ISSN 2071–6710

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

Научный, информационно-аналитический журнал

1 (156) 2026

Образование и общество
1 (156) 2026

Издается с 1999 года
Выходит шесть раз в год

№ 1 (156) 2026

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

Учредитель – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (ОГУ имени И.С. Тургенева)

Редакционная коллегия

Бершедова Л.И. – д-р психол. наук, проф., г. Москва
Бондырева С.К. – д-р психол. наук, проф., действительный член РАО, г. Москва
Булаев Н.И. – д-р пед. наук, проф. г. Москва
Бучек А.А. – д-р психол. наук, проф., г. Белгород
Воевода Е.В. – д-р пед. наук, проф. г. Москва
Григорович Л.А. – д-р психол. наук, проф., г. Москва
Гулякина В.В. – кан. психол. наук, доцент, г. Орёл
Жарков А.Д. – д-р пед. наук, проф. г. Москва
Игна О.Н. – д-р пед. наук, доцент, г. Томск
Илларионова Л.П. – д-р пед. наук, проф., г. Москва
Исаева Н.И. – д-р психол. наук, проф., г. Белгород
Казаева Е.А. – д-р пед. наук, доцент, г. Екатеринбург
Костина Л.Н. – д-р психол. наук, доцент, г. Орёл
Кулибали У., канд. пед. наук, г. Бамако (Мали).
Лабейкин А.А. – д-р пед. наук, проф. г. Орёл
Лукацкий М.А. – д-р пед. наук, проф. член-корреспондент РАО, г. Москва
Николаев В.А., – д-р пед. наук, проф, г. Орёл
Овчинников А.В. – д-р пед. наук, проф., г. Москва
Пилипенко О.В. – д-р техн. наук, проф. (председатель редакционного совета), г. Орёл
Рябинкина А.Н. – канд. психол. наук, доцент, г. Орёл
Селютин В.Д. – д-р пед. наук, проф., г. Орёл
Турбовской Я.С. – д-р пед. наук, проф., г. Москва
Туревский И.М. – д-р пед. наук, проф. г. Тула
Хохлов А.А. – д-р социол. наук, проф., г. Орёл

Редакция

Главный редактор
Алдошина М.И.

Ответственный редактор
Косарецкий С.Н.

Адрес издателя:
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», 302026, Орловская область, г. Орёл, ул. Комсомольская, д. 95
Контактный телефон: (4862) 75-13-18
http://oreluniver.ru/

Адрес редакции:
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», 302001, Орловская область, г. Орёл, Каменская площадь, д. 1
Контактный телефон: +7 909-228-13-35
https://oreluniver.ru/science/journal/edusocial
e-mail: obrsoc@mail.ru

Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство: ПИ № ФС77-73091 от 09 июня 2018 г.
Подписной индекс 31180 по объединенному каталогу «Пресса России» на сайтах www.pressa-rf.ru и www.akc.ru

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2026

Содержание

Педагогические науки

Методология и история педагогики

Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Андрагогический подход в обучении иностранному языку..... 3
Табатадзе Л.М. К вопросу о целесообразности массового обучения мышлению о действии в системе среднего профессионального образования..... 11

Проблемы обучения и воспитания

Янченкова П.В., Илларионов С.В. Развитие коммуникативных навыков одаренных детей дошкольного возраста в режимных моментах дошкольной образовательной организации..... 19
Газарова Д.К. Цифровые инструменты как средство развития soft skills в системе подготовки научно-педагогических кадров..... 29
Савенкова Е.В. Применение интерактивных технологий для развития устной речи на занятиях русского языка как иностранного..... 37

Образование и культура

Кашина С.В. Метод сравнительно-сопоставительного анализа как средство формирования лингво-культурологической компетенции у студентов-инофонов..... 41
Грицай Л.А. Роль музейных практик в формировании художественно-образного мышления студентов..... 50

Профессиональное образование

Боярченков Д.В. Педагогические условия формирования исследовательской компетенции будущих специалистов по связям с общественностью..... 61
Ащеулова А.В. Методические основы формирования креативных качеств будущих специалистов машиностроения в эвристической деятельности..... 70
Сухоруков Н.Н. Изучение цифровой компетентности педагогов в цифровой трансформации образовательной среды..... 75
Вешняков Г.П. Барьеры формирования профессиональной самостоятельности студентов: теоретический анализ и систематизация..... 80
Кондаурова И.Г., Филипович Л.А. Педагогическая практика как основа формирования профессиональных компетенций..... 89

Психологические науки

Психология развития и акмеология

Солынин Н.Э. Саморегуляция и индивидуальный стиль деятельности студентов-прокрастинаторов, обучающихся на разных уровнях профессионального образования..... 99
Петухова Л.П., Серегина Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов педагогического профиля с различным уровнем эмоционального интеллекта..... 110
Румянцева Е.Н., Айвазова Д С. Стрессогенные факторы и их влияние на образовательный процесс в медицинском вузе..... 121
Савенкова И.А., Стихарева А.О. Эффективность рисуночной терапии в снижении тревожности матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.... 127

Журнал «Образование и общество» входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» ВАК по следующим научным специальностям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования, 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования, 5.3.7. Возрастная психология.

The journal is published since 1999
The journal is published 6 times a year
№ 1 (156) 2026

EDUCATION AND SOCIETY
The founder – The Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Orel State University named after I.S. Turgenev» (Orel State University)

The Editorial Board

Bershedova L.I. – Doc. Sc. Psychol., Prof, Moscow
Bondyreva S.K. – Doc. Sc. Psychol., Prof, member of the RAO, Moscow
Bulaev N.I. – Doc. Sc. Pedagog., Prof, Moscow
Buchek A.A. – Doc. Sc. Psychol., Prof, Belgorod
Voevoda E.V. – Doc. Sc. Pedagog., Prof, Moscow
Grigorovich L.A. – Doc. Sc. Psychol., Prof, Moscow
Gulyakina V.V. – Candidate Sc. Psychol., Associate Prof., Orel
Zharkov A.D. – Doc. Sc. Pedagog., Prof, Moscow
Igna O.N. – Doc. Sc. Pedagog., Associate Prof, Tomsk
Illarionova L.P. – Doc. Sc. Pedagog., Prof, Moscow
Isaeva N.I. – Doc. Sc. Psychol., Prof, Belgorod
Kazaeva E.A. – Doc. Sc. Pedagog., Associate Prof, Yekaterinburg
Kostina L.N. – Doc. Sc. Psycholog, Associate Prof., Orel
Coulibaly U., Candidate Sc. Pedagog., Bamako (Mali)
Labeykin A.A. – Doc. Sc. Pedagog., Prof, Orel
Lukatsky M.A. – Doc. Sc. Pedagog., Prof, Corresponding Member RAO, Moscow
Nikolaev V.A. – Doc. Sc. Pedagog., Prof, Orel
Ovchinnikov A.V. – Doc. Sc. Pedagog., Prof, Moscow
Ryabinkina A.N. – Candidate Sc. Psychol., Associate Prof., Orel
Selyutin V.D. – Doc. Sc. Pedagog., Prof, Orel
Turbovskoy Ya.S. – Doc. Sc. Pedagog., Prof, Moscow
Turevski I.M. – Doc. Sc. Pedagog., Prof, Tula
Khokhlov A.A. – Doc. Sc. Social, Prof, Orel

Editorial Office
Editor-in-Chief: Aldoshina M.I.

Responsible editor: Kosaretsky S.N.

Address of the publisher:
«Orel State University named after I.S. Turgenev»
95, Komsomolskaya Street, Orel, 302026, Russia (4862) 75-13-18
http://oreluniver.ru

Address of the editorial office:
«Orel State University named after I.S. Turgenev»,
1, Kamenskaya square, Orel, 302001, Russia, +7 909-228-13-35
https://oreluniver.ru/science/journal/edusocial
e-mail: obrsoc@mail.ru

Registered with the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technologies and Mass Communications (Roskomnadzor) / Certificate: PI № FS77-73091 dated June 09, 2018

Subscription index in United catalogue "Press of Russia" 31180 on websites www.pressa-rf.ru, www.akc.ru

© Orel State University, 2026

Contents

Pedagogical science

Methodology and history of pedagogy

Goltsova T.A., Protsenko E.A. Androgogical approach in teaching a foreign language..... 3

Tabatadze L.M. On the expediency of mass teaching of thinking about action in the system of secondary vocational education..... 11

Problems of training and education

Yanchenkova P.V., Illarionov S.V. Development of communication skills of gifted preschool children in the regime moments of a preschool educational organization..... 19

Gazarova D.K. Digital tools as a means of developing soft skills in the training system for scientific and educational personnel..... 29

Savenkova Ev.V. The use of interactive technologies for the development of oral speech in Russian as a foreign language classes..... 37

Education and culture

Kashina S.V. The method of comparative analysis as a means of forming linguo-cultural competence in foreign-speaking students..... 41

Gritsai L.Al. The role of museum practices in the formation of artistic and figurative thinking of students..... 50

Professional education

Boyarchenkov D.V. The model of the process of developing research competence of future public relations specialists..... 61

Ashcheulova A.V. Article title methodological foundations for developing creative qualities in future mechanical engineering specialists using heuristic activity..... 70

Sukhorukov N.N. The study of teachers' digital competence in the digital transformation of the school's educational environment..... 75

Veshnyakov G.P. Barriers to the formation of professional independence in students: theoretical analysis and systematization..... 80

Kondaurova Ir.G., Filipovich L.A. Teaching practice as a basis for the development of professional competencies..... 89

Psychological science

Developmental Psychology and Acmeology

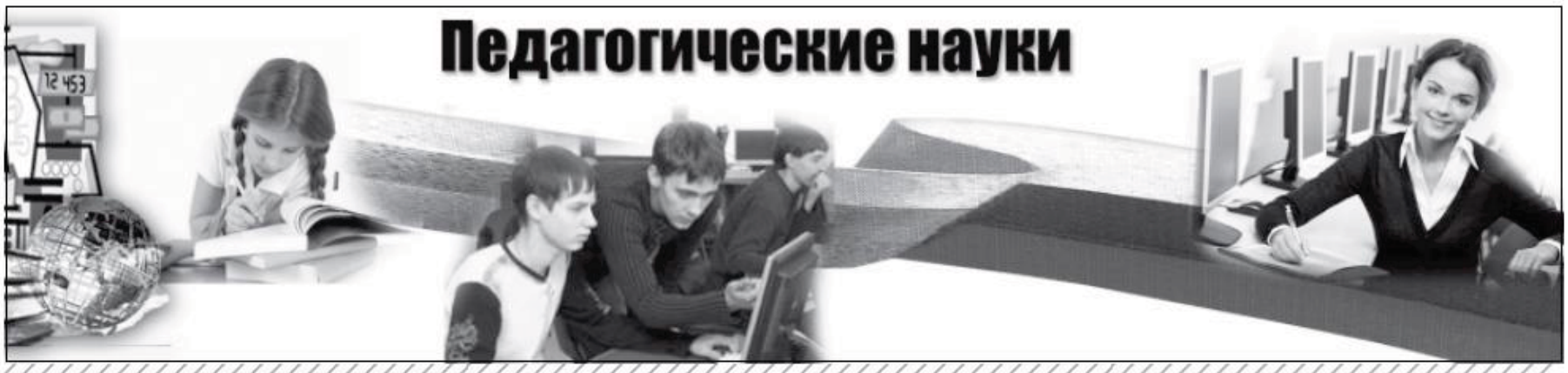
Solynin N.Ed. Self-regulation and individual learning styles of procrastinator students studying at different levels of professional education..... 99

Petukhova L.P., Seregina N.V. Psychological and pedagogical support of the professional development of pedagogical students with different levels of emotional intelligence..... 110

Rumyantseva El.N., Aivazova D.S. Stressorsand their impact on the educational process at a medical university..... 121

Savenkova Ir.An., Stikhareva An.Ol. Effectiveness of art therapy in reducing anxiety in mothers of children with autism spectrum disorders..... 127

The journal «Education and Society» is included in the «List of peer-reviewed scientific publications in which the main scientific results of dissertations for the degree of Candidate of Sciences, for the degree of Doctor of Sciences» of the Higher Attestation Commission for the following scientific specialties should be published: 5.8.1. General Pedagogy, history of pedagogy and education, 5.8.2. Theory and methodology training and education (by areas and levels of education), 5.8.7. Methodology and technology of vocational education, 5.3.7. Age psychology.



