога	Режиссёр-постановщик, организатор и строгий контролёр	Модератор среды, фасилитатор и создатель условий для общения
Содержание	Отрепетированные номера, выступления по жёсткому сценарию	Свободные игры, живое общение, совместное творчество, опора на семейный опыт
Критерий успеха	Эстетика: «красиво», технически грамотно и без ошибок	Психология и педагогика: «радостно», осмысленно, совместно
Итог (продукт)	Фотоотчёт, видеоархив, грамоты, зафиксированный результат	Укрепление социальных связей, эмоциональный отклик, новые совместные инициативы семей

Важно подчеркнуть, что событийная модель не исключает песен, танцев, стихов и театрализаций. Она меняет их место и смысл. Художественные номера остаются, но перестают быть единственным содержанием праздника. Они включаются в более широкий контекст общения и совместной деятельности.

3. Проектирование праздника в ДОУ как пространства диалога с семьёй.

3.1. Принципы организации праздника «не для галочки».

Организация праздника как пространства диалога должна опираться на систему педагогических принципов.

Смысловая определённость. У праздника должна быть чёткая воспитательная и коммуникативная цель (например, укрепление семейных связей, развитие благодарности, совместное творчество).

Субъектность ребёнка. Ребёнок – активный участник: он может выбирать роль, проявлять инициативу, участвовать в подготовке, а не просто исполнять заданный взрослыми сценарий.

Добровольность участия семьи. Формы вовлечения родителей должны быть гибкими (помощь материалами, подготовка поделки, присутствие и поддержка и др.), чтобы не вызывать чувства вины.

Уважение к семейному опыту. Традиции и ценности семей важно бережно включать в содержание праздника.

Эмоциональная безопасность. Нужно избегать давления, сравнений и публичной оценки; учитывать индивидуальные особенности детей.

Диалогичность. В программу стоит включать элементы общения – игры, творческие задания, обмен рассказами и пожеланиями.

Рефлексивность. После праздника полезно обсудить впечатления с детьми, родителями и педагогами – так мероприятие становится частью системы взаимодействия.

3.2. Этапы педагогического проектирования праздника.

Проектирование праздника как образовательного события включает несколько последовательных этапов: определение замысла, изучение ожиданий семей, совместное планирование содержания, подготовка детей, проведение праздника.

3.3. Формы включения семьи в праздничное событие.

Семью можно включать в праздник различными способами. Важно не ограничиваться традиционным приглашением «прийти посмотреть».

Эффективными являются следующие формы: семейная гостиная, праздник-мастерская, праздник-квест, театральная встреча, праздник добрых дел, прогулочный праздник, семейная выставка, музыкально-игровая встреча

Все эти формы позволяют родителям перейти из позиции наблюдателя в позицию участника.

3.4. Роль педагогической команды.

Праздник в ДОУ организуется не одним педагогом, а командой специалистов. От согласованности их действий зависит качество события.

Таблица 4

Участник	Основные задачи
Воспитатель	Изучает семьи, поддерживает детей, организует подготовку, выстраивает общение
Музыкальный руководитель	Создаёт художественно-эмоциональную основу праздника
Старший воспитатель	Координирует методическое сопровождение, помогает в планировании
Педагог-психолог	Учитывает эмоциональные особенности детей, помогает снизить тревожность
Администрация	Создаёт организационные условия, поддерживает новые форматы
Родители	Участвуют в подготовке, совместной деятельности и рефлексии
Дети	Проявляют инициативу, участвуют в создании и проживании события

Особая роль принадлежит воспитателю, так как именно он ежедневно взаимодействует с детьми и родителями, знает особенности группы, уровень доверия, семейный контекст. Музыкальный руководитель помогает создать эмоционально-художественную ткань праздника, но его работа должна быть согласована с общими задачами взаимодействия с семьёй.

3.5. Критерии оценки эффективности праздника.

Если праздник рассматривается как пространство диалога, его успешность не может оцениваться только по внешней красоте и дисциплине. Необходимы критерии, отражающие качество взаимодействия.

Таблица 5

Критерий	Показатели
Эмоциональное благополучие детей	Дети спокойны, радостны, не боятся ошибиться
Родительская включённость	Родители участвуют, общаются, проявляют интерес
Диалогичность	Есть обмен мнениями, вопросами, впечатлениями
Субъектность ребёнка	Дети делают выбор, проявляют инициативу
Смысловая наполненность	Содержание связано с жизнью группы и семей
Командность	Педагоги действуют согласованно
Рефлексия	После события проводится обсуждение
Продолжение	Появляются новые идеи совместных дел

4. Практическая модель реализации праздника как пространства диалога с семьёй.

4.1. Модель организации праздника.

На основе теоретического анализа и обобщения практики можно предложить модель организации праздника в ДОУ как пространства диалога с семьёй. Она включает пять компонентов.

1. Целевой компонент – определение педагогического смысла события.
2. Содержательный компонент – отбор тем, связанных с опытом детей и семей.
3. Организационный компонент – планирование форм участия и условий проведения.
4. Коммуникативный компонент – создание ситуаций общения и совместной деятельности.
5. Рефлексивный компонент – анализ результатов и планирование продолжения.

4.2. Возможные трудности и способы их преодоления.

При организации праздника в диалогическом формате могут возникать трудности.

Низкая активность родителей. Некоторые родители не готовы включаться из-за занятости, неуверенности или отсутствия опыта. Педагогу важно предлагать простые и разнообразные формы участия, не требующие больших затрат времени.

Ожидание традиционного концерта. Часть родителей привыкла воспринимать праздник как выступление детей. В этом случае необходимо заранее объяснять новый формат, подчёркивая его пользу для ребёнка.

Страх педагогов потерять контроль. Интерактивные формы действительно менее предсказуемы. Решением является гибкое планирование: сценарий должен иметь структуру, но допускать вариативность.

Неравные возможности семей. Важно не допускать ситуаций сравнения. Участие должно быть посильным, а отсутствие родителя на празднике не должно становиться травмирующим для ребёнка.

Недостаток времени на подготовку. Диалогический праздник не обязательно сложнее традиционного. Отказ от чрезмерных репетиций позволяет высвободить время для содержательной подготовки, общения и творчества.

Библиографический список к главе 20

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 416 с.

2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.

3. Венгер Л.А. Психологическая готовность детей к школе / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1985. – 96 с.

4. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с.

5. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. – М.: Академия, 2000. – 344 с. EDN ZGYGXP

6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с. EDN YQOMCU

7. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т.Н. Доронова. – М.: Просвещение, 2002. – 120 с.

8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1 / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

ГЛАВА 21

DOI 10.31483/r-168725

Родин Юрий Иванович
Подстольникова Анна Юрьевна

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ И МЕТОДАМИ ДЕТСКОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация: *в главе теоретически и экспериментально обосновывается психолого-педагогическая модель формирования психологического здоровья детей шести-семи лет средствами и методами детской практической психологии. Модель представляет собой комплекс мер и подходов, включающих создание психологически комфортной и безопасной развивающей образовательной среды, психологическое сопровождение образовательного процесса в ДОО, проведение групповой и индивидуальной работы с детьми, а также валеологическое просвещение педагогов и родителей.*

Ключевые слова: *дети дошкольного возраста, психологическое здоровье, детская практическая психология.*

Abstract: *the chapter provides a theoretical and experimental substantiation of a psychological and pedagogical model for fostering psychological health in children aged six to seven, employing the methods and tools of child practical psychology. The model represents a comprehensive set of measures and approaches, including the creation of a psychologically comfortable and safe developmental educational environment, psychological support for the educational process in preschool educational institutions, group and individual work with children, as well as health-oriented education for teachers and parents.*

Keywords: *preschool children, psychological health, children's practical psychology.*

Авторы выражают глубокую признательность коллегам и партнёрам, оказавшим содействие в проведении данного исследования. Особую благодарность мы приносим администрации и коллективу центра детской психокоррекции «Новое Начало» и Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа №2097» (дошкольное отделение) за предоставленную возможность организации и проведения опытно-экспериментальной работы, а также за создание комфортных условий для взаимодействия с детьми и их родителями. Мы искренне признательны нашим рецензентам и экспертному сообществу за ценные замечания и конструктивные рекомендации, способствовавшие улучшению содержания и методологического аппарата исследования. Отдельное спасибо мы хотим сказать родителям воспитанников и педагогам, принявшим активное участие в валеологическом просвещении и практической апробации разработанной модели, – без их заинтересованности и доверия реализация была бы невозможна. Благодарим всех, кто своим трудом и участием внёс вклад в развитие практической психологии здоровья подрастающего поколения.

Введение. Проблему формирования психологического здоровья детей дошкольного возраста нельзя назвать до конца научно отрефлексированной и решённой детской практической психологией и дошкольной педагогикой. Актуализация её в первой четверти XXI века связана с цивилизационными изменениями, происходящими в мире, позволившими отнести заботу о здоровье личности подрастающего поколения к числу глобальных проблем человечества [17; 26]. Деформация гуманистической природы человека в условиях стремительно меняющегося мира, формирующегося в парадигме безудержного прагматизма, гедонизма приводит к потере смысла жизни, утрате её разумной идеи [22]. Созданный руками человека неестественный костыль искусственного интеллекта оглушил ребёнка третьего тысячелетия многообразием непосредственной чувственной псевдореальности, привёл к распадению в сознании ребёнка целостности мира, сведя

идею о разумности человеческого существования к приспособлению к постоянно меняющимся условиям жизни, в котором движение детской мысли от постижения смысла конкретных жизненных ситуаций к постижению смысла жизни априори исключено. Как следствие, исследователи в области психиатрии, психологии и педагогики здоровья отмечают у детей снижение показателей психического развития, возрастание эмоционального дискомфорта, неразвитость психомоторики, ухудшение показателей, характеризующих произвольность поведения, задержку социального, нравственного развития, воображения, то есть показателей, характеризующих психологическое здоровье развивающегося ребенка [4; 9; 11; 13; 16].

На этом неблагоприятном фоне в детской практической психологии есть понимание остроты проблемы психологического здоровья дошкольников. Решение её рассматривается с позиций холистического подхода, определяющего формирование у ребёнка осознанного отношения к своему здоровью в виде самосознания и самопознания себя в условиях здоровья [18; 19; 21], связывают его с личностным ростом, развитием самоконтроля, адекватным поведением в различных жизненных ситуациях [1]. Следуя этому пониманию проблемы, психологическое здоровье детей предстаёт как целостное динамичное образование, формирование которого отражает процесс становления, точнее собирания личности развивающимся ребёнком как субъекта жизнедеятельности, распорядителя индивидуальных сил и способностей в виде раскрытия потенциалов развития его воли, чувств, телесности, креативности, разума, общественных отношений и духовного становления, основу которого составляет его полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза с точки зрения духовного начала человека, ориентации на абсолютные ценности: истину, красоту, добро [20]. В нём манифестируется внутренняя картина здоровья, складывающаяся в процессе раскрытия заложенных в ребёнке потенциалов воли, чувств, телесности, креативности, разума, общественного потенциала и духовности развивающегося человека [1; 20].

Однако развитию данного направления в дошкольной психологии и педагогике препятствуют ряд противоречий, связанных: 1) с постижением психологического здоровья как сложного структурного постоянно формирующегося образования, характеризующего диалектику становления личности ребенка, в виде раскрытия потенциалов развития психомоторной, эмоциональной, интеллектуальной, социально-коммуникативной и духовной сфер; 2) с возможностью стимулирования этого процесса психотерапевтическими средствами и методами в рамках деятельности детского практического психолога; 3) с разработкой критериев оценки психологического здоровья детей дошкольного возраста [9; 14; 16].

Разрешению этих противоречий было посвящено наше исследование. *Цель его заключалась* в разработке и экспериментальном обосновании психолого-педагогической модели формирования психологического здоровья детей шести-семи лет средствами и методами детской практической психологии. *Объектом исследования* выступало психологическое здоровье детей шести-семи лет как процесс раскрытия потенций развития личности. *Предметом исследования* – разработка психолого-педагогической модели формирования психологического здоровья детей шести-семи лет, включающей комплекс мер и подходов, направленных на создание психологически комфортной и безопасной развивающей образовательной среды, психологическое сопровождение образовательного процесса в ДОО, проведение групповой и индивидуальной работы с детьми, валеологическое просвещение педагогов и родителей.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, согласно которому формированию психологического здоровья детей шести-семи лет будет способствовать научно обоснованная психотерапевтическая деятельность детского практического психолога, направленная на развитие потенциалов личности ребенка (воли, чувств, телесности, креативности, разума, общественных отношений, духовной сферы).

Задачи исследования.

1. Изучить современное состояние проблемы формирования психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста.

2. Теоретически обосновать содержание понятия психологического здоровья развивающего ребенка старшего дошкольного возраста и потенциалов его развития.

3. Разработать психолого-педагогическую модель формирования психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста и методические рекомендации её реализации.

4. Разработать и апробировать программу диагностики психологического здоровья детей шести-семи лет, обеспечивающую дифференциальную и комплексную оценку развития потенциалов его личности.

5. Изучить особенности развития потенциалов личности, характеризующих психологическое здоровье детей экспериментальной и контрольной групп.

6. Изучить влияние реализации основных положений психолого-педагогической модели на формирование психологического здоровья детей шести-семи лет.

При доказательстве верности гипотезы исследования мы исходили из следующих теоретических положений.

1. Психологическое здоровье ребенка дошкольного возраста представляет собой целостное динамичное образование, отражающее формирование его личности как субъекта жизнедеятельности, распорядителя индивидуальных сил и способностей, раскрывающих потенции развития его воли, чувств, телесности, позитивного социального взаимодействия и духовного становления.

2. Приоритетной задачей деятельности службы детской практической психологии в дошкольной образовательной организации является раскрытие потенциалов развития личности ребенка и через это – укрепление его психологического здоровья и повышение качества жизни.

3. Психолого-педагогическая модель формирования психологического здоровья детей шести-семи лет средствами и методами детской практической психологии должна включать комплекс мер и подходов, направленных на создание психологически комфортной и безопасной развивающей образовательной среды, психологическое сопровождение образовательного процесса в ДОО, проведение групповой и индивидуальной работы с детьми по формированию культуры здоровья, валеологическое просвещение педагогов и родителей.

4. Интегрированный подход к оценке психологического здоровья детей шести-семи лет предполагает подбор методик раскрытия потенций личностного развития с единой шкалой оценок, позволяющий выстроить индивидуальный и коллективный профили психологического здоровья детей.

При осуществлении исследовательской деятельности мы опирались на следующие теоретико-методологические положения.

1. Субъектно-деятельностный подход (В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин), согласно которому формирование психологического здоровья детей дошкольного возраста мы рассматривали в контексте с генезом совместно-разделённой здоровьеформирующей деятельности, включающей заботу взрослого о здоровье ребенка в младенческом возрасте, перерастающую в субъект-объектную деятельность в раннем возрасте, затем – в субъект-субъектное взаимодействие ребенка старшего дошкольного возраста и взрослого в совместной здоровьеформирующей деятельности [24; 23].

2. Культурно-деятельностный подход к пониманию психического формирования личности как творческого, деятельного усвоения детьми культурно-исторического опыта человечества (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, А.Г. Асмолов, В.С. Мухина и др.) [3; 30], в соответствии с которым психологическое здоровье понимается нами как драматичный процесс формирования личности ребенка и практически достижимой цели дошкольного образования.

3. Гуманистический и ценностный подходы, предполагающие соотнесение рациональной психологической мысли с культурной и духовной традицией (В.А. Ананьев, И.В. Дубровина, В.И. Слободчиков) [1; 9; 25], благодаря которым в работе психологическое здоровье признаётся абсолютной ценностью развивающегося ребенка, раскрываемой в процессе раскрытия её потенциалов на разных этапах психогенеза.

4. Нормоцентрический и личностный подходы к оценке развития потенциалов формирования личности ребенка, позволившие, с одной стороны, произвести бальную оценку

психологического здоровья детей путём сравнения со среднестатистическими возрастными показателями развития потенциалов личности дошкольников (воли, чувств, телесности, креативности, разума, общественных отношений, духовной сферы), с другой стороны, представить процесс формирования психологического здоровья как культуротворческий в парадигме «развитие как норма здоровья личности развивающегося ребенка» [8; 10; 20].

5. Ориентация практической психологии в образовании на создание благоприятных условий для сохранения и укрепления психологического здоровья всех участников образовательного процесса (воспитанников, педагогов, родителей и др.) (И.В. Дубровина, Т.Д. Марцинковская, Ю.И. Родин, В.И. Слободчиков, О.В. Хухлаева и др.) [9; 14; 17; 25; 28].

Психолого-педагогическое исследование проводилось в три этапа.

Первый (поисково-теоретический) этап включал изучение и анализ психологической, педагогической литературы по проблеме формирования психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста. Это позволило нам сформулировать проблему исследования, научный аппарат работы, выработать теоретические и методологические основы исследования, определить сложную и динамичную структуру психологического здоровья развивающего ребенка как процесса раскрытия потенциалов его личности, разработать психолого-педагогическую модель формирования здоровья личности средствами и методами психотерапии и методические рекомендации её реализации, создать батарею тестов, характеризующих развитие *интеллектуального, личностного, эмоционального, физического, социального, творческого и духовно-нравственного аспектов психологического здоровья детей шести-семи лет.*

На втором этапе проводилась опытно-экспериментальная деятельность по формированию психологического здоровья детей шести-семи лет. Она была организована и проведена в период с октября 2025 года по май 2026 года на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа №2097» (дошкольное отделение), располагающегося по адресу: г. Москва, бульвар Яна Райниса, д. 35, к. 1, и центра детской психокоррекции «Новое Начало», находящегося по адресу: г. Москва, 6-я Парковая, д. 15.

На третьем этапе исследования (май – июль 2026 года) оформлялся текст статьи.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивали научно-методологическая обоснованность, репрезентативность выборки, применение аутентичных методик диагностики, соответствующих цели, задачам, предмету магистерской диссертации, качественный и количественный анализ полученных данных с применением методов описательной статистики, непараметрических критериев U-Манна-Уитни для несвязанных выборок.

Описание психолого-педагогической модели.

Разработанная нами психолого-педагогическая модель формирования психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста включает цель, базовые положения, теоретико-методологические основы, основную и сопутствующую задачи, принципы, направления, формы деятельности и мониторинг развития потенциалов здоровья дошкольников.

Цель деятельности детского практического психолога заключается в содействии формированию психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста.

Базовые теоретические положения психолого-педагогической модели включают: психологическое здоровье, детская практическая психология, психологическое здоровье ребенка дошкольного возраста.

Психология здоровья понимается нами как отрасль гуманитарного знания о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития. Главный продукт психологии здоровья – изучение закономерностей, средств, методов, технологий совершенствования личности и через это – укрепление психологического здоровья и повышение уровня качества жизни человека. *Психологическое здоровье* является феноменом, который изучается в философии, психологии развития, практической психологии образования. Суть его, на наш взгляд, заключается «… не только в возможности человека обладать потенциями к становлению человека как личности, но и проявлять активность по отношению к своему развитию, находиться в состоянии динамичного равновесия развивающейся соматики, психики,

личности как некой целостности, способной не только адекватно осуществлять своё поведение в постоянно меняющейся окружающей действительности, но и адекватно отвечать на вызовы, связанные с драматизмом становления человека личностью» [20].

Здоровье человека на психологическом уровне понимается нами как процесс духовного роста личности, деятельностно-постигающей общечеловеческие ценности, в пределе формирующей эти ценности. Это не формирование навыков или социальных ролей, позволяющих адаптироваться в социуме, а постоянное и непрерывное движение в сторону непреходящих, абсолютных общечеловеческих ценностей [20]. Психологическое здоровье является процессом, отражающим духовный рост человека в постоянно меняющемся мире, развитие отпущенных ему природой сил, способностей, дарований, который берёт на себя ответственность за постижение разумной идеи жизни, включающей понимание высших ценностей всех разумных народов мира как бесконечного движения к постижению смысла жизни [20].

Психологическое здоровье ребенка рассматривается с позиций холистического подхода, определяющего его отношение к своему здоровью в виде самосознания и самопознания себя в условиях здоровья. Оно является отражением внутренней картины здоровья, формируется с раннего детства, изучается как личностное образование развивающегося ребенка – субъекта жизнедеятельности, распорядителя индивидуальных сил и способностей в виде раскрытия потенций развития его воли, чувств, телесности, креативности, разума, общественных отношений и духовного становления [20].

Детская практическая психология понимается нами как специализированная область психологической науки и практики, ориентированная на оказание психологической помощи и поддержку детей на различных этапах онтогенеза, а также их семьям, педагогам образовательных учреждений, в которых они воспитываются и обучаются.

Процесс формирования психологического здоровья детей осуществлялся в соответствии с принципами гуманизма и педагогического оптимизма, признания самоценности личности ребенка, индивидуализации, субъектности, эмпатии и принятия другого, систематичности и последовательности.

Реализация принципа гуманизма предполагала: 1) уважение личности ребенка, его достоинства; 2) веру в их творческие возможности; 3) предъявление к каждому ребенку посильных требований, тактичное изучение и последовательную ликвидацию пробелов в вопросах здоровьесбережения; 4) пресечение попыток унижения человеческого достоинства в детском коллективе, проявление толерантности к мыслям и высказываниям детей, признание самоценности личности ребенка.

Педагогический оптимизм предполагает: 1) веру в ребёнка и его возможности; 2) опору на положительные качества и интересы; 3) создание комфортного морально-психологического климата в детском коллективе в виде атмосферы взаимного уважения, поддержки в отношениях между воспитанниками и взрослым; 4) моделирование ситуации успеха, веру в его будущее; 5) признание активной роли самого ребенка в формировании здоровья, создание благоприятных социально-психолого-педагогических условий для выбора самим ребенком здоровьесберегающего поведения.

Реализация принципа признания самоценности личности ребенка заключается в уважении к ребёнку как самостоятельной, уникальной личности, имеющей право на развитие, проявление индивидуальных способностей и самореализацию.

Принцип индивидуализации состоит в учёте индивидуальных особенностей и потребностей ребенка в здоровой полноценной жизни.

Принцип субъектности ориентирует деятельность практического психолога на формирование у ребенка субъектного отношения к своему здоровью как к предмету практической и познавательной деятельности, а также на постижение ценности здоровья в ведущих видах деятельности, творческой и физической активности, которое достигается благодаря наиболее полной совместно-разделённой здоровьеформирующей деятельности психолога, педагога, родителей, детей.

Реализация *принципов эмпатии и принятия другого* способствуют созданию доверительной атмосферы, снижению возможности возникновения стрессовых ситуаций в процессе обучения и воспитания детей, формированию здорового психологического климата в детско-взрослом коллективе ДОО.

Принцип систематичности и последовательности рассматривается нами во взаимосвязи знаний, умений, навыков. Реализация его обеспечивается благодаря регулярности, планомерности, непрерывности деятельности практического психолога с детьми, педагогами, родителями.

Основная задача психолого-педагогической модели состоит в содействии развитию психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста посредством создания в ДОО психолого-педагогических условий, обеспечивающих раскрытие потенциалов воли, чувств, телесности, креативности, разума, общественного потенциала и духовного потенциала. Достижение её предполагает *решение сопутствующих задач, включающих*: 1) психологическое сопровождение образовательного процесса в ДОО; 2) проведение групповой и индивидуальной работы с детьми; 3) валеологическое просвещение педагогов и родителей.

Основные направления деятельности психолога ДОО включают: психодиагностику развития потенциалов психологического здоровья, психопрофилактику, коррекционно-развивающую работу, психологическое консультирование и просвещение педагогов и родителей, создание развивающей здоровьеформирующей среды в ДОО.

Здоровьеразвивающая деятельность с детьми осуществлялась в форме проведения: 1) групповых и подгрупповых занятий; 2) психогимнастики в режиме дня ДОО; 3) минуток релаксации; 4) подгрупповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий. С педагогами и родителями постоянно проводились лектории, тренинги, консультирование.

Мониторинг развития психологического здоровья детей включал исследование изменений показателей, характеризующих развитие потенциалов воли, чувств, телесности, креативности, разума, общественного потенциала и духовности, с применением научно обоснованных и аутентичных методик. Интеллектуальный аспект здоровья оценивался с применением субтеста «Логическое мышление – Матрицы Равена»; личностный аспект диагностировался с помощью субтеста «Произвольная регуляция в деятельности» Т.Е. Чернокова; эмоциональный аспект здоровья изучался с использованием субтеста «Идентификация и понимание эмоций» (беседа по картинкам с изображением базовых эмоций) К.Э. Изард в модификации А.М. Щетининой; физический аспект психологического здоровья исследовался посредством субтеста «Проприоцепция» (проба на осознание положения тела в пространстве с закрытыми глазами), разработанной В.С. Гурфинкель и Ю.С. Левик и модифицированной В.А. Ананьевым; социальный аспект здоровья регистрировался с применением субтеста «Эмпатия в ситуации помощи» (наблюдение в моделируемой ситуации) Г.М. Бреслава; для оценки творческого аспекта развития здоровья был использован субтест «Дивергентное мышление – завершение фигур» в модификации Вильямса Торренса; для изучения духовно-нравственного аспекта здоровья применялся адаптированный для детей субтест «Моральные дилеммы» Л. Колберга [2; 7; 12; 26; 29; 30]. Основные положения психолого-педагогической модели представлены на рисунке 1.

Рис. 1. Психолого-педагогическая модель формирования психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста

Влияние опытно-экспериментальной деятельности на состояние психологического здоровья детей шести-семи лет.

Анализ результатов констатирующего этапа психолого-педагогического эксперимента позволяет констатировать следующее:

1) подавляющее большинство детей 6–7 лет продемонстрировали низкие и средние показатели, характеризующие развитие потенциалов психологического здоровья;

2) относительно более высокие значения детей обеих групп были выявлены по потенциалам разума, чувств, тела и духовного потенциала. Относительно низкие показатели здоровья у детей обеих групп были выявлены в развитии креативного потенциала;

3) при сопоставлении показателей детей экспериментальной и контрольной групп статистически значимых различий не зафиксировано (рис. 2).

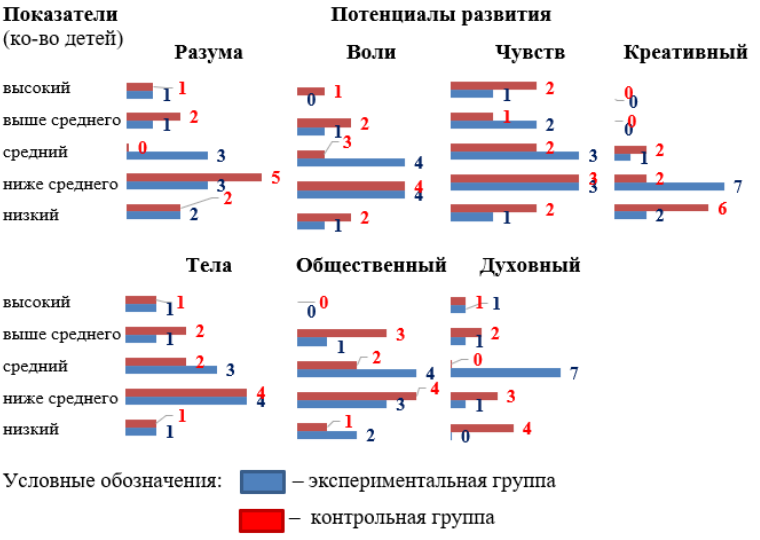

Рис. 2. Оценка психологического здоровья детей до эксперимента

Анализ контрольного этапа эксперимента позволяет утверждать об оздоравливающем характере психолого-педагогической модели. В экспериментальной группе по каждому из семи потенциалов зафиксированы статистически значимые изменения в количестве детей с более высокими показателями. Наибольшие положительные изменения произошли по показателю развития креативного потенциала и по общественному потенциалу (рис. 3).