Рубрику ведет Михаил Абрамович ЛУКАЦКИЙ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», член-корреспондент РАО, e-mail: uoltli@rambler.ru

Методология и история педагогики

УДК 372.881.111.1

Т.А. ГОЛЬЦОВА, Е.А. ПРОЦЕНКО

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Гольцова Татьяна Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД России», г. Воронеж, Россия, e-mail: tgolzowa@yandex.ru

Проценко Екатерина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД России», г. Воронеж, Россия, e-mail: procatherine@mail.ru

Статья посвящена вопросу обучения иностранному языку взрослого поколения. В ходе работы авторами обобщены сходства и различия педагогики и андрагогики. В рамках методики преподавания иностранных языков в статье рассматриваются основные принципы языковой андрогогики. Авторы проанализировали имеющийся педагогический опыт работы со взрослой аудиторией, а также представили собственные результаты адаптации подходов, применяемых на занятиях по иностранному языку, в условиях обучения взрослых. В статье рассматривается эффективность использования современных педагогических подходов (микрообучение, сторителлинг, геймификация) для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Описывая возможности применения различных методов обучения иностранному языку, авторы отмечают как положительные стороны, так и недостатки каждого из них при работе со взрослой аудиторией.

© Гольцова Т.А., Проценко Е.А., 2026

В результате проведенного исследования выявлена целесообразность комбинации различных методов, интеграции современных подходов и инновационных технологий в традиционный формат обучения с целью повышения его качества и обеспечения продуктивности образовательного процесса в целом.

Ключевые слова: педагогика, андрагогика, микрообучение, геймификация, сторителлинг, иностранный язык.

Введение. В условиях непрерывного научно-технического прогресса, развития и распространения инновационных технологий в самых различных областях знаний концепция образования в течение всей жизни становится все более актуальной. Демографический состав обучающихся в последние десятилетия становится более разнообразным и включает все больше людей старшего возраста. В связи с этим важно понимать, какие педагогические подходы наиболее эффективны при работе с другим поколением. В отличие от обучающихся младшего возраста, взрослые, как правило, ориентированы на достижение цели и стремятся получить образование, которое напрямую повлияет на их карьеру или личностное развитие.

Понятие «андрагогика», то есть теория обучения взрослых, было введено еще в первой половине XIX века. Современный словарь педагогических терминов определяет андрагогику как «область педагогики, в которой рассматриваются теоретические и практические проблемы образования взрослых с учетом их особенностей (сформированности черт личности, имеющегося жизненного опыта, культурных, образовательных и профессиональных запросов, преобладания самообразования и самовоспитания и др.)» [11].

Исходя из реалий современной жизни, эта отрасль педагогической науки широко используется в процессе обучения специалистов без отрыва от производства (на рабочем месте, различного рода онлайн-курсах, при повышении квалификации или получении дополнительной специальности). Андрагогика учитывает уникальные способности, потребности и мотивацию взрослых в образовательном процессе.

В современном мире знание иностранного языка может рассматриваться не только в рамках личностного развития, расширения кругозора или возможностей межкультурной коммуникации, но и зачастую является необходимым условием профессионального роста. В этой связи актуальность вопросов, связанных с обучением иностранному языку взрослых, очевидна.

Следует учитывать, что подходы к образованию взрослых постоянно меняются, поэтому важно изучать и апробировать все новые методы, которые будут соответствовать одновременно поставленным целям и интересам обучающихся. Цель данной статьи – рассмотреть основные принципы и методы обучения иностранному языку и определить их эффективность для формирования иноязычной коммуникативной компетенции у взрослых обучающихся.

Обзор литературы. В последние годы внимание исследователей все больше привлекает проблема обучения взрослой аудитории, в том числе и в связи с развитием концепции «непрерывного образования». Очевидно, что взрослые люди имеют ряд психолого-педагогических и психолого-физиологических особенностей, которые необходимо учитывать в образовательном процессе. В исследованиях отечественных авторов описаны такие характеристики взрослого обучающегося, которые способствуют повышению эффективности обучения: когнитивные функции, скорость восприятия и переработки информации, способность к критическому анализу, наличие жизненного и профессионального опыта, информационной и инструментальной компетенции и так далее [1; 2; 5]. С другой стороны, когда речь идет об овладении иностранным языком, отмечается недостаточный уровень базовой подготовки и внутренней мотивации, психологические и коммуникативные барьеры, что мешает системному усвоению знаний и прочному формированию навыков и умений [1; 4].

Анализ научно-педагогической литературы по теме исследования показал, что ключевыми методическими принципами обучения иностранному языку взрослых остаются

компетентностный, деятельностный, практико-ориентированный и коммуникативный подходы. Кроме того, исследователи отмечают важность индивидуального подхода при обучении взрослых и, как следствие, ценность самостоятельной работы. В этой связи предлагается выделять инвариантную (базовую, общую для всех обучающихся) и вариативную (для самостоятельного выбора) части образовательных программ [9].

В последнее время все чаще стали говорить о различиях между педагогикой и андрагогикой, которые основаны на характеристиках обучающихся, определяющих подходы и методы, используемые в работе преподавателями [16; 17]. Оба понятия играют важную роль в формировании педагогического опыта, но ориентированы на разные возрастные группы и используют различные подходы. В андрагогике основное внимание уделяется обучающемуся как главному источнику знаний и информации, он сам берёт на себя ответственность за обучение, ставит собственные цели и задачи, а также выбирает виды учебной деятельности. Этот подход предполагает, что взрослые люди учатся самостоятельно, что их жизненный опыт является ценным ресурсом для обучения [16]. Ниже в таблицах обобщены сходства и различия этих двух направлений в образовании (см. Таблицы 1, 2).

Таблица 1 – Общие черты педагогики и андрагогики

Признак	Характеристика
Отношение к обучению	Взрослые и дети ценят осмысленное обучение, результаты которого можно применить на практике.
Необходимость вовлеченности	Интерактивные и увлекательные методы обучения полезны для обучающихся всех возрастов.
Роль преподавателя	Независимо от того, идет речь об обучении детей или взрослых, способность преподавателя направлять, вдохновлять обучающихся и адаптироваться к условиям обучения имеет решающее значение.

Таблица 2 – Отличия педагогики и андрагогики

Признак	Характеристика
Роль обучающегося	В педагогике обучающиеся, как правило, полагаются на преподавателя, который руководит процессом обучения. В андрагогике обучающиеся считаются самостоятельными и ответственными за своё обучение.
Опыт как ресурс для обучения	Жизненный опыт взрослых учащихся является важнейшим ресурсом в процессе обучения. У детей, напротив, опыт ограничен, поэтому они часто больше полагаются на наставления педагога.
Мотивация к обучению	Взрослые обычно руководствуются внутренней мотивацией (например, карьерным ростом, личностным развитием), в то время как на детей больше влияет внешняя мотивация (оценки, ожидания родителей).

Методология, материалы и методы. В ходе исследования был проведен анализ научной и методической литературы по теме исследования; обобщен опыт преподавателей, работающих со взрослой аудиторией, а также собственный педагогический опыт авторов; изучалось мнение и результаты образовательной деятельности слушателей факультета заочного обучения. Авторами использовались общенаучные методы: синтез, анализ, сравнение, обобщение, а также прогностические методы, метод включенного наблюдение и моделирование образовательной среды.

Теоретической базой исследования послужили работы современных отечественных и зарубежных исследователей [6; 7; 8], а также основополагающие принципы андрогогики, которые были сформулированы еще в работах ее основателей. В рамках данной работы особого внимания заслуживают следующие положения:

учет психологических, физиологических и индивидуально-личностных особенностей обучающихся, опора на их личный и профессиональный опыт;

акцент на практической подготовке и формировании профессиональных навыков иноязычной коммуникации;

важность правильной организации самостоятельной работы, ее связь с прикладной целью обучения;

индивидуализация процесса обучения, возможность построения индивидуальной образовательной траектории;

необходимость вовлеченности в процесс обучения, осознания ценности получаемых знаний для самосовершенствования или профессионального роста.

Результаты исследования и их обсуждение. В рамках методики преподавания иностранных языков имеет смысл рассмотреть языковую андрагогику, которая представляет собой раздел методики, направленный на изучение различных способов эффективного управления процессом формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции у взрослых обучающихся. В статье за основу взято определение Р.П. Мильруда: «языковая андрагогика – это раздел методики обучения иностранным языкам, раскрывающий возрастные особенности формирования и развития коммуникативной компетенции взрослых учащихся, а также эффективные способы педагогического управления этим процессом» [10].

Важным андрагогическим требованием к обучению иностранному языку является разработка учебных материалов, адекватных уровню подготовки аудитории, сложности образовательной программы, и при этом дающим возможность прийти к поставленной цели в ограниченные сроки. При этом важно учитывать личностную значимость предлагаемого учебного контента для самих обучающихся, так как он должен отвечать их реальным потребностям, сформулированным запросам и имеющейся жизненной программе. Языковой курс для взрослых должен отличаться практичностью, так как лишь в таком случае он соответствует принципам практико-ориентированного обучения. Для такой аудитории теоретический материал, характерный для типичных ситуаций, излишен [10]. Особого внимания заслуживает такая андрагогическая особенность обучения, как ограниченность во времени: так как количество выделяемых на изучение иностранного языка часов, как правило, недостаточно для достижения высоких результатов, для продвижения к поставленной цели (сдаче экзамена, например) обучение должно носить интенсивный характер.

В связи с вышесказанным, авторами статьи был проанализирован имеющийся в педагогике опыт работы со взрослой аудиторией, а педагогические подходы, обычно применяемые на занятиях по иностранному языку, адаптированы к условиям обучения старшего поколения.

Прежде всего отметим, что сочетание микрообучения с андрагогическими принципами создаёт эффективную среду для обучения, которая подходит как для когнитивного, так и для эмпирического стилей обучения. Микрообучение предполагает подачу материала небольшими порциями, что позволяет эффективнее усваивать и запоминать информацию. Исследователи отмечают, что такой подход помогает обучающимся обрабатывать и запоминать материалы курса более продуктивно, т.к. микрообучение учитывает когнитивные способности человека и особенности функционирования рабочей памяти. Исследования показывают, что короткие структурированные учебные модули повышают вовлеченность и снижают когнитивную нагрузку [3; 15]. Следовательно, в отличие от традиционных монотонных занятий, микрообучение помогает более эффективно переносить информацию из рабочей памяти в долговременную. Формат микрообучения подходит для тех, кто хочет учиться на ходу и в своём собственном темпе.

На наш взгляд, микрообучение является одним из самых удачных форм обучения для взрослых еще и потому, что представлено разнообразными форматами учебного контента, каждый из которых может быть адаптирован под разные условия обучения, предпочтения обучающихся и профессиональные контексты. Используя различные доступные варианты, можно адаптировать стратегию обучения под конкретные потребности и задачи. На кафедре русского и иностранных языков ВИ МВД России было

подготовлено учебное пособие для обучающихся в адъюнктуре, в основу которого положены принципы микрообучения. Использование данного пособия в учебном процессе позволяет сказать, что формат микрообучения во многом соответствует следующим андрогогическим требованиям:

- возможность усвоить материал в ограниченные сроки, так как микрообучение позволяет учащимся сосредоточиться на тех областях, в которых им необходимо совершенствоваться. Вместо того, чтобы следовать универсальной учебной программе, обучающиеся могут выбирать модули, которые помогут им устранить пробелы в знаниях;

- небольшие модули удобно вписываются в плотный график работающего человека;

- различные форматы учебного контента (видеосюжеты, инфографика, тесты, интерактивные задания и так далее) позволяют адаптировать его под уровень подготовки обучающихся, учесть уже имеющийся жизненный опыт и ориентироваться на их профессиональные потребности;

- модули микрообучения поддерживают вовлеченность и мотивацию обучающихся за счет быстрых результатов и мгновенной обратной связи.

Однако мы согласны с рядом педагогов, которые считают главным недостатком микрообучения [3; 15], невозможность его применения для изучения сложных тем и всестороннего рассмотрения изучаемого материала. Именно поэтому целесообразно комбинировать микрообучение с традиционными подходами в педагогике.

Геймификация все чаще признается перспективной стратегией для повышения эффективности обучения в сфере образования взрослых, где требуются инновационные подходы для поддержания мотивации и вовлеченности учащихся [12; 14]. Несмотря на то, что теоретические основы геймификации достаточно хорошо изучены, эмпирические данные о ее эффективности в сфере образования взрослых ограничены и неоднозначны. Некоторые исследования демонстрируют положительное влияние на мотивацию и вовлечённость учащихся, в то время как другие указывают на такие проблемы, как усталость и снижение эффекта новизны с течением времени [14; 17].

Идея «геймификации», пришедшая из игрового дизайна, стала многообещающей стратегией для поддержания интереса у взрослой аудитории. Регулярное оценивание и своевременная обратная связь дают возможность проследить прогресс обучающихся и соответствующим образом скорректировать учебную программу. Оценивание на основе игровых механик может эффективно возродить интерес взрослых к обучению, но учебный материал при этом требует тщательной подготовки со стороны преподавателя.

Исходя из собственного опыта, мы можем сказать, что геймификация действительно повышает вовлечённость обучающихся за счёт внедрения интерактивных элементов и совместных действий, которые создают эффект погружения в процесс обучения. На занятиях по иностранному языку свою эффективность для контроля знаний показали многоуровневые игры типа «Кто хочет стать миллионером» или «Что? Где? Когда?». Шаблоны для игр преподаватели могут найти в свободном доступе в интернете на различных образовательных платформах (Word wall, Learning Apps и других) и наполнить их учебным контентом, исходя из поставленных задач и уровня языковой подготовки обучающихся.

Однако эффективная интеграция геймификации в систему образования для взрослых сопряжена с определёнными трудностями. Плохо продуманные элементы геймификации могут отвлекать от осмысленного обучения, делая слишком большой акцент на вознаграждении или поверхностном вовлечении [14]. Именно поэтому при внедрении технологий геймификации в учебный процесс необходимо следить за соблюдением основных принципов андрагогики, так как это поможет обучающимся видеть ценность и актуальность выполняемых заданий.

Обучение взрослых проходит наиболее эффективно при использовании подхода, ориентированного на развитие компетенций, в котором обучающиеся принимают активное участие. Взрослые, в отличие от детей и подростков, во всем опираются на свой личный опыт и знания. Кроме того, их мотивируют интерактивные процессы обучения, в которых они не только получают информацию, но и могут внести свой вклад. Этим условиям вполне соответствует сторителлинг, который даёт слушателям возможность пережить опыт, с

которым они могут себя ассоциировать. Истории придают смысл происходящим событиям, так как предлагают широкий спектр для высказывания своих точек зрения и возможностей наполнения разным содержания. В конечном счёте те, кто слушает истории, могут научиться рассказывать собственные. Делясь такими историями, они смогут рассказать о своих потребностях и жизненном опыте, а также о своём непрерывном обучении и профессиональном развитии [13].

Авторами статьи применялись истории для обучающихся на факультете заочного обучения. Например, новая лексика и грамматические конструкции изучались на примере текстов о работе полиции на месте преступления, о видах преступлений и наказаний за них. В качестве заданий было предложено заполнить профессиональными терминами пропуски в тексте, посвященном работе оперативной группы; исправить ошибки в описании обязанностей сотрудников полиции; для закрепления грамматических конструкций можно предложить, например, употребить сказуемое в правильной временной форме таким образом, чтобы не нарушить хронологию событий.

Исходя из опыта применения сторителлинга на занятиях со взрослой аудиторией можно сказать, что благодаря тому, что истории отражают профессионально ориентированные ситуации, а контекст помогает создать ассоциации между словами, фразами, конкретными ситуациями или образами, облегчается их запоминание и употребление в речи. Кроме того, обучающиеся быстрее усваивают информацию, если она им знакома на родном языке. В связи с этим преподавателю следует подбирать учебный материал таким образом, чтобы он был построен на основе профессионального опыта и соответствовал специальности обучающихся.

Заключение. Таким образом, обучение взрослых иностранному языку является комплексной проблемой, заслуживающей всестороннего изучения. Взрослые люди, помимо трудовой занятости и ограничений во времени, обладают целым рядом психолого-педагогических особенностей, которые необходимо учитывать, как на этапе проектирования курса иностранного языка, так и в ходе его реализации. Понимание того, как учится эта возрастная аудитория является ключевым фактором для определения оптимального содержания курса «Иностранный язык» и условий проведения занятий по дисциплине. Главным отличием взрослых обучающихся, на наш взгляд, является их нацеленность на решение конкретной практической задачи, исходя из которой и должен строиться процесс обучения. Обучающимся в данном случае неинтересно тратить время на изучение материала, который не связан с их практической необходимостью, профессиональными интересами или карьерным ростом. В этом и заключается специфика и главная сложность обучения взрослых. Занятия должны быть, с одной стороны, содержательными, чтобы обеспечить получение достаточного объема знаний, а с другой стороны – увлекательными, поскольку взрослым сложнее удерживать внимание продолжительное время. Опыт работы со взрослой аудиторией показывает, что важное значение для достижения поставленных целей имеют навыки самоорганизации обучающихся, создание условий для преодоления психологических и эмоциональных барьеров, а также использование преподавателем эффективных подходов. При этом особенно важно применять различные педагогические методы и технологии, повышающие мотивацию обучающихся, их вовлеченность в учебный процесс. По нашему глубокому убеждению, именно комбинация различных методов, интеграция современных подходов и инновационных технологий в традиционный образовательный процесс позволяет существенно повысить качество обучения и обеспечить продуктивность образовательного процесса в целом.

Список литературы

1. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2004. – 24 с.

2. Бисалиев Р.В., Бабаева Р.Г. Теоретические основы обучения взрослых английскому языку: педагогические, психологические и психофизиологические аспекты: монография. Москва: «Экономическое образование», 2024. – 128 с.

3. Борщенко Г. М., Рубцова А. В. Концептуальные основы применения микрообучения в иноязычном образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 10. – С. 156-169.

4. Вахрушева Д.А. Проблемы преподавания английского языка для взрослых // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 11. – С. 142-145.

5. Каменская В.Г., Томанов Л.В., Деханова И.М. Скоростные и стохастические показатели сенсомоторных реакций на динамически организованные зрительные и акустические стимулы // Психологический журнал. 2011. №3. – С. 128-136.

6. Китова, Е. Б. Практические аспекты обучения взрослых слушателей английскому языку // Известия БГУ. 2022. № 4. – С. 787-792.

7. Лазарева А. С. Синергетический подход в обеспечении качества корпоративного обучения иностранным языкам (дополнительное образование взрослых) // Язык и культура. 2020. № 52. – С. 188-197.

8. Лазарева А.С. Методические особенности обучения взрослых иностранным языкам // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2025. № 1 (73). – С. 269-275.

9. Лазарева А.С. Методика плюрилингвального обучения взрослых иностранным языкам: инвариантное и вариативное обучение // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2025. № 5. – С. 53-70.

10. Мильруд Р.П. Языковая андрагогика – педагогика обучения языку взрослых учащихся // Иностранные языки. 2015. № 4. – URL: https://iyazyki.prosv.ru/2015/04/language-andragogics/ (дата одращения 18.09.2025).

11. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

12. Elsawah W. Exploring the effectiveness of gamification in adult education: A learner-centric qualitative case study in a dubai training context // International Journal of Educational Research Open. 2025. Vol. 9. URL: https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100465 (дата обращения 12.09.2025).

13. Jammal S.E. Storytelling to improve adult education // Epale – Electronic Platform for Adult Learning in Europe. 29 August 2022. URL: https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/storytelling-improve-adult-education (дата обращения 20.09.2025).

14. Por F.P., Ong C.S.B., Din Eak S.K. Ng, A. A bibliometric analysis on gamifying adult learning: Past, present and future trends of learner-centered pedagogies // Interactive Technology and Smart Education. 2025. № 22 (1). – Pp. 43-60.

15. Silva N. K. L., Ekanayake N. P. K. The Role of Microlearning and Andragogy in Enhancing Online Student Engagement. 2025. URL: https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/the-role-of-microlearning-and-andragogy-in-enhancing-online-student-engagement/ (дата обращения 20.09.2025).

16. Soultati E. Comparison of Pedagogy and Andragogy teaching methods // International Journal for Innovation, Education and Research. 2023, Vol.11. №10. – Pp. 22-27.

17. Zainuddin Z, Rasyidin R., Zanzibar Z., Aruni F. , Nurmasyahyati N. Andragogical principles in a gamification concept: How does it work for adult learners in an online class? // Journal of Applied Research in Higher Education. 2023, № 15 (5). – Pp. 1632-1648.

ANDROGOGICAL APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Goltsova T. A., Candidate of philological sciences, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages of Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Associate Professor, Voronezh, Russia, tgolzowa@yandex.ru

Protsenko E. A., Candidate of philological sciences, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages of Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Associate Professor, Voronezh, Russia, procatherine@mail.ru

The problem of teaching foreign languages to the adult generation has been considered in the article. In the course of study the authors summarized the similarities and differences between such areas of education as pedagogy and andragogy. Within the framework of the methodology of teaching foreign languages, the article discusses the basic principles of linguistic andragogy. The authors analyzed the existing pedagogical experience of working with adult audiences, and also presented their own results of adapting the approaches used in foreign language classes to the conditions of adult education. The article examines the effectiveness of using modern pedagogical

approaches (such as microlearning, storytelling, and gamification) to develop foreign language communication competence. The authors not only describe the possibilities of using various methods of teaching foreign languages, but also highlight both the advantages and disadvantages of each method when working with adults. The results of the study revealed that it is necessary to combine various methods and integrate modern approaches and innovative technologies into a traditional educational format in order to improve the quality and ensure the productivity of the educational process as a whole.

Key words: pedagogy, androgogy, microlearning, gamification, storytelling, foreign languages.

References

1. Barvenko O.G. Psixologicheskie bar`ery` v obuchenii inostrannomu yazy`ku vzrosly`x: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. Rostov n/D, 2004. – 24 s.

2. Bisaliev R.V., Babaeva R.G. Teoreticheskie osnovy` obucheniya vzrosly`x anglijskomu yazy`ku: pedagogicheskie, psixologicheskie i psixofiziologicheskie aspekty`: monografiya. Moskva: «E`konomicheskoe obrazovanie», 2024. – 128 s.

3. Borshhenko G. M., Rubczova A. V. Konceptual`ny`e osnovy` primeneniya mikroobucheniya v inoyazy`chnom obrazovanii // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept». – 2024. – № 10 (oktyabr`). – S. 156–169.

4. Vaxrusheva D.A. Problemy` prepodavaniya anglijskogo yazy`ka dlya vzrosly`x // Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika. 2020. № 11. – S. 142-145.

5. Kamenskaya V.G., Tomanov L.V., Dexanova I.M. Skorostny`e i stoxasticheskie pokazateli sensomotorny`x reakcij na dinamicheski organizovanny`e zritel`ny`e i akusticheskie stimuly` // Psixologicheskij zhurnal. 2011. №3. – S. 128 - 136.

6. Kitova, E. B. Prakticheskie aspekty` obucheniya vzrosly`x slushatelej anglijskomu yazy`ku // Izvestiya BGU. 2022. № 4. – S. 787–792.

7. Lazareva A. S. Sinergeticheskij podxod v obespechenii kachestva korporativnogo obucheniya inostranny`m yazy`kam (dopolnitel`noe obrazovanie vzrosly`x) // Yazy`k i kul`tura. 2020. № 52. – S. 188–197.

8. Lazareva A.S. Metodicheskie osobennosti obucheniya vzrosly`x inostranny`m yazy`kam // Ucheny`e zapiski. E`lektronny`j nauchny`j zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2025. № 1 (73). – S. 269-275.

9. Lazareva A.S. Metodika plyurilingval`nogo obucheniya vzrosly`x inostranny`m yazy`kam: invariantnoe i variativnoe obuchenie // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal Koncept. 2025. № 5. – S. 53-70.

10. Mil`rud R.P. Yazy`kovaya andragogika – pedagogika obucheniya yazy`ku vzrosly`x uchashhixsya // Inostranny`e yazy`ki. 2015. № 4. URL: https://iyazyki.prosv.ru/2015/04/language-andragogics/ (data odrashheniya 18.09.2025).

11. Polonskij V.M. Slovar` po obrazovaniyu i pedagogike. - M.: Vy`sshaya shkola, 2004. – 512 s.

12. Elsawah W. Exploring the effectiveness of gamification in adult education: A learner-centric qualitative case study in a dubai training context \\ International Journal of Educational Research Open. 2025. Vol. 9. URL: https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100465 (дата обращения 12.09.2025).