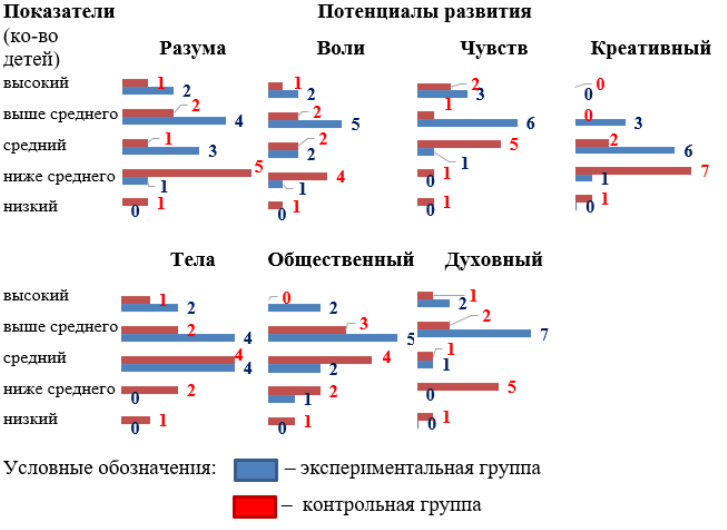

Рис. 3. Оценка психологического здоровья детей после эксперимента

Завершая анализ результатов психолого-педагогического эксперимента, отметим, что подавляющее большинство детей 6–7 лет экспериментальной группы продемонстрировали более высокие на статистически значимом уровне приросты показателей здоровья по сравнению с детьми контрольной группы. Наибольшие положительные приросты у детей экспериментальной группы были выявлены по показателям креативного, общественного, волевого и чувственного потенциалов. У детей контрольной группы приросты показателей по всем потенциалам были на статистически низком уровне ($p < 0,05$; $p < 0,0001$) (рис. 4).

Рис. 4. Приросты средних значений показателей психологического здоровья детей с сентября 2025 по май 2026 года детей 7 лет

Таким образом, полученные нами экспериментальные данные подтверждают:

1) правильность нашей позиции, согласно которой психологическое здоровье характеризует личность в целом в непрерывной связи с проявлениями человеческого духа, как субъекта жизнедеятельности, распорядителя индивидуальных сил и способностей, с точки зрения духовного начала, богатства развития человека, ориентации его на абсолютные ценности: истину, красоту, добро, любовь;

2) адекватность интегрированного подхода к оценке психологического здоровья детей шести-семи лет, предполагающего подбор методик, раскрывающих потенциалы личностного развития с единой 10-балльной шкалой оценок, позволяющей выстроить индивидуальный и коллективный профили психологического здоровья детей по показателям разума, воли, тела, социализации, креативности и духовности.

Заключение.

1. Анализ научной литературы позволил определить психологическое здоровье ребенка дошкольного возраста как целостное динамичное образование, отражающее формирование его личности как субъекта жизнедеятельности, распорядителя индивидуальных сил и способностей, раскрывающих потенции развития его воли, чувств, телесности, позитивного социального взаимодействия и духовного становления.

2. Состояние психологического здоровья ребенка характеризует формирование его личности в целом в непрерывной связи с проявлениями человеческого духа. Он определяется качеством смысловых отношений человека с другими людьми, с окружающим его миром. Системообразующим фактором психологического здоровья является осознание ребёнком:

− своих чувств, мыслей, мотивов поведения, ценностных ориентаций;

− своего положения в обществе ровесников и взрослых людей;

− себя как формирующейся личности, способной с достаточной степенью объективности оценить своё «Я», свою уникальность как человека среди других людей;

− своих отношений с окружающей природой, предметным миром, а также миром образно-знаковых систем и социально-нормативного пространства.

3. Особенность психологического здоровья ребенка заключается в противоречивой «мерцательной» природе, когда здоровье и нездоровье присутствуют в виде противоборствующих

тенденций и смысловых содержаний, каждое из которых может преобладать в отдельные моменты жизни.

4. Результаты проведённого исследования подтвердили выдвинутое нами предположение, согласно которому научно обоснованная психотерапевтическая деятельность детского практического психолога, направленная на развитие потенциалов личности ребенка: воли, чувств, телесности, креативности, разума, общественных отношений, духовной сферы, способствует формированию психологически здорового ребенка шести-семи лет.

5. Разработанная нами психолого-педагогическая модель, включающая комплекс мер и подходов, направленных на создание психологически комфортной и безопасной развивающей образовательной среды, психологическое сопровождение образовательного процесса в ДОО, проведение групповой и индивидуальной работы, валеологическое просвещение педагогов и родителей, позволяет целостно и многоаспектно реализовать основную задачу детской практической психологии – формирование психологического здоровья детей шести-семи лет.

6. Здоровьеформирующий психотерапевтический эффект реализации психолого-педагогической модели проявился в виде раскрытия потенций развития воли, чувств, телесности, креативности, разума, общественных отношений и духовного становления детей.

Библиографический список к главе 21

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В.А. Ананьев. – СПб., 2006. – 384 с.

2. Ананьев В.А. Практикум по психологии здоровья: методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике / В.А. Ананьев. – СПб.: Речь, 2007. – 319 с.

3. Асмолов А.Г. Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии / А.Г. Асмолов // Национальный психологический журнал. – 2014. – №1(13). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskiy-smysl-krizisa-kulturno-deyatelnostnoy-psihologii (дата обращения: 08.07.2026).

4. Безчасный К.В. Системные представления в отечественной психиатрии (клинические подходы В.М. Бехтерева) / К.В. Безчасный // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2017. – №3. – С. 115–119. EDN ZMYWMJ

5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Питер, 2008. – 398 с.

6. Братусь Б.С. Аномалии личности. Психологический подход / Б.С. Братусь. – М.: Никея, 2019. – 907 с.

7. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.

8. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л.А. Венгер, Е.Л. Агаева, Н.Б. Венгер. – М.: Педагогика, 1986. – 222 с.

9. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина [и др.]. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.

10. Запорожец А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Немеровича. – М., 1986. – 172 с.

11. Кудряшова Т.Ю. Особенности психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста: дис.... канд. психол. наук / Т.Ю. Кудряшова. – Нижний Новгород, 2023. – 207 с.

12. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – М.: Питер, 2006. – 460 с. EDN QXQSGZ

13. Лебедева О.В. Проблема соотношения понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» в отечественной и зарубежной психологической литературе / О.В. Лебедева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – №3. – С. 20–23.

14. Детская практическая психология / Т.Д. Марцинковская, Е.И. Изотова, Т.Н. Счастная [и др.]; под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2004. – 255 с. EDN QXHAZX

15. Медведева С.А. Здоровьеформирующие мероприятия в образовательном пространстве дошкольных учреждений как средство оптимизации психофизического развития детей 5–6 лет: дис. ... канд. пед. наук / С.А. Медведева. – Екатеринбург, 2006. – 165 с. EDN NNRELB

16. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст / В.Э. Пахальян. – М.: Питер, 2006. – 237 с. EDN QXNVWT

17. Родин Ю.И. Проблема здоровья человека сквозь призму культуры и образования / Ю.И. Родин, М.И. Капралова, Д.С. Метелкина // Ежемесячный научный журнал Национальной ассоциации ученых. – 2015. – Ч. 8. – №2(7). – С. 132–135.

18. Родин Ю.И. Психологическое здоровье студентов младших курсов педагогического вуза / Ю.И. Родин, Д.С. Метелкина, А.В. Мишина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т. 7. – №2А. – С. 90–96. EDN XWBEDR

19. Родин Ю.И. В поисках пути здоровьесбережения детей дошкольного возраста / Ю.И. Родин, Е.Н. Лушникова, А.В. Мишина // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2021. – №2. – С. 18–21. EDN UPIPTP

20. Родин Ю.И. Научные основы здоровьесбережения детей дошкольного возраста / Ю.И. Родин. – М.: МПГУ, 2019. – 300 с. DOI 10.23682/94657. EDN PIJWYH

21. Родин Ю.И. Проблема субъектности в здоровьесбережении детей дошкольного возраста / Ю.И. Родин, Е.Н. Лушникова, А.В. Мишина // Наука и школа. – 2023. – Т. – №2. – С. 163–176. DOI 10.31862/1819-463X-2023-2-163-176. EDN TYLKCR

22. Родин Ю.И. Словоцентричность сознания развивающегося человека в культурно-исторической психологии / Ю.И. Родин // Флеринские чтения – 2025: материалы международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2026. – С. 18–24.

23. Рубцов В.В. Культурно-историческая теория: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский / В.В. Рубцов // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. №3. – С. 18–29. DOI 10.17759/chp.2016120301. EDN XAMOYV

24. Сетко Н.П. Современные подходы к охране психического здоровья детей и подростков (обзор литературы) / Н.П. Сетко, Г.В. Садчикова // Оренбургский медицинский вестник. – 2017. – №2(18). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-ohrane-psihicheskogo-zdorovya-detey-i-podrostkov-obzor-literatury (дата обращения: 01.04.2026).

25. Слободчиков В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С. 91–105. EDN NBEVHN

26. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: адаптив. вариант / Е.Е. Туник. – СПб.: Речь, 2006. – 174 с. EDN QXORQN

27. Хонелидзе Д.С. Состояние физического и психического здоровья студентов на начальном этапе обучения в вузе / Д.С. Хонелидзе, Ю.И. Родин, С.Н. Сорокоумова // Вестник Мининского университета. – 2020. – №4(33). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-fizicheskogo-i-psihicheskogo-zdorovya-studentov-na-nachalnom-etape-obucheniya-v-vuze (дата обращения: 20.04.2026).

28. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова. – М.: Юрайт, 2013. – 367 с. EDN VTTMHV

29. Чернокова Т.Е. Развитие произвольной регуляции у детей старшего дошкольного возраста / Т.Е. Чернокова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – (3). – С. 78–86.

30. Щетинина А.М. Диагностика эмоциональной сферы дошкольников / А.М. Щетинина // Дошкольное воспитание. – 2004. – №2. – С. 56–62.

31. Эльконин Б.Д. Ситуация посреднического действия / Б.Д. Эльконин // Человек.RU. – 2016. – №11. – С. 40–45. EDN VVIORN

32. Kohlberg L. Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization / L. Kohlberg // Handbook of socialization theory and research / ed. by D.A. Goslin. – Chicago: Rand McNally, 1969. – P. 347–480.

ГЛАВА 22

DOI 10.31483/r-168702

Шурова Наталья Владимировна
Зенина Ольга Юрьевна

ВЗАИМОСВЯЗЬ Я-КОНЦЕПЦИИ И ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: *в главе представлены результаты теоретического и эмпирического исследования взаимосвязи структурных компонентов Я-концепции и особенностей общения в подростковом возрасте. Актуальность обусловлена необходимостью углублённого изучения механизмов формирования самосознания в условиях цифровой социализации и трансформации традиционных институтов воспитания. Теоретический анализ включает обзор психологических подходов к Я-концепции (гуманистическая, когнитивная, социально-конструктивистская парадигмы), её структурных компонентов (когнитивного, аффективного, поведенческого), а также психологических характеристик подросткового возраста и специфики коммуникативной сферы. Эмпирическое исследование проведено на выборке 60 подростков 11–16 лет с использованием методик: опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева, шкала глобальной самооценки М. Розенберга, опросник стилей саморегуляции поведения В.И. Моросановой, методика оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского и тест КОС-2. Установлены статистически значимые корреляции между эмоционально-оценочными компонентами Я-концепции (самоуважением, аутосимпатией) и коммуникативными склонностями, выявлена опосредующая роль саморегуляции. Результаты могут быть использованы при разработке программ психолого-педагогического сопровождения подростков.*

Ключевые слова: *подростковый возраст, Я-концепция, самоотношение, общение, коммуникативная компетентность, саморегуляция, самооценка, социальная идентичность, психолого-педагогическое сопровождение.*

Abstract: *the chapter presents the results of theoretical and empirical research on the relationship between the structural components of self-concept and the features of communication in adolescence. The relevance of the study is driven by the need for an in-depth examination of the mechanisms of self-awareness formation in the context of digital socialization and the transformation of traditional educational institutions. The theoretical analysis includes a review of psychological approaches to self-concept (humanistic, cognitive, and social-constructivist paradigms), its structural components (cognitive, affective, and behavioral), as well as the psychological characteristics of adolescence and the specifics of the communicative sphere. The empirical study was conducted on a sample of 60 adolescents aged 11–16 using the following instruments: V.V. Stolin and S.R. Pantileev's Self-Attitude Questionnaire, M. Rosenberg's Self-Esteem Scale, V.I. Morosanova's Self-Regulation Styles Questionnaire, V.F. Ryakhovsky's Sociability Assessment Method, and the COS-2 Test (Communication Skills Test). Statistically significant correlations were found between the emotional-evaluative components of self-concept (self-respect and self-sympathy) and communicative tendencies, with self-regulation identified as a mediating factor. The findings can be used in the development of psychological and pedagogical support programs for adolescents.*

Keywords: *adolescence, self-concept, self-attitude, communication, communicative competence, self-regulation, self-esteem, social identity, psychological and pedagogical support.*

Выражается признательность научному руководителю за неоценимую помощь и поддержку на всех этапах выполнения данного исследования и благодарность друзьям за моральную поддержку на протяжении всего процесса работы!

Подростковый возраст представляет собой один из наиболее сложных и значимых периодов в развитии личности, характеризующийся глубокими преобразованиями на физиологическом, психологическом и социальном уровнях. В этот период происходит активное становление самосознания, формируется система представлений о себе и своем месте в мире, складываются устойчивые паттерны межличностного взаимодействия. Особую актуальность приобретает исследование взаимосвязи между структурными компонентами Я-концепции и особенностями коммуникативной сферы подростков, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы социальной адаптации личности, определяющие ее дальнейшую жизненную траекторию. Я-концепция как сложное, многокомпонентное образование включает в себя когнитивную составляющую (знание о себе), аффективную (отношение к себе) и поведенческую (стратегии самопрезентации). В подростковом возрасте происходит качественная перестройка всех этих компонентов, что находит непосредственное отражение в характере социального взаимодействия. Общение со сверстниками в этот период становится ведущим видом деятельности (Д.Б. Эльконин), а потребность в социальном признании и самоутверждении выходит на первый план.

В современной психологической науке под Я-концепцией понимается относительно устойчивая система представлений индивида о самом себе, включающая когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты. Р. Бернс определял Я-концепцию как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную с их оценкой. В гуманистической психологии К. Роджерса Я-концепция рассматривается как центральное образование личности, формирующееся в процессе взаимодействия с окружающей средой. Структурный анализ Я-концепции позволяет выделить три взаимосвязанных компонента: когнитивный (образ «Я» – знания о себе), аффективный (самооценка – эмоционально-ценностное отношение к себе) и поведенческий (саморегуляция – стратегии самопрезентации). В подростковом возрасте особую значимость приобретают такие составляющие Я-концепции, как физическое «Я», социальное «Я», академическое «Я» и эмоциональное «Я». Взаимосвязь Я-концепции и стиля общения представляет собой сложную динамическую систему взаимовлияний. Подростки с позитивной Я-концепцией, характеризующейся адекватной самооценкой и внутренней согласованностью, склонны к использованию конструктивных стилей общения – открытого, диалогического, эмпатического. Напротив, подростки с негативной Я-концепцией демонстрируют трудности в сфере межличностного взаимодействия. Связь между Я-концепцией и стилем общения носит циклический характер: успешное общение укрепляет позитивную Я-концепцию, а коммуникативные неудачи могут закреплять негативные представления о себе.

Цель настоящего исследования – выявить и проанализировать особенности связи между структурными компонентами Я-концепции и характером общения в подростковом возрасте. В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи: диагностика структурных компонентов Я-концепции (когнитивного, эмоционально-оценочного, поведенческого) у подростков; диагностика особенностей коммуникативной сферы подростков; установление статистически значимых связей между параметрами Я-концепции и характеристиками общения; выявление гендерных и возрастных различий в изучаемых характеристиках.

Эмпирическое исследование проводилось на базе образовательных учреждений г. Тулы. В исследовании приняли участие 60 подростков в возрасте от 11 до 16 лет (30 юношей и 30 девушек). Выборка была разделена на две возрастные подгруппы: младшую (11–13 лет, 30 человек) и старшую (14–16 лет, 30 человек). Участие было добровольным и анонимным, с согласия родителей и самих подростков. Для решения поставленных задач был использован комплекс психодиагностических методик: опросник самоотношения (ОСО) В.В. Столина и С.Р. Пантилеева для исследования эмоционально-оценочного компонента Я-концепции; методика «Шкала глобальной самооценки» М. Розенберга для измерения общего уровня самооценки; опросник стилей саморегуляции поведения (ССПМ) В.И. Моросановой для диагностики поведенческого компонента Я-концепции; опросник «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского для диагностики общего уровня общительности; тест

«Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2) В.В. Синявского и Б.А. Федоришина для оценки выраженности коммуникативных и организаторских склонностей. Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета IBM SPSS Statistics 26. Применялись методы описательной статистики, корреляционный анализ Пирсона, а также U-критерий Манна-Уитни для выявления гендерных и возрастных различий.

Анализ результатов по опроснику самоотношения (ОСО) показал неоднородность группы по ряду ключевых параметров. В таблице 1 представлены описательные статистики по всем шкалам методики. Наиболее высокие средние значения зафиксированы по шкалам аутосимпатии (10,2) и самопринятия (4,9), что свидетельствует о преобладании эмоционально-позитивного компонента в структуре самоотношения подростков. В то же время шкала глобального самоотношения (S) показала, что у 63,3% испытуемых процентильные значения находятся ниже 50%, что указывает на значительную долю подростков, испытывающих внутренний дискомфорт и неуверенность в собственной ценности (таблица 2). Данное противоречие – позитивное самопринятие при сниженном глобальном самоотношении – отражает амбивалентность подросткового возраста: подросток принимает себя эмоционально, но сомневается в своей социальной значимости.

Таблица 1

Описательная статистика по шкалам ОСО (N = 60)

Шкала	Среднее	Медиана	Стандартное отклонение	Минимум	Максимум	Q1 (25%)	Q3 (75%)
S	17,8	17,0	3,6	8	24	15,0	21,0
I	8,0	8,0	2,3	1	12	6,0	10,0
II	10,2	10,0	2,1	6	15	9,0	12,0
III	6,8	7,0	1,7	2	10	6,0	8,0
IV	5,3	5,0	1,3	2	7	5,0	6,0
1	3,9	4,0	1,4	1	7	3,0	5,0
2	4,5	5,0	1,0	2	6	4,0	5,0
3	4,9	5,0	1,3	2	8	4,0	6,0
4	3,8	4,0	0,9	1	5	3,0	4,0
5	4,0	4,0	1,6	0	7	3,0	5,0
6	3,7	4,0	1,6	0	6	3,0	5,0
7	4,2	4,0	1,4	1	6	3,0	5,0

Примечание: S – глобальное самоотношение, I – самоуважение, II – аутосимпатия, III – ожидаемое отношение других, IV – самоинтерес, 1 – самоуверенность, 2 – отношение других, 3 – самопринятие, 4 – самопоследовательность, 5 – самообвинение, 6 – самоинтерес (уточнённый), 7 – самопонимание.

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровням выраженности шкал ОСО (в %, N = 60)

Шкала	Низкий (<50%)	Средний (50–74%)	Высокий (≥75%)
1	*2*	*3*	*4*
S	63,3	30,0	6,7
I	40,0	41,7	18,3
II	35,0	41,7	23,3
III	43,3	38,3	18,4
IV	38,3	45,0	16,7
1	45,0	38,3	16,7

Окончание таблицы 2

1	*2*	*3*	*4*
2	33,3	50,0	16,7
3	31,7	45,0	23,3
4	25,0	58,3	16,7
5	56,7	33,3	10,0
6	45,0	36,7	18,3
7	41,7	41,7	16,6

Качественный анализ индивидуальных профилей ОСО позволил выделить несколько характерных групп. Гармоничный тип (13,3% выборки) характеризуется высокими значениями по всем позитивным шкалам и низкими по шкале самообвинения. Негативный тип (25,0%) отличается крайне низкими показателями глобального самоотношения и высоким самообвинением. Амбивалентный тип (36,7%) сочетает высокое самоуважение с низкой аутосимпатией или наоборот, что свидетельствует о внутреннем конфликте. Оставшиеся 25% испытуемых демонстрируют средние показатели без ярко выраженной полярности.

Средний балл по шкале глобальной самооценки Розенберга составил 24,8, что соответствует среднему уровню. В таблице 3 представлено распределение испытуемых по уровням самооценки. Совокупная доля подростков с нормальной или повышенной самооценкой составляет 91,7%, что говорит о преобладании адаптивных форм самовосприятия. Низкий уровень отмечен лишь у 5 человек (8,3%), что соответствует классическим представлениям о распространенности заниженной самооценки в подростковом возрасте.

Таблица 3

Распределение испытуемых по уровням самооценки (N = 60)

Уровень	Количество	%
Низкий (≤19)	5	8,3
Средний (20–29)	27	45,0
Высокий (≥30)	28	46,7

На рисунке 1 представлено распределение уровней самооценки по методике Розенберга, наглядно демонстрирующее преобладание высоких и средних значений.

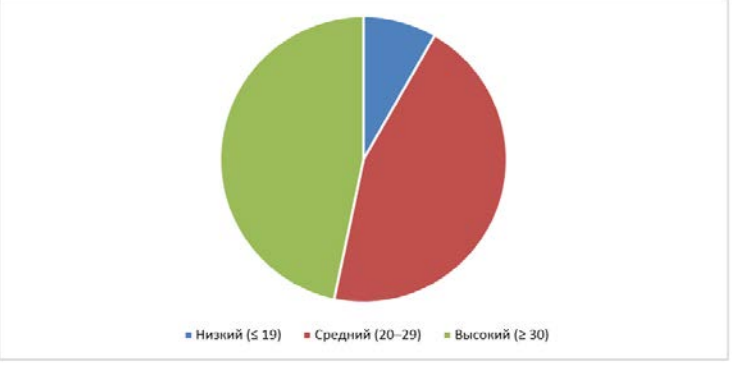

Рис. 1. Распределение уровней самооценки по методике Розенберга

Результаты по методике ССПМ показали, что регуляторные процессы в выборке развиты на среднем уровне (таблица 4). При этом планирование и программирование являются наиболее сформированными функциями (средние баллы 6,1 и 6,3), а оценивание результатов – наименее развитым звеном (средний балл 4,8). Это указывает на то, что подростки способны ставить цели и выстраивать алгоритмы их достижения, но испытывают трудности в

самоконтроле и коррекции действий на основе обратной связи. Высокий уровень саморегуляции выявлен у 30% выборки, средний – у 68,3%, низкий – лишь у 1 человека (таблица 5).

Таблица 4

Описательная статистика по шкалам ССП (N = 60)

Шкала	Среднее	Медиана	Стандартное отклонение	Минимум	Максимум	Q1 (25%)	Q3 (75%)
Планирование (Пл)	6,1	6,0	0,8	4	7	6,0	7,0
Моделирование (М)	5,1	5,0	0,8	3	7	5,0	6,0
Программирование (Пр)	6,3	6,0	0,8	5	8	6,0	7,0
Оценивание (Ор)	4,8	5,0	0,7	3	6	4,0	5,0
Гибкость (Г)	4,9	5,0	0,8	2	6	4,0	5,0
Самостоятельность (С)	5,1	5,0	0,9	3	7	5,0	6,0
Общий уровень (ОУ)	29,2	29,0	2,8	23	34	27,0	31,0

Таблица 5

Распределение испытуемых по уровням общего уровня саморегуляции (ОУ)

Уровень	Количество	%
Низкий (≤ 23)	1	1,7
Средний (24–32)	41	68,3
Высокий (≥ 33)	18	30,0

На рисунке 2 представлено распределение по уровням саморегуляции, демонстрирующее преобладание среднего уровня.

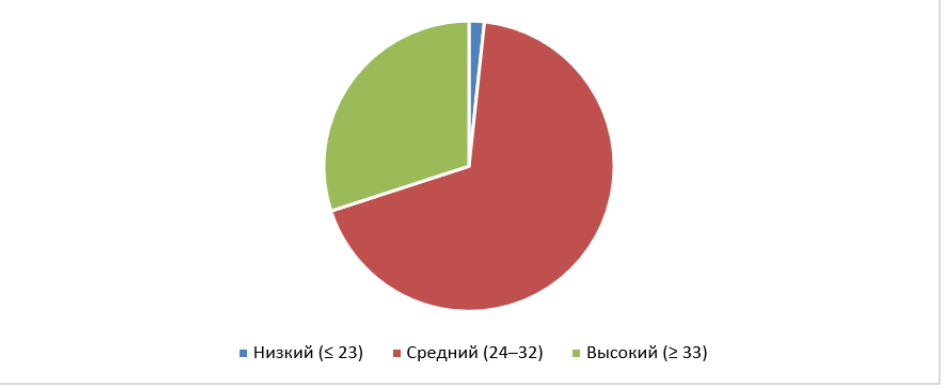

Рис. 2. Распределение уровней саморегуляции по методике ССПМ

Средний балл по опроснику Ряховского составил 19,2, что соответствует уровню «Ниже среднего» (таблица 6). Наиболее многочисленная группа – подростки со средним уровнем общительности (45,0%). Вторую по численности группу составляют подростки с уровнем «Ниже среднего» (38,3%). Очень низкий уровень зафиксирован у 8,3% (5 человек), высокий уровень – также у 8,3% (5 человек).

Таблица 6

Распределение испытуемых по уровням общительности (N = 60)

Уровень	Диапазон баллов	Количество	%
Очень низкий (замкнутость)	25–29	5	8,3
Ниже среднего	19–24	23	38,3
Средний (норма)	14–18	27	45,0
Высокий	9–13	5	8,3

На рисунке 3 представлено распределение уровней общительности по методике Ряховского.

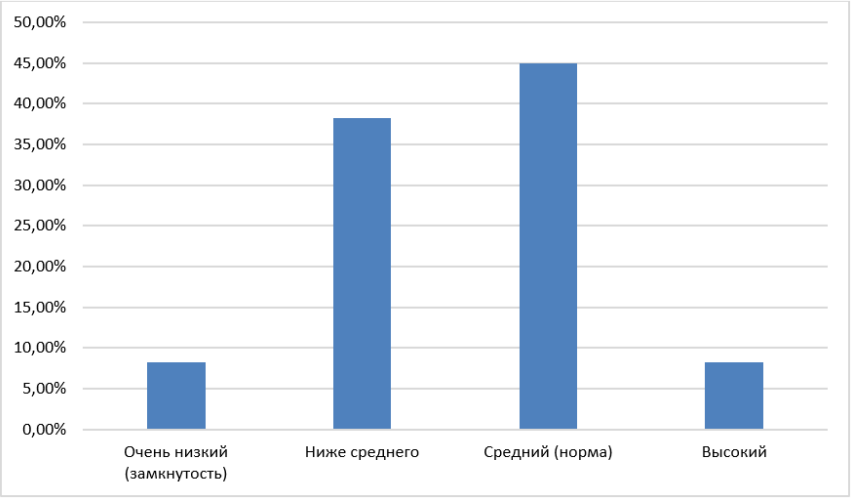

Рис. 3. Распределение уровней общительности по методике Ряховского

Результаты по методике КОС-2 показали, что средние баллы по обеим шкалам практически идентичны: 10,4 для коммуникативных и 10,3 для организаторских склонностей (таблица 7). Средний уровень по коммуникативным склонностям выявлен у 65,0% (39 человек), по организаторским – у 71,7% (43 человека). Низкий уровень по коммуникативным склонностям – у 23,3% (14 человек), по организаторским – у 15,0% (9 человек).

Таблица 7

Распределение по уровням склонностей (N = 60)

Уровень	Баллы	Коммуникативные (К)	Организаторские (О)
Очень низкий	1–4	0 (0%)	0 (0%)
Низкий	5–8	14 (23,3%)	9 (15,0%)
Средний	9–12	39 (65,0%)	43 (71,7%)
Высокий	13–16	5 (8,3%)	8 (13,3%)
Очень высокий	17–20	2 (3,3%)	0 (0%)

На рисунке 4 представлены средние баллы по шкалам КОС-2 в сравнении по полу и возрасту.

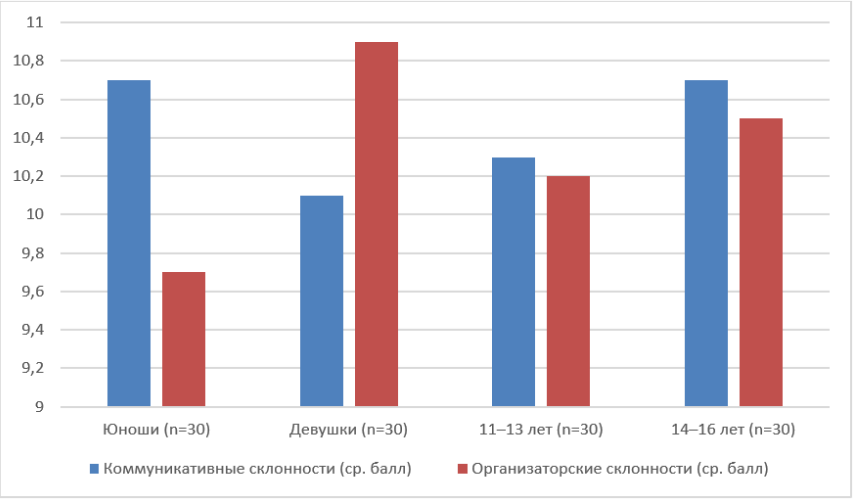

Рис. 4. Сравнение средних баллов по шкалам КОС-2 в подгруппах

Для проверки гипотез о наличии статистически значимых связей между структурными компонентами Я-концепции и характеристиками коммуникативной сферы был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента Пирсона. В таблице 8 представлены все корреляционные связи, достигшие статистической значимости на уровне $p \leq 0,05$.

Таблица 8

Значимые корреляции между параметрами Я-концепции и общения (N = 60)

Параметр Я-концепции	Параметр общения	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости (p)
ОСО: Самоуважение (I)	КОС-2: Коммуникативные склонности	0,52	< 0,001
ОСО: Аутосимпатия (II)	КОС-2: Коммуникативные склонности	0,48	< 0,001
ОСО: Глобальное самоотношение (S)	Ряховский: Общительность	0,41	0,002
Шкала самооценки Розенберга	Ряховский: Общительность	0,38	0,003
ОСО: Самоуважение (I)	ССПМ: Общий уровень саморегуляции	0,45	< 0,001
ССПМ: Общий уровень саморегуляции	КОС-2: Коммуникативные склонности	0,36	0,005
ОСО: Ожидаемое отношение других (III)	КОС-2: Коммуникативные склонности	0,33	0,012
ОСО: Самоинтерес (IV)	Ряховский: Общительность	0,30	0,021
Расхождение Я-реальное/Я-идеальное	КОС-2: Коммуникативные склонности	-0,32	0,012

Наиболее сильные и устойчивые связи обнаружены между самоуважением и коммуникативными склонностями ($r = 0,52$, $p < 0,001$), а также между аутосимпатией и коммуникативными склонностями ($r = 0,48$, $p < 0,001$). Это означает, что подростки, которые высоко оценивают свои личностные качества, уважают себя и верят в свои способности, в большей степени стремятся к установлению социальных контактов, проявляют инициативу в общении и легче находят общий язык с окружающими. Выявлена опосредующая роль саморегуляции: самоуважение связано с общим уровнем саморегуляции ($r = 0,45$), а саморегуляция – с коммуникативными склонностями ($r = 0,36$). Это позволяет предположить, что саморегуляция

выступает медиатором во взаимосвязи между эмоционально-оценочным компонентом Я-концепции и успешностью в общении. Отрицательная корреляция между расхождением Я-реального и Я-идеального и коммуникативными склонностями (r = -0,32, p = 0,012) подтверждает, что гармоничность и внутренняя согласованность Я-концепции являются факторами, способствующими коммуникативной компетентности. Чем больше разрыв между реальным и идеальным образом, тем выше внутренний конфликт и неудовлетворённость собой, что снижает уверенность в общении и стремление к социальному взаимодействию.

Сравнительный анализ по полу выявил статистически значимые различия по шкале аутосимпатии (девушки превосходят юношей, p = 0,048) и по коммуникативным склонностям (девушки также выше, p = 0,041). В таблице 9 представлены результаты сравнения. Девушки демонстрируют более высокие значения по шкале аутосимпатии (10,4 против 10,0), что означает, что они в большей степени принимают себя, испытывают симпатию к собственным качествам и эмоционально комфортно относятся к себе. По коммуникативным склонностям девушки также превосходят юношей (10,1 против 10,7). Это может быть связано с тем, что в подростковом возрасте девочки обычно раньше и интенсивнее включаются в процессы межличностного общения, больше ориентированы на установление близких отношений, обладают большей вербальной активностью и эмпатийностью. По организаторским склонностям разница находится на границе статистической значимости (p = 0,052), при этом девушки имеют более высокие показатели (10,9 против 9,7). По остальным показателям, включая самоуважение, глобальное самоотношение, самооценку Розенберга, общительность и общий уровень саморегуляции, статистически значимых различий не обнаружено.

Таблица 9

Сравнение юношей (n = 30) и девушек (n = 30) по основным показателям

Шкала	Юноши (M)	Девушки (M)	U	p
ОСО: Аутосимпатия (II)	10,0	10,4	365,5	0,048
ОСО: Самоуважение (I)	7,4	8,6	380,0	0,085
ОСО: Глобальное самоотношение (S)	17,3	18,3	395,0	0,280
Шкала Розенберга	24,6	25,0	425,0	0,620
ССПМ: Общий уровень саморегуляции	29,0	29,4	410,0	0,410
Ряховский (общительность)	19,7	18,7	395,0	0,340
КОС-2: Коммуникативные склонности	10,7	10,1	398,0	0,041
КОС-2: Организаторские склонности	9,7	10,9	372,0	0,052

Сравнение возрастных групп (11–13 лет и 14–16 лет) не выявило статистически значимых различий ни по одному из показателей (таблица 10). Средние значения практически идентичны в обеих группах: глобальное самоотношение (17,7 против 17,9), самоуважение (8,1 против 7,9), общительность (19,2 против 19,1), коммуникативные склонности (10,3 против 10,7). Отсутствие возрастных различий может объясняться тем, что ключевые изменения в самоотношении, самооценке и регуляторных процессах происходят в более раннем онтогенезе, а к 11 годам эти характеристики уже достигают определённой стабильности.

Таблица 10

Сравнение возрастных групп (11–13 лет, n = 30 и 14–16 лет, n = 30)

Шкала	11–13 лет (M)	14–16 лет (M)	U	p
1	*2*	*3*	*4*	*5*
ОСО: Глобальное самоотношение (S)	17,7	17,9	445,0	0,820
ОСО: Самоуважение (I)	8,1	7,9	430,0	0,710
ОСО: Аутосимпатия (II)	10,1	10,3	435,0	0,760
Шкала Розенберга	24,7	25,1	312,0	0,710
ССПМ: Общий уровень саморегуляции	29,1	29,3	431,5	0,740

Окончание таблицы 10

1	*2*	*3*	*4*	*5*
Ряховский (общительность)	19,2	19,1	331,0	0,820
КОС-2: Коммуникативные склонности	10,3	10,7	420,0	0,570
КОС-2: Организаторские склонности	10,2	10,5	415,0	0,630

Проведённое эмпирическое исследование подтвердило выдвинутые гипотезы о наличии значимых взаимосвязей между структурными компонентами Я-концепции и особенностями общения в подростковом возрасте. Наиболее значимым результатом является выявление устойчивой связи между эмоционально-оценочными компонентами Я-концепции (самоуважением и аутосимпатией) и коммуникативными склонностями. Это согласуется с теоретическими положениями гуманистической психологии о том, что позитивное самовосприятие является необходимым условием для полноценного межличностного взаимодействия. Подростки, которые уважают и принимают себя, менее тревожны в социальных ситуациях, не боятся осуждения и отвержения, а потому легче вступают в контакты. Выявленная опосредующая роль саморегуляции представляет особый теоретический интерес. Полученные данные позволяют предположить, что влияние Я-концепции на общение не является прямым, а опосредуется регуляторными процессами, которые выступают в роли исполнительного механизма, переводящего внутренние установки в реальное поведение. Это открывает перспективы для разработки комплексных программ психолого-педагогического сопровождения, направленных не только на коррекцию самооценки, но и на развитие регуляторных навыков.

Отрицательная корреляция между расхождением Я-реального и Я-идеального и коммуникативными склонностями подтверждает гипотезу о том, что гармоничность и внутренняя согласованность Я-концепции являются факторами, способствующими коммуникативной компетентности. Этот результат полностью согласуется с теорией конгруэнтности К. Роджерса и подчёркивает важность работы с самооценкой и самопринятием в практике психологического сопровождения подростков. Отсутствие значимых возрастных различий указывает на относительную стабильность исследованных характеристик в возрастном диапазоне 11–16 лет. Выявленные гендерные различия (девушки демонстрируют более высокую аутосимпатию и коммуникативные склонности) отражают традиционные тенденции, однако не являются большими по абсолютной величине.

На основе полученных результатов могут быть предложены следующие практические рекомендации для специалистов, работающих с подростками.

Во-первых, необходима разработка программ психологического сопровождения, направленных на формирование адекватной самооценки и позитивного самовосприятия через тренинги самопознания, рефлексивные практики, групповые дискуссии, где подростки учатся принимать свои сильные и слабые стороны.

Во-вторых, учитывая выявленную опосредующую роль саморегуляции, необходимо включать в программы развития коммуникативных навыков элементы обучения целеполаганию, планированию, самоконтролю и рефлексии собственных действий. Особое внимание следует уделить развитию навыков оценивания результатов – наиболее слабому звену в структуре саморегуляции подростков.

В-третьих, важным условием формирования позитивной Я-концепции является создание психологически безопасной образовательной среды, где подростки могут получать позитивную обратную связь, не опасаясь осуждения и критики.

В-четвертых, целесообразно внедрение тренинговых программ по развитию коммуникативных навыков, включающих отработку навыков установления контакта, активного слушания, выражения и отстаивания своего мнения, разрешения конфликтных ситуаций.

В-пятых, подростки с низкой самооценкой, негативным самоотношением и высоким расхождением между реальным и идеальным «Я» нуждаются в особом внимании и индивидуальных программах психологической поддержки.

Проведённое исследование полностью реализовало поставленные цели и задачи, подтвердило гипотезы и внесло вклад в понимание психологических механизмов взаимосвязи самосознания и общения в подростковом возрасте. Полученные данные не только обогащают теоретические представления о возрастной динамике личностного развития, но и создают эмпирическую основу для практической работы с подростками, направленной на формирование позитивной Я-концепции и развитие коммуникативной компетентности как ключевых ресурсов успешной социализации и психологического благополучия.

Библиографический список к главе 22

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2020. – 363 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
4. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
7. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск: БГУ, 1993. – 99 с.
8. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с. EDN VXLCUH
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.
10. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с. EDN QXXJKN
11. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 118–127. EDN ZDQRNR
12. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2013. – 240 с. EDN UBCHJF
13. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2012. – 656 с. EDN QYFCTN
14. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
15. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
16. Фельдштейн Д.И. Психология взросления / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2004. – 672 с. EDN QXIUWP
17. Хухлаева О.В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция в образовании / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2023. – 312 с.
18. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.
20. Azpiazu L. School adjustment in adolescence explained by social support, resilience and positive affect / L. Azpiazu, I. Antonio-Aguirre, I. Izar-de-la-Fuente // European Journal of Psychology of Education. – 2024. – Vol. 39. – P. 3709–3728.

ГЛАВА 23

DOI 10.31483/r-168592

Матвеева Алла Ивановна

МЕЖДУ СТЫДОМ И АВТОНОМИЕЙ: ДВА ЛИКА ПОДРОСТКОВОЙ УЯЗВИМОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: *глава посвящена построению дифференцированной аналитической модели возрастной уязвимости подростков в образовательной среде для двух онтогенетически несводимых когорт – 10–13 и 14–18 лет. Автор исходит из положения о методологической несостоятельности унифицированной трактовки подросткового возраста: идентичные поведенческие проявления (раздражительность, замкнутость, конфликтность, снижение успеваемости) могут порождаться принципиально разными психологическими механизмами и требуют дифференцированной диагностики. Для младшего подросткового возраста предложена концепция «трёх опор устойчивости»: самооценки компетентности, саморегуляции и социального статуса в группе, ослабление которых объясняет типичные формы школьной дезадаптации. Для старшего подросткового возраста ведущей рассматривается экзистенциальная задача формирования идентичности и автономии, обостряемая цифровой средой социального сравнения и кибербуллинга. На основе анализа российских и международных эмпирических данных (ВОЗ, МВД России, НИУ ВШЭ, ВЦИОМ) операционализирована трёхуровневая «карта рисков» образовательной среды: структурный, социальный и личностно-психологический уровни. Также описана актуальная практика диагностики (текущее наблюдение, ежегодный скрининг, углублённая диагностика) и институт «школьного амбассадора» как механизм раннего выявления и маршрутизации подростков в состоянии психологического риска. Показано, что структурный уровень школьной среды имеет системообразующее значение: концентрация до 70% случаев травли в ограниченном круге образовательных организаций указывает на институциональную, а не индивидуально-психологическую природу большинства рисков. Предложенная модель создаёт основу для перехода школы от реактивного вмешательства к системной, возрастно-дифференцированной профилактике.*

Ключевые слова: *подростковая уязвимость, возрастная дифференциация, карта рисков, образовательная среда, саморегуляция, самооценка компетентности, идентичность подростка, автономия, буллинг, кибертравля, школьный амбассадор, психолого-педагогическое сопровождение, системная профилактика.*

Abstract: *the chapter is devoted to constructing a differentiated analytical model of age-related vulnerability in adolescents within the educational environment for two ontogenetically distinct cohorts: ages 10–13 and 14–18. The author proceeds from the position that a unified interpretation of adolescence is methodologically untenable, since identical behavioral manifestations (irritability, withdrawal, conflict behavior, declining academic performance) may be generated by fundamentally different psychological mechanisms and therefore require differentiated diagnostics. For early adolescence, the concept of «three pillars of stability» is proposed: self-perceived competence, self-regulation, and social status within the peer group, the weakening of which explains typical forms of school maladaptation. For late adolescence, the leading challenge is considered to be the existential task of identity and autonomy formation, intensified by the digital environment of social comparison and cyberbullying. Based on the analysis of Russian and international empirical data (WHO, the Ministry of Internal Affairs of Russia, HSE University, VCIOM), a three-level «risk map» of the educational environment has been operationalized, encompassing structural, social, and personal-psychological levels. Current diagnostic practice is also described (ongoing observation, annual screening, in-depth diagnostics), along with the «school ambassador» institution as a mechanism for early identification and referral of adolescents at psychological risk. The study shows that the structural level of the school environment plays a foundational role: the concentration of up to 70% of bullying cases within*

a limited circle of educational institutions points to the institutional, rather than purely individual-psychological, nature of most risks. The proposed model provides a basis for schools to shift from reactive intervention toward systematic, age-differentiated prevention.

Keywords: *adolescent vulnerability, age differentiation, risk map, educational environment, self-regulation, competence-based self-esteem, adolescent identity, autonomy, bullying, cyberbullying, school ambassador, psychological and pedagogical support, systemic prevention.*

Педагогическая практика систематически сталкивается с явлением, которое можно назвать герменевтическим разрывом: наблюдаемое поведение подростка (раздражительность, замкнутость, резкое падение успеваемости, конфликтность, склонность к риску) фиксируется учителем как факт, но интерпретируется вне связи с порождающим его психологическим механизмом. Объяснительные схемы, которыми располагает школьная культура, редуцируются к двум устойчивым тропам: характерологическому («ленится», «дерзит», «невоспитан») и возрастному («переходный период», «гормоны», «само пройдёт») [17]. Обе схемы функционально удобны, так как они снимают с педагога необходимость дифференциальной оценки состояния ребёнка, но обе методологически несостоятельны, поскольку идентичные внешние проявления могут возникать из принципиально различных внутренних оснований: от нормативного возрастного кризиса до клинически значимого расстройства, требующего специализированного вмешательства.

Настоящая работа исходит из положения, что подростковый возраст как категория психологического анализа исчерпал объяснительный потенциал в качестве единого, недифференцированного конструкта. Период от 10 до 18 лет объединяет в себе минимум два онтогенетически несводимых друг к другу этапа развития, различающихся по ведущей психологической задаче, структуре уязвимости и, соответственно, по адекватной стратегии психолого-педагогического сопровождения. Отказ от унифицированной трактовки подросткового возраста и построение дифференцированной модели для когорт 10–13 и 14–18 лет составляют теоретическую новизну предлагаемого подхода: он позволяет перевести профилактическую работу школы с уровня интуитивного реагирования на уровень системной диагностики факторов риска и защиты.

Актуальность дифференцированного анализа задаётся не только теоретическими, но и эпидемиологическими основаниями. По оценке Всемирной организации здравоохранения, каждый седьмой подросток в мире, а это около 14% возрастной группы 10–19 лет – живёт с диагностированным психическим расстройством, при этом до половины всех психических расстройств взрослого возраста манифестируют именно в подростковом периоде, а три четверти – до достижения 24 лет [3].

Преобладающими нозологическими формами остаются тревожные и депрессивные расстройства, тогда как суицид сохраняет статус одной из ведущих причин смертности в возрастной группе 15–29 лет [3]. Эти данные меняют статус школы в системе профилактики психического здоровья: образовательная организация перестаёт быть периферийным контекстом развития и приобретает функцию первичной точки раннего выявления риска – просто в силу того, что именно в школе подросток проводит основную часть структурированного времени под наблюдением взрослых.

Российские статистические данные последних лет подтверждают остроту проблемы на национальном уровне и одновременно демонстрируют её специфическую конфигурацию. По данным МВД России, за первое полугодие 2025 года зафиксировано 395 попыток суицида среди несовершеннолетних, что отражает устойчивую восходящую динамику показателя, начавшуюся в 2024 году; в качестве ведущих факторов ведомство называет семейные конфликты, травлю и криминальное влияние среды [6]. Отдельного анализа заслуживает распространённость буллинга – устойчивого кросс-возрастного триггера дезадаптации, действующего в обеих исследуемых когортах, хотя и с различной феноменологией. Согласно исследованию НИУ ВШЭ 2026 года, охватившему более 6 тысяч учащихся, 53,9%

респондентов сообщили об опыте травли в роли жертвы, 52,7% – в роли свидетеля, 43% – в роли инициатора агрессии [13]. По данным ВЦИОМ (2024), каждый четвёртый россиянин (25%) лично сталкивался с травлей в школьный период, ещё 19% указали на аналогичный опыт своих детей или внуков; при этом российская специфика буллинга состоит в его высокой институциональной концентрации – до 70% зафиксированных случаев приходится на ограниченный круг образовательных организаций, что указывает на структурный, а не только индивидуально-психологический характер проблемы [20].

Особого методологического внимания требует цифровой контур травли, поскольку его динамика принципиально отличает буллинг подросткового возраста от классических форм школьного конфликта. По данным опроса, приведённого изданием «Газета.Ru», 69% российских школьников сталкивались с травлей именно в интернет-среде, причём каждый третий пострадавший не сообщал об этом ни одному из взрослых [15]. Эти показатели согласуются с данными Института образования НИУ ВШЭ, зафиксировавшего крайне низкую обращаемость пострадавших детей за помощью – на уровне 8% – вследствие страха и недостаточного доверия к институциональным механизмам реагирования [13]. Совокупность приведённых данных задаёт методологическую рамку настоящего исследования: профилактика психологического риска в школе не может строиться как реакция на единичный острый эпизод, она должна опираться на системный анализ факторов риска на трёх уровнях – структурном, социальном и личностно-психологическом – с учётом качественно различной природы уязвимости на разных этапах подросткового онтогенеза/

Цель настоящей работы – построить дифференцированную аналитическую модель возрастной уязвимости для двух подростковых когорт, 10–13 и 14–18 лет, операционализировать соответствующие факторы риска в виде «карты рисков» образовательной среды и на этой основе сформулировать принципы психолого-педагогического сопровождения, адекватные конкретному онтогенетическому этапу развития.

Методологические основания анализа. Возраст 10–13 лет представляет собой психологически пограничный период. Ребёнок покидает логику опекаемой зависимости, характерную для младшей школы, но ещё не обладает устойчивыми регуляторными ресурсами, свойственными старшему подростковому возрасту. Согласно статье Виленской Г.А., теория развития исполнительных функций, разработанная А. Даймонд и Ф. Зелазо, показывает, что префронтальные структуры, отвечающие за планирование, торможение импульса и удержание многошаговой инструкции, находятся в этом возрасте в фазе интенсивного, но неравномерного созревания [2, с. 26]. Данное положение объясняет типичный клинический парадокс: мотивированный ребёнок, чья учебная деятельность объективно «рассыпается», делает это не по причине лени, а вследствие незрелости регуляторного контура.

Эмпирическим подтверждением этого тезиса служат данные о переходе учащихся из начальной в среднюю школу – точке, в которой требования к самостоятельности резко возрастают, а регуляторный ресурс ребёнка остаётся на прежнем уровне. Согласно исследованию причин дезадаптации пятиклассников, на начало учебного года нормальную адаптацию демонстрируют лишь около 63,4% детей, а к концу года этот показатель повышается до 75,3%, то есть почти четверть школьников сохраняет признаки дезадаптации даже спустя девять месяцев обучения в новых условиях [19]. Ведущими факторами тревожности пятиклассников выступают страх ситуации проверки знаний, страх самовыражения, страх несоответствия ожиданиям окружающих и трудности в отношениях с учителями, при этом значения по этим показателям превышают допустимый пятидесятипроцентный порог как в начале, так и в конце учебного года. В отдельных выборках доля учащихся с высоким и повышенным уровнем общей школьной тревожности в период адаптации достигает 74% (42% с высоким уровнем и 32% с повышенным), что подтверждает статистическую закономерность, стоящую за клиническими случаями регуляторной несостоятельности пятиклассников [7].

Не менее показательна связь между зрелостью исполнительных функций и академической успешностью на более широком возрастном диапазоне. Экспериментальные исследования

регуляторных характеристик школьников среднего звена демонстрируют, что компоненты осознанной саморегуляции и исполнительных функций (планирование, программирование, контроль) вносят самостоятельный вклад в успешность освоения учебного предмета, причём этот вклад статистически значим независимо от общего уровня интеллектуального развития учащегося. Таким образом, регуляторная незрелость не компенсируется одной лишь академической мотивацией или способностями ребёнка – она требует специальной внешней поддержки.

Современная практика *системной диагностики школьных рисков* построена на многоэтапном, дифференцированном по возрасту процессе диагностики с чёткими методиками и алгоритмами маршрутизации, а не на разовом тестировании. Наиболее методологически проработанный подход, применяемый в образовательных организациях в 2025–2026 годах, включает три последовательных этапа: текущее ежедневное наблюдение педагогов, ежегодный скрининг в сентябре-октябре и углублённую диагностику для учащихся, попавших в группу риска по результатам скрининга. Такая последовательность позволяет отделить рутинный мониторинг от точечного клинического вмешательства и избежать избыточной диагностической нагрузки на всех учащихся без разбора [10].

Текущее наблюдение. Классные руководители и кураторы ежедневно отслеживают поведенческие индикаторы риска у учащихся 10–17 лет; при обнаружении сигналов проводится индивидуальная беседа, а информация передаётся психологу.

Скрининг. Проводится один раз в год отдельно для когорты 10–13 лет и отдельно для когорты 14–17 лет, с использованием различных инструментов сообразно возрасту.

Углублённая диагностика. Назначается только тем учащимся, кто прошёл скрининг с выявленным риском, и включает более развёрнутый набор клинических методик.

Практика чётко разделяет диагностические методики по когортам, что эмпирически подтверждает состоятельность дифференцированной модели, предложенной в настоящей главе.

Таблица 1

Возрастно-специфичные диагностические инструменты (2025–2026 гг.)

Этап/когорта	10–13 лет	14–17 лет
Скрининг	Шкала депрессии В. Зунга (адапт. Т. И. Балашовой), тест школьной тревожности Б.Н. Филлипса, социометрия Дж. Морено	Шкала депрессии А. Бека (BDI), шкала тревоги Ч. Спилбергера и Ю. Ханина (STAI), социометрия Дж. Морено
Углублённая диагностика	Скрининг-интервью суицидального риска, опросник агрессивности Басса и Дарки, методика САН, тест Розенцвейга, опросник ДРОП	Скрининг-интервью суицидального риска, шкала безнадёжности Бека (BHI), тест суицидального поведения М. В. Горской, шкала одиночества UCLA, опросник ДРОП, шкала FACES-5

Составлено автором на основании источника [14].

Отдельно в школьной практике 2025–2026 годов сохраняется базовая методика выявления детей «группы риска» М.И. Рожкова (классическая методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП)) [18] применяемая в начале учебного года, в сентябре, как первичный ориентировочный инструмент до более узкоспециализированного скрининга. Широко используется и комплекс адаптационных методик, привязанных к переходным точкам обучения: тест школьной тревожности Филлипса [22], методика самооценки Дембо и Рубинштейн [4], методика мотивации Лускановой [8] и социометрия [12] применяются при переходе в 5 класс, тогда как групповой интеллектуальный тест ШТУР [5] и социометрия используются при переходе в 10 класс. Признание переходных точек как зон повышенного риска отражает общую логику дифференцированной модели: смена образовательной ступени системно совпадает с ослаблением опор устойчивости именно в те возрастные периоды, для которых предложена настоящая карта рисков.

Показательна также динамика школьной мотивации в период адаптации: по данным одного из мониторингов, лишь 28% пятиклассников демонстрируют высокий уровень учебной мотивации, а остальные учащиеся требуют дополнительного контроля со стороны взрослых при выполнении даже типовых заданий [1]. Это подтверждает клиническое наблюдение о том, что снижение успеваемости в раннем подростковом возрасте закономерно связано не с отказом от учебной деятельности как таковой, а с дефицитом регуляторной опоры, требующей компенсации со стороны образовательной среды, а не карательных педагогических мер.

Программы антирискового профиля школы. Отдельный уровень системной диагностики в 2025–2026 годах представляют институциональные программы антирисковых мер, которые школы разрабатывают на основе собственного «рискового профиля», формируемого по результатам мониторинга. Например, программа снижения доли учеников с риском школьной неуспешности на 1–2% к концу 2026 года включает этап выявления причин затруднений через мониторинг, а не только через тестирование отдельных учащихся [16]. Такой подход смещает фокус диагностики со студента на структурный уровень, то есть именно на тот уровень, который в предложенной трёхуровневой карте рисков (структурный, социальный, личностно-психологический) рассматривается как системообразующий.

Эта практика подтверждает методологическую состоятельность трёхуровневой модели, предложенной в настоящей главе. Современные российские школы уже переходят от диагностики отдельного ребёнка к диагностике образовательной среды в целом, включая мониторинг психоэмоционального климата класса в ноябре и подготовку к экзаменационному стрессу с помощью теста Спилбергера и Ханина в апреле для выпускных классов [11]. Подобная календарная логика диагностики отражает признание того, что уязвимость подростка распределена во времени неравномерно, привязана к конкретным институциональным событиям учебного года, а не является статичной характеристикой личности.