13. Jammal S.E. Storytelling to improve adult education // Epale – Electronic Platform for Adult Learning in Europe. 29 August 2022. URL: https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/storytelling-improve-adult-education (дата обращения 20.09.2025).

14. Por F.P., Ong C.S.B., Din Eak S.K. Ng, A. A bibliometric analysis on gamifying adult learning: Past, present and future trends of learner-centered pedagogies // Interactive Technology and Smart Education. 2025. № 22 (1). – Pp. 43–60.

15. Silva N. K. L., Ekanayake N. P. K. The Role of Microlearning and Andragogy in Enhancing Online Student Engagement. 2025. URL: https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/the-role-of-microlearning-and-andragogy-in-enhancing-online-student-engagement/ (дата обращения 20.09.2025).

16. Soultati E. Comparison of Pedagogy and Andragogy teaching methods // International Journal for Innovation, Education and Research. 2023, Vol.11. №10. – Pp. 22-27.

17. Zainuddin Z, Rasyidin R., Zanzibar Z., Aruni F. , Nurmasyahyati N. Andragogical principles in a gamification concept: How does it work for adult learners in an online class? // Journal of Applied Research in Higher Education. 2023, № 15 (5). – Pp. 1632-1648.

УДК 377

Л.М. ТАБАТАДЗЕ

К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ МАССОВОГО ОБУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЮ О ДЕЙСТВИИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Табатадзе Лиана Мурмановна, кандидат педагогических наук, директор Московского техникума креативных индустрий им. Л.Б. Красина, г. Москва, Россия, e-mail: TabatadzeLM@edu.mos.ru

В статье представлен анализ актуальности и обоснование концепции массового обучения мышлению о действии в системе среднего профессионального образования (СПО) в условиях современных технологических и социокультурных вызовов. Опираясь на анализ исторического опыта советской системы профтехобразования, современных экономических тенденций и вызовов, связанных с развитием генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) и автоматизацией труда, имеющихся научных теорий, автор формулирует проблему противоречия между необходимостью быстрой подготовки кадров и требованиями к их профессиональной устойчивости. Цель работы – инициировать научно-педагогическую дискуссию и представить предварительный контур концепции профессионально устойчивого выпускника СПО, основанной на осмысленном действии. Содержание статьи раскрывает сущность мышления о действии, его роль в формировании профессиональной устойчивости и адаптации выпускников к меняющимся условиям. В статье представлены результаты пилотной апробации элементов концепции в Московском техникуме креативных индустрий им. Л.Б. Красина. В выводах обозначены ключевые направления дальнейшего научного поиска и необходимость широкого обсуждения предложенных идей.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, мышление о действии, профессиональная устойчивость, генеративный искусственный интеллект, советская система профобразования, когнитивные навыки, автоматизация труда.

Введение. Современный мир характеризуется экспоненциальным ростом технологий, значительным увеличением объема информации, нелинейностью событий и хрупкостью институциональных систем. В этих условиях идея массового обучения мышлению о действии в системе среднего профессионального образования (СПО) приобретает особую актуальность, обозначая переход от механического выполнения действий к осмысленному действию (осмысленному профессионализму).

Актуальность темы обусловлена двумя группами факторов. Во-первых, стремительное развитие и широкое распространение технологий генеративного искусственного интеллекта, который впервые в истории человечества является не просто средством реализации, но и инструментом производства идей. ГИИ, имитируя быстрое мышление человека [11], способен генерировать контент, но при этом подвержен искажениям и ошибкам [6]. Технологии ИИ автоматизируют профессии, влияют на целые отрасли, включая интеллектуальный труд, но также несут риск притупления когнитивных навыков у молодых людей, которые при существующей доступности технологий ГИИ склонны «передавать на аутсорсинг» выполнение интеллектуальных задач [19]. Непредсказуемое влияние ГИИ на когнитивные способности уже обсуждается на экспертном уровне [7]. Параллельно развивается область новых материалов, сокращаются сроки их разработки и внедрения [1, 15], что приводит к быстрой смене технологий и гибридизации профессий, обесценивая узкопрофильные операции в течение 2-4 лет.

© Табатадзе Л.М., 2026

Во-вторых, актуальность обусловлена социально-экономическими задачами по формированию кадрового фундамента долгосрочного развития страны и обеспечению ее цивилизационного суверенитета. Несмотря на возрастающую роль среднего профессионального образования в долгосрочном развитии страны, тема СПО остается непопулярной в научно-педагогических исследованиях, она составляет менее 10% в структуре тем диссертаций, защищенных в период с 2010 по 2024 гг. [12]

В контексте влияния на социально-экономическое развитие страны СПО рассматривается нами в его триединой сущности: как система быстрого воспроизводства кадров, как воспитательная система и как социокультурный институт. Оно призвано не только оперативно готовить специалистов для экономики, но и формировать личностные, профессиональные качества, а также воспроизводить культурные коды и ценности труда и профессионализма. Наблюдаемый в последние десятилетия тренд на индивидуализм среди молодежи [3] противоречит задачам формирования коллективистских ценностей и осознанной социальной миссии труда [2; 5], что также остро ставит вопрос о поиске новых подходов к профессиональному образованию.

Таким образом, идея массового обучения мышлению о действии представляется обоснованной для решения текущих социально-экономических задач и поддержки долгосрочного устойчивого развития страны, обеспечивая не только квалификацию, отвечающую текущим потребностям работодателей, но и профессиональную устойчивость выпускников системы СПО.

Актуальность исследования. В условиях вызовов, обозначенных выше, актуализируется противоречие между потребностью рынка труда в быстром насыщении рабочими кадрами и растущими требованиями к способности выпускников СПО к адаптации, рефлексии и профессиональной деятельности при постоянных изменениях. Для прояснения проблемы определим понятия «обучение действию» и «обучение мышлению о действии» (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнение понятий «Обучение действию» и «Обучение мышлению о действии»

Критерий	Обучение действию	Обучение мышлению о действии
Сущность	Формирование автоматизированных навыков через повторение	Формирование способности анализировать, рефлексировать и прогнозировать последствия действий
Фокус	Исполнительская точность Алгоритмичность Скорость выполнения задачи	Понимание принципов и условий действия Адаптация к изменяющимся параметрам Оптимизация и этическая оценка
Результат	Способность выполнять заданную операцию в стабильных условиях	Способность решать новые задачи, корректировать свои действия и использовать разные инструменты, включая ГИИ

С одной стороны, существует острая потребность в быстром насыщении рынка труда специалистами среднего звена. Эта потребность обусловила сокращение сроков обучения в СПО, повышение практикоориентированности программ (в том числе в рамках федерального проекта «Профессионалитет») и перераспределение контрольных цифр приема в пользу колледжей [4; 8]. Фокус делается на быстрое формирование базовых рабочих навыков, что соответствует логике «обучения действию».

С другой стороны, именно СПО сегодня и в перспективе формирует кадровый костяк отраслей от промышленности до информационных технологий и креативных индустрий. Поэтому современный выпускник СПО должен уметь решать и сложные профессиональные задачи, не ограничивающиеся узкой специализацией или механическими операциями, в том

числе уметь управлять производственными процессами среднего звена, проводить аналитическую обработку данных и принимать решения на операционном уровне. Это требует способности к осмыслению, анализу и прогнозированию, то есть навыков, формируемых через «мышление о действии».

Проблема заключается в том, что существующий в настоящее время подход, ориентированный преимущественно на быстрое обучение действию, не обеспечивает формирования у выпускников СПО необходимой профессиональной устойчивости и адаптивности к динамично меняющемуся рынку труда и технологической среде. Представленная концепция не противопоставляет мышление действию, а стремится объединить их, поскольку даже самое «высокоуровневое» мышление нуждается в опоре на конкретные умения и навыки.

Концепция массового обучения мышлению о действии не является принципиально новой, а представляет собой переосмысление и адаптацию отечественного педагогического опыта в контексте современных вызовов.

Исторический опыт советской системы профессионально-технического образования демонстрирует, что принципы его организации также были ответом на острые вызовы своего времени. В период 1917–1958 гг. целью была мобилизационная модернизация и формирование мощного хозяйственно-экономического комплекса, а в 1960–1980 гг. – обеспечение народного хозяйства квалифицированными кадрами в условиях научно-технического прогресса [9; 10]. Ключевым принципом советского профтехобразования была политехничность и связь с общими знаниями, что не допускало «ремесленничества» и соединяло обучение с производительным трудом [9]. Профессия воспринималась как социальная миссия, а не рыночная услуга, что коренилось в парадигме «человека-творца», где труд рассматривался как осознанная самореализация и вклад в общее дело [2; 5]. Производственная практика в СССР предполагала не только отработку навыков, но и обязательное составление отчетов с выводами и предложениями по оптимизации [14], что формировало навыки анализа и рефлексии. Также движение рационализаторов, охватывавшее миллионы рабочих [13; 18], наглядно демонстрировало востребованность и поощрение осмысленного подхода к труду. Таким образом, советское профессиональное образование синтезировало обучение действию и обучение мышлению о действии.

Цели и задачи исследования. Основная цель данного исследования – инициировать научно-педагогическую дискуссию о векторе развития среднего профессионального образования в условиях современных вызовов и обосновать целесообразность массового обучения мышлению о действии как ключевого элемента формирования профессионально устойчивого выпускника СПО.

Для достижения этой цели ставятся следующие задачи:

Концептуализировать понятия «обучение действию» и «обучение мышлению о действии» и показать их взаимосвязь.

Обосновать необходимость интеграции мышления о действии в образовательный процесс СПО, исходя из актуальных технологических, экономических и Р

Определить место мышления о действии в структуре модели профессиональной устойчивости выпускника СПО.

Продемонстрировать практическую апробацию элементов концепции на примере образовательной организации.

Концепция массового обучения мышлению о действии как основа профессиональной устойчивости выпускника СПО основывается на следующих теоретических идеях. Идея обучения мышлению о действии, или формирование осознанного профессионализма, является не новым подходом, а осмыслением советской парадигмы «человека-творца» в современных условиях. В ее основе лежит интеграция мышления о действии и самого действия: обучение не ограничивается механическим выполнением задач, а дополняется анализом, рефлексией и прогнозированием. Это позволяет выпускникам видеть свою работу не как набор шагов, а как часть сложного процесса, имеющего социальное и экономическое значение. Мышление о действии рассматривается как часть инвариантного ядра модели профессионально устойчивого выпускника СПО. Профессиональная устойчивость

определяется нами как способность человека оставаться эффективным при любых изменениях профессиональной среды, обусловленная личными и профессиональными качествами, компетенциями и социально-ориентированной мотивацией к труду [18]. Инвариантное ядро профессиональной устойчивости включает мировоззренческие установки (ценность труда, миссия профессии), универсальные профессионально важные качества (внимание, ответственность), различные типы мышления (логическое, системное, критическое, творческое) и междисциплинарные компетенции. Мышление о действии, соединяя когнитивную и операционную сферы (осмысление цели – конструирование способа – контроль результата), становится структурообразующим элементом этого ядра, объединяющим все остальные его компоненты в целостную картину профессионального поведения.

Обоснование необходимости обучения мышлению о действии:

Адаптивность к технологическим изменениям. В отличие от «обучения действию» (которое чревато быстрым обесцениванием навыков в условиях постоянных изменений профессиональной среды), мышление о действии позволяет осваивать не только инструкции, но и фундаментальные принципы технологических процессов. Это обеспечивает способность к быстрому обновлению знаний и адаптации к новым материалам и технологиям.

Эффективное взаимодействие с ГИИ. В условиях, когда ГИИ берет на себя многие интеллектуальные задачи, фокус на мышлении о действии учит студентов формулировать правильные запросы, критически оценивать результаты работы ГИИ и использовать его как профессиональный инструмент, предотвращая притупление собственных мыслительных способностей.

Социальная и этическая ответственность. Обучение мышлению о действии помогает осознавать социальную значимость труда, его влияние на окружающих, понимать роль субординации в коллективе в целом и в минимизации производственных рисков, а также иерархию ответственности.

Повышение качества кадров. Формирование осознанного профессионализма отвечает задаче быстрой подготовки кадров, способных эффективно выполнять текущие задачи благодаря пониманию своих действий, при этом обеспечивает наличие необходимого понимания сущности профессиональных задач, культуры труда и способности к саморегуляции.

Ориентация на мышление о действии не требует немедленной и тотальной перестройки СПО. Его элементы могут быть интегрированы в существующие программы через проекты, моделирование и другие методики. Однако, необходимо отметить, что сокращение сроков обучения неизбежно требует разработки новых, более интенсивных и эффективных методов обучения в СПО [17].