Важно подчеркнуть гетерохронность созревания отдельных компонентов исполнительных функций. Способность к элементарному планированию действий формируется относительно рано, тогда как более сложные метакогнитивные компоненты, такие как оценка вероятности успеха, распределённое внимание и гибкое переключение между задачами, продолжают развиваться на протяжении всего подросткового периода, достигая существенного скачка эффективности контроля внимания примерно к 15 годам [2, с. 25]. Это означает, что педагогические требования, ориентированные на «взрослую» модель самоорганизации, систематически опережают реальный регуляторный ресурс ребёнка 10–13 лет. В результате формируется структурное несоответствие между требованиями среды и возможностями организма, которое становится источником хронического, но малозаметного стресса.

Для описания возрастной специфики 10–13 лет предлагается аналитическая конструкция «трёх опор устойчивости»: самооценка компетентности, саморегуляция и социальный статус в группе. Ослабление любой из этих опор резко повышает вероятность дезадаптивного поведения, а их сочетанное ослабление создаёт кумулятивный риск.

Первая опора: реконструкция самооценки. Лонгитюдные исследования Р. Робинс и К. Тжесневски показывают, что переход от глобального самопринятия («я хороший») к оценочному, результативно-ориентированному самоощущению («я способен») происходит именно в раннем подростковом возрасте и совпадает по времени с резким усложнением школьных требований [24]. Авторы демонстрируют, что уровень глобальной самооценки в среднем высок в детстве, статистически значимо снижается в подростковом возрасте, особенно у девочек, и лишь затем постепенно восстанавливается на протяжении взрослой жизни. Принципиально важно, что это снижение статистически привязано не столько к хронологическому возрасту, сколько к моментам институционального перехода: смене начальной школы на среднюю, средней на старшую. Таким образом, речь идёт о точках резкого усложнения требований среды, а не о «естественном» биологическом процессе.

Иллюстративный случай из практики школьного психолога: отличница, впервые получившая «тройку», начинает переписывать тетради до глубокой ночи и систематически избегать устных ответов. Внешне это поведение читается педагогом как усердие, тогда как в его основе лежит тревожная связка «ошибка равна угрозе ценности личности».

Вторая опора: саморегуляция и исполнительные функции. Ребёнок, систематически теряющий тетради и путающий задания, в большинстве случаев не демонстрирует безответственность, а испытывает дефицит созревших навыков планирования. В этой логике дисциплинарное давление ухудшает симптоматику, тогда как эффективными оказываются внешние опоры регуляции: чек-листы, визуализация последовательности действий, дробление многошаговых задач. Экспериментальная психология подтверждает эту закономерность: исследования взаимосвязи исполнительных функций, осознанной саморегуляции и успешности обучения у школьников среднего звена показывают, что регуляторные компоненты, такие как планирование, программирование и контроль, вносят самостоятельный, статистически значимый вклад в академическую успешность, независимый от общего интеллектуального уровня учащегося.

Третья опора: социальная навигация. Именно в возрасте 10–13 лет закрепляются первые устойчивые групповые роли: лидер, «клоун», «изгой». Согласно исследованию формирования социальных ролей подростка, ролевые ожидания школы и семьи часто не совпадают между собой, что порождает у ребёнка внутреннее напряжение в процессе ролевого закрепления. Признание и эмоциональное принятие сверстниками и значимыми взрослыми определяет формирование устойчивой ролевой структуры личности. Демонстративное поведение на уроке в подобных случаях чаще выполняет защитную функцию удержания статуса в группе, а не является нарушением дисциплины как таковым.

Таблица 2

Психологические задачи, уязвимости и индикаторы риска (10–13 лет)

Задача возраста	Уязвимость	Школьный индикатор	Мера сопровождения
Самооценка компетентности	Стыд, перфекционизм	Слёзы, паника перед контрольной, отказ отвечать	Работа с ошибкой как нормой, снижение публичности оценки
Учебная самостоятельность	Дефицит исполнительных функций	Забывчивость, хаос в организации	Чек-листы, визуальные инструкции, тайминг
Социальная навигация	Ранняя травля, исключение	Изоляция, отказ выходить на перемены	Работа с нормами класса, защита пострадавшего
Саморегуляция	Импульсивность, соматизация	Вспышки, жалобы на живот и голову	Обучение регуляции, карта триггеров
Автономия	Протестное поведение	Споры, провокации	Спокойный, последовательный тон взрослого

Составлено автором на основании источника [9].

Диагностически значимым для отграничения возрастной нормы от клинически значимого сигнала является не единичный эпизод, а сочетание трёх маркеров: устойчивость симптома на протяжении двух-трёх недель, падение общего функционирования (сон, аппетит, успеваемость) и социальный контекст исключения или цифрового давления. Только совокупность этих трёх критериев даёт педагогу и психологу основание для маршрутизации к специалисту.

Специфика старшего подросткового возраста. Старший подростковый возраст представляет собой качественно иной этап развития. Ведущей задачей становится не адаптация к внешним требованиям, а экзистенциальная работа по формированию идентичности, автономии и смысловой жизненной перспективы. Теоретической рамкой здесь выступает концепция психосоциального кризиса идентичности Э. Эриксона, которая в современных условиях дополняется данными по социальному сравнению в цифровой среде.

Согласно обобщённому анализу отечественных эмпирических работ последних лет, интенсивное использование социальных сетей связано с усилением тревожной симптоматики у подростков через несколько психологических механизмов: социальное сравнение с

медиатизированными образами «успешности», информационная перегрузка, кибербуллинг и проблемное использование интернет-ресурсов. Согласно эмпирическим данным, полученным в исследовании Холмогоровой А.Б. и др. (2015), доля российских детей и подростков, зарегистрированных в социальных сетях (нередко одновременно в нескольких), превышает 75%. Данный показатель, будучи статистически устойчивым, позволяет квалифицировать цифровую среду не как факультативный канал коммуникации, а как системообразующий институт социализации в подростковом возрасте, задающий нормативные паттерны социального взаимодействия и идентичности [21]. Важно подчеркнуть методологическую неоднородность данных: часть исследований демонстрирует прямую корреляцию между интенсивностью использования соцсетей и ростом депрессивной симптоматики, тогда как отдельные лонгитюдные работы показывают, что у части подростков усиление симптомов тревоги и депрессии со временем не сопровождается изменением паттернов использования сетей. Это говорит о существовании модерирующих переменных, таких как индивидуальная уязвимость, качество офлайн-поддержки и содержание потребляемого контента.

Три клинических случая иллюстрируют различные механизмы уязвимости этого возраста.

Первый случай демонстрирует кризис идентичности: старшеклассник, не поступивший в профильный класс, резко снижает учебную активность и объявляет учёбу «бессмысленной». Это состояние закономерно интерпретировать не как проявление лени, а как утрату прежней ролевой опоры («успешный ученик») при отсутствии сформированной новой идентичности.

Второй случай раскрывает конфликт автономии: формально исполнительная ученица дистанцируется от взрослых и ведёт параллельную цифровую жизнь, при этом усиление родительского и педагогического контроля лишь увеличивает уровень тревожности. Данная динамика точно соответствует конфликту автономии, описанному в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [25].

Третий случай отражает специфику цифровой травли: после публичного конфликта и распространения унизительных сообщений в школьном чате подросток начинает избегать занятий и жаловаться на соматические симптомы. Принципиальное отличие цифровой среды от традиционного школьного конфликта состоит в отсутствии временной границы: травматизация продолжается непрерывно, без паузы, характерной для очного взаимодействия. Актуальные данные указывают, что современные формы цифровой травли усложняются за счёт использования генеративных технологий. Подростки сообщают о распространении слухов, отказе от общения и кибербуллинге с применением созданных нейросетями фото- и видеоматериалов, что качественно повышает травмирующий потенциал инцидента по сравнению с традиционными формами школьного конфликта.

Таблица 3

Задачи и уязвимости подростков 14–18 лет

Задача	Уязвимость	Проявление	Ориентир сопровождения
Идентичность и самоценность	Стыд, кризис смысла	Апатия, обесценивание учёбы	Индивидуальный диалог, отказ от сравнений
Автономия и границы	Скрытое сопротивление	Конфликты, двойное поведение	Диалог вместо давления
Принадлежность и признание	Страх исключения, травля	Изоляция, соматизация	Быстрое реагирование, защита приватности
Эмоциональная устойчивость	Истощение, тревога	Раздражительность, бессонница	Маршрутизация к психологу
Регуляция риска	Саморазрушительные стратегии	Самоповреждения, рискованные компании	Фиксация фактов, подключение специалистов

Составлено автором на основании источника [9].

Центральный научный тезис данного раздела состоит в следующем: рискованное и саморазрушительное поведение в старшем подростковом возрасте статистически чаще выполняет

функцию регуляции невыносимого эмоционального напряжения, а не функцию поиска удовольствия. Это положение принципиально меняет вектор профилактической работы: акцент смещается с запретительной стратегии на регуляторно-поддерживающую, ориентированную на обучение подростка альтернативным способам совладания с напряжением. Подтверждением остроты проблемы служит приведённая выше статистика МВД России о росте числа суицидальных попыток среди подростков в 2024–2025 годах, среди причин которых ведомство называет не только семейные конфликты, но и системное давление со стороны деструктивной среды [6].

Теоретические основания операционализации риска. Методологически карта рисков переводит психологический феномен уязвимости из области феноменологического описания в управляемую аналитическую матрицу. Практическая ценность такого перевода трудно переоценить: пока уязвимость подростка описывается языком клинической феноменологии – раздражительность, замкнутость, соматизация – она остаётся предметом субъективной педагогической интерпретации, зависящей от личного опыта, интуиции и уровня психологической грамотности конкретного учителя. Карта рисков разрывает эту зависимость от индивидуального суждения, вводя формализованный, воспроизводимый критерий оценки.

В предлагаемой модели риск операционализируется как произведение трёх компонентов: вероятности события, тяжести потенциального ущерба и возрастной уязвимости при дефиците факторов защиты. Такая формула заслуживает отдельного комментария, поскольку каждый из трёх множителей несёт самостоятельную диагностическую нагрузку. Вероятность события отражает частоту, с которой конкретный триггер реализуется в среде данной школы или класса – например, частоту публичных унизительных замечаний педагога или интенсивность цифровой коммуникации в классном чате. Тяжесть потенциального ущерба характеризует не сам инцидент, а масштаб его последствий для психологического функционирования подростка – от кратковременного эмоционального дискомфорта до устойчивого дезадаптивного паттерна. Наконец, возрастная уязвимость при дефиците факторов защиты выступает модерирующей переменной: один и тот же триггер, будь то публичная критика или социальное исключение, порождает драматически различный по тяжести результат в зависимости от того, обладает ли конкретный подросток устойчивыми опорами (сформированной самооценкой, зрелой саморегуляцией, поддерживающим социальным окружением) или эти опоры уже ослаблены предыдущими неблагоприятными обстоятельствами.

Такая операционализация соответствует принятой в международной практике трёхуровневой модели анализа риска, включающей структурный, социальный и личностно-психологический уровни. Принципиальное методологическое преимущество трёхуровневой архитектуры состоит в том, что она позволяет локализовать точку профилактического вмешательства с максимальной точностью: там, где структурный уровень школы функционирует прозрачно и предсказуемо, снижается фоновая нагрузка на социальный и личностный уровни, поскольку у подростка не формируется хроническое ощущение непредсказуемости среды, которое само по себе является мощным неспецифическим фактором тревоги.

Существенное отличие предлагаемой карты рисков от универсальных чек-листов профилактики состоит в её возрастной дифференциации: содержание триггеров, ранних признаков и профилактических мер принципиально различается для когорт 10–13 и 14–18 лет, несмотря на формальное совпадение трёхуровневой структуры.

Таблица 4

Карта рисков образовательной среды, 10–13 лет

Уровень	Триггер	Ранний признак	Профилактика
Структурный	Противоречивые правила, публичные замечания	Тревожность, избегание ответов	Предсказуемость требований
Социальный	Сравнение, исключение	Замкнутость, отказ идти в школу	Работа с классом
Личностный	Перегрузка, неудачи	Соматизация, истощение	Обучение саморегуляции

Составлено автором на основании источника [9].

Для младшего подросткового возраста структурный триггер связан прежде всего с противоречивостью и непредсказуемостью требований взрослых, поскольку именно предсказуемость среды компенсирует ещё не созревшую способность ребёнка к самостоятельному планированию и прогнозированию последствий своих действий. Публичное замечание в этом возрасте воспринимается не как частная коррекция поведения, а как угроза статусу в группе, что напрямую затрагивает третью опору устойчивости – социальную навигацию, описанную в предыдущем разделе главы.

Таблица 5

Карта рисков образовательной среды, 14–18 лет

Уровень	Триггер	Ранний признак	Профилактика
Структурный	Публичные разборы, двойные стандарты	Демонстративный отказ, циничность	Единые правила для всех
Социальный	Травля, цифровые конфликты	Изоляция, соматизация, ночная активность в сети	Быстрое реагирование, защита приватности
Личностный	Экзаменационная перегрузка, кризис смысла	Апатия, нарушение сна, самоповреждения	Регуляторные навыки, маршрутизация к специалисту

Составлено автором на основании источника [9].

Для старшего подросткового возраста структурный триггер смещается от простой непредсказуемости к феномену двойных стандартов – ситуации, когда формальные правила школы применяются избирательно в зависимости от статуса, успеваемости или личных отношений ученика с педагогом. Подросток этого возраста, находящийся в активной фазе формирования идентичности и морального сознания, реагирует на несправедливость применения правил значительно острее, чем на сами правила как таковые, поскольку справедливость среды напрямую связана с его формирующимся представлением о собственной автономии и достоинстве.

Неравномерность распределения структурного риска между школами. Российские эмпирические данные подтверждают неравномерность распределения структурного риска между образовательными организациями. Концентрация случаев травли в ограниченном круге школ, где до 70% зафиксированных инцидентов приходится на относительно небольшую долю образовательных организаций, означает, что структурный уровень риска – школьный климат, стиль управления, культура реагирования на конфликты – во многом определяет итоговую распространённость социального и личностного рисков внутри конкретного учреждения.

Этот эмпирический факт заслуживает отдельной методологической рефлексии. Он опровергает распространённое среди педагогов представление о травле и дезадаптации как о неизбежном следствии индивидуальных особенностей отдельных «трудных» учеников. Если бы распространённость буллинга определялась исключительно индивидуально-психологическими факторами (темпераментом, воспитанием в семье, личностными чертами конкретных детей) статистическое распределение случаев по школам было бы значительно более равномерным, поскольку индивидуальные особенности учащихся распределены по образовательным организациям относительно случайным образом. Концентрация же большинства инцидентов в ограниченном круге учреждений указывает на системный, институциональный характер проблемы: именно организационная культура школы, качество управленческих решений, последовательность применения правил и готовность администрации оперативно реагировать на первые сигналы конфликта формируют либо защитную, либо провоцирующую среду.

Это подтверждает методологическую состоятельность трёхуровневой модели: воздействие на структурный уровень (обеспечение предсказуемости требований, единства правил для всех учащихся, прозрачности процедур реагирования на конфликты) и обладает системным профилактическим эффектом, превышающим точечную работу с отдельными случаями. Иными словами, инвестиции школы в изменение организационной культуры на структурном уровне статистически более эффективны, чем изолированная терапевтическая работа с отдельными

подростками, находящимися в зоне риска, поскольку структурные меры одновременно снижают частоту триггеров для всех учащихся, а не только для уже выявленных случаев.

Институт школьного амбассадора как механизм маршрутизации. Отдельного научного внимания в контексте практической реализации карты рисков заслуживает институт «школьного амбассадора», то есть «сверстника-медиатора», к которому подростки обращаются значительно чаще, чем к взрослому специалисту, в силу симметрии социального статуса и снижения стыда самообращения за помощью.

Эмпирическое обоснование целесообразности такого института вытекает из статистики низкой обращаемости пострадавших школьников к взрослым: как отмечено выше, лишь около 8% детей, подвергшихся травле, сообщают об этом взрослым, тогда как барьером чаще выступают страх и недоверие к системе реагирования. Институт равного консультирования (peer-to-peer) исторически формировался именно как ответ на этот барьер доступа, поскольку сверстник воспринимается как менее угрожающая и более понимающая фигура, чем представитель административной иерархии школы.

Психологический механизм, объясняющий эффективность peer-to-peer консультирования, связан непосредственно с центральными тезисами первых двух разделов настоящей главы. Для младшего подросткового возраста обращение к взрослому специалисту нередко воспринимается как публичное признание собственной несостоятельности, то есть как прямая угроза первой опоре устойчивости, самооценке компетентности, тогда как обращение к равному по статусу сверстнику этой угрозы не создаёт. Для старшего подросткового возраста ситуация усложняется задачей формирования автономии: обращение к взрослому воспринимается частью подростков как капитуляция перед контролирующей инстанцией, тогда как обращение к сверстнику-амбассадору сохраняет ощущение самостоятельности принимаемого решения, поскольку выбор довериться происходит в горизонтальной, а не иерархической плоскости отношений.

Принципиальным методологическим требованием к организации этого института является жёсткое разграничение ролей: амбассадор не выполняет функцию терапевта или «спасателя», а обеспечивает первичный контакт и маршрутизацию к профильному специалисту [23]. Такое ограничение функционала снижает как риск вторичной травматизации обратившегося подростка, так и риск профессионального выгорания самого амбассадора. Отсутствие чёткой границы между функцией поддержки и функцией терапии создаёт двойную опасность: с одной стороны, амбассадор без специальной подготовки может дать пострадавшему подростку неадекватный совет или упустить признаки острого кризиса, требующего немедленного вмешательства специалиста; с другой стороны, постоянное погружение школьника-волонтёра в чужие травматические переживания без профессиональной супервизии закономерно приводит к эмоциональному истощению самого амбассадора, что в конечном счёте дискредитирует саму идею института.

Функционал амбассадора целесообразно ограничить тремя операциями: выслушать, задокументировать базовые факты обращения и передать информацию куратору программы, в роли которого могут выступать штатный психолог или социальный педагог. Такая регламентация соответствует общей логике трёхуровневой карты рисков: реагирование должно происходить не хаотично, а по заранее определённому алгоритму маршрутизации, аналогичному описанной ранее трёхэтапной модели системной диагностики школьных рисков (текущее наблюдение, скрининг, углублённая диагностика). Институт амбассадора логично встраивается именно на первом этапе этой модели, дополняя наблюдение взрослых горизонтальным каналом раннего выявления, недоступным педагогу в силу иерархической дистанции.

Проведённый анализ подтверждает исходный тезис главы: феноменологически схожие поведенческие проявления у детей 10–13 лет и подростков 14–18 лет обусловлены принципиально разными онтогенетическими механизмами и требуют дифференцированной, а не унифицированной модели сопровождения. Для младшего подросткового возраста ключевым риском выступает одновременное ослабление трёх опор устойчивости (самооценки

компетентности, саморегуляции и социального статуса), тогда как для старшего подросткового возраста определяющей становится экзистенциальная задача формирования идентичности и автономии, обостряемая цифровой средой социального сравнения.

Приведённые статистические данные, от эпидемиологических оценок ВОЗ, фиксирующих манифестацию до половины всех психических расстройств взрослого возраста в подростковом периоде, до российской статистики распространённости буллинга, согласно которой более половины школьников являлись жертвами травли, а до 70% инцидентов сконцентрированы в ограниченном круге школ, и роста суицидальных попыток среди несовершеннолетних, переводят проблему возрастной уязвимости из разряда частных педагогических затруднений в разряд системного вызова национального масштаба. Существенно, что эти данные не просто иллюстрируют масштаб проблемы, но и обосновывают саму логику предложенной трёхуровневой модели: устойчивая концентрация неблагоприятных исходов в ограниченном круге образовательных организаций доказывает, что риск формируется не столько на уровне отдельного ребёнка, сколько на уровне организационной среды, что делает структурный уровень карты рисков не менее значимым объектом профилактического вмешательства, чем личностно-психологический.

Диагностическая ценность предложенной карты рисков заключается в переводе интуитивных педагогических оценок в операционализируемую трёхуровневую матрицу факторов. Это создаёт основу для перехода образовательных организаций от реактивного вмешательства, ориентированного на устранение уже возникшего острого эпизода, к системной профилактике, включающей институт школьного амбассадора как элемент раннего выявления и маршрутизации подростков в состоянии психологического риска. Практическая реализация такой модели требует от администрации школы одновременных усилий на всех трёх уровнях: пересмотра структурных практик управления и коммуникации, целенаправленной работы с социальным климатом класса и параллели, а также системной, возрастно-дифференцированной диагностики личностно-психологического состояния каждого учащегося, встроенной в календарный цикл учебного года, а не приуроченной исключительно к моменту явного кризиса.

Библиографический список к главе 23

1. Аналитическая справка «Уровень школьной мотивации пятиклассников по М.Р. Гинзбургу». – URL: https://infourok.ru/analiticheskaya-spravka-uroven-shkolnoj-motivacii-pyatiklassnikov-po-m-r-ginzburgu-7303927.html (дата обращения: 14.07.2026).

2. Виленская Г.А. Исполнительные функции: природа и развитие / Г.А. Виленская // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. №4. – С. 21–31. EDN WHFRNZ

3. Всемирная организация здравоохранения. Психическое здоровье подростков: информационный бюллетень. – URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health (дата обращения: 13.07.2026).

4. Гуревич К.М. Школьный тест умственного развития (ШТУР): методические рекомендации по использованию / К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова. – М.: Институт психологии РАН, 1991. – 48 с.

5. Дембо Т.В. Методика исследования самооценки личности / Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн // Психологическая диагностика: учеб. пособие / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – М.: УРАО, 1997. – С. 157–162.

6. За первую половину 2025 года в России 395 подростков совершили попытки самоубийства. – URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2025/08/14/1131401 (дата обращения: 13.07.2026).

7. Литвиненко Н.В. Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде / Н.В. Литвиненко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №5. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=14510 (дата обращения: 13.07.2026). EDN SZVRZD

8. Лусканова Н.Г. Методика диагностики школьной мотивации у младших школьников и подростков / Н.Г. Лусканова. – М.: Психологический институт РАО, 1999. – 24 с.

9. Ковальчук М.А. Диагностика уровня воспитанности и социализации учащихся в условиях реализации ФГОС: методическое пособие / М.А. Ковальчук. – М.: Педагогический поиск, 2020. – 48 с.

10. Методические рекомендации по проведению скрининга психологического благополучия обучающихся и выявлению групп риска. – URL: http://минобр-адрес/metodicheskie_rekomendacii_skrining_riskov.pdf (дата обращения: 13.07.2026).

11. Мониторинг «Актуальное эмоциональное состояние обучающихся ОО». – URL: https://sh-dzhoginskaya-r138.gosweb.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/novosti/novosti_178.html (дата обращения: 15.07.2026).

12. Морено Я.Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / Я.Л. Морено; пер. с англ. М.И. Сокольникова. – М.: Академический проект, 2001. – 384 с.

13. Обычная травля и привычное неблагополучие: о школьном буллинге. – URL: https://publications.hse.ru/view/1139290038 (дата обращения: 13.07.2026).

14. Порядок проведения системной диагностики суицидального риска. – URL: http://ripo.by/assets/ripo_new/files_2025/6/Порядокпроведениясистемной_диагностики.pdf (дата обращения: 13.07.2026).

15. Почти 70% российских школьников столкнулись с травлей в интернете. – URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2024/10/21/24197875.shtml (дата обращения: 13.07.2026).

16. Программа антирисковых мер «Профилактики учебной неуспешности» на 2025-2026 учебный год. – Ставрополь, 2025. – URL: https://sh27-stavropol-r07.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/202/3060/programma_ucheb_neuspeshnosti_1_.pdf (дата обращения: 15.07.2026).

17. Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде: методика исследования / Л.А. Регуш, Е.В. Алексеева, О.Р. Веретина [и др.] // Культурно-историческая психология. – 2023. – Т. 19. №1. – С. 84–96. DOI 10.17759/chp.2023190111. EDN ADRJWA

18. Рожков М.И. Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) / М.И. Рожков. – Ярославль, 1999. – 24 с.

19. Селищева Е.В. Причины дезадаптации пятиклассников к обучению в средней школе / Е.В. Селищева. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-dezadaptatsii-pyatiklassnikov-k-obucheniyu-v-sredney-shkole (дата обращения: 13.07.2026).

20. Травля в школе: масштаб проблемы и пути решения // Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). – М., 2024. – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/travlja-v-shkole-masshtab-problemy-i-puti-reshenija (дата обращения: 13.07.2026).

21. Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп / А.Б. Холмогорова, Т.В. Авакян, Е.Н. Клименкова, Д.А. Малюкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23. №4. – С. 102–129. – URL: https://cyberpsy.ru/articles/obshchenie-v-internete-i-socialnaya-trevozhnost-podrostkov/ (дата обращения: 15.07.2026). DOI 10.17759/cpp.2015230407. EDN VHSQNJ

22. Филлипс Б.Н. Тест школьной тревожности: методика диагностики уровня тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста / Б.Н. Филлипс; адапт. А.М. Прихожан. – М.: Когито-Центр, 2001. – 32 с.

23. Mental health first aid training to improve depression literacy among health ambassadors in Iran: study protocol for a cluster-randomized controlled trial / F. Hallajian, E. Jamshidi, A. Sayarifard, L. Ghadirian [et al.] // Trials. – 2025. – Vol. 26. – Article 530.

24. Robins R.W. Self-Esteem Development Across the Lifespan / R.W. Robins, K.H. Trzesniewski // Current Directions in Psychological Science. – 2005. – Vol. 14. No. 3. – P. 158–162.

25. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. No. 1. – P. 68–78. EDN GSHHWJ

ГЛАВА 24

DOI 10.31483/r-168755

Качалов Вадим Юрьевич
Сычева Ольга Валерьевна
Митянова Белла Ризвановна

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ШКОЛЬНОГО ТЕСТА УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ (ШТУР)

Аннотация: *в главе рассматривается проблема диагностики умственного развития подростков с неравномерной успеваемостью, у которых средний балл не отражает реальной структуры интеллекта. На примере семиклассника апробирован Школьный тест умственного развития (ШТУР). Выявлен чёткий неровный профиль интеллекта, совпадающий с реальными школьными трудностями испытуемого. Обоснована возможность использования теста для разработки адресных коррекционных рекомендаций, учитывающих сильные и слабые стороны конкретного учащегося.*

Ключевые слова: *социально-психологический норматив, умственное развитие подростков, неравномерность профиля, школьная психодиагностика, коррекционно-развивающие рекомендации.*

Abstract: *the chapter addresses the problem of diagnosing mental development in adolescents with uneven academic performance, whose grade point average does not reflect the actual structure of their intelligence. Using a seventh-grade student as a case study, the School Mental Development Test (SMDT) was administered. A distinctly uneven intellectual profile was revealed, which correlated with the student's real-life academic difficulties. The potential of the test for developing targeted remedial recommendations that take into account the strengths and weaknesses of individual students is substantiated.*

Keywords: *socio-psychological standards, mental development of adolescents, uneven profile, school psychodiagnostics, correctional and developmental recommendations.*

Введение.

В школах до сих пор остро не хватает инструментов, которые показывали бы не просто «общий балл интеллекта», а конкретную структуру ума подростка – где у него пробелы, а где точки роста. Импортные тесты часто не подходят: они заточены под другую культуру, другую программу, другой язык. А учителям и психологам нужны понятные, валидные методики, которые работают именно в нашей системе образования.

Мы взяли Школьный тест умственного развития (ШТУР) – отечественную разработку 1980-х годов под руководством К.М. Гуревича. Он интересен тем, что основан не на абстрактных представлениях об интеллекте, а на концепции «социально-психологического норматива»: умственное развитие оценивается не в абсолютных числах, а относительно того, что требует от ребёнка школа и общество [5, с. 93].

Проблема данной тематики заключается в следующем: за десятилетия тест почти не изучали на реальных школьниках с современной неравномерной успеваемостью. Много теоретических описаний, но мало живых ситуаций – как именно профиль ШТУР выглядит у ученика, у которого «гуманитарий, а математика хромает».

Гипотеза: ШТУР покажет не просто средний уровень развития, а именно структурную неровность, и эта неровность совпадёт с реальными школьными оценками и мнением учителей.

Цель исследования – на примере одного ученика проверить, насколько тест чувствителен к таким неравномерностям, и можно ли на основе его результатов дать конкретные, а не общие рекомендации по учёбе.

Объект исследования – умственное развитие подростка 13 лет (учащийся 7 класса).

Предмет исследования – профиль результатов по шести субтестам ШТУР и его связь с реальной успеваемостью.

Для достижения поставленной цели и решения задач исследования были использованы следующие теоретические и практические методы:

− анализ теоретической литературы по ШТУР и психодиагностике;
− тестирование (индивидуальное, по стандартной процедуре);
− качественный анализ ответов и ошибок по каждому субтесту;
− беседа с учителями и классным руководителем;
− анализ школьной документации (оценки, характеристика).

Новизна исследования заключается в том, чтобы посмотреть на тест ШТУР как на рабочий инструмент. Мы хотели понять: даёт ли тест что-то сверх того, что и так видно учителю? И можно ли на основе его результатов построить не шаблонные советы, а точечные упражнения – под конкретного ученика с его любовью к истории и нелюбовью к рядам чисел.

Практическая значимость – если исследование удастся согласно гипотезе, то любой школьный психолог сможет использовать похожую схему: протестировать, увидеть профиль, накидать упражнений именно под слабые зоны. Без воды, без общих фраз.

Дальше мы рассказываем, как устроен тест (теория), далее – что получилось у школьника (практика), а в конце – наши некоторые рекомендации для учителей, родителей и психолога.

Обсуждение и анализ результатов.

Школьный тест умственного развития (ШТУР) разработали в 1980-х годах под руководством Константина Марковича Гуревича в лаборатории психологической диагностики Института общей и педагогической психологии АПН СССР (сейчас – Психологический институт РАО). Запрос на такой инструмент в своё время пришёл напрямую из школ: своих методик, учитывающих культурные и образовательные особенности советских школьников, тогда почти не было.

Константин Маркович Гуревич – один из основателей отечественной психодиагностики – критически анализировал зарубежные тесты интеллекта. Он прямо говорил в своих исследованиях, что механически переносить их в советскую школу нельзя [3]. Тест создавали несколько лет, проверяли на валидность и надёжность.

Главная новизна подхода Гуревича – концепция социально-психологического норматива (СПН). Согласно ей, в любом обществе есть норматив, который представляет собой систему требований, предъявляемых обществом к психическому и интеллектуальному развитию детей и подростков определенного возраста. По мнению Акимовой М.К. и Персиянцевой С.В.: «Требования, составляющие содержание социально-психологических нормативов, вполне реальны и закреплены в форме правил, предписаний, традиций, обычаев повседневной жизни; они присутствуют в образовательных программах, квалификационных профессиональных характеристиках, общественном мнении взрослых членов общества» [2, с. 322].

Также есть мнение Е.И. Захаровой, М.С. Ковязиной, М.Е. Баулиной,, что: «Нормативный подход в отношении психического развития детей и подростков в отечественной психологии не получил признания, а клинико-психологические инструменты и способы диагностики не могут быть использованы в оценке здоровых детей, так как они довольно продолжительны по времени и решают задачи, связанные с дифференцировкой психологической патологии от нормы, а не выявления специфики/особенностей самой нормы» [4, с. 370].

Тем не менее нужно отметить, что СПН складывается из школьных программ, культурных традиций и социальных ожиданий. Умственное развитие, по Гуревичу, нельзя измерять в абсолютных цифрах. Оценка всегда относительна – она привязана к нормативу конкретного общества в конкретный исторический период [7].

Содержание заданий ШТУР подбирали под программу общеобразовательной школы: тест измеряет не врожденные способности, а то, чему ребёнок уже научился, насколько он приблизился к социально-психологическому нормативу.

Первая версия ШТУР была для 6–8 классов (12–15 лет). Позже вышла версия ШТУР-2 для 7–9 классов – с поправкой на изменившиеся школьные программы. Ещё сделали адаптацию для профучилищ – АСТУР (аналог школьного теста умственного развития).

В ШТУР шесть субтестов, всего 150 заданий, время прохождения теста составляет 45–50 минут. Разберём каждый.

Субтест «Осведомленность» – две части. Первая часть – 20 заданий по истории, литературе, обществознанию. Вторая – 20 заданий по биологии, химии, физике, математике. Задания – незаконченные предложения, нужно выбрать одно слово из пяти. Пример: «Устойчивое соединение атомов, состоящее из ядра и электронной оболочки, называется...» (варианты: молекула, элемент, атом, изотоп, ион). По этому субтесту видно общую эрудицию и предпочтения – гуманитарные или естественно-научные предметы.

Субтест «Аналогии» – логическое мышление, способность видеть связи между понятиями. 25 заданий. Задания на школьном материале: род-вид, часть-целое, причина-следствие, функции, противоположности. Пример: «Плечо : рычаг =... : машина» (варианты: рабочий, колесо, труд, завод, станок). Анализ ошибок в этом субтесте даёт материал о типичных сбоях в мышлении.

Субтест «Классификации» – категориальное мышление, 20 заданий. Даётся 5 слов, четыре объединяются, пятое – лишнее. Задания из разных школьных предметов. Пример: «Тромб, лейкоцит, эритроцит, тромбоцит, гемоглобин» (лишнее – гемоглобин, остальные – клетки крови). Этот субтест показывает и знание понятий, и умение с ними работать.

Субтест «Обобщения» – абстрактное мышление, 19 заданий. Даётся два слова, нужно найти общее родовое понятие. Пример: «Лиса – заяц» (ответ: млекопитающие, животные). В отличие от «Классификации», здесь ответ надо сформулировать самому – субтест чувствительнее к индивидуальным особенностям.

Авторы ШТУР предложили классификацию ответов.

1. Категориальные обобщения (по существенному признаку).
2. Функциональные (по функции).
3. Конкретные (по внешним, несущественным признакам).
4. Неправильные.

Так можно не просто посчитать баллы, а понять, как именно мыслит подросток.

Субтест «Числовые ряды» – логика в количественных отношениях, 15 заданий. Нужно найти закономерность и продолжить ряд. Простые ряды – арифметическая или геометрическая прогрессия, сложные – комбинированные правила. Пример: «2, 4, 8, 16, 32, ...» (ответ: 64). Этот субтест труднее всего даётся гуманитариям, зато «технари» делают его легко.

ШТУР стандартизировали на большой выборке 6–8 классов из разных регионов. Получили нормы для разных возрастов. Надёжность проверяли ретестом и методом расщепления. Коэффициенты – 0,73–0,85, что вполне достаточно. Валидность подтверждается корреляциями с успеваемостью и оценками учителей, а также с другими показателями интеллекта.

При интерпретации мы смотрим не только на общий балл, но и на соотношение субтестов. Так видна структура ума подростка: сильные и слабые стороны, тип мышления.

ШТУР выделяет пять уровней.

1. Очень высокий (IV).
2. Высокий (III).
3. Средний (II).
4. Низкий (I).
5. Очень низкий (0).

Для школ с углублённым изучением предметов есть отдельные нормы. Тест можно проводить и в группе (до 25–30 человек), и индивидуально (как в нашем случае). В профориентации соотношение субтестов даёт информацию о склонностях.

ШТУР подходит и для мониторинга образовательных программ: сравнивая результаты учеников из разных потоков, видно, какая программа эффективнее.

Итог по теории: ШТУР – надёжный, валидный инструмент, учитывающий особенности нашей системы образования и концепцию СПН. Он даёт и количественную оценку, и качественный анализ мышления. Может использоваться в разных школьных ситуациях.

Для практической проверки ШТУР мы взяли ученика 7 класса МАОУ Гимназии №19 Приволжского района г. Казани – Дамира, 13 лет.

Дамир учится в гимназии с первого класса, успеваемость средняя. Мы изучили его школьные документы, поговорили с классным руководителем и учителями-предметниками. Вот что получилось:

Учебная деятельность у Дамира неровная. Он сильно интересуется гуманитарными предметами – особенно историей и литературой. Учитель истории сказал: «Дамир активно участвует в дискуссиях, задает вопросы, выходящие за рамки учебной программы, демонстрирует широкую эрудицию и знание исторических фактов». Оценки по истории – «хорошо» и «отлично». По литературе тоже хорошо, пишет содержательные сочинения, обсуждает прочитанное.

А вот с математикой и физикой – беда. Учитель математики отметил: «Дамир испытывает затруднения при решении логических задач, часто не может установить причинно-следственные связи между математическими понятиями, с трудом выявляет закономерности». Оценки по математике – в основном «удовлетворительно», бывает и «неудовлетворительно». По физике то же самое.

По биологии и географии – средние результаты. Учителя говорят: фактический материал запоминает хорошо, но как только надо установить причинно-следственные связи – начинает буксовать.

Поведение примерное. Со слов классного руководителя ученик дисциплинирован, вежлив, правила соблюдает, к учителям и одноклассникам относится уважительно. За всё время учёбы – ни одного серьёзного замечания.

В классе Дамир в «предпочитаемых». По социометрии школьного психолога – несколько близких друзей. Одноклассники ценят его за эрудицию, готовность помочь, чувство юмора. В конфликтах обычно миротворит, ищет компромисс.

Внеучебная активность: исторический кружок, литературный клуб, школьная газета. В 2025 году – 2-е место на районной олимпиаде по истории.

Семья полная, родители интересуются его школьной жизнью, контактируют с учителями. Мама регулярно ходит на родительские собрания, участвует в жизни класса.

Вывод по характеристике: Дамир – удачный случай для ШТУР, потому что его учебная деятельность очень неровная: гуманитарные предметы отлично, математика – «провал».

Мы тестировали Дамира индивидуально в кабинете школьного психолога (там же, в Гимназии №19) в период зимне-весенней практики. Дата – 25.03.2026. Уложились в один урок – около 45 минут.

Перед тестом мы объяснили Дамиру, зачем это нужно, и подчеркнули: оценки в школе не пострадают, результаты нужны только для того, чтобы дать рекомендации по учёбе. Получили согласие родителей.

Тест проходил в первой половине дня (третий урок) – так состояние у Дамира было оптимальное. В кабинете – тихо, светло, комфортная температура. На столе только бланки с заданиями, бланк для ответов и ручка.

Дамир сначала немного волновался, но быстро заинтересовался. После инструктажа он последовательно выполнил все шесть субтестов – строго по процедуре из руководства. Время каждого субтеста мы контролировали.

Он был сосредоточен, внимателен, задавал уточняющие вопросы, если инструкция казалась непонятной. Особый интерес – к субтестам «Осведомленность» и «Классификации». А вот «Числовые ряды» делал с напряжением и неуверенностью.

После теста мы коротко поговорили с Дамиром. Ему понравились задания на осведомлённость и классификацию: «там можно было использовать свои знания». А числовые ряды показались сложными – «трудно было уловить закономерности».

Потом мы обработали результаты и провели консультацию с Дамиром и его родителями – объяснили, что получилось, и предложили рекомендации.

Результаты выполнения субтестов представлены в таблице 1. Для перевода «сырых» баллов в нормативные мы использовали данные для 7 классов из руководства.

Таблица 1

Результаты выполнения заданий

№	Субтест	Максимально возможный балл	Сырой» балл	Процент выполнения	Уровень
1	Осведомленность (общественно-гуманитарная сфера)	20	17	85%	Высокий
2	Осведомленность (общественно-научная сфера)	20	14	70%	Выше среднего
3	Аналогии	25	13	52%	Ниже среднего
4	Классификации	20	16	80%	Выше среднего
5	Обобщения	19	16	84%	Высокий
6	Числовые ряды	15	6	40%	Низкий
	Общий показатель	119	82	69%	Средний

Как видно из таблицы, Дамир продемонстрировал неравномерный профиль умственного развития. Наиболее высокие результаты он показал в субтестах «Осведомленность (общественно-гуманитарная сфера)» и «Обобщения», где его показатели соответствуют высокому уровню. В субтестах «Осведомленность (естественно-научная сфера)» и «Классификации» результаты Дамира выше среднего уровня. При этом в субтесте «Аналогии» его результат ниже среднего, а в субтесте «Числовые ряды» – на низком уровне.

Общий показатель умственного развития Дамира (69%) соответствует среднему уровню для учащихся его возраста, что говорит о нормативном уровне умственного развития в целом. Однако значительный разброс результатов по отдельным субтестам указывает на дисгармоничность развития отдельных компонентов мыслительной деятельности.

Для более наглядного представления результатов был также построен график профиля умственного развития Дамира (рис. 1), который демонстрирует выраженную неравномерность развития различных компонентов мышления.

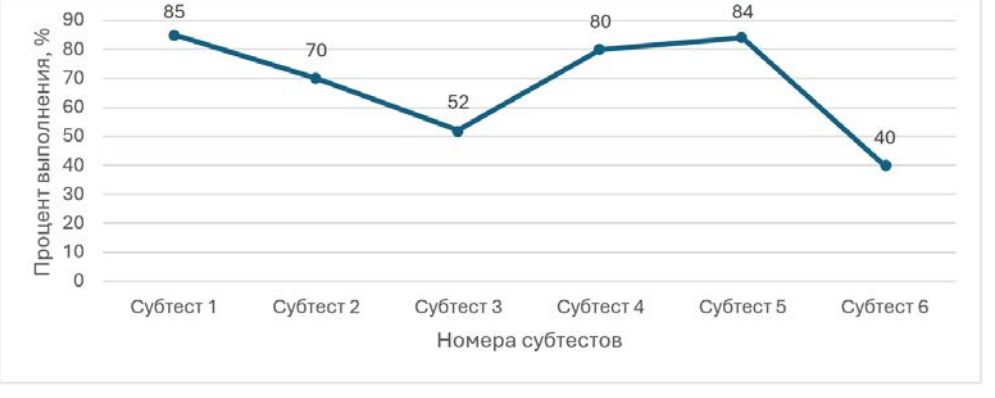

Рис. 1. Индивидуальный профиль умственного развития (по методике ШТУР)

Данные теста позволили нам провести качественный анализ: где у Дамира сильные стороны, а где слабые.

Субтест «Осведомленность».

В общественно-гуманитарной сфере Дамир набрал 85% правильных ответов – высокий уровень. Мы посмотрели его ответы: он хорошо усвоил понятия по истории, литературе, обществознанию. Особенно успешно – задания про исторические события и литературные произведения. Это совпадает с тем, что говорили учителя про его интерес к этим предметам.

В естественно-научной сфере – 70%, чуть ниже, но тоже достаточно высоко. С биологией и географией справился хорошо, а ошибки пошли по физике и химии. Учителя тоже замечали: факты запоминает, а понять закономерности – труднее.

Высокие показатели по «Осведомленности» говорят о хорошей эрудиции, широком кругозоре, умении усваивать и хранить много фактов.

Субтест «Классификации».

Здесь результат выше среднего – 80%. Способность к категориальному мышлению развита неплохо. Большинство заданий Дамир сделал успешно: выделяет существенные признаки, объединяет понятия в классы.

Ошибки возникали в заданиях с физическими и математическими понятиями. Например, в ряду физических терминов он выделил несущественный признак – и ошибся.

Способность к классификации зависит не только от умения оперировать категориями, но и от качества усвоения самих понятий. Если понятие усвоено формально, без понимания его существенных признаков, это может приводить к ошибкам классификации. У Дамира так и получилось: трудности возникли именно там, где он не до конца понимает суть явлений.

Субтест «Обобщения».

Высокий уровень – 84% правильных ответов. Абстрактное мышление развито хорошо. Мы проанализировали его ответы: преобладают категориальные обобщения – это признак высокого уровня понятийного мышления.

Особенно удачно он обобщал понятия из гуманитарных наук и биологии. Пару «Пушкин – Лермонтов» обобщил как «поэты», пару «растение – животное» – как «организмы». Это высокий уровень.

А вот на физических и математических понятиях бывали функциональные обобщения (средний уровень по классификации ШТУР). Например, «сложение – вычитание» он обобщил как «действия с числами» вместо более точного «арифметические операции».

Высокие результаты по «Обобщениям» совпадают с тем, что говорят учителя: Дамир глубоко понимает литературу и историю, видит общие закономерности в гуманитарных явлениях.

Субтест «Аналогии».

Здесь ниже среднего – 52%. Трудности с установлением логических связей между понятиями. Мы посмотрели ошибки: больше всего проблем вызвали задания на функциональные, причинно-следственные и пространственно-временные отношения.

Трудности в выполнении заданий на аналогии могут свидетельствовать о недостаточном понимании логических отношений между понятиями, неумении выделять существенные связи, склонности к поверхностным ассоциациям. У Дамира это проявилось именно в том, что учителя математики и физики описывают как проблемы с причинно-следственными связями.

Субтест «Числовые ряды».

Самый низкий результат – 40%. Он сделал только самые простые задания (арифметическая прогрессия с шагом 2 или 3). А как только пошли комбинированные правила или промежуточные вычисления – всё, задумался.

Это ровно те трудности, о которых говорили учителя математики. Недостаточное развитие математического мышления, проблемы с оперированием числами, с выявлением количественных закономерностей.

Результаты субтеста «Числовые ряды» зачастую коррелируют с успеваемостью по математике и могут служить прогностическим показателем при выявлении математических способностей. У Дамира здесь обнаруживаются низкие результаты – значит, нужна дополнительная работа по развитию математического мышления.

Общий профиль: Неравномерность – главная характеристика. У Дамира явно выделяются:

1) высокая эрудиция, широкий кругозор (особенно в гуманитарной сфере);

2) хорошо развитое категориальное мышление и способность к обобщению там, где интересно;

3) трудности с логическими связями (особенно в естественно-научных контекстах);

4) слабое математическое мышление, проблемы с числовыми закономерностями.

В своём исследовании Гуревич К.М. и Борисова Е.М. отмечают, что: «Неравномерность профиля умственного развития может быть обусловлена как индивидуальными особенностями мыслительной деятельности, так и педагогическими факторами: качеством преподавания различных предметов, интересами и мотивацией учащегося, особенностями его учебной деятельности» [7]. У Дамира, по всей видимости, работает и то и другое: личный интерес к истории и литературе, а также особенности мышления (вербально-логическое развито лучше, чем абстрактно-символическое). Отсюда и возникают трудности с математикой и символами.

Акимова М.К. пишет в своей работе, что около 30% учащихся средних классов демонстрируют неравномерный профиль умственного развития, с преобладанием либо вербальных, либо невербальных компонентов интеллекта [6]. Так что Дамир – не исключение.

И главное: несмотря на неровность профиля, общий уровень умственного развития у него в норме. Это хорошая база для коррекционной работы, чтобы выровнять структуру интеллекта.

По результатам диагностики мы подготовили рекомендации: для учителей и для родителей.

Для учителей математики и физики

1. Индивидуализация подхода. Начинать с конкретных примеров, потом переходить к абстракциям. Визуализировать закономерности, связывать математику с реальной жизнью.

2. Развитие логики. Включать задания на поиск закономерностей, причинно-следственные связи, аналогии. Числовые и буквенные ряды, функциональные зависимости.

3. Межпредметные связи. Опираться на интерес Дамира к истории и литературе. Давать исторические сведения о математиках, задачи с историческим содержанием.

4. Математическая речь. Пусть формулирует определения, описывает алгоритмы, обосновывает решения. Это помогает осознавать закономерности.

5. Дифференцированные задания. Начинать с тех, где он точно справится, потом постепенно усложнять.

Для родителей.

1. Логика в быту. Шахматы, шашки, «Эрудит», головоломки, задачи на смекалку. Особенно полезны настольные игры, где надо планировать наперёд.

2. Конкретные упражнения: судоку (от простых к сложным), игра «Балда», числовые ряды (продолжить, найти ошибку, составить самому), логические задачи типа «Эйнштейн», аналогии («бабочка относится к насекомым, как орёл к...»), ребусы, анаграммы, криптограммы.

3. Онлайн-ресурсы. «Учи.ру», «Яндекс.Учебник», Khan Academy. Там задания подбираются под ребёнка и дают мгновенную обратную связь.

4. Поддержка мотивации. Показывать связь математики с историей, архитектурой, искусством. Давать научно-популярные книги по математике для подростков.

5. Пространственное мышление. Конструирование, моделирование, оригами, рисование 3D-объектов – это косвенно помогает и с математикой.

Для школьного психолога.

1. Индивидуальные занятия (10–12 встреч) – на развитие логики, аналогий, числовых закономерностей.

2. Повторная диагностика через полгода – посмотреть динамику.

3. Консультации для родителей и учителей – объяснить особенности Дамира и обсудить стратегии поддержки.

4. Групповые тренинги – пусть видит разные способы решения задач, которые используют другие ученики.

5. Конкретные упражнения по зонам проблем:

На аналогии: «Продолжи аналогию» (птица – полёт = рыба –...), «Найди лишнюю аналогию», «Создай аналогию» сам; на числовые ряды: заполнить пропуски (2, 4, _, 8, 10, _, 14), найти ошибку в ряду (3, 6, 9, 13, 15, 18), составить свой ряд по правилу, математические ребусы (восстановить цифры); на логику в целом: логические задачи с нарастающей

сложностью, схемы и таблицы для систематизации, причинно-следственные связи, задачи на исключение противоречий.

Эти рекомендации – ровно под особенности Дамира. Если делать их регулярно, проблемные компоненты мышления подтянутся, а значит – повысится успеваемость по математике и естественно-научным предметам.

Заключение.

Мы взяли тест ШТУР и проверили его в деле на примере семиклассника Дамира. Идея Гуревича про «социально-психологический норматив» оказалась не абстрактной теорией: тест действительно показывает не абстрактный «интеллект вообще», а то, насколько мышление подростка соответствует требованиям школы и общества.

Интересно, что общий результат Дамира (69%) уложился в возрастную норму. Но если бы мы ограничились только этим средним баллом, то упустили бы главное. Мы сравнили результаты по всем субтестам и заметили резкую неравномерность: по гуманитарным шкалам («Осведомленность», «Обобщения») – высокие показатели, а по «Аналогиям» и «Числовым рядам» – провал до низкого уровня. Это точно совпало с его реальными школьными трудностями по математике и успехами по истории с литературой.

Мы предполагали, что ШТУР покажет не просто средний уровень, а именно структурную неровность, и эта неровность совпадёт с реальными оценками и мнением учителей. Гипотеза подтвердилась полностью: профиль теста чётко отразил и сильную гуманитарную сторону Дамира, и его слабое место – математику. Причём совпадение было не общим («гуманитарий»), а конкретным: трудности с аналогиями и числовыми рядами в тесте – трудности с причинно-следственными связями и закономерностями в школе. Значит, тест валиден не только в теории, но и на живом примере.

Получается, что ШТУР полезен не как инструмент для ярлыков («глупый/умный»), а как карта проблем и точек роста. Мы на основе этого профиля спокойно составили конкретные упражнения для развития логики и работы с числовыми рядами, а не дали общие советы «больше заниматься». Без такой диагностики мы бы не поняли, почему у эрудированного школьника вдруг «четвёрки» по физике.

Такой подход прямо перекликается с ФГОС [1] и рядом последних изысканий коллег, которые также отмечают, что у современных подростков интеллект часто развит «неровно» [3; 5; 8]. Поэтому, по-нашему мнению, ШТУР необходимо активнее использовать в школах – не для отбора, а для того, чтобы более точно находить подход к каждому ученику.

Библиографический список к главе 24

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 17.02.2023). – М.: Кодекс, 2023.

2. Акимова М.К. Концепция социально-психологических нормативов и индивидуальный подход / М.К. Акимова, С.В. Персиянцева // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм. – 2021. – №1. – С. 321–325. EDN AZQKWO

3. Епанчинцева Г.А. Психологическая диагностика интеллектуального развития личности / Г.А. Епанчинцева // Вестник ОГУ. – 2006. – Т. 1. №2. – С. 73–77. EDN JVGSGJ

4. Захарова Е.И. Разработка системы контроля за психическим развитием детей младенческого возраста / Е.И. Захарова, М.С. Ковязина, М.Е. Баулина // Вестник Удмуртского университета. – 2024. – Т. 34. Вып. 4. – С. 369–380.

5. Качалов В.Ю. Исследование когнитивных способностей подростков на основе данных, полученных в ходе применения школьного теста умственного развития (ШТУР) / В.Ю. Качалов, Д.М. Максимов // Педагогика: вчера, сегодня, завтра: сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2026. – С. 92–95. EDN SCBCMO

6. Психологическая диагностика: учебное пособие / под ред. М.К. Акимовой. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.

7. Психологическая диагностика детей и подростков / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 360 с.

8. Сетко Н.П. Психическое здоровье детей и подростков: монография / Н.П. Сетко, А.Г. Сетко, Е.В. Булычева. – Оренбург: ОрГМУ, 2019. – 335 с.

ГЛАВА 25

DOI 10.31483/r-168684

Кузьмин Алексей Владимирович
Кузнецова Наталия Владимировна

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВИДЕОБЛОГИНГА В ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: *в работе образовательный видеоблогинг рассматривается как педагогическая технология, требующая от преподавателя специализированного набора компетенций. Раскрыта типология образовательного видеоблогинга. Обозначены ключевые компетенции педагога, эффективно транслировать знания в видеоформате, структурировать контент с учётом когнитивной нагрузки и достигать запланированных образовательных результатов. Учтены современные инфраструктурные ограничения: предложена ориентация на отечественные видеохостинги для обеспечения устойчивости образовательного процесса. Показана необходимость системного развития инфраструктуры подготовки педагогов – через сочетание самообразования и программ дополнительного профессионального образования.*

Ключевые слова: *профессиональное обучение, профессиональные компетенции, образовательный видеоблогинг, инновационные форматы, моделирование учебного процесса.*

Abstract: *in this paper, educational video blogging is considered as a pedagogical technology that requires a specialized set of competencies from the teacher. The typology of educational video blogging is revealed. The key competencies of the teacher are identified, effectively transfer knowledge in video format, structure content taking into account cognitive load and achieve planned educational results. Modern infrastructural constraints are taken into account: a focus on domestic video hosting is proposed to ensure the sustainability of the educational process. The necessity of systematic development of the teacher training infrastructure is shown through a combination of self-education and additional professional education programs.*

Keywords: *professional training, professional competencies, educational video blogging, innovative formats, modeling of the educational process.*

Интеграция цифровых решений в образовательный процесс существенно трансформирует способы передачи знаний и развития навыков. В ряду таких инновационных практик особое место занимает ведение образовательных видеоблогов. Применение видеоблогинга как педагогической технологии требует от преподавателя владения специализированным набором компетенций: от сценарного проектирования и видеомонтажа до адаптации дидактических приёмов к видеоформату. Рост спроса на данные компетенции фиксирует изменение требований к профессиональному профилю педагога и указывает на необходимость системного развития соответствующей инфраструктуры в образовательных организациях и системе повышения квалификации.

В условиях цифровизации профессионального образования особую важность приобретает исследование новых форм интернет-коммуникации: образовательный видеоблог как один из таких форматов требует изучения своей специфики и оценки возможностей практического применения, выявления ключевых факторов, обусловливающих эффективность его реализации [9, с. 385].