Риски и перспективы массового обучения мышлению о действии

Возникает вопрос о когнитивном потенциале всех студентов СПО для такого обучения в массовом масштабе. Противоречие между массовостью и когнитивным потенциалом студентов можно решить, рассматривая мышление о действии как более зрелую форму действия, интегрированную в многоуровневую систему квалификации (таблица 2).

Таблица 2 – Мышление о действии и уровни квалификации

Уровень	Основные признаки	Достижимость
Механическое действие	Автоматизм, точность, следование алгоритму	Достижим всеми студентами
Мышление о действии осознанный профессионализм)	Понимание принципов решения профессиональных задач, субординация, адаптация, критическая оценка результатов ГИИ	Целевой уровень для большинства выпускников
Мышление о действии (экспертность)	Системный анализ, прогнозирование, ценностная рефлексия	Достижим для высокомотивированных студентов

Массовое обучение мышлению о действии означает предоставление возможности и путей для всех студентов развиваться до максимального уровня, а не требование достижения высшего уровня всеми. С увеличением числа студентов СПО растет и количество тех, кто обладает высоким когнитивным потенциалом и высокой мотивацией. Предоставление возможностей для развития мышления о действии позволяет таким студентам реализовать свой потенциал в системе СПО и способствует повышению надежности и адаптивности выпускников для рынка труда.

Московский техникум креативных индустрий им. Л.Б. Красина, готовящий кадры для сфер, подверженных значительному влиянию ГИИ, осуществляет пилотную апробацию элементов данной концепции. Работа включает: Создание нормативно-методической базы:

- разработан внутренний «Меморандум об использовании ГИИ», дорожная карта, ведется научно-исследовательская работа; Образовательные проекты: запущены междисциплинарные лаборатории («Цифровой кентавр», «ИИдейная мастерская» – более 100 участников), креативные сессии и мастер-классы по этическим вызовам ГИИ (более 150 участников), а также авторский чат-бот «Сократическая машина» для развития критического мышления (более 250 участников); экспериментальное тестирование (более 150 участников за 2024-2025 уч.г.).

Одним из практических примеров изменение фокуса образовательной программы с целью обучения мышлению о действии является пересмотр образовательных результатов (и, соответственно, педагогического процесса достижения этих результатов) в рамках подготовки студентов по профессии «Графический дизайнер» по модулю «Инфографика и презентация данных». Сегодня многие операции по оформлению (подбор шрифтов, расположение элементов, иллюстрации) уже качественно автоматизированы ГИИ. Сравнение результатов обучения действию и мышлению о действии демонстрирует разницу в подходе (Таблица 3). На первом этапе учебные задачи по созданию инфографики нацелены на достижении уровня 1 (механическое действие), затем – на достижении уровня 2 (осознанный профессионализм).

Таблица 3 – Сравнение результатов обучения действию и мышлению о действии на примере создания инфографики

	Обучение действию	Обучение мышлению о действии
Образовательный результат	Обработка технического задания Следование брифу Отрисовка отдельных элементов Подбор шрифтов и иллюстраций Верстка готового контента	Определение цели и целевой аудитории презентации Структурный анализ данных (самостоятельно или с помощью ИИ) Интерпретация результатов ИИ-анализа, выбор оптимального решения Семантический дизайн Создание элементов с помощью ИИ «Сборка» инфографики с помощью ИИ и ручная финальная доработка Принятие решений, которые требуют не только логики, но и профессионального суждения или этической оценки

Выводы. Концепция массового обучения мышлению о действии в системе среднего профессионального образования является логичным продолжением традиций отечественного профобразования, адаптированных к вызовам современности. Она направлена на то, чтобы осознанно решать профессиональные задачи. грамотно использовать технологии, в том числе генеративный искусственный интеллект, и углубить профессиональную идентичность через понимание и смысла труда. Это способствует формированию профессионально устойчивых кадров, способных к непрерывной адаптации и развитию в условиях меняющегося рынка труда и технологического прогресса.

Представленные идеи требуют дальнейшей проработки и проверки в реальных условиях. Перспективными направлениями дальнейшего научного поиска являются: разработка классификации мышления о действии для СПО, в том числе создание классификатора когнитивных навыков и мыслительных операций, составляющих мышление о действии в различных профессиональных областях; разработка методических рекомендаций, включая интеграцию элементов анализа, рефлексии, планирования и прогнозирования в существующие практические занятия и производственную практику, а также создание новых интенсивных и эффективных методов обучения; проработка социокультурного аспекта, то есть исследование механизмов, посредством которых мышление о действии способствует формированию ценностей коллективизма и осознанию социальной значимости труда; интеграция ИИ как инструмента для развития мышления и разработка подходов к использованию ИИ не только для автоматизации, но и для стимулирования и развития мыслительных способностей студентов; разработка программ повышения квалификации педагогов СПО для подготовки преподавателей к реализации концепции мышления о действии. Развитие и апробация этой концепции требуют научного поиска, экспериментов в пилотных колледжах и широкого обсуждения с участием профессиональных сообществ, работодателей и органов управления образованием. Только через сочетание исторического опыта, новых подходов, междисциплинарного сотрудничества и научного фундамента СПО сможет стать не только кадровой базой для отраслей, но и двигателем устойчивого развития страны.

Список литературы

1. Асхабов А. М. От минералов к новым материалам. Приоритеты в производстве материалов в XXI веке. // Вестник Института геологии Коми НЦ УрО РАН. 2021. № 9. – С.34-38.

2. Водомеров Н. К. Становление социализма и труд // Теоретическая экономика. 2023. № 11. – С. 32-50.

3. Воронина Н. С. Динамика ценностей индивидуализма/коллективизма среди российской и европейской молодёжи (на основе данных европейского социального исследования за 2006–2021 гг.) // Россия реформирующаяся. 2024. Вып. 22. – С. 146–178.

4. В правительстве рассказали о новой модели распределения контрольных цифр… // Известия. 2025. 14 мая.

5. Былевский П. Г. Философско-культурное наследие Э. В. Ильенкова в контексте «теоретического завещания» И. В. Сталина // Человек и культура. 2024. № 2. – DOI 10.25136/2409-87.44.2024.2.70382

6. Галлюцинации ИИ ухудшаются несмотря на прогресс в моделях рассуждения // Neuron Expert. 2025. 6 мая. URL: https://neuron.expert/news/ai-hallucinations-are-getting-worse-and-theyre-here-to-stay/12959/ru/ (дата обращения: 15.10.2024).

7. Греф и Григоренко предупредили о рисках для детей от ИИ // РБК. 2025. 19 июня. URL: https://www.rbc.ru/technology_and_media/19/06/2025/6853f65d9a79474937e2d4d4 (дата обращения: 15.10.2024).

8. Дума одобрила ограничения на платный прием в вузы // РБК. 2025. 14 мая. URL: https://www.rbc.ru/society/14/05/2025/68236b739a794765060cfcc1 (дата обращения: 15.10.2024).

9. Захаровский Л. В. Советская модель профессионально-технического образования актуализация опыта в современных условиях : монография – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2015. – 104 с.

10. Захаровский Л. В. Советская система профтехобразования и процесс мобилизационной модернизации в СССР // Научный диалог. 2015. № 5. – С. 48-72.

11. Канеман Д. Думай медленно, решай быстро; пер. с англ. – М. : АСТ, 2024. – 656 с.

12. Лаукарт-Горбачева О.В. Научный дискурс педагогических проблем современного российского образования // Образование и общество. 2025. №5 (154). – С. 13-25.

13. Пленарное заседание Кубка рационализаторов // ТАСС конференции. URL: https://conference.tass.ru/events/marafon-racionalizatorov (дата обращения: 15.10.2024).

14. Приказ № 805 от 13.11.1968 г. Об утверждении Положения о производственной практике… Министерства высшего и среднего специального образования СССР.

15. Путин призвал сократить сроки разработки новых материалов // РИА Новости. 2025. 21 февр. URL: https://ria.ru/20250221/putin-2000869701.html (дата обращения: 15.10.2024).

16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.). Ст. 73.

17. Филатова К. В., Осипова О. П. Актуальность формирования универсальных компетенций у обучающихся педагогического вуза в условиях совершенствования системы профессионального образования // Образование и общество. 2025. № 4 (153). – С. 3-10.

18. Сагдеева Г. С. и др. История организации изобретательства и рационализаторства // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 4–5. – С.16-26.

19. Табатадзе Л. М. Профессиональная устойчивость как ключевая характеристика выпускника среднего профессионального образования с учетом развития технологий генеративного искусственного интеллекта // Информатизация образования и науки. 2025. № 1 (65). – С. 109-116.

20. Educating Ourselves in the Age of AI // Psychology Today. 2025. URL: https://www.psychologytoday.com (дата обращения: 15.10.2024).

ON THE EXPEDIENCY OF MASS TEACHING OF THINKING ABOUT ACTION IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Tabatadze L.M., Candidate of Pedagogical Science, Director of the Moscow Technical College of Creative Industries, Moscow, Russia, e-mail: tabza@yandex.ru

The article analyzes the relevance and substantiates the concept of mass education in action-thinking within the system of secondary vocational education (SVE) under contemporary technological and socio-cultural challenges. Based on an analysis of the historical experience of the Soviet vocational education system, modern economic trends, and challenges related to the development of generative artificial intelligence (GAI) and labor automation, the author formulates the problem of contradiction between the necessity of rapid workforce training and the demands for their professional resilience. The aim of this work is to initiate a scientific and pedagogical discussion and present a preliminary outline of a concept for a professionally resilient SVE graduate, which includes deliberate action. The main content reveals the essence of thinking about action, its role in forming professional resilience, and adapting graduates to changing conditions. The article presents the results of a pilot implementation of concept elements at the L.B. Krasin Moscow College of Creative Industries. The conclusions outline key directions for further scientific inquiry and the necessity of broad discussion regarding the proposed ideas.

Keywords: secondary vocational education, thinking about action, professional resilience, generative artificial intelligence, Soviet vocational education system, cognitive skills, labor automation.

References

1. Asxabov A. M. Ot mineralov k novy`m materialam. Prioritety` v proizvodstve materialov v XXI veke. // Vestnik Instituta geologii Komi NCz UrO RAN. 2021. № 9. – S.34-38.

2. Vodomerov N. K. Stanovlenie socializma i trud // Teoreticheskaya e`konomika. 2023. № 11. – S. 32-50.

3. Voronina N. S. Dinamika cennostej individualizma/kollektivizma sredi rossijskoj i evropejskoj molodyozhi (na osnove danny`x evropejskogo social`nogo issledovaniya za 2006–2021 gg.) // Rossiya reformiruyushhayasya. 2024. Vy`p. 22. – S. 146–178.

4. V pravitel`stve rasskazali o novoj modeli raspredeleniya kontrol`ny`x cifr… // Izvestiya. 2025. 14 maya.

5. By`levskij P. G. Filosofsko-kul`turnoe nasledie E`. V. Il`enkova v kontekste «teoreticheskogo zaveshhaniya» I. V. Stalina // Chelovek i kul`tura. 2024. № 2. – DOI 10.25136/2409-87.44.2024.2.70382

6. Gallyucinacii II uxudshayutsya nesmotrya na progress v modelyax rassuzhdeniya // Neuron Expert. 2025. 6 maya. URL: https://neuron.expert/news/ai-hallucinations-are-getting-worse-and-theyre-here-to-stay/12959/ru/ (data obrashheniya: 15.10.2024).

7. Gref i Grigorenko predupredili o riskax dlya detej ot II // RBK. 2025. 19 iyunya. URL: https://www.rbc.ru/technology_and_media/19/06/2025/6853f65d9a79474937e2d4d4 (data obrashheniya: 15.10.2024).

8. Duma odobrila ogranicheniya na platny`j priem v vuzy` // RBK. 2025. 14 maya. URL: https://www.rbc.ru/society/14/05/2025/68236b739a794765060cfcc1 (data obrashheniya: 15.10.2024).

9. Zaxarovskij L. V. Sovetskaya model` professional`no-texnicheskogo obrazovaniya aktualizaciya opy`ta v sovremenny`x usloviyax : monografiya – Ekaterinburg : Izd-vo RGPPU, 2015. – 104 s.