Актуальность темы предопределена трансформацией образовательных практик под влиянием цифровых технологий и определением комплекса условий, необходимых для

достижения планируемых образовательных результатов. Рост интереса к онлайн-обучению и практике создания образовательных видеоблогов был обусловлен санитарно-эпидемиологическими ограничениями. Данная технология демонстрирует устойчивую динамику развития и находит системное применение в образовательном процессе. Научная ценность исследования определяется необходимостью модернизации существующей классификации видеоблогинга: требуется дополнить её дидактическими и технологическими параметрами, позволяющими дифференцировать форматы видеоблогов по их функциональному назначению в образовательном процессе. Задача совершенствования классификации видеоблогинга как средства организации обучения является научно значимой, поскольку создаёт основу для проектирования дидактических моделей, ориентированных на достижение заданных образовательных результатов.

На фоне масштабной цифровизации социальных и государственных институтов расширяется практика использования видеоблогов. Это открывает реальные возможности для применения данных электронных ресурсов в качестве средств формирования профессиональных компетенций. Вынужденный переход к дистанционным формам обучения в период пандемии COVID-19 стимулировал широкое распространение образовательных видеоблогов: в настоящее время требуется научно обоснованная систематизация их дидактического потенциала. Динамика развития видеоблогинга коррелирует с процессами цифровизации ключевых сфер жизни. Естественно, данный факт обусловливает расширение практики применения видеоблогов как эффективного электронного инструмента в системе дистанционного обучения.

В рамках общей тенденции к цифровизации государственных институтов видеоблогинг демонстрирует интенсивную динамику развития, что позволяет рассматривать его как результативный электронный ресурс, способствующий совершенствованию системы дистанционного обучения.

Цель исследования – раскрыть дидактический потенциал образовательного видеоблога как инструмента современной образовательной системы. Исследование ориентировано на выявление потенциала образовательного видеоблога в контексте модернизации практик профессионального обучения. В условиях трансформации образовательного пространства современные педагогические технологии обеспечивают системную устойчивость образовательной системы и создают ресурсную базу для организации продуктивной учебной деятельности, ориентированной на формирование профессиональных компетенций.

Методологическая база включает обзор научной литературы, уточнение категориально-понятийного аппарата, систематизацию данных с целью формирования профессиональных компетенций. Применение комплексного исследовательского подхода обеспечивает целостное осмысление видеоблогинга в качестве педагогического инструмента: осуществляется оценка его дидактических возможностей с точки зрения достижения образовательных результатов, а также выявление барьеров и ограничений, характерных для внедрения технологии в учебный процесс. Одновременно фиксируются организационно-педагогические и технологические ограничения, детерминирующие границы практического использования.

Видеоблог выступает одним из наиболее востребованных средств интернет-коммуникации в современном образовательном пространстве, обладая существенным дидактическим потенциалом. Ключевой характеристикой видеоблогинга признаётся аудиовизуальный контент, транслируемый посредством сети Интернет и обеспечивающий многоканальное восприятие учебной информации. Специфика видеоблогинга определяется доминирующей ролью видеоконтента, передаваемого через Интернет и способствующего интенсификации учебно-познавательной деятельности.

Применение онлайн-обучения на базе образовательных видеоблогов выступает эффективным средством формирования компонентов цифровой грамотности обучающихся. Одновременно образовательный потенциал видеоблогинга проявляется в двух взаимосвязанных

плоскостях: во-первых, в формировании у обучающихся комплекса компетенций, составляющих цифровую грамотность; во-вторых, в активизации мотивационной сферы, стимулирующей освоение учебного материала с применением цифровых устройств. К числу отличительных характеристик образовательного видеоблога относятся мультимедийность, интерактивность, доступность и возможность индивидуализации обучения – данные свойства обусловливают его дидактическую ценность и позволяют эффективно интегрировать формат в современные образовательные практики. Включение интернет-ресурсов в комплекс технических средств обучения позволяет системно модернизировать образовательный процесс за счёт применения современных педагогических технологий, что напрямую коррелирует с повышением уровня знаний и развитием навыков работы с цифровыми источниками информации.

Особую актуальность приобретают формы неформального образования, базирующиеся на использовании открытых электронных ресурсов и онлайн-платформ. Данный вектор развития образовательной практики отвечает запросам непрерывного обучения и расширяет возможности формирования актуальных компетенций вне традиционных программ.

Тенденции трансформации образовательного пространства обусловливают возрастание значимости неформальных форм обучения, позволяющих выстраивать гибкие образовательные траектории, ориентированные на индивидуальные познавательные потребности обучающихся. Несмотря на выраженный педагогический потенциал образовательного видеоблогинга, его дидактические возможности остаются недостаточно теоретически осмысленными и эмпирически апробированными в практике профессионального обучения, что формирует барьер для его системного внедрения в образовательные модели. С целью преодоления барьеров представляется важным эмпирически подтвердить положительную динамику применения, что достигается посредством анализа функциональных характеристик технологии и оценки её вклада в достижение образовательных результатов.

Анализ публикаций по тематике современных образовательных технологий свидетельствует о высокой степени разработанности вопроса: в научных работах представлены различные концептуальные подходы, типологии технологий, а также результаты их апробации в образовательных организациях разного уровня [4, с. 17].

Систематизация научных публикаций выявляет три доминирующих ракурса рассмотрения образовательного видеоблога: во-первых, в качестве средства развития медиаграмотности [1, с. 18]; во-вторых, как инновационный формат организации проектной деятельности [6, с. 47]; в-третьих, как интернет-блог в качестве платформы коммуникативного взаимодействия в информационно-образовательной среде [2, с. 302].

Специфика использования образовательного видеоблога в учебном процессе детерминирована необходимостью многоэтапной подготовки видеоматериалов: на предварительном этапе осуществляется концептуализация контента, далее – методическая проработка сценария и визуальных средств, что в совокупности определяет дидактическую эффективность формата. Видеоблогинг как современный образовательный тренд ориентирован на активное вовлечение обучающихся в учебно-познавательную деятельность, повышение эффективности усвоения предметного содержания, а также целенаправленное развитие практических навыков и профессионально значимых компетенций в соответствии с требованиями компетентностного подхода [6, с. 48]. В структуре педагогической модели образовательного видеоблогинга соблюдение требований выступает необходимым условием раскрытия его потенциала: это касается как этапа подготовки контента и выбора способов представления знаний, так и конструирования системы оценивания, позволяющей объективно фиксировать динамику формирования компетенций.

Для эффективной интеграции видеоблогинга в учебно-воспитательный процесс требуется системная проработка ряда параметров, определяющих дидактическую результативность технологии. С позиций методологии профессионального образования внедрение видеоблогинга

требует чёткой постановки и последовательного решения задач, охватывающих четыре взаимосвязанных блока параметров: во-первых, формулирование целей и задач тренинга и определение тематики образовательного контента; во-вторых, проектирование содержания занятий, включая дифференциацию по уровням сложности и нормирование временных затрат на ведение видеоблога; в-третьих, выбор технических средств, реализующих функцию обратной связи; в-четвёртых, обеспечение необходимого уровня самостоятельной подготовки педагога, в том числе в области сценарного мастерства и видеомонтажа [8, с. 299].

В рамках современной дидактики применение видеоблогинга в образовательном процессе предполагает реализацию комплексного подхода, направленного на системное обеспечение вовлечённости обучающихся и развитие устойчивой мотивации к учебной деятельности. Такой подход интегрирует дидактические, психологические и технологические компоненты, позволяющие трансформировать пассивное восприятие материала в активную познавательную позицию. Реализация указанного комплексного подхода создаёт необходимые организационно-педагогические условия для интеграции видеоблогинга в образовательный процесс в качестве полноценной педагогической технологии. При этом технология органично сочетает дидактические возможности, обеспечивающие усвоение предметного содержания, и коммуникативные ресурсы цифровых инструментов, способствующие выстраиванию продуктивного взаимодействия субъектов обучения.

Отметим, что профессиональная компетентность преподавателя в современных условиях во многом определяется способностью выстраивать продуктивное взаимодействие образовательного контента и коммуникативных компонентов учебного процесса. Взаимодействие формирует основу для непрерывного профессионального развития и позволяет соответствовать современным требованиям к качеству обучения [10, с. 57]. Такая интеграция служит драйвером профессионального развития и обеспечивает соответствие актуальным стандартам педагогической деятельности.

Содержательная специфика образовательного видеоблогинга может быть систематизирована в рамках трёх типов: аналитического (направленного на диагностику и интерпретацию информационных запросов обучающихся), критического (базирующегося на многоаспектном анализе материала с демонстрацией различных позиций, включая оценочную позицию преподавателя) и журналистского (ориентированного на структурированную подачу предметного содержания с поясняющими комментариями). Представленная классификация может быть положена в основу разработки учебно-методических комплексов с использованием видеоконтента. Помимо содержательной типологии образовательного видеоблогинга, в медиапедагогике выделяют более широкую классификацию видеоблогов по типу контента: политический, образовательный, игровой, лайфстайл, обзорный, социальный и др. [5, с. 105].

В научно-методическом плане принципиально важно дифференцировать образовательные форматы от развлекательных и общественно-политических, поскольку их дидактические функции, целевые установки и критерии эффективности существенно различаются. Данная классификация выполняет методологическую функцию, позволяя соотнести специфику каждого типа с конкретными педагогическими задачами: передача знаний, развитие навыков медиаанализа, критического мышления. Педагогический видеоблогинг выступает в качестве специализированной разновидности образовательного видеоблогинга, отличающейся целевой ориентацией на реализацию дидактических задач, соблюдением научно обоснованных методических принципов подачи материала и проектированием образовательных результатов в соответствии с требованиями образовательных стандартов и профессиональных компетенций.

В структуре педагогической технологии видеоблогинга можно выделить четыре взаимосвязанные функции: систематизирует и визуализирует информацию по темам учебной программы; раскрывает содержание дисциплин через сочетание объяснения, демонстрации и

моделирования; способствует формированию навыков решения задач за счёт показа типовых примеров и разбора ошибок; обеспечивает интерактивное взаимодействие в асинхронном и синхронном режимах. Техническая реализация этих функций достигается путём размещения материалов на цифровых образовательных платформах и применения специализированных программных решений.

В современных условиях функционирование ряда зарубежных цифровых платформ на территории Российской Федерации характеризуется существенными ограничениями, обусловленными приостановкой деятельности поставщиков сервисов.

Анализ потенциала используемых в педагогическом видеоблогинге ресурсов позволяет дифференцировать их по функциональным группам. К первой группе относятся видеохостинги и социальные сети (YouTube, TikTok и другие), обеспечивающие трансляцию и продвижение образовательного контента, однако в настоящее время отличающиеся нестабильностью доступа и ограничениями функционала для российских пользователей. Вторую группу составляют программные решения для создания и редактирования видеоматериалов (Adobe Premiere Pro, DaVinci Resolve), применение которых сопряжено с трудностями лицензирования и оплаты подписок. В третью группу включены инструменты веб-разработки и визуального дизайна (Canva, Tilda), востребованные при оформлении дидактических материалов и создании посадочных страниц для образовательных проектов; при этом отдельные сервисы демонстрируют снижение стабильности работы в российском сегменте сети. Четвёртая группа объединяет специализированные платформы, используемые для монетизации контента, размещения видео и быстрого монтажа; их потенциал в условиях ограничений требует дополнительной верификации с точки зрения устойчивости и соответствия требованиям информационной безопасности образовательной среды. Реализация педагогического видеоблогинга в профессиональном образовании предполагает использование широкого спектра цифровых инструментов. Проведённая систематизация ресурсов по функциональному назначению позволяет выявить риски, влияющие на устойчивость образовательного процесса.

В условиях действующих ограничений целесообразным представляется формирование резервной экосистемы цифровых инструментов, сочетающей стабильные зарубежные решения с отечественными аналогами, а также разработка регламентов по обеспечению сохранности образовательного контента и поддержанию непрерывности взаимодействия с аудиторией. К числу таких платформ относятся VK Video, RuTube, Videok и другие российские решения [3, с. 205]. Их применение способствует обеспечению устойчивости цифровой образовательной среды, минимизации рисков потери доступа к учебно-методическим материалам и поддержанию непрерывности взаимодействия с обучающимися. При этом интеграция указанных сервисов в педагогическую практику предполагает учёт их функциональных особенностей и адаптацию методических приёмов к специфике каждой платформы.

Вместе с тем эффективность их использования обусловливается необходимостью методической адаптации существующих образовательных продуктов к интерфейсным и алгоритмическим особенностям отечественных платформ.

Функционирование образовательных организаций в современных условиях предполагает необходимость учёта нормативно-правовых требований к обработке и распространению информации. Применение отечественных платформ позволяет обеспечить соответствие деятельности образовательной организации действующему законодательству в области информационной безопасности. Одновременно это гарантирует стабильный доступ обучающихся к учебно-методическим материалам, нивелируя риски, связанные с ограничением работы зарубежных сервисов. С организационно-педагогической точки зрения данный подход выступает элементом обеспечения надёжности и прогнозируемости реализации образовательных программ в цифровой среде. Снижение вероятности потери доступа к контенту или сбоев в

коммуникации за счёт использования стабильных сервисов рассматривается как необходимое организационно-техническое условие реализации педагогического видеоблогинга.

Интеграция видеоблогинга в педагогическую практику сопряжена с повышением требований к профессиональной подготовке преподавателя, что обусловливает рост спроса на специализированные компетенции в области создания и использования видеоконтента. Данная тенденция отражает объективную потребность в институционализации новых направлений методической поддержки педагогов, а формирование устойчивой инфраструктуры развития компетенций предполагает разработку стандартизированных образовательных модулей, внедрение практико-ориентированных курсов в систему профессионального образования, создание площадок для обмена опытом и экспертной оценки педагогического видеоконтента. Таким образом, востребованность компетенций в сфере видеоблогинга становится драйвером модернизации системы непрерывного педагогического образования.

В структуре подготовки педагога к использованию видеоблогинга целесообразно выделять два уровня формирования компетенций, различающихся по степени методической обеспеченности и формализации результатов. Уровень самообразования характеризуется автономным освоением базовых технических и коммуникативных навыков через работу с открытыми цифровыми ресурсами, методическими пособиями и обучающими видеоматериалами. Осуществление подготовки реализуется в рамках программ дополнительного профессионального образования и предполагает системное освоение цифровой дидактики, проектирование образовательных продуктов в видеоформате и оценку их эффективности. Комплементарность указанных траекторий обеспечивает комплексное развитие медиакомпетентности преподавателя. Совокупность данных путей позволяет обеспечить многоуровневое развитие профессиональных компетенций педагога с учётом индивидуальных образовательных потребностей и институциональных требований.

Современный рынок образовательных услуг характеризуется широким спектром предложений по обучению технике ведения видеоблогинга, однако значительная часть программ ориентирована на коммерческие и медийные практики, а не на педагогическую специфику трансляции знаний. В этой связи особую значимость приобретает критический отбор и методическая адаптация существующих образовательных решений для задач профессионального образования. Целесообразно выделять программы, интегрирующие не только технические навыки, но и основы цифровой дидактики, принципы когнитивной нагрузки и методики вовлечения учебной аудитории – именно такие форматы обеспечивают формирование профессионально релевантных компетенций педагога.

Специализированные образовательные организации и учреждения, реализующие программы по обучению видеоблогингу, обеспечивают формирование комплекса профессиональных компетенций педагога, включающего навыки подготовки качественного видеоконтента, применения современных инструментов привлечения и удержания учебной аудитории, а также использования творческих ресурсов в педагогической деятельности. Существенное значение имеет освоение правовых и этических норм публикации видеоматериалов в цифровой среде, изучение специфики функционирования сетевых платформ и особенностей их алгоритмической работы: эти компоненты выступают необходимым условием легитимного и эффективного присутствия преподавателя в онлайн-пространстве. Реализация данных компетенций способствует повышению авторитета педагога, визуализации актуальности и значимости преподаваемой дисциплины, достижению запланированных дидактических целей, а также развитию надпрофессиональных навыков. Таким образом, педагогический видеоблогинг является востребованным инструментом цифровой дидактики, требующим от преподавателя комплекса специализированных компетенций. Его результативность определяется не только качеством контента, но и устойчивостью технологической инфраструктуры, а также методической проработанностью используемых форматов.

В современных условиях стратегически оправданным представляется развитие экосистемы отечественных цифровых платформ и целенаправленное формирование компетенций педагогов через сочетание самообразования и стандартизированных программ повышения квалификации. Устойчивое развитие данного направления возможно лишь при условии системной поддержки как на уровне образовательных организаций в виде методических ресурсов и технической инфраструктуры, так и на уровне системы непрерывного педагогического образования.

Библиографический список к главе 25

1. Бейненсон В.А. Элементы медиакритики в комментариях журналистского Youtube-проекта (на примере канала «Контекст») / В.А. Бейненсон // Динамика медиасистем. – 2025. – Т. 5. №1. – С. 17–27. DOI 10.47475/2949-3390-2025-5-1-17-27. EDN CPQDJP

2. Жаде Н.Р. Интернет-коммуникация как актуальная проблема в современных педагогических исследованиях / Н.Р. Жаде // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 18–19 апр. 2025 г.) / науч. ред. А.А. Ушаков; Кубанский государственный университет. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 302. EDN VHUOYE

3. Кисляк А.А. Короткое видео на российских платформах: трансформация телевизионного контента в VK Видео, Яндекс Видео и RuTube / А.А. Кисляк // Litera. – 2025. – №6. – С. 205–216.

4. Куликов С.Б. Тематика, проблемное поле и оценка качества современных научно-педагогических исследований / С.Б. Куликов // Сборник статей. – Томск: ТГПУ, 2022. – С. 17.

5. Медиасфера как пространство развития правовой культуры в современной России: коллективная монография / отв. ред. и сост. Н.Б. Кириллова. – М.: Академический проект, 2023. – С. 105.

6. Филипова А.Г. Особенности и типы самопрезентаций в образовательном видеоблогинге / А.Г. Филипова, Е.М. Скрыпникова, Е.Е. Абросимова // Социодинамика. – 2023. – №11. – С. 46–62. DOI 10.25136/2409-7144.2023.11.69015. EDN HAKZVE

7. Филипова А.Г. Анализ комментариев к образовательным видеоблогам: классификация и особенности / А.Г. Филипова, В.Р. Малахова // Информационное общество. – 2025. – №1. – С. 58. DOI 10.52605/16059921_2025_01_58. EDN VNKYOL

8. Писарев К.А. Алгоритм создания авторского образовательного видеоблога / К.А. Писарев // Молодежь XXI века: шаг в будущее: материалы XXVI региональной научно-практической конференции. В 2-х т. (Благовещенск, 16 мая 2025 г.). – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2025. – С. 299. EDN DPUIAY

9. Шенгелия К.М. Образовательный потенциал видеоблогов: перспективы внедрения / К.М. Шенгелия // Наука молодых – будущее России: сборник научных статей 10-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых: в 6-х т. (Курск, 16 декабря 2025 г.). – Курск: Университетская книга, 2025. – С. 384. EDN IYQXRM

10. Яковлева Е.В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав / Е.В. Яковлева // Концепт. – 2021. – №4. – С. 46–57. EDN GGMXHR

ГЛАВА 26

DOI 10.31483/r-168372

Звонова Елена Владимировна
Ерошова Юлия Владимировна

СТРАТЕГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦВЕТА В РЕКЛАМЕ ТЕЛЕФОНОВ ДОВЕРИЯ

Аннотация: *телефоны доверия играют важную роль в предоставлении психологической помощи в кризисных ситуациях, особенно для тех, кто не может обратиться за профессиональной поддержкой лично. Эффективная реклама этих служб, включающая постеры и баннеры, способствует их узнаванию и повышает вероятность обращения. Важным аспектом привлечения внимания становится использование цвета – мощного инструмента воздействия на психику человека, вызывающего определённые эмоции и ассоциации. В исследовании анализировалась роль цвета и эмоциональных реакций при создании стимульного материала для рекламы телефонов доверия. Особое внимание уделялось выявлению взаимосвязей между восприятием цветовой гаммы, уровнем виктимности и социальной ролью респондентов. Результаты показали, что у мужчин наблюдается обратная связь между уровнем виктимности и восприятием цвета в первой рекламе: чем выше виктимность, тем ниже воспринимаемость определённых цветовых решений. Аналогично, вторая реклама выявила прямую связь между уровнем виктимности, социальной ролью жертвы и эмоциональной реакцией на цвет. Эти данные подтверждают важность использования психологии цвета в разработке рекламных кампаний для телефонов доверия и подчеркивают необходимость дальнейших исследований на больших выборках. Практическое значение работы заключается в предоставлении новых знаний о целевой аудитории, что может способствовать улучшению коммуникационных стратегий служб поддержки и правоохранительных органов.*

Ключевые слова: *телефоны доверия, психология цвета, кризисная помощь, реклама, эмоциональный отклик, виктимность, социальная роль, маркетинг в социальной сфере, визуальный стимул, целевая аудитория.*

Abstract: *helplines play a vital role in providing psychological support in crisis situations, especially for those unable to seek professional support in person. Effective advertising for these services, including posters and banners, promotes recognition and increases the likelihood of contact. The use of color, a powerful tool for influencing the human psyche by evoking specific emotions and associations, is an important aspect of attracting attention. The study analyzed the role of color and emotional responses in creating stimulus materials for helpline advertising. Particular attention was paid to identifying the relationships between color perception, the level of victimization, and the social role of respondents. The results showed that men exhibited an inverse relationship between the level of victimization and color perception in the first advertisement: the higher the victimization, the lower the receptivity to certain color schemes. Similarly, the second advertisement revealed a direct relationship between the level of victimization, the social role of the victim, and the emotional response to color. These findings confirm the importance of using color psychology in developing advertising campaigns for helplines and highlight the need for further research on larger samples. The practical significance of this study lies in providing new insights into the target audience, which could contribute to improving the communication strategies of helplines and law enforcement agencies.*

Keywords: *helplines, color psychology, crisis assistance, advertising, emotional response, victimization, social role, social marketing, visual stimulus, target audience.*

За последние годы люди стали всё чаще обращаться за психологической помощью к специалистам. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, к концу

2024 года индекс потребности в психологической помощи в России составил 30 пунктов из 100 возможных. Это в 1,3 раза больше, чем в 2022 году (тогда индекс был равен 23), и максимум с 2009 года (показатель составлял 32) [6]. Телефоны доверия являются одним из видов такой помощи, особенно для тех, у кого нет возможности пойти к психологу в кризисной ситуации. Эффективная реклама этих служб становится критически важной для охвата нуждающихся. Этот факт поднимает вопрос о восприятии людьми постеров в интернете и баннеров на улице с предоставлением помощи по телефону и уделении им внимания.

Одной из ключевых проблем социальной рекламы [7] является низкая эффективность. Сейчас, во времена преобладания ярких визуальных образов как на улице, так и в интернете, человеческий глаз постоянно фильтрует получаемую информацию, а люди, которые находятся в тяжёлой жизненной ситуации, могут быть ещё менее восприимчивы к традиционным рекламным сообщениям. Психологически обоснованное использование цвета как важного компонента коммуникации может помочь преодолеть этот барьер и сделать рекламу более действенной [5].

Цвет является мощным инструментом воздействия на психику человека. Он способен вызывать определённые эмоции, ассоциации и влиять на принятие решений. Правильно подобранная гамма в рекламе телефонов доверия может привлечь внимание целевой аудитории, вызвать доверие и замотивировать к обращению за помощью.

В работах Д. Марра зрительное восприятие рассматривается как процесс обработки информации в виде набора представлений, который перерабатывает двухмерные изображения в трёхмерные и встраивает получаемые извне импульсы в собственную модель мира. Таким образом, процесс восприятия состоит из нескольких уровней – вычислительного, алгоритмического и уровня аппаратной реализации [15]. Цвет является важным компонентом внутренних механизмов, посредством которых создаётся целостный образ, определяющий реакцию и дальнейшее поведение субъекта.

В когнитивной теории восприятия данный вид активности психики рассматривается как процесс категоризации, отнесения единичных воспринимаемых объектов к общему классу на основе прошлого опыта. Восприятие начинается при условии перцептивной готовности – настройки восприятия, которая ведёт к более быстрому опознанию объекта. Основными принципами теории являются:

Восприятие – это постоянный процесс принятия решений. Человек всё время находится в состоянии решения задач, выполняя операцию категоризации. Категории – это совокупности признаков, на основе которых объекты группируются как равноценные; это настройка восприятия «по умолчанию», то, благодаря чему мы быстро опознаём объект.

Выделяют 4 стадии процесса категоризации.

1. Первичная категоризация – бессознательный процесс, в котором задействуются врождённые категории, например «свет», «звук», «движение», «объект».

2. Поиск признаков – признаки, отличающие воспринимаемый объект от других, должны соответствовать категории. Часто признаки соответствуют сразу нескольким категориям, и решающую роль играет готовность категорий.

3. Подтверждающая проверка – после предварительной категоризации поиск изменяется, направляясь теперь на признаки, которые могут подтвердить адекватность отнесения объекта к выбранной категории.

4. Завершение проверки – после категоризации объекта поиск признаков и релевантных категорий завершается [3].

«Социальная коммуникация – это процесс создания, преобразования и передачи информации между отдельными лицами, группами и общественными организациями, нацеленный на динамичное развитие, преобразование или изменение знаний, отношений и поведения с тем, чтобы повлиять на субъектов и воздействовать на их систему ценностей и интересов». Именно поэтому цвет в рекламе социальных служб должен в первую очередь использоваться как средство передачи информации о предоставляемой помощи.

Цветовая символика основана на концептах, которые формируются в сознании человека на различных этапах личностного формирования и развития общества в целом. Во многих культурах цветовое восприятие представляет собой инструмент познания мира, так как цвет помогает передать реалии с точки зрения национальной ценностной картины мира [1]. Цвет усиливает процессы работы памяти и запускает физиологическое возбуждение [14]. Цвет оказывает не только возбуждающее, но и успокаивающее, стабилизирующее, даже лечебное воздействие [14].

Смыслонесущее и символическое значение цвета привлекает внимание учёных [16].

У цвета двоякое психологическое воздействие: первичное, которое отвечает за наше восприятие среды или предмета, благодаря чему мы получаем некое впечатление; вторичное, которое воздействует на нас через ассоциации. Второе зачастую у каждого человека индивидуально и является накоплением образов на основе жизненного опыта, что позволяет в результате экспериментальных исследований создать классификацию цветов по их психологическому воздействию на человека [2].

Исследование, проведённое в 2020 году, в котором приняли участие 4598 человек из 30 разных стран, показало, что люди обычно ассоциируют определённые цвета с конкретными эмоциями. Согласно результатам исследования:

− чёрный: 51% респондентов ассоциируют чёрный цвет с грустью;
− белый: 43% людей ассоциируют белый цвет с облегчением;
− красный: 68% ассоциируют красный цвет с любовью;
− синий: 35% связали синий цвет с чувством облегчения;
− зелёный: 39% связали зелёный цвет с удовлетворённостью;
− жёлтый: 52% считают, что жёлтый цвет означает радость;
− фиолетовый: 25% сообщили, что фиолетовый цвет ассоциируется у них с удовольствием;
− коричневый: 36% связали коричневый цвет с отвращением;
− оранжевый: у 44% опрошенных оранжевый ассоциируется с радостью;
− розовый: 50% связали розовый цвет с любовью.

Исследователи, проводившие эксперимент, предположили, что такие результаты указывают на то, что ассоциации между цветом и эмоциями, по-видимому, обладают универсальными свойствами [13].