10. Zaxarovskij L. V. Sovetskaya sistema proftexobrazovaniya i process mobilizacionnoj modernizacii v SSSR // Nauchny`j dialog. 2015. № 5. – S. 48-72.

11. Kaneman D. Dumaj medlenno, reshaj by`stro; per. s angl. – M. : AST, 2024. – 656 s.

12. Laukart-Gorbacheva O.V. Nauchny`j diskurs pedagogicheskix problem sovremennogo rossijskogo obrazovaniya // Obrazovanie i obshhestvo. 2025. №5 (154). – S. 13-25.

13. Plenarnoe zasedanie Kubka racionalizatorov // TASS konferencii. URL: https://conference.tass.ru/events/marafon-racionalizatorov (data obrashheniya: 15.10.2024).

14. Prikaz № 805 ot 13.11.1968 g. Ob utverzhdenii Polozheniya o proizvodstvennoj praktike… Ministerstva vy`sshego i srednego special`nogo obrazovaniya SSSR.

15. Putin prizval sokratit` sroki razrabotki novy`x materialov // RIA Novosti. 2025. 21 fevr. URL: https://ria.ru/20250221/putin-2000869701.html (data obrashheniya: 15.10.2024).

16. Federal`ny`j zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 23.05.2025) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop.). St. 73.

17. Filatova K. V., Osipova O. P. Aktual`nost` formirovaniya universal`ny`x kompetencij u obuchayushhixsya pedagogicheskogo vuza v usloviyax sovershenstvovaniya sistemy` professional`nogo obrazovaniya // Obrazovanie i obshhestvo. 2025. № 4 (153). – S. 3-10.

18. Sagdeeva G. S. i dr. Istoriya organizacii izobretatel`stva i racionalizatorstva // Aktual`ny`e problemy` gumanitarny`x i estestvenny`x nauk. 2017. № 4–5. – S.16-26.

19. Tabatadze L. M. Professional`naya ustojchivost` kak klyuchevaya xarakteristika vy`pusknika srednego professional`nogo obrazovaniya s uchetom razvitiya texnologij generativnogo iskusstvennogo intellekta // Informatizaciya obrazovaniya i nauki. 2025. № 1 (65). – S. 109-116.

20. Educating Ourselves in the Age of AI // Psychology Today. 2025. URL: https://www.psychologytoday.com (data obrashheniya: 15.10.2024).

Проблемы обучения и воспитания

УДК 373.2

П.В. ЯНЧЕНКОВА, С.В. ИЛЛАРИОНОВ

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РЕЖИМНЫХ МОМЕНТАХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Янченкова Полина Владимировна, студент магистратуры кафедры современной педагогики, непрерывного образования и персональных треков, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, Россия, e-mail: dolohovo2004@gmail.com

Илларионов Сергей Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, Россия, e-mail: illvils@mail.ru

В данной статье рассматривается развитие коммуникативных навыков одаренных детей в воспитательно-развивающем процессе дошкольной образовательной организации. В статье даны определения основных понятий: «коммуникативные навыки», «одаренность», «режимные моменты дошкольной образовательной организации». Выявлены трудности, возникающие в работе воспитателя с одаренным детьми, и намечены пути их преодоления. Также авторами приведены основные аспекты и выделены действенные методы развития коммуникативных навыков одаренных детей, рассмотрены направления работы и различные методы, приемы, технологии и игры, направленные на повышение эффективности этого процесса. Определены основные направления работы, способствующие развитию коммуникативных навыков одаренных детей дошкольного возраста, в частности, личный пример воспитателя, создание ситуаций для общения дошкольников, поощрение и поддержка, применение индивидуального подхода в воспитательном процессе, работа с родителями и др.

Ключевые слова: развитие, коммуникативные навыки, педагогический процесс, режимные моменты дошкольной образовательной организации, одаренность, одаренные дети дошкольного возраста.

Введение. Коммуникативные навыки – одно из важнейших умений человека. Современный мир невозможно представить без общения. Оно окружает нас повсюду и пронизывает каждую сферу деятельности человека. Зачастую правильные манеры поведения, умения выстраивать продуктивное общение делают человека более успешным. Именно поэтому вырабатывать коммуникативные навыки необходимо с самого детства. К сожалению, в настоящий момент наблюдается значительное ухудшение качества владения коммуникативными навыками у дошкольников. Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста следует осуществлять в рамках специально организованной педагогической работы в дошкольной образовательной организации (ДОО).

Поскольку одаренным детям зачастую трудно построить эффективное взаимодействие со сверстниками, воспитатель должен стать организатором процесса взаимодействия одаренных детей с другими детьми. Помощь в построении диалога, его начало и вежливое окончание может быть под контролем воспитателя, что значительно облегчит усилия

© Янченкова П.В., Илларионов С.В., 2026

ребенка. Видя пример воспитателя и замечая его легкость в общении, дети будут подражать, пытаться завести и продолжить диалог самостоятельно. Но для этого необходима комфортная и доверительная атмосфера в коллективе, которую должен создать и поддерживать педагог ДОО.

Весь день ребенка в ДОО просчитан и расписан. Время малыша заполнено деятельностью, в которой происходит развитие ребенка. Поскольку процесс воспитания непрерывен, то любое взаимодействие с ребенком влияет на его развитие с разной степенью эффективности, в зависимости от целей, задач и методов взаимодействия.

Режимные моменты ДОО обладают огромным потенциалом, если ими правильно распоряжаться. Помимо деятельности, происходящей в это время, необходимо диалоговое или монологическое его сопровождение. Это прекрасный способ закрепления полученной информации и получения новой. Режимные моменты предполагают постоянное взаимодействие детей друг с другом, с воспитателями и другими участниками воспитательного процесса в ДОО.

Обзор литературы. Понятие коммуникативных навыков довольно глубоко и обстоятельно изучается в научной литературе, как психологической, так и педагогической (Белкина В.Н., Болотина Л.Р., Емельянова И.А., Лисина М.И., Комарова Т.С., Смирнова Е.О. и др.). Согласно определению Е.О. Смирновой: «Коммуникативные навыки – это навыки общения, умения слушать, излагать свою точку зрения, приходить к компромиссному решению, обосновывать и отстаивать свою позицию» [10, С. 86]. По мнению И. А. Емельяновой: «Коммуникативный навык – это коммуникативное действие, достигшее степени совершенства. Коммуникативные навыки включают: навыки понимания обращенной речи; оформления высказываний – внешнее оформление (процесс говорения) и внутреннее оформление (процесс слушания)» [5, С. 72]. При формировании коммуникативных навыков и качеств могут возникнуть трудности, вызванные определенными особенностями ребенка или его жизни. Одной из особенностей, влияющих на формирование коммуникативных навыков, является одаренность – малоизученный, но очень важный феномен. По мнению В.С. Юркевич «одаренность – индивидуальные особенности личности, помогающие ей успешно заниматься определенной деятельностью» [13, с. 15]. Б.М. Теплов понимал под одаренностью «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [11, с. 27].

Методология и методы исследования. Стоит отметить, что формирование коммуникативных навыков у одарённых детей – это важный аспект их развития, который помогает им не только в общении со сверстниками, но и в социальной адаптации. Одарённые дети часто сталкиваются с трудностями в общении из-за своих уникальных интересов, высокого уровня интеллекта или эмоциональной чувствительности. Поэтому важно уделять особое внимание развитию их коммуникативных способностей. Методологической базой исследования послужили личностно-деятельностный и развивающий подходы, обоснованные ведущими отечественными учеными (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), в трудах которых заложены теоретико-методологические основы изучения проблем коммуникативных умений дошкольников, а также особенностей работы с одаренными детьми (Комарова Т.С., Савенков А.И., Юркевич В.С., и др.). В нашем исследовании были использованы методы анализа и обобщения научной литературы, эмпирические методы (педагогическое наблюдение, беседа, создание воспитывающих ситуаций, анкетирование родителей).

Результаты исследования. Обзор научной литературы позволил выделить основные аспекты формирования коммуникативных навыков одаренных детей:

• создание благоприятной среды для общения. Одаренные дети зачастую считают себя «не такими как все». Поэтому необходимо создать атмосферу, наполненную доверием, в которой такие дети не будут бояться высказываться. Прекрасным подспорьем для воспитателя в этом случае будут групповые работы и проектная деятельность. В этом случае дети не только смогут уделить время интересующим темам, но и найдут собеседников и «соратников»;

• обучение навыкам публичных выступлений. Начиная с работы над выступлением, ребенок при поддержке воспитателей сможет приобрести уверенность в себе и желание взаимодействовать с другими, но и сможет получить необходимые речевые навыки. Развитие ораторского искусства пойдет на пользу любому одаренному ребенку;

• развитие эмоционального интеллекта. Понимание своих чувств и чувств других позволит ребенку находить подход к другим и поможет выражать свои переживания. Зачастую одаренные дети не «вписываются» в норму в эмоциональном плане. Они либо заостряют внимание лишь на интересующих их темах, абстрагируясь от чувств и переживаний, либо, наоборот, проявляют гиперчувствительность. На это и стоит обратить внимание воспитателю;

• поощрение интереса к разнообразным темам. Одарённые дети часто увлекаются узкими темами. Следует поощрять их интерес к разным областям знаний, чтобы они могли находить общие темы для разговоров с другими детьми. А увеличение списка интересующих тем увеличит и вероятность нахождение собеседника;

• развитие навыков решения конфликтов. Одарённые дети могут быть более категоричными в своих суждениях. Необходимо учить их находить компромиссы и уважать мнение других. В этом может помочь моделирование ситуации конфликтов и обсуждение их решения;

• использование игр и игровых технологий. Ведущей деятельностью детей старшего дошкольного возраста остается игра. Ее можно использовать в качестве средства сближения и развития коммуникативных навыков.

Но основной задачей воспитателя будет работа с трудностями в общении. Если ребёнок испытывает трудности в общении со сверстниками, важно выяснить причину (например, завышенные ожидания или страх быть непонятым) и работать над её устранением. Решение этой проблемы невозможно без комплексного подхода. Необходима системная работа с ребенком, включающая усилия не только воспитателя, но и других специалистов – психолога, логопеда, музыкального работника и родителей.

Включение одаренных детей в деятельность других воспитанников – сложная и важная задача. Для успешного достижения этой цели педагогу необходимы не только компетентность и наличие педагогического образования, но и креативность, гибкость мышления и развитая коммуникативная сфера. Одаренного ребенка нужно не только включить в коллектив детей, но и способствовать его активному участию в деятельности, расположив всех членов группы друг к другу. Но одаренный ребенок зачастую будет нуждаться в предварительной подготовке. Только после усилий воспитателя по раскрытию коммуникативного потенциала такого ребенка, возможно его успешное взаимодействие в группе.

Нами были выделены действенные методы развития коммуникативных навыков одаренных детей дошкольного возраста: 1) личный пример воспитателя: использование вежливых слов, активное слушание, доброжелательный тон; 2) создание ситуаций для общения: игры, совместные задания, обсуждение сказочных сюжетов; 3) поощрение и поддержка: хвалить детей за успехи в общении, помогать в сложных ситуациях; 4) индивидуальный подход: учитывать особенности каждого ребёнка (стеснительность, застенчивость, активность и т.д.); 5) работа с родителями: рекомендовать родителям продолжать развивать коммуникативные навыки дома, расширять общение ребенка в кругу родственников и близких людей.

Но, несмотря на все усилия, воспитатель может столкнуться с трудностями, которые требуют решения. Поскольку работа с одаренными детьми отличается от работы с нормотипичными ребятами, то и трудности, связанные с формированием коммуникативных навыков, будут иметь свои особенности. Среди трудностей, возникающих у одаренных детей, психологи и педагоги выделяют следующие:

Асинхронное развитие. Одарённые дети часто опережают сверстников в интеллектуальном развитии, но их эмоциональное и социальное развитие может отставать. Это приводит к трудностям в общении с ровесниками, которые могут не разделять их интересы или уровень понимания. Для решения этой проблемы важно создавать условия

для общения с детьми схожего уровня развития, параллельно стоит развивать эмоциональный интеллект, учить ребёнка понимать чувства других людей.

Перфекционизм и страх ошибок. Одарённые дети часто стремятся к идеалу и боятся совершить ошибку, что может затруднять их участие в групповых обсуждениях или публичных выступлениях. Поэтому необходимо формировать у ребёнка здоровое отношение к ошибкам, подчёркивая, что они являются частью обучения. Поощрять участие в коллективных проектах, где важно не только личное достижение, но и командная работа.