Швейцарский психолог М. Люшер обосновал индивидуальность цветовых композиций и пришёл к выводу, что состояние человека может повлиять на его отношение к одному и тому же цвету. Важно понимать, что объективное восприятие цвета каждым человеком субъективно оценивается как положительное, нейтральное или отрицательное. В зависимости от того, в каком эмоциональном состоянии находится человек, он принимает, игнорирует или отвергает определённое чувственное восприятие. Цвет, который кажется ему прекрасным, – это чувственное восприятие, которое он принимает, причём данный цвет соответствует его эмоциональному состоянию. Так, например, процедуру тестирования по М. Люшеру совершают дважды. В том случае, если испытуемый оба раза рассортировал карточки одинаково, то психолог может предположить, что перед ним личность жёсткая, неадаптивная и негибкая, либо что человек напряжён, пытается подогнать свой результат под некий идеал или вовсе противится испытанию [8].

В одном исследовании учёные изучали влияние цвета на психику человека и предложили американским домохозяйкам попробовать кофе из четырёх чашек, которые стояли рядом с коробками разных цветов: коричневой, синей, красной и жёлтой. В результате 75% респондентов сказали, что кофе возле коричневой коробки слишком крепкий. Около 85% назвали кофе рядом с красной коробкой самым ароматным и вкусным. Почти все заметили, что кофе рядом с синей коробкой мягкий, а рядом с жёлтой – слабый. Кофе во всех чашках был одинаковым, но дегустаторы были проинформированы об этом после эксперимента [4].

Современные научные знания об эмоциональном воздействии цвета на психику позволяют использовать реакцию человека и управлять его поведением. Восприятие отдельных

цветов, их оттенков и цветовых сочетаний было проверено экспериментально психологами и физиологами, после чего приобрело целенаправленное использование: в сфере моды, на телевидении, в журналах, фотографиях и в рекламе. Любой визуальный образ призван воздействовать на наше восприятие с психологической точки зрения, поэтому так важно учитывать это при создании стратегии по использованию цветовых решений.

Реклама – это целенаправленная попытка повлиять на человеческое поведение. «Рекламное объявление состоит из двух основных частей: текстовая часть и художественная, цветовая. По мнению психологов, именно от последней части зависит наибольший процент эффективности рекламы, поскольку цвет корректирует соответствующую реакцию человека, а в некоторых случаях и эмоции» [10, с. 48]. Таким образом, можно признать, что цвет – один из самых значимых элементов рекламы, способный повлиять на решение о покупке товара или обращении за предоставляемыми услугами.

Грамотное использование цвета в рекламе – важнейшая составляющая маркетинговой стратегии. Правильный выбор цвета может повысить узнаваемость бренда, увеличить продажи, призвать к действию и вызвать у потребителей желаемые эмоции. При выборе цветов важно учитывать психологическое воздействие каждого цвета и их сочетаний, а также целевую аудиторию и цель рекламной кампании.

Ассоциации, которые наш мозг создаёт с определёнными цветами, играют ключевую роль в преодолении разрыва между маркетинговыми материалами и их целевой аудиторией. Если внимательно изучить цвета, которые часто используются в рекламе какой-либо конкретной отрасли, то можно увидеть, что многие из них появляются снова и снова. Это цвета, которые, как показывают исследования, аудитория связывает со своими потребностями и ожиданиями.

Было проведено исследование, которое показало, что 85% потребителей называют цвет основной причиной, по которой они выбирают, какие товары купить. Кроме того, до 90% импульсивных решений о покупке товаров основаны исключительно на цвете товаров. По мнению исследователей в области психологии цвета, 42% потребителей формируют своё мнение о вебсайтах на основе их дизайна, при этом цвет влияет на их мнение больше, чем любой другой фактор. И в 52% случаев неудачный выбор цвета и другого некачественного дизайна отталкивает пользователей от веб-сайта так, что они не хотят снова посещать его [12].

Таким образом, можно определить основные функции цвета в рекламе.

1. Привлечение внимания целевой аудитории. Важно не просто привлечь внимание, но и сделать так, чтобы цвет соответствовал посылу рекламы и предоставляемым услугам или товарам. Это особенно важно в условиях информационного перенасыщения.

2. Формирование нужного эмоционального настроя.

3. Создание устоявшегося образа бренда. Цвет становится неотъемлемой частью фирменного стиля, формируя узнаваемость бренда и ассоциации с ним.

4. Расстановка смысловых акцентов. Цвет служит для выделения ключевых элементов рекламы, например названия или призыва к действию.

5. Воздействие на восприятие человека. Цвет может влиять на восприятие качества продукта или услуг.

6. Сегментация аудитории. Разные цвета могут привлекать разные целевые группы.

Потенциальные возможности цвета при разработке рекламных проектов очень велики. Цвет способен вызывать у людей мощные эмоции, поэтому при правильном его использовании он может быть очень эффективным средством коммуникации.

Однако важно учитывать, что цвет не существует в рекламе обособленно. Необходимо принимать во внимание такие аспекты, как цель сообщения, контекст, сочетание цветов и оттенков между собой, особенности культуры и возраста целевой аудитории. Кроме того, личные предпочтения человека и ассоциации с цветом также играют свою роль.

Несмотря на то, что исследования рекламы и цвета в рекламе привлекают внимание психологов и маркетологов давно, проблемы повышения эффективности социальной рекламы остаются в ряде актуальных вопросов современной социальной психологии. Особенно важен

данный аспект в изучении информирования населения о возможности получения психологической и иной помощи с помощью обращения к телефону доверия.

Телефон доверия есть служба, ориентированная на информирование и оказание неотложной психологической помощи, предназначенная для экстренного использования в ситуациях, не терпящих отлагательства; адресована лицам, находящимся в кризисных состояниях, тем, у кого возникли, по их мнению, непреодолимые препятствия со значимыми другими [11].

Первый телефон доверия появился в 1953 году как профилактика суицидов, и организовал его англиканский священник Чад Вара. Он пришёл к выводу, что психологическую помощь и поддержку можно получить не только от профессионала, но и от другого человека, если он имеет подготовку и опыт в оказании помощи такого рода [9]. В России первый телефон доверия появился в 1981 году. Сейчас же данная служба является огромной сетью, куда может обратиться любой человек за бесплатной и анонимной экстренной психологической помощью.

Реклама телефонов доверия является одним из видов социальной рекламы, которая призвана доносить до людей, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях, что есть место, куда можно обратиться, где тебя выслушают, поймут и помогут.

Специфика рекламы телефонов доверия обусловлена особенностью предоставляемых услуг. Цель такой рекламы – не продать услугу в обычном понимании, а донести информацию о доступной помощи и поддержать людей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Поэтому её создание требует особого подхода, отличающегося от традиционной коммерческой рекламы.

В связи с тем, что социальная реклама (в том числе реклама телефонов доверия) зачастую создаётся бесплатно или на очень ограниченных условиях, рекламные агентства вынуждены работать над такими проектами с меньшими ресурсами и временными затратами. Это ведёт к снижению качества материалов и их эффективности по сравнению с коммерческой рекламой, которая обычно финансируется и разрабатывается более профессионально и полноценно [7].

Отсутствие грамотного смыслового акцента в рекламе телефона доверия сразу снижает эффективность, направленность и доступность. Человек должен чувствовать, что в рекламе речь о нём, что именно он может позвонить и действительно решить свою проблему.

Целевая аудитория недостаточно сегментирована по социальным характеристикам. Из-за этого возникает проблема, что не каждый человек в критической жизненной ситуации может идентифицировать себя с тем, кто может обратиться по телефону доверия.

Сегментация целевой аудитории для рекламы телефонов доверия определяет эффективность рекламной кампании. Нельзя использовать один подход для всех, поскольку потребности и способы восприятия информации сильно различаются у разных групп населения. Сейчас реклама телефонов доверия всего делится на два типа: детская и взрослая. Однако расширение количества возрастных групп позволило бы для каждой из них разработать наиболее эффективную рекламу, опираясь на их особенности.

Цель работы – выявить и обосновать социально-психологические основы стратегии использования цвета в рекламе телефонов доверия как компонента воздействия на человека для повышения её эффективности, основываясь на анализе психологического воздействия цветовых решений на целевую аудиторию.

Были выдвинуты следующие предположения.

1. Поскольку рекламная стратегия разрабатывается с учётом целевой направленности коммуникативного посыла, характеристик целевой аудитории и выбора средств воздействия, эффективность рекламы телефонов доверия повышается при стратегическом использовании определённых цветовых решений, которые несут социальное значение, связанное с безопасностью, доверием, спокойствием и надеждой.

2. Реклама телефонов доверия станет более эффективной, если будет представлена в нескольких вариантах, нацеленных на разные сегменты целевой аудитории. При разработке вариантов рекламы телефонов доверия необходимо учитывать социальные цветовые значения, характерные для разных социальных групп.

3. Цвет в рекламе телефонов доверия больше воздействует на эмоциональный уровень, чем на рациональный, в контексте принятия решения обратиться за помощью.

Экспериментальную группу составило 140 человек (118 женщин и 22 мужчины) в возрасте от 15 до 73 лет. 139 человек являются жителями Российской Федерации, 1 – жителем Австралии. По возрасту мы можем разделить людей на основе предложенной ранее сегментации: 66 человек в возрасте от 15 до 25 лет; 65 человек в возрасте от 24 до 50 лет; 9 человек старше 50 лет.

На момент исследования все участники проживали в своих странах, учились в различных профессиональных учреждениях, работали в различных сферах или одновременно учились и работали.

Участникам было предложено пройти опрос, который сочетал в себе три метода исследования: анкетирование; метод семантического дифференциала; опросник «Тип ролевой виктимности» (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова, 2012).

Анкета состояла из двух частей. Вопросы в первой части предполагали открытые ответы на тему общей осведомлённости аудитории о телефонах доверия, их мнении о данной социальной службе, о её рекламе и о цветах, которые они ассоциируют с конкретными чувствами. Вторая часть состояла из анализа стимульного материала, которым являлись 4 разных по стилю действующих рекламы телефона доверия.

Проведение анкеты показало, что 95% респондентов знали о существовании телефонов доверия, 5% – услышали о такой социальной службе впервые. 44,3% респондентов никогда не видели рекламу телефона доверия, 55,2% видели её в разных местах. У второй группы мы уточнили, где именно они её видели, и разделили ответы на несколько групп. Несмотря на то, что опрашиваемые видели рекламу телефона доверия, большинство в своих ответах указали, что она им либо почти не запомнилась, либо выглядела отталкивающе.

В ответах на вопрос «Какие каналы коммуникации, по вашему мнению, наиболее эффективны для рекламы телефонов доверия? (социальные сети, телевидение, наружная реклама и т. д.)?» все респонденты отметили необходимость использовать все доступные каналы коммуникации, а также 73% опрашиваемых уточнили в своих ответах, что реклама телефонов доверия должна быть для разных сегментов населения и что одна реклама на всех – неэффективное решение, потому что люди с разными проблемами и в разных возрастных категориях не могут идентифицировать своё состояние с тем, о котором говорят в рекламе. Они не чувствуют, что именно им могут помочь. При разработке вариантов рекламы телефонов доверия необходимо учитывать социальные цветовые значения, характерные для разных социальных групп.

Реклама – лицо любой кампании, поэтому нам было важно узнать отношение к телефонам доверия у респондентов, даже если они ими не пользовались. Несмотря на то, что саму рекламу данной социальной службы видело всего 55,2% респондентов, знают о ней почти все из опрошенных (95%). Это позволяет сделать вывод, что реклама – это не только визуальная составляющая, но и, например, то, как и что говорят о социальной службе и её услугах. Исходя из этого, мы решили узнать у респондентов об их отношении к телефонам доверия как способу получения экстренной психологической помощи.

Несмотря на преобладание положительного отношения к телефонам доверия, большинство респондентов, давших такой ответ, отметили, что положительно относятся лишь к существованию такой службы, но всё равно чувствуют недоверие к её работе. Для подтверждения такого отношения можно обратиться к ответам на вопрос «Если вы были раньше или находитесь сейчас в критической ситуации, пользовались ли вы услугами телефонов доверия? Почему?».

Почти все респонденты ответили «Нет». Всего 4% респондентов пользовались услугами данной социальной службы. Дальше мы сформировали группы на основе причин, почему люди не обращались за помощью; большинство указанных причин объединяются тем, что люди не видят услуги телефонов доверия доступными, эффективными и надёжными.

На вопрос «Влияет ли цвет рекламы на восприятие серьёзности проблемы и доверия к организации, предоставляющей помощь?» 92% респондентов ответили «да», 8% – «нет», что подтверждает теорию о том, что цвет является одним из важнейших компонентов при составлении рекламы для большинства людей.

По нашему мнению, реклама телефона доверия должна быть в такой цветовой гамме, чтобы человек мог и идентифицировать своё тяжёлое состояние с ней, и почувствовать, что, если он обратится за помощью, ему станет лучше. На основе этого мы сформулировали два вопроса на ассоциации с ключевыми эмоциональными аспектами критической ситуации и помощи выхода из неё. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количество упоминаний респондентами цветов в ответах на вопросы

Какие цвета, по вашему мнению, ассоциируются с доверием, безопасностью, спокойствием и надеждой?		Какие цвета, по вашему мнению, ассоциируются с тревогой, страхом, бедой?	
Голубой	61	Красный	106
Зелёный	45	Чёрный	56
Синий	41	Жёлтый	30
Белый	34	Оранжевый	29
Жёлтый	16	Серый	17
Бежевый	13	Фиолетовый	15
Пастельные	10	Синий	12
Нежно-розовый	8	Бордовый	4
Коричневый	7	Больничный белый	4
Оранжевый	7		
Мятно-зелёный	7		
Фиолетовый	5		
Красный	3		

На основе ответов респондентов мы подтвердили теорию о том, что социальные значения цветов в большей степени влияют и на личное отношение к ним. Но полностью второе исключать нельзя, о чём свидетельствует, например, результат относительно синего цвета: несмотря на то, что 41 раз респонденты отметили этот цвет в первом вопросе, во втором опрашиваемые 12 раз упомянули, что синий цвет вызывает у них тревогу и отторжение.

Ответы, полученные на вопрос «Какие цвета и цветовые сочетания вы считаете наиболее удачными для рекламы телефонов доверия? Обоснуйте свой ответ», совпали с ответами на вопрос «Какие цвета, по вашему мнению, ассоциируются с доверием, безопасностью, спокойствием и надеждой?».

Этот результат подтвердил наше предположение о том, что эффективность рекламы телефонов доверия повышается при стратегическом использовании определённых цветовых решений, которые несут социальное значение, связанное с безопасностью, доверием, спокойствием и надеждой.

Кроме того, при сборе ответов была получена обратная связь от респондентов в виде историй, связанных с опытом пользования услугами телефона доверия респондентами и/или их знакомыми. На основе этих рассказов мы сделали вывод, что проблема кроется не только в неэффективной рекламе, но и в преобладании негативного опыта взаимодействия со службой. Специалисты не смогли оказать необходимую психологическую помощь, а только ещё больше травмировали обратившихся по телефону.

Проведя методику «Опросник «Тип ролевой виктимности» (М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова, 2012)» на 140 людях, мы получили следующие результаты. Больше всего респондентов имеют средний уровень по шкале игровой роли жертвы. Однако показатели «выше среднего»

и выше превышают процент показателей «ниже среднего» и ниже. Больше всего респондентов имеют средний и очень высокий уровень по шкале социальной роли жертвы. Выше среднего и высокий уровень также имеют немалое количество респондентов. Это говорит о том, что большинство опрашиваемых находится в состоянии социальной роли жертвы. Большая часть респондентов имеют средний и высокий уровень виктимности. Выше среднего и высокий уровень также имеют немалое количество респондентов. Это говорит о том, что большинство опрашиваемых виктимны.

Можно объединить очень низкую, низкую и ниже среднего роль во всех шкалах как низкую, а выше среднего, высокую и очень высокую роль – как высокую. На основе данных опросника можно выявить четыре типа ролевой виктимности:

− аутовиктимные – набравшие высокие баллы по шкале «игровая роль жертвы» (23,6%);
− виктимные – набравшие высокие показатели по шкале «социальная роль жертвы» (25%);
− гипервиктимные – высокие показатели по обеим шкалам опросника (23,6%);
− невиктимные – низкие показатели по всем шкалам опросника (11,4%).

Далее был проведён анализ восприятия четырёх примеров рекламы телефонов доверия с помощью семантического дифференциала, что позволило получить данные о смысловом восприятии объектов и вызванных ими чувствах. Расшифровка шкал метода даёт возможность определить эмоционально-оценочную реакцию участников исследования.

При формировании пар прилагательных акцент был направлен на чувства и эмоции, которые могли быть вызваны используемыми цветовыми решениями в каждой из четырёх предоставленных для анализа реклам телефонов доверия.

Список прилагательных, характеризующих восприятие рекламного изображения, представлен в таблице 2.

Таблица 2

Пары прилагательных для анализа
эмоционально-оценочной реакции участников

Умиротворяющая	1 2 3 4 5 6 7	Тревожащая
Притягивающая	1 2 3 4 5 6 7	Отталкивающая
Позитивная	1 2 3 4 5 6 7	Негативная
Красочная	1 2 3 4 5 6 7	Бесцветная
Яркая	1 2 3 4 5 6 7	Тусклая
Тёплая	1 2 3 4 5 6 7	Холодная
Светлая	1 2 3 4 5 6 7	Тёмная
Концептуальная	1 2 3 4 5 6 7	Неопределённая
Призывающая к действию	1 2 3 4 5 6 7	Не вызывающая отклика

После сбора оценок от респондентов по каждой рекламе можно было сделать следующие выводы. Стандартное отклонение анализов оценок респондентами четырёх примеров рекламы телефонов доверия указывало на степень согласования мнений респондентов.

Перед проведением факторного анализа мы убедились в пригодности разработанной факторной модели для нашей исследовательской цели – анализа содержания и структуры восприятия цвета респондентами в рекламе телефонов доверия. Коэффициент КМО (коэффициент Мерца Кайзера-Майера-Олкина) от 0,5 до 1 считается показателем такой пригодности. В нашем исследовании значение КМО составило 0,798, что подтвердило возможность дальнейших расчётов.

На основе полученных результатов мы можем подтвердить третью гипотезу, которая основана на том, что цвет в рекламе телефонов доверия больше воздействует на эмоциональный уровень, чем на рациональный, в контексте принятия решения обратиться за помощью.

Если проверить корреляцию по Спирмену между факторами «Яркая-тусклая» и «Тёплая-холодная», то она будет значимой и положительной, что говорит о прямой взаимосвязи между этими двумя факторами.

Таблица 3

Проверка корреляции по Спирмену
между факторами Эмоции и Цвет Корреляции

			Цвет
Ро Спирмена	Эмоции	Коэффициент корреляции	,407**
		знач. (двухсторонняя)	,000
		N	140

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Таким образом, на основе результатов анализа по критерию Бартлетта мы можем сделать выводы о том, что в рекламе цвет и эмоции эффективно взаимодействуют друг с другом, т. е. элементы усиливают друг друга, создавая единый эмоциональный отклик у потребителей.

Далее мы проверили корреляцию между полученными факторами у каждой рекламы и результатами опросника на тип виктимности. Для этого мы посчитали среднее значение каждого фактора и провели корреляционный анализ по Спирмену.

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что зависимость между факторами и типом виктимности респондентов выявилась только в двух случаях:

− отрицательная корреляция в первой рекламе между социальной ролью жертвы и цветом, и общим баллом виктимности и цветом у мужчин, что говорит об обратной взаимосвязи между переменными, при которой увеличение одной переменной сопровождается уменьшением другой;

− положительная корреляция во второй рекламе между игровой ролью жертвы, между социальной ролью жертвы и между общими баллами виктимности и фактором эмоций у мужчин, что говорит о прямой взаимосвязи между переменными, при которой увеличение одной переменной сопровождается уменьшением другой.

Основные выводы по исследованию: мы подтвердили все три выдвинутые нами гипотезы, что свидетельствует о необходимости создания более эффективной стратегии использования цвета в рекламе телефонов доверия. Результаты исследования подтвердили существование поднятой нами проблемы и необходимость дальнейшего изучения этого вопроса.

Благодаря анкете мы смогли проанализировать отношение людей к телефонам доверия, к их рекламе и к разным цветовым решениям. Исходя из ответов респондентов, мы выявили цвета, которые больше всего ассоциируются у людей с надеждой, доверием и безопасностью: голубой, зелёный, синий, белый, – что может быть использовано при создании стратегии продвижения рекламы телефонов доверия.

Кроме того, было установлено, что люди не хотят обращаться за помощью по телефонам доверия из-за отталкивающей рекламы, отсутствия чувства безопасности, доступности, уверенности в том, что им могут помочь, и негативного опыта взаимодействия с данной службой. Была подтверждена актуальность предложенной сегментации целевой аудитории.

Одним из ключевых аспектов проведённого исследования стало выявление двух факторов оценки при анализе стимульного материала респондентами: «Цвет» и «Эмоции». При проверке связи между этими факторами и уровнем виктимности респондентов корреляция была выявлена только в двух случаях из восьми: обратная взаимосвязь между социальной ролью жертвы и цветом, и общим баллом виктимности и цветом у мужчин при анализе первой рекламы, на основе чего мы сделали вывод, что чем выше/ниже уровень виктимности у мужчин, тем ниже/выше восприятие цвета; прямая взаимосвязь между игровой ролью жертвы, социальной ролью жертвы и общими баллами виктимности и фактором эмоций у мужчин

при анализе второй рекламы, что позволяет нам сделать вывод о том, что чем выше уровень виктимности у мужчин, тем выше эмоциональный отклик от цветовых решений.

Этот результат подтвердил значимость использования психологии цвета при создании рекламы телефонов доверия и необходимость последующего изучения этого вопроса на больших выборках.

Полученные данные имеют важное практическое значение для служб телефонов доверия и правоохранительных органов, так как предоставляют новые сведения о целевой аудитории.

Библиографический список к главе 26

1. Айтмагамбетова М.Б. Культурно-национальные особенности концептуализации цвета / М.Б. Айтмагамбетова // СибСкрипт. – 2015. – №4–4(64). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-natsionalnye-osobennosti-kontseptualizatsii-tsveta (дата обращения: 30.06.2026).

2. Бреслав Г.Э. Цветопсихология и цветолечение для всех: монография / Г.Э. Бреслав. – СПб.: Читатель, 2000. – 203 с.

3. Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации: монография / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.

4. Галчинова Т.А. Влияние цвета на эмоциональное состояние человека / Т.А. Галчинова // Инновационная наука. – 2020. – №5. – С. 172–175. EDN CWHSKK

5. Звонова Е.В. Воздействие цвета на восприятие бренда / Е.В. Звонова, Е.В. Старостина // Ekonomické Trendy. – 2018. – №3. – С. 19–21. EDN XZXQWD

6. Индекс потребности россиян в психологической поддержке // Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/indeks-potrebnosti-rossijan-v-psikhologicheskoi-podderzhke (дата обращения: 27.06.2026).

7. Ломовцева А.В. Тенденции и проблемы развития социальной рекламы в России / А.В. Ломовцева, Т.А. Артемьева // Экономика и менеджмент инновационных технологий. – 2017. – №4. – С. 75–79. EDN YPJUUB

8. Люшер М. Какого цвета ваша жизнь. Закон гармонии в нас: монография / М. Люшер. – М.: Hippo, 2003. – 252 с. EDN QXFTTR

9. Мазниченко М.А. Детский телефон доверия / М.А. Мазниченко // Социальная педагогика. – 2011. – №2. – С. 13. EDN OEZCTP

10. Плындина И.Н. Использование цвета в рекламе / И.Н. Плындина // Актуальные вопросы экономических наук. – 2015. – №43. – С. 48–51. EDN TSVBKZ

11. Психология общения. Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Психологический институт, 2011. – 2280 с.

12. Ciotti G. Color Psychology: How Colors Influence the Mind / G. Ciotti // The psychology of color in persuasion. – 2014. – URL: https://www.psychologytoday.com/ca/blog/habits-not-hacks/201408/color-psychology-how-colors-influence-the-mind (date of access: 27.06.2026).

13. Universal patterns in color-emotion associations are further shaped by linguistic and geographic proximity / D. Jonauskaite, A. Abu-Akel, N. Dael, [et al.] // Psychol Sci. – 2020. – No. 31(10). – P. 1245–1260. DOI 10.1177/0956797620948810. EDN VBMOTL

14. Koltuska-Haskin B. How My Brain Works: A Guide to Understanding It Better and Keeping It Healthy / B. Koltuska-Haskin. – London: Penguin Random House, 2020. – 152 c.

15. Marr D. Vision: Monograph / D. Marr. – Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2010. – 428 p.

16. Yang J. The application of color psychology in community health environment design / J. Yang, X. Shen // J Environ Public Health. – 2023. – P. 1–11. – URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1155/2022/7259595 (date of access: 27.06.2026).

ГЛАВА 27

DOI 10.31483/r-168361

Лаврентьев Максим Владимирович
Сулимин Александр Николаевич
Хасин Владимир Викторович

РЯЗАНСКИЙ ИСПРАВИТЕЛЬНЫЙ ПРИЮТ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В 1900 г.

Аннотация: *в главе рассматривается деятельность Рязанского исправительного приюта для несовершеннолетних правонарушителей в 1900 году на основе отчётов Правления Рязанского Общества исправительных приютов и колоний. Приют был учреждён 2 февраля 1898 года с целью дать первоначальное образование и нравственное воспитание несовершеннолетним (10–15 лет), впавшим в преступление, развить любовь к честному труду и содействовать дальнейшей жизни по выходе из заведения. Анализируются состав Правления (председатель – прокурор Рязанского окружного суда А.А. Воронин), материально-техническая база (сапожная и портновская мастерские, садоводство и огородничество), финансовое состояние (капитал на 1 января 1900 г. – 15 702 руб., поступление крупных пожертвований, включая 1000 руб. от А.А. Воронина), порядок приёма и изучения воспитанников. Приводятся характеристики шести воспитанников (их происхождение, семейное положение, проступки, поведение в приюте), а также примеры выпуска и дальнейшей судьбы. Отмечается разделение воспитанников на три группы по поведению. Делается вывод, что деятельность приюта была успешной благодаря филантропической деятельности провинциальной интеллигенции и поддержке священнослужителей при типичных для периферийных учреждений проблемах: недостаток средств, бедность, нехватка квалифицированного персонала.*

Ключевые слова: *исправительный приют, несовершеннолетние правонарушители, Рязанская губерния, история образования.*

Abstract: *the chapter examines the activities of the Ryazan Correctional Shelter for Juvenile Offenders in 1900 based on the reports of the Board of the Ryazan Society of Correctional Shelters and Colonies. The shelter was established on February 2, 1898, with the aim of providing primary education and moral upbringing to juvenile offenders (aged 10–15), fostering a love for honest labor, and facilitating their integration after leaving the institution. The analysis covers the composition of the Board (chaired by A.A. Voronin, Prosecutor of the Ryazan District Court), the material and technical base (shoemaking and tailoring workshops, gardening), financial status (capital as of January 1, 1900 – 15,702 rubles, including a major donation of 1,000 rubles from A.A. Voronin), and the admission and study procedures for inmates. Detailed profiles of six inmates are provided (their origin, family background, offenses, and conduct in the shelter), as well as examples of release and subsequent fate. The inmates were divided into three groups according to their behavior. It is concluded that the shelter's activities were successful due to the philanthropic efforts of the provincial intelligentsia and the support of clergy, despite typical problems of provincial institutions: insufficient funding, poverty, and a shortage of qualified personnel.*

Keywords: *correctional shelter, juvenile offenders, Ryazan province, history of education.*

Рязанский исправительный приют для несовершеннолетних правонарушителей – один из многих воспитательно-исправительных заведений в Российской империи в конце XIX – начале XX века.