Недостаток интереса к общению со сверстниками. Одарённые дети могут считать разговоры со сверстниками скучными, если те не разделяют их интересы или уровень знаний. Повлиять на эту проблему поможет поощрение участия в тематических кружках, центрах детского творчества, где ребёнок может найти единомышленников. Также важно учить его находить общие темы для разговора с разными людьми.

Сложности в выражении мыслей. Одарённые дети могут мыслить сложными категориями, что затрудняет их способность объяснять свои идеи другим, особенно если собеседник не обладает таким же уровнем знаний. Чтобы повлиять на это, необходимо развивать навыки упрощения и адаптации информации. Учить ребёнка использовать примеры, метафоры и простой язык для объяснения сложных понятий.

Эмоциональная чувствительность. Многие одарённые дети обладают повышенной эмоциональной чувствительностью, что может приводить к конфликтам или избеганию общения из-за страха быть непонятыми или обиженными. Поэтому нужно работать над развитием эмоциональной устойчивости, учить ребёнка справляться с критикой и разочарованиями. Психологическая поддержка и обучение техникам релаксации могут быть полезны.

Недостаток социального опыта. Одарённые дети могут уделять больше времени интеллектуальным занятиям, что ограничивает их возможности для развития социальных навыков. Для решения этой проблемы необходимо создавать условия для участия в групповых активностях, таких как командные игры, театральные кружки или волонтёрские проекты. Это поможет развить навыки сотрудничества и эмпатии.

Давление со стороны взрослых. Взрослые могут ожидать от одарённого ребёнка высоких результатов во всём, включая коммуникацию, что создаёт дополнительный стресс. Необходимо поддерживать ребёнка, не требовать от него идеального выполнения всех задач. Важно подчёркивать ценность процесса, а не только результата.

Непонимание со стороны окружающих. Одарённые дети могут сталкиваться с непониманием со стороны учителей, сверстников или даже родителей, что приводит к чувству изоляции. Для преодоления этой трудности стоит проводить просветительскую работу с окружающими, объясняя особенности одарённых детей. Поддерживать ребёнка, помогая ему находить способы самовыражения [1; 4; 6; 14 и др.].

Развитие коммуникативных навыков у одарённых детей требует индивидуального подхода, учитывающего их уникальные особенности. Важно сочетать развитие интеллектуальных способностей с социальным и эмоциональным ростом, создавая условия для гармоничного развития личности.

В деятельности любой дошкольной образовательной организации прописаны занятия, цели и задачи, помогающие добиться желаемых результатов в коммуникативной сфере детей. Но главным правилом любых умений является их повторение на практике. В случае коммуникативных навыков подтверждением сформированных навыков являются диалоги между детьми, происходящие в их свободное время. Дети закрепляют полученные навыки не на занятиях, а в своей самостоятельной деятельности. Понимая все правила общения, но не используя их, ребенок не сможет сформировать необходимые коммуникативные навыки. Именно поэтому необходимо развивать коммуникативную сферу детей и в свободное от занятий время. В условиях ДОО таким временем являются режимные моменты.

В соответствии с ФГОС ДОО, а также с Приказом Министерства просвещения России от 25 ноября 2022 года №1028 определяется сущность режимных моментов, как чётко выстроенного распорядка дня, «в котором чередуются разные виды деятельности в соответствии с возрастом детей, их физиологическими и психологическими особенностями»

[9; 13]. Режимные моменты в дошкольной образовательной организации – это важные элементы распорядка дня, которые способствуют гармоничному развитию детей, их воспитанию и обучению. Они включают в себя организованные периоды времени, направленные на выполнение определённых задач, таких как обучение, отдых, питание, игры и другие виды деятельности.

К режимным моментам относятся: встреча детей утром в группе или на участке, их осмотр, самостоятельные игры; утренняя гимнастика; мытьё рук, подготовка к завтраку, накрывание на стол; образовательные занятия; подготовка к прогулке; утренняя прогулка; возвращение с прогулки, переодевание, гигиенические процедуры; подготовка к обеду и обед; подготовка ко сну, обеденный сон; пробуждение, одевание, гигиенические процедуры; игры, самостоятельная или образовательная деятельность; подготовка к прогулке, вечерняя прогулка; уход домой, прощание с воспитателем.

Каждый режимный момент дает возможность решить определенные задачи коммуникативного воспитания. В практике работы ДОО отмечается, что самые благоприятными моментами для создания доброжелательной атмосферы является утренний прием детей и «утренний круг». Эти режимные моменты позволяют включить в общую деятельность всех детей, настроить их на совместное времяпрепровождение и побудить их к общению и взаимодействию. Начиная с приветствия детей, воспитатель включает каждого ребенка в коллектив и настраивает его на будущую образовательную деятельность. От активности ребенка в эти режимные моменты зачастую зависит его дальнейшее настроение и состояние в группе и качество взаимодействия с другими детьми. Самыми эффективными методами и приемами в эти режимные моменты являются:

приветствие каждого ребенка,
обсуждение настроения и планов на день,
вовлечение в диалог,
поощрение общения и взаимодействия друг с другом.

Утренняя гимнастика позволяет детям начать совместно подчиняться правилам и координировать действия в группе. Физическая нагрузка способствует не только пробуждению, но и активизации важнейших физических и биологических процессов. Совместные игры помогают сплотить коллектив и настроить детей на сотрудничество и достижение общих целей. Использование игр на взаимодействие располагает детей к друг другу, а успешное достижение результатов эффективно влияет на сплоченность коллектива. Мы выделили следующие методы и приемы, благотворно влияющие на коммуникативное развитие детей в этот режимный момент:

организация игр на взаимодействие,
поощрение командной работы,
побуждение и включение в совместное выполнение упражнений,
обсуждение правил игр и поведения и их соблюдение.

Организованная образовательная деятельность – прекрасное время для обучения правильного формулирования вопросов, ответов и отдельных замечаний. На занятиях дети не только приобретают необходимые навыки, но и практикуются в общении и коммуникации друг с другом. Каждый ребенок может не только попросить помощи или совета, но и помочь нуждающемся в этом. Совместное выполнение заданий благотворно влияет на атмосферу коллектива, а обсуждение процесса не только успокаивает детей, но и дает возможность развивать фантазию и коммуникативные навыки. Самыми эффективными методами и приемами в этом режимном моменте будут:

групповые обсуждения,
работа в парах и подгруппах,
поощрение задавания вопросов.

На прогулке дети получают время для свободного общения в неформальной обстановке. Помимо самостоятельной деятельности детей, этот режимный момент желательно наполнить наблюдениями за природой и их обсуждением. Это поможет не только развивать кругозор, но и увеличивать активный словарь детей. Высказывая свои предположения, дети смогут не только обсудить интересующие темы, но и научаться

правильно высказывать свое мнение, находить единомышленников и принимать во внимание мнение других. Активные игры на свежем воздухе так же положительно скажутся на коммуникативных навыках детей и помогут развить и сформировать другие необходимые качества. Методами и приемами, подходящими этому режимному моменту, являются:

организация совместных игр,

совместное наблюдение за природой и ее обсуждение,

разрешение конфликтных и проблемных ситуаций через диалог.

Подготовку к дневному сну так же нужно использовать как возможность сформировать коммуникативные навыки. Помимо успокаивающих диалогов и техник, дети могут проявить и свое творческое начало. Одним из самых интересных и эффективных методов можно выделить придумывание сказки или рассказы по очереди. Добавляя по одному или несколько предложений, дети не только упражняются в формировании лексико-грамматически правильной речи, но и учатся работать в команде, слушая и дополняя друг друга. Методы и приемы, применимые в этот режимный момент:

обсуждение планов на вторую половину дня после сна,

спокойные словесные игры,

поощрение вежливости и дружелюбности.

Уход детей домой и «вечерний круг» дают возможность обсудить с детьми их успехи и трудности за сегодняшний день и выдвинуть предложения для завтрашнего дня. Среди эффективных методов и приемов можно отметить:

совместное обсуждение дня,

поощрение вежливого прощания.

Стоит отметить и свободную деятельность детей. Самостоятельные игры должны проходить под присмотром и контролем воспитателя. Организация игр и включение в них малоактивных участников воспитателем способствует созданию теплых и крепких взаимоотношений между детьми.

Обязательной частью деятельности в каждом режимном моменте является похвала детей и оценка их достижений [1]. Получая подтверждение своих успехов, дети не только повышают свою мотивацию к деятельности, но и начинают делиться своим успехом с другими, что позитивно сказывается не только на атмосфере в коллективе, но и на взаимоотношения детей в целом.

Насыщение бесед и диалогов с детьми воспитатель выбирает сам. Тема недели, ближайшие праздники, изменения в погоде, обсуждение увлечений – все эти темы не только помогут продолжать формировать коммуникативные навыки, но и позволят ребенку раскрыться и поверить в свои силы.

Изучив теоретический материал по данной теме, мы пришли к выводу о необходимости специальной работы по развитию коммуникативных навыков одаренных детей дошкольного возраста.

Для подтверждения выдвинутых теоретических положений, нами была проведена опытно-исследовательская работа, организованная на базе Детского сада № 4, корпус № 2 (ул. Королёва, 1А, рабочий посёлок Нахабино)

Для реализации поставленной цели исследования нами были определены направления работы по развитию коммуникативных навыков, представленные в таблице 1.

Поскольку наша работа проводилась в режимные моменты, нами был составлен план обязательной работы на каждый день. Эта работа проводилась со всей группой, благотворно влияя и на коммуникативные навыки детей и помогая одаренным детям чувствовать себя полноценным членом коллектива. Чтобы не перегружать детей, большинство работы было распределено в первой половине дня. По желанию детей вторая половина дня насыщалась дополнительно.

Среди применяемых форм, отдельно можно выделить игровую технологию «Играем в ученых». Детям предлагалось попробовать себя в роли исследователей. Изначально инициатива исходила от нас, поэтому тема «исследования» предлагалась нами, но спустя время, дети сами начинали искать то, что можно исследовать. В процессе каждого такого «исследования» мы вместе выдвигали предположение или вопрос, а после начинали

совместное обсуждение. Целью такой формы работы было не только найти объяснение, но и сплотить детский коллектив. Выдвигая различные предположения, дети упражняют свое воображение, учатся высказывать мысль, поддерживать идеи других и находить единомышленников. Среди тем, которые мы обсудили с детьми, были «Куда пропадают лужи?», «Почему падают листья?», «Зачем ежику нужны иголки?», «Кто рисует узоры на окнах?», «Кто вешает сосульки на крыше?», «Кто нарисовал радугу?», «Почему у птиц есть перья?», «Чем лучше рисовать на асфальте?», «Откуда песок в песочнице?», «Можно ли потрогать солнце?», «Как ходит конь?», «Можно ли увидеть звезды?», и др. Так же мы старались подбирать темы, в которых одаренные дети могли бы проявить себя.

Таблица 1 – Содержание и формы взаимодействия по развитию коммуникативных навыков

№ блока	Название направления (блока)	Формы взаимодействия	Развивающиеся качества
1	Развитие диалогической речи	«Умные вопросы»	Тренировка вопросительных конструкций
		Интервью с героем	Ролевые диалоги (ребёнок как учёный/путешественник).
		Дебаты на детские темы	Правила аргументации
2	Монологическая речь и презентации	«Расскажи о своём проекте»	Умение описательного повествования
		Театр теней	Озвучивание персонажей с эмоциональной интонацией
		Сочинение сказок	Развитие фантазии и монологической речи
3	Невербальная коммуникация	«Эмоции в зеркале»	Упражнения на мимику
		Жестовые игры	Упражнение передачи эмоций жестами
		Чтение сказок с разной интонацией	Передача эмоций интонацией
4	Командное взаимодействие	Совместный коллаж	Умение работать вместе и договариваться
		Игра «Спасти остров»	Решение задач в группе
		Игровая технология «Почемучкина поляна»	Развитие познавательной коммуникации
		Игровая технология «играем в ученых»	Обучение командному обсуждению
		Правила обратной связи («Мне понравилось, как ты…»)	Умение выделять сильные стороны других и делать комплименты
5	Развитие креативности	«Придумай новый мир»	Развитие воображения и креативности
		Шарады с научными терминами	Развитие активного словаря
		Игра «А что, если?»	Развитие гибкости мышления

Обсуждая с детьми эти темы, нашей главной задачей было включить в активную деятельность одаренных детей. Для этого мы акцентировали внимание на них и их ответах. Если ребенок не решался высказаться, мы спрашивали лично его, а после хвалили за предположение и предлагали другим детям высказать свое мнение насчет предложенной идеи.

Отдельного интереса заслуживает и «Сонная история». Перед сном детям предлагалось сочинить сказку или историю, добавляя по одному предложению к предыдущему. Изначально мы помогали ребятам, подталкивая их к развитию сюжета и добавляя детали. После того, как сочинение сказок перед сном вошло в привычку, инициатива начала исходить от детей. Придумывая различные сказки и истории, дети иногда спорили о дальнейшем сюжете, но при этом всегда были готовы к компромиссу. Спустя некоторое время дети изъявили желание проиллюстрировать написанные сказки. Проявившие инициативу выбрали себе одну из написанных историй и нарисовали к ним иллюстрацию.

Обсуждение результатов. Проведение работы в каждом режимном моменте имела позитивный отклик как у детей, так и у их родителей. Некоторые родители охотно принимали участие в подготовке самопрезентации детей и охотно обсуждали с ними интересующие темы и виды деятельности. Формы работы в каждый режимный момент могли видоизменяться по желанию детей, но направления (тематические блоки) оставались в том же количестве в каждом режимном моменте.

Наша деятельность была организована таким образом, чтобы наряду с коммуникативными навыками происходило гармоничное развитие личности ребенка. Все предложенные нами задания позволяют развивать креативность и творческий потенциал.

В результате сравнительного анализа результатов первичной диагностики, проведенной до внедрения разработанной системы работы по развитию коммуникативных навыков одаренных детей и вторичной, проведенной после реализации приведенных выше методов, стоит отметить значительное повышение показателей. Количество детей с высоким уровнем сформированности коммуникативных навыков возросло с 0% до 53%. Показатели среднего уровня изменились с 43% до 47%. Низкий уровень выявлен не был, что дает сделать вывод о повышении уровня коммуникативных навыков у всех детей.

Таким образом, наполнение режимных моментов целесообразной деятельностью, направленной на развитие коммуникативных навыков, дает свой положительный результат.

Заключение. Коммуникативные навыки – основа взаимодействия и самореализации человека в современном мире. В деятельности любой дошкольной образовательной организации прописаны занятия, цели и задачи, помогающие добиться желаемых результатов в коммуникативной сфере детей. Главным правилом любых умений является их повторение и закрепление в практике общения. В случае коммуникативных навыков подтверждением сформированных навыков являются диалоги между детьми, происходящие в их свободное время. Дети закрепляют полученные навыки не на занятиях, а в своей самостоятельной деятельности. Понимая все правила общения, но не используя их, ребенок не сможет сформировать необходимые коммуникативные навыки. Именно поэтому необходимо развивать коммуникативную сферу детей и в свободное от занятий время. В условиях ДОО таким временем являются режимные моменты.

Возникает большое количество трудностей, если речь идет об одаренном ребенке. В настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблеме одаренности, к проблемам выявления, обучения и развития одаренных детей и, соответственно, к проблемам подготовки педагогов для работы с ними. Развитие коммуникативных навыков у одарённых детей требует индивидуального подхода, учитывающего их уникальные особенности. Важно сочетать развитие интеллектуальных способностей с социальным и эмоциональным ростом ребенка, создавая условия для гармоничного развития личности.

Особое влияние на процесс формирования коммуникативных навыков одаренных детей имеет творческий подход воспитателя, позволяющий наполнить каждый режимный момент интересной, увлекательной и полезной деятельностью, которая сможет не только заинтересовать ребенка, но и включить его в коллектив, позволив проявить себя и понять других.

Таким образом, работа по формированию коммуникативных навыков одаренных детей – сложный процесс, который может быть эффективным только в доброжелательной и комфортной атмосфере коллектива. Поощрение успехов и бережная корректировка ошибок

поможет ребенку не только развить свои коммуникативные навыки, но и даст возможность использовать их самостоятельно, не теряя свою особенность, а лишь развивая ее

Список литературы

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. – М.: Юрайт, 2024. – 196 с

2. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства. – М.: Юрайт, 2024. – 171 с.

3. Болотина Л. Р. Дошкольная педагогика. – М.: Юрайт, 2020. – 219 с.

4. Дыбина О.В., Еник О.А., Пенькова Л.А. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста. – М . : ЦПО, 2013. – 231 с.

5. Емельянова И.А. Особенности коммуникативных умений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. – М .: Просвещение. 2012. – 322 с.

6. Комарова Т. С. Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. – М.: Юрайт, 2020. – 97 с.

7. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. – М.: Педагогика. 2016. – 264 с.

8. Лю Ц. Характеристика компонентов сформированности нравственных чувств у детей старшего дошкольного возраста // Образование и общество. 2025. № 4(153). – С. 20-27.

9. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО). Приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 г. №1028.

10. Смирнова Е. О. Общение и его развитие в дошкольном возрасте: учебник для вузов. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 163 с.

11. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М .: Просвещение. 2011. – 324 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденного Приказом Минобрнауки РФ от 17.11.2013 г. № 1155.

13. Шалимова О.Н. Дидактические особенности формирования вербальных средств общения // Образование и общество. 2024. № 2(145). – С. 33-39.

14. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М.: Просвещение. 2013. – 323 с.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF GIFTED PRESCHOOL CHILDREN IN THE REGIME MOMENTS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Yanchenkova P.V., Master's Student of the Department of Modern Pedagogy, Continuing Education, and Personal Tracks, Russian State Social University, Moscow, Russia, e-mail: dolohovo2004@gmail.com

Illarionov S.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Moscow International University, Moscow, Russia, e-mail: illvils@mail.ru

This article discusses the development of communication skills in gifted children in the educational and developmental process of a preschool educational institution. The article defines the main concepts: "communication skills," "giftedness," and "regime moments in a preschool educational institution." The article identifies the difficulties that arise in the work of a teacher with gifted children and suggests ways to overcome them. The authors also provide the main aspects and effective methods for developing the communication skills of gifted children, as well as the areas of work and various methods, techniques, technologies, and games aimed at improving the effectiveness of this process. The main areas of work that contribute to the development of communication skills in gifted preschool children have been identified, including the teacher's personal example, creating situations for communication

among preschoolers, encouragement and support, individualized approaches in the educational process, and working with parents, among others.

Keywords: communicative development, communicative skills, pedagogical process, regime moments of a preschool educational organization, giftedness, gifted preschool children.

References

1. Alekseeva E. E. Psixologicheskie problemy` detej doshkol`nogo vozrasta. – M.: Yurajt, 2024. – 196 s

2. Belkina V. N. Psixologiya rannego i doshkol`nogo detstva. – M.: Yurajt, 2024. – 171 s.

3. Bolotina L. R. Doshkol`naya pedagogika. – M.: Yurajt, 2020. – 219 s.

4. Dy`bina O.V., Enik O.A., Pen`kova L.A. Obrazovatel`naya sreda i organizaciya samostoyatel`noj deyatel`nosti detej starshego doshkol`nogo vozrasta. M. : CPO, 2013. – 231 s.

5. Emel`yanova I.A. Osobennosti kommunikativny`x umenij u mladshix shkol`nikov s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya. 2012. – 322 s.

6. Komarova T. S. Doshkol`naya pedagogika. Kollektivnoe tvorchestvo detej. – M.: Yurajt, 2020. – 97 s.

7. Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshhenii. M.: Pedagogika. 2016. – 264 s

8. Lyu Cz. Xarakteristika komponentov sformirovannosti nravstvenny`x chuvstv u detej starshego doshkol`nogo vozrasta // Obrazovanie i obshhestvo. 2025. № 4(153). – S. 20-27.

9. Ob utverzhdenii federal`noj obrazovatel`noj programmy` doshkol`nogo obrazovaniya (FOP DO). Prikaz Minprosveshheniya Rossii ot 25.11.2022 g. №1028.

10. Smirnova E. O. Obshhenie i ego razvitie v doshkol`nom vozraste: uchebnik dlya vuzov. – M. : Izdatel`stvo Yurajt, 2025. – 163 s.

11. Teplov B. M. Problemy` individual`ny`x razlichij. – M .: Prosveshhenie. 2011. – 324 s.

12. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart doshkol`nogo obrazovaniya, utverzhdennogo Prikazom Minobrnauki RF ot 17.11.2013 g. № 1155.

13. Shalimova O. N. didakticheskie osobennosti formirovaniya verbal`ny`x sredstv obshheniya // Obrazovanie i obshhestvo. 2024. № 2(145). – S. 33-39.

14. Yurkevich V.S. Odarenny`j rebenok: illyuzii i real`nost`. – M.: Prosveshhenie. 2013. – 323 s.

УДК 378

Д.К. ГАЗАРОВА

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Газарова Диана Карленовна, ассистент кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: dk.gazarova@mpgu.su

В статье рассматривается роль цифровых инструментов в развитии soft skills в условиях стремительной цифровизации образования и перехода на гибридные и удалённые форматы обучения. Проведен аналитический обзор современных подходов к интеграции онлайн-платформ, дидактических игр, проектных сред, VR/AR-технологий и адаптивных курсов в учебный процесс, выясняя их потенциал для формирования ключевых soft skills: коммуникации, критического мышления, командного взаимодействия, креативности и самоорганизации. На основе зарубежных и отечественных исследований выявлены основные преимущества цифровых средств – интерактивность, персонификация, возможность практики и развития навыков, а также обратной связи в реальном времени – а также типичные барьеры их внедрения (организационные, педагогические и культурные). Отмечена необходимость системного подхода к интеграции soft skills во все дисциплины, повышения мотивации преподавателей и совершенствования учебных программ. Сделан вывод о том, что только при комплексном использовании цифровых инструментов можно добиться синергии, когда будущие научно-педагогические кадры становятся не только носителями профессиональных знаний, но и гибкими, конкурентоспособными специалистами.

Ключевые слова: цифровые инструменты, soft skills, научно-педагогические кадры, гибридное обучение, интерактивные методы.

Введение. Подготовка научно-педагогических кадров, которые нами понимаются как профессорско-преподавательский состав и исследователи науки, в современных условиях повышения уровня цифровизации образования и динамичного развития новых компетенций и навыков – критически важная задача в рамках обеспечения качественного высшего и послевузовского образования. Последние мировые вызовы (например, COVID-19) усилили запрос в переходе на гибридные и удаленные форматы обучения, которые требуют цифровых компетенций от всех участников образовательного процесса, отличных от традиционных подходов к преподаванию.

Параллельно формируется устойчивая тенденция на развитие soft skills, направленных на развитие качества профессионального взаимодействия научных исследователей и повышение уровня работы педагогических кадров.

Цифровые инструменты, направленные на повышение качества, скорости и удобства выполнения профессиональных задач, динамично проникают в повседневную жизнь, повышая ее темп и требуя новых способностей, знаний и умений от всех участников образовательного процесса. Многообразие форм и видов, а также усиливающаяся роль искусственного интеллекта предоставляют уникальные возможности для подготовки кадров разных профессий и формирования новых способностей: в том числе как средство развития soft skills в системе подготовки научно-педагогических кадров.

Обзор литературы. Синергия от развития и активного использования soft skills доказана многими исследованиями и изучалась разными исследователями. В качестве одного из примеров можно упомянуть статью Mattajang R. [16], посвященную изучению развития soft skills (коммуникация, командная работа, креативность, адаптивность, трудовая этика) и их

© Газарова Д.К., 2026

влиянию на формирование культурной синергии внутри организации, повышая производительность, удовлетворённость трудом и конкурентоспособность. Навыки работы в команде и эффективное взаимодействие становятся катализатором для новых идей и успешного ведения дел. Другая группа исследователей [18] доказала эффективность различных образовательных подходов к развитию soft skills: групповая работа, проблемно-ориентированное обучение, кооперативное обучение и дизайн-мышление. Результаты исследования создали ряд положительных эффектов, в том числе улучшение коммуникации, командной работы, критического мышления и креативности обучающихся в разных странах мира.

Freij I. [13] провел комплексное исследование с участием студентов, преподавателей и сотрудников студенческого отдела, чтобы оценить, насколько хорошо развиты у студентов перечисленные soft skills и какие сложности возникают в процессе их формирования. В целом, студенты показали средний уровень владения компетенциями и однозначно признали их важность для трудоустройства и профессионального роста. Университет, создаёт условия для освоения soft skills, проводит соответствующие курсы и активности, однако на пути к максимальной эффективности развития существует ряд препятствий. Главные сложности связаны не столько