Рязанскому исправительному приюту посвящено несколько исследований: Ю.И. Абрамовой [1], С.А. Васильевой [2], И.В. Синовой [4]. Но данные исследования опирались на общие сведения о Рязанском исправительном приюте. Сами отчеты о Рязанском приюте очень

интересны в информативном плане. Итак, рассказываем о Рязанском исправительном приюте в 1900 году.

В Правлении Рязанского Общества исправительных приютов и колоний для несовершеннолетних председателем правления был прокурор Рязанского окружного суда Александр Александрович Воронин. Товарищем председателя являлся Рязанский городской голова Владимир Степанович Буймистров [3, с. 3].

Членами правления Общества исправительных приютов и колоний для несовершеннолетних были: члены Рязанского окружного суда – Николай Васильевич Растов, Иван Львович Евдокимов; товарищи прокурора – Михаил Михайлович Свенцицкий, Борис Владимирович Гарднер (казначей правления) и Владимир Александрович Оленин; директор Галенчинской колонии для душевнобольных – барон Анатолий Григорьевич Криденер (он же и доктор приюта); помощник губернского врачебного инспектора – Иван Фомич Любимов; Владимир Михайлович Гайдуков (секретарь правления) [3, с. 3].

Рязанский исправительно-воспитательный приют был учрежден Рязанским обществом исправительных приютов и колоний 2 февраля 1898 года – «с целью дать первоначальное образование и нравственное воспитание несовершеннолетним, впавшим в преступление, а если окажется возможным, – и бесприютным сиротам и нищим из уроженцев Рязанской губернии, развить в них любовь к честной трудовой жизни и содействовать к продолжению таковой по оставлении приюта» [3, с. 4].

Цель приюта достигалась при помощи «религиозно-нравственного и физического воспитания и ремесленного образования, которое давало бы возможность питомцам, по выходе из приюта, честным трудом приобретать средства к жизни» [3, с. 4].

В приют принимались несовершеннолетние мужского пола, не моложе 10 и не старше 15 лет от роду.

В правилах о порядке приема воспитанников в приют говорилось: «для помещения в приют питомца необходимо, предварительно его отсылки, снестись с управляющим приютом о том, – имеется ли свободная вакансия, а также сообщить сведения о возрасте помещаемого и проступке, за который он осужден. При поступлении нескольких единовременных требований управляющий избирает того из помещаемых, который моложе и осужден за более важное преступление. Если от управляющего приютом последует извещение о том, что питомец может быть принят, то его следует доставить в назначенное для этого управляющим время» [3, с. 6].

В течение 3-го года своего существования Рязанский исправительный приют для несовершеннолетних преступников несколько расширил свою деятельность, «и к концу отчетного года в приюте, за выбытием трех воспитанников, осталось 17 человек. Кроме действовавшей в прежние года сапожной мастерской, где работали все воспитанники, 5 июля 1900 года была открыта портновская мастерская, на устройство коей было затрачено 25 рублей; приобретенная же для надобностей как этой, так и сапожной мастерской швейная машина фабрики Зингер, стоимостью в 100 рублей, оплачивается из чистого дохода портновской мастерской, по расчету 5 рублей в месяц» [3, с. 7].

В «портновской» мастерской стало работать восемь воспитанников, «уже приобретающих достаточные (по времени) познания, под руководством опытного мастера-специалиста. Кроме работ в мастерских, воспитанники, в течение летнего времени, занимались садоводством и огородничеством, под руководством директора приюта» [3, с. 7].

Эти работы дали «прекрасные результаты, причем овощей удалось запасти на весь год для надобностей приюта, а кроме того, излишек их был продан, что, вместе с арендой фруктового сада, дало приюту чистого дохода – в размере 99 рублей» [3, с. 7].

Ввиду столь благоприятных результатов и «вследствие категорического отказа Министерства Государственных Имуществ в отпуске средств на наем специального садовода, правление признает возможным отказаться от мысли устройства в приюте специальной школы садоводства и надеется, что в будущее время воспитанники приюта будут иметь возможность

приобретать в этом направлении достаточные познания и при условиях, существовавших в отчетном году» [3, с. 7].

В течение года внутренняя жизнь приюта «проходила при тех же условиях, как и в предшествовавшие годы... особых затруднений при разрешении вопросов воспитания и внутренней жизни приюта в правлении не возникало, только одно обстоятельство, обсуждавшееся в заседании правления 14 декабря 1900 года, а именно – вопрос о возможности посещения воспитанниками театра, вызвало между присутствовавшими членами правления значительное разногласие, которое и было постановлено передать на обсуждение общего собрания» [3, с. 8].

В 1900 г. к 14 пожизненным членам «прибавились еще 5, число же действительных членов, вместо 149, бывших в 1899 году, возросло до 167. Сверх того, в отчетном году из общественных учреждений оказали поддержку Обществу следующие уездные земства: Данковское, Егорьевское и Сапожковское – по 50 рублей; Зарайское – 99 рублей 90 копеек; Касимовское, Михайловское, Рязанское и Спасское – по 200 рублей; городские управы: Егорьевская и Рязанская – по 50 рублей; Зарайская, Скопинская и Спасская – по 25 рублей; Московский Международный банк – 50 рублей» [3, с. 8].

В пользу Общества также поступило: «неприкосновенный капитал имени покойной супруги господина Председателя Правления, Александры Александровны Ворониной, – в размере 1 000 рублей, на который приобретено свидетельство государственной 4% ренты; 60 рублей, вырученные от концерта, устроенного госпожой Геннигс и другими в городе Пронске; 91 рубль 24 копейки чистого дохода от спектакля, устроенного, при содействии господина Оленина, в Рязанском городском театре, в декабре 1900 года, и 94 рубля 40 копеек, пожертвованные разными лицами» [3, с. 8].

Озаботясь возможно большим поступлением доходов в пользу Общества, «правление, в январе месяца текущего года (1901 года) пригласило приват-доцента Россолимо, прочитавшего лекцию, давшую чистой прибыли в счет 1901 года – 214 рублей, а кроме того – в сем же году предполагает устроить лотерею, для которой просил разрешения общего собрания, – между прочим, воспользоваться вещами, оставшимися невостребованными из числа выигрышей прошлой лотереи – на сумму 141 рубль» [3, с. 8].

Финансы и бюджет исправительного приюта: «к 1-му января 1900 года налицо денег состояло 15 702 рубля 93 1/2 копейки, а именно: 1) процентными бумагами по цене приобретения – 8 689 рублей 83 копейки. Номинальная стоимость 8 600 рублей. 2) по билету Государственного банка на вечное время (капитал имени М.С. и П.В. Горяиновых) – 6 200 рублей. 3) по книжке сберегательной кассы за №45 716 – 335 рублей 3 1/2 копейки. 4) по книжке сберегательной кассы за №44 062 – 167 рублей 13 копеек. 5) на руках у казначея общества – 291 рубль 25 копеек. 6) на руках у управляющего приютом – 19 рублей 69 копеек» [3, с. 9–10].

В отчетном (1900) году поступило: «а) по сапожной мастерской – 437 рублей 86 копеек, б) по портновской – 36 рублей 80 копеек, в) процент по книжке сберегательной кассы – 2 рубля 55 копеек» [3, с. 11].

Таким образом, в отчетном году капитал Общества увеличился «на 1986 рублей 10 копеек, главным образом, благодаря крупному пожертвованию Председателя Правления А.А. Воронина на образование неприкосновенного фонда имени покойной его супруги А.А. Ворониной (1000 рублей) и благодаря поступлению Д.М. Сольского, М.А. Сольской, П.И. Харитоненко, Н.Ф. Бардыгина и С.А. Сливкова в действительные пожизненные члены общества» [3, с. 11].

Комиссия, которая посетила Приют, «вынесла самое отрадное впечатление: дети имели веселый вид; держали себя вежливо; помещение приюта содержится довольно опрятно; белье на постелях чистое; платье и белье все в порядке; пища изготовлена вкусно; пищевые продукты, находящиеся в кладовой, оказались весьма доброкачественными; работы в мастерских и в классе идут очень успешно; вообще как воспитательная, так и хозяйственная часть в приюте поставлена хорошо. Не малая часть хозяйственных работ по приюту бесплатно исполняется супругой управляющего О.П. Денисовой» [3, с. 11–12].

Краткие сведения о воспитанниках, поступивших в 1900 году: «№16. Первый И.В., 13 лет, поступил 15 января, по приговору уездного члена Рязанского окружного суда, по Касимовскому уезду, от 15 ноября 1899 года, за укрывательство заведомо похищенных пяти коровьих ног. Родина его – город Касимов, Рязанской губернии, и все время жил при родителях своих без определенных занятий. Питал особую дружбу к двум товарищам, вместе с которыми и похищал различные мелкие вещи у касимовских торговок. Деньги же, вырученные от продажи вещей, издерживал на покупку сластей» [3, с. 44].

Родители №16-го были касимовские мещане: «отцу – 60 лет, а матери – 50 лет. Занятие отца – плотничество, а матери – поденная работа на фабрике. Имеет 4-х братьев, из коих старший, 30 лет, с женою и 4-мя детьми живет отдельно от отца; второй и третий живут с отцом и работают на фабрике слесарями, а четвертый брат, 16 лет, помещен в Рукавишниковский приют за кражу. Одна сестра, 20 лет, работает на фабрике, а другая умерла еще в детском возрасте» [3, с. 44].

Ранее совершения описанного проступка, а именно – «20 июля 1898 года, приговором Касимовского городского судьи, от 20 июля 1898 года, был признан виновным в краже и отдан родителям под ответственный надзор, после чего некоторое время работал на фабрике, получая 17 копеек в день; но недели за две до последнего проступка прекратил работу на фабрике и убежал из дома. Вскоре после побега родители нашли сына, высекли и заперли в доме; но мальчик, выставив раму, вновь убежал от них и, неизвестно где, скрывался» [3, с. 44].

Ввиду бедности и необходимости постоянно работать, «отец с матерью отказались иметь надзор за сыном. Телосложение питомца слабое; желтый цвет лица и истощенный вид. Несколько раз он падал сонный с печи и полатей, что, по всем вероятностям, было причиной повторяющихся у него головных болей» [3, с. 44].

В приют №16 поступил неграмотным. «Теперь же умеет читать, писать и порядочно устно считать. В сапожной мастерской занимается посредственно. Мальчик со слабой волей и с большой наклонностью поддаваться влиянию дурных товарищей» [3, с. 44–45].

Память у №16 была плоха, «мыслительные способности слабы, нравственное развитие ничтожное и трудоспособность небольшая. В игре с товарищами – жесток, при разборе поступка – плаксив. Ведет себя удовлетворительно» [3, с. 45].

Второй воспитанник, З.И., 11 лет, крестьянин, «поступил по определению городского судьи города Пронска, от 22 января 1900 года, за бродяжничество и профессиональное прошение милостыни. Жил при матери до восьми лет, после чего начал вести совершенно самостоятельную бродяжническую жизнь и странствовать по городам России, то пешком, то по железной дороге, занимаясь исключительно прошением милостыни. За все время бродяжничества побывал в Рязани, Москве, Воронеже, Козлове, Скопине и в Ростове-на-Дону» [3, с. 45].

Особенно З.И. любил посещать ярмарки, «где сталкивался с нищими, бродягами и золоторотцами. На ярмарках потешал публику пением народных песен под аккомпанемент щелчков руки и свист. Отца своего не помнит, потому что тот умер в период его раннего детства. После смерти отца мать вторично вышла замуж. Постоянное местожительство ее и отчима – город Пронск, где они обитают в землянке, на окраине города. Занятие отчима – плотничные работы, а матери – домашнее хозяйство и нищенство. Из имущества, кроме избушки-землянки, имеют корову, поросенка и несколько штук кур. Отчим – пьяница, скандалист и все заработанное пропивает, а потому семья живет грязно и бедно» [3, с. 45].

У З.И. был брат, 6 лет, и две сестры: 9 и 4 лет. Старшая сестра и брат нищенствовали.

В Москве З.И. за нищенство «был помещен в подследственное отделение Рукавишниковского приюта и, после двухнедельного пребывания, судебным следователем освобожден из него и отправлен на родину» [3, с. 45].

Дома З.И. не сиделось, «несмотря даже и на то, что полиция неоднократно возвращала его к родным этапным порядком, и родители отказались иметь какой-либо надзор за сыном» [3, с. 45].

З.И. поступил в приют неграмотным. «Теперь же умеет читать и писать. Мальчик неглупый и практически хорошо развитый. Большой говорун и весельчак. В школе учится с

успехом: в мастерской же – пока неумело, лениво и небрежно. Поведения удовлетворительного» [3, с. 46].

Еще один воспитанник, по отчету под псевдонимом П.Т., поступил в приют 1 апреля 1900 г., в возрасте 14 лет, в качестве подследственного. «Родина мальчика – Ранненбургский уезд, и все время он жил при отце, без определенных занятий. Первые годы детства провел в Рязанской губернии, а последнее время – в городе Ростове-на-Дону, куда отец перевез его в детстве. Родная мать умерла в дороге во время переезда родителей из Рязанской губернии в землю Войска Донского. Там отец женился вторично. Мачеха, по обыкновению, не любила пасынка: часто бранила, журила и заставляла подбирать остатки каменного угля на пристани и площадях, где он познакомился с нищими и пьяницами, от которых научился курить табак, пить водку и ругаться площадными словами» [3, с. 46].

Занятие отца П.Т. – «выделка овчин и поденная работа на железной дороге, состоявшая в переноске вещей в товарные вагоны. К рождеству Христову 1899 года отец выехал из города Ростова на родину в Ранненбургский уезд, а мальчика оставил в земле Войска Донского, дав обещание вскоре вернуться. В отсутствие отца он был задержан полицией города Ростова за праздношатательство и отправлен, этапным порядком, на родину, в Рязанскую губернию, где, по постановлению Судебного Следователя, от 1 апреля 1900 года, и помещен был в приют в качестве обвиняемого в бродяжестве, для пресечения ему способов уклоняться от следствия и суда» [3, с. 46].

Летом 1900 года отец воспитанника приюта П.Т. «был задавлен насмерть молотилкой, и в живых осталась одна мачеха, находящаяся в Ростове-на-Дону. Отец мальчика много пил, часто бранился и дрался, и вообще отличался буйным нравом, который в резкой степени обнаруживается и в сыне – в виде грубости, буйной раздражительности и неповиновения» [3, с. 46].

В отчете говорилось о самом воспитаннике приюта П.Т.: «мальчик умственно тупой и нравственно плохо развитый; в высшей степени своевольный, злой и упорный. К порядкам приюта относится враждебно и к труду небрежно. Своим диким и необузданным характером дурно влияет на товарищей. В школе занимается тупо, в мастерской же совсем плохо. Ведет себя хуже всех» [3, с. 46–47].

Воспитанник, в отчете под названием П.Б., 14 лет, «поступил 18 апреля, по приговору городского судьи, от 18 января 1900 года, за кражу дров со двора Рязанской губернской земской больницы. Родина мальчика – Тульская губерния: жил при родителях своих, крестьянах (из дворовых) той же губернии, до смерти отца, который скоропостижно умер от неизвестной болезни. После смерти отца малолетнему пришлось переехать с матерью на родину ее, в город Скопин, Рязанской губернии, к бабке (по матери), которая содержала тайный дом терпимости, а затем, по приговору суда, за преступление против собственности, была послана в Сибирь на поселение. После этого мальчик переехал вместе с матерью на житье в город Рязань, где сначала пас у купца коров и свиней, а затем поступил в услужение в винную лавку, откуда, по истечении года, ушел и вернулся снова к матери. Средств к жизни у матери нет, и она кормится поденной работой, состоящей в стирке белья. Есть брат, 6 лет, который находится при матери. Учился одну зиму в Скопинской приходской школе и поступил в приют с умением читать и писать» [3, с. 47].

Воспитанник приюта П.Б. – «мальчик неглупый, физически здоровый и трудоспособный. Мыслительные способности развиты правильно, память хороша и внимание довольно устойчиво. В приюте обучается грамоте и портновскому мастерству. В мастерской и классе работает с успехом. Порядками приюта тяготится, товарищами и служащими доволен. Ведет себя хорошо» [3, с. 48].

Воспитанник, под псевдонимом И.М., 12 лет, рязанский мещанин, поступил 29 апреля, по приговору земского начальника, от 10 марта 1900 года, за кражу, совершенную им 23 января 1900 года.

И.М. жил при отце и не имел определенного занятия, «но шатался близ мастерских М.К. и Р.У. железных дорог и подбирал там валявшиеся куски чугуна и железа, что и

продавал в мелочной лавочке по 1 копейке за фунт. На деньги, вырученные от продажи собранного таким образом материала, покупал себе голубей (турманов), удочки и сласти. Выручка была неодинакова: в 5, 10, 12 и 20 копеек в день» [3, с. 47].

Отец И.М. – рязанский мещанин, 42 лет, и все время служил на железной дороге: «сначала простым слесарем, затем машинистом. Последнюю должность потерял потому, что произвел (по словам мальчика) крушение товарных вагонов. Теперь отец опять работает в депо простым слесарем. Мать И.М. умерла 7 лет тому назад, после чего отец женился вторично» [3, с. 48].

Имущества у семьи не было, и жили в наемной квартире, за которую платили 3 рубля в месяц (немалая сумма). «Есть два брата: 10 и 5 лет, и две сестры: 13 лет и 1 года. Старшая сестра окончила курс в начальном училище. В продолжение одного учебного года мальчик учился в железнодорожном училище и в приют поступил с умением читать и писать» [3, с. 48].

И.М. был нервным и «очень болтливым». «Не лишен способности подмечать недостатки товарищей и выставлять их напоказ другим для смеха. В школе учится посредственно, в портновской же мастерской – плохо. Поведения удовлетворительного» [3, с. 48].

Шестой по счету воспитанник, отобразившийся на страницах отчета, С.Г., 13 лет, крестьянин, поступил 9 октября 1900 года, за кражу лошади, стоящей 50 рублей. «Все время жил при родителях, крестьянах Михайловского уезда, и помогал отцу в сельских работах. Отец мальчика – хороший и трудолюбивый крестьянин, но мать и отец не отличаются хорошими нравственными качествами» [3, с. 48].

С.Г., живя постоянно дома, «плохо помогал отцу в работе, по причине баловства матери (имеется в виду – избалованный ребенок. – М.Л., А.С., В.Х.). Очень часто, без всякой нужды, таскал съестное и уходил к деду (по матери) или пропадал, неизвестно куда, жалуясь в то же время, что гонят из дома и не кормят. Иногда же уходил побираться» [3, с. 48].

Мать С.Г. занималась крестьянскими работами. «Два старших брата, от другой матери, живут в Москве, из коих один прислуживает в чайном магазине, а другой живет в ломовых извозчиках. Есть еще два брата: один 7 лет, а другой 10 месяцев и одна сестра, 30 лет, которая вышла замуж и имеет детей. Умерли три сестры и один брат» [3, с. 48].

С.Г. судился первый раз, но раньше был замечен в краже перьев, карандашей и ручек для перьев в церковно-приходской школе, «в которой учился, с перерывами 4 зимы; учился плохо и поступил в приют с умением лишь дурно читать и писать. В краже также замечен и отцом, у которого украл из сундука сначала рубль, а потом два, и, неизвестно на что, их истратил» [3, с. 49].

С.Г. – «мальчик шаловливый, неразвитый и ленивый. Учится в школе и мастерской (сапожной) посредственно. Поведения удовлетворительного» [3, с. 49].

В приюте действовал порядок поступления и изучения новичка. «Директор, при доставлении в приют мальчика, удостоверяется: имеется ли копия приговора, присуждающего его к помещению в приют, или разрешение Правления о возможности принять бесприютного сироту или нищего, а также сведения о летах заключаемого. Если таковых не представлено или в приюте нет свободного места, то директор отказывает в приеме, о чем немедленно доносит правлению общества» [3, с. 49].

При неисправности документов на прибывшего воспитанника, «директор приглашает врача для освидетельствования его и, в случае, если питомец окажется страдающим заразною болезнью (по уставу общества), отказывает в приеме его, о чем, с представлением свидетельств врача, доносит правлению общества» [3, с. 49].

По проверке документов и осмотре несовершеннолетнего врачом заведения, «прибывший мальчик принимается директором в приюте: звание, имя, отчество и фамилия принятого питомца заносятся в установленную книгу; одежда, обувь, белье и все, принесенное питомцем, у него отбирается, уничтожается или возвращается лицам, его доставившим; его одевают во все приютское, волосы остригают под гребенку, и вообще он приводится в чистоплотный вид» [3, с. 49].

После этих процедур директор расспрашивал «питомца о его прошедшем, родных и родственниках, о среде, в коей он вращался, грамотен ли он, – вообще осваивается с ним, в коротких

словах знакомит его с порядком и правилами приюта, а затем сообщенные питомцем сведения записывает в заводимое о нем особое дело, куда впоследствии вносится все, относящееся до призреваемого, пока он состоит в ведении приюта и на попечении общества» [3, с. 49–50].

Не ограничиваясь простым выяснением его прошлого у потенциального воспитанника приюта, «директор входит в сношение с подлежащим полицейским начальством и лицами судебного ведомства относительно собрания необходимых сведений о здоровье, образе жизни, занятиях и прочем родителей призреваемого, а также распоряжается снятием фотографических карточек питомца. Усиленное наблюдение за мальчиком производится в продолжение одной – двух недель в разнообразной обстановке: в играх, классе и мастерской, и все это время новичок находится под усиленным надзором одного дядьки, который постепенно и приучает его к порядку приюта» [3, с. 50].

Несколько воспитанников вышло в 1900 г. на свободу. Одним из них был В.О., крестьянин Рязанского уезда. «В приют помещен был 8 января 1899 года, в возрасте 11 лет, по приговору земского начальника, за кражу из лодки бинокля и револьвера и выпущен был из него, согласно постановлению правления, 23 февраля 1900 года, состоявшемуся 24 февраля того же года, и передан был отцу его, крестьянину Рязанского уезда. Пробыл в приюте 1 год, 1 месяц, 17 дней» [3, с. 50].

До поступления в приют В.О. хотя и учился полтора года в сельской школе, но поступил в приют с незначительными познаниями. «Живя же в приюте и учась в его школе, оказал значительные успехи в грамоте. Научился бегло читать, сознательно передавать своими словами смысл прочитанного и порядочно писать с соблюдением элементарных правил из грамматики. По арифметике приобрел достаточный навык в решении устных задач в пределе 100 и письменных на четыре действия над отвлеченными числами любой величины. По Закону Божию выучил повседневные молитвы, заповеди и библейские рассказы из Священной истории Ветхого и Нового завета. Обучался также и сапожному мастерству, которому, однако, не успел основательно научиться, но тем не менее хорошо познакомился с главными приемами починки старой обуви, что может служить подспорьем в хозяйстве крестьянской семьи» [3, с. 50].

В.О. был способный, умный и благоразумный. «За все время пребывания в приюте ни в чем предосудительном не был замечен. Был всегда вежлив, исполнителен и трудолюбив. Поведения был отличного» [3, с. 51].

По выходе В.О. из приюта и по наведенным справкам, «оказалось, что мальчик живет при родителях и помогает им в полевых и домашних работах. С открытием же школьных занятий поступил в местную сельскую школу для продолжения образования» [3, с. 51].

Еще один воспитанник, К.К., крестьянин Рязанского уезда: «поступил в приют 24 декабря 1899 года, в возрасте 13 лет, по приговору земского начальника, за кражу яблок из сада. Вышел же из приюта, согласно постановлению правления от 13 марта 1900 г., 28 марта того же года, как мальчик безукоризненного поведения, и передан был его матери, крестьянке Рязанского уезда. Пробыл в приюте 3 месяца 6 дней» [3, с. 51].

Находясь в заведении, К.К. обучался в школе «грамоте и сапожному ремеслу, в чем не успел приобрести больших познаний, по причине короткого пребывания в приюте. В заведении вел себя примерно, почему правление и нашло возможным выпустить его из приюта и передать матери» [3, с. 51].

По справке, наведенной через волостное правление, оказалось, что К.К. живет с матерью и помогает ей в домашнем хозяйстве. В школу К.К. не ходил [3, с. 51].

Еще один воспитанник, Н.Г., крестьянин Скопинского уезда. «Был задержан рязанской полицией за нищенство и доставлен в приют 7-го августа 1899 года, в возрасте 12 лет. Принимая во внимание, что мальчик поступил в приют не за преступление, а только за нищенство, правление запросило мать питомца о желании оставить ее сына в приюте; от нее последовал отрицательный ответ. После этого правление, постановлением своим, состоявшимся 21 марта 1900 года, признало необходимым освободить мальчика из приюта и передать его матери» [3, с. 51].

26 апреля 1900 года несовершеннолетний Н.Г. был освобожден из приюта, «в котором пробыл 8 месяцев 19 дней. Мальчик поступил в приют неграмотным, вышел же из него с умением читать и писать, устно, в пределах сотни, порядочно считать и по закону Божию заучил несколько утренних и вечерних молитв. Обучался также и сапожному ремеслу, по которому оказал ничтожные успехи» [3, с. 51–52].

Н.Г. был мальчик «задорный, но незлопамятный; отличался неряшливостью, леностью и невоздержанностью. Поведения был удовлетворительного. В настоящее время живет при матери и по-прежнему занимается нищенством. В школу не ходит» [3, с. 52].

Общее поведение воспитанников за 1900 год имело свои особенности. По словам автора отчета – «присматриваясь, в продолжение отчетного года к поведению воспитанников, их нравственным качествам и трудоспособности, не трудно было заметить их существенные особенности, на основании коих можно было разделить по поведению питомцев приюта на три группы, отличающиеся друг от друга» [3, с. 52].

Первая группа воспитанников, «состоящая из 5 человек, нравственно окрепших и трудоспособных питомцев, хорошо относящихся к приюту и с пользою работающих в школе и мастерских. Отличительным признаком детей этой группы можно признать совестливость, послушание, стремление к самоулучшению и самодеятельность. Достаточно небольшого замечания, чтобы остановить воспитанников этой группы от чего-нибудь дурного. Все они пользуются общим доверием служащих, большей, чем остальные товарищи, свободой в приюте, состоящей в отпуске к родным и исполнении различных поручений для приюта. Один из них был отпущен к отцу на три дня праздника Рождества Христова» [3, с. 52].

В конце можно согласиться с выводами С.А. Васильевой о том, что деятельность Рязанского исправительного приюта была успешной «только благодаря филантропической деятельности провинциальной интеллигенции и поддержке священнослужителей» [2, с. 6]. Это была общая картина для всех провинциальных приютов для несовершеннолетних правонарушителей на тот момент. Так действовали многочисленные приюты на периферии: недостаток средств, бедность и вечная нехватка квалифицированного персонала в заведениях.

Библиографический список к главе 27

1. Абрамов Ю.И. Организация работы Рязанского исправительного приюта для несовершеннолетних правонарушителей на рубеже XIX-XX вв. / Ю.И. Абрамов // Государство и право в эпоху глобальных перемен: материалы международной научно-практической конференции / под ред. Д.Л. Проказина. – Барнаул, 2022. EDN FVKOTX

2. Васильева С.А. Первый исправительно-воспитательный приют для несовершеннолетних в Рязанской губернии / С.А. Васильева // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2015.

3. Отчет о деятельности Рязанского общества исправительных приютов и колоний для несовершеннолетних, состоящего под высочайшим покровительством государя императора за 1900 год (5-й отчетный год). – Рязань: типография губернского правления, 1901.

4. Синова И.В. Воспитательно-исправительные заведения для несовершеннолетних на рубеже XIX-XX веков / И.В. Синова // Общество. Среда. Развитие. – 2012. – №1. EDN PANAKV

Научное электронное издание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

монография

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*
Компьютерная вёрстка *Е. А. Малышева*

Подписано к использованию 30.07.2026 г.
Объем 4,69 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 28,42.

ООО «Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, ул. Гражданская, д.75, оф.12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
https://phsreda.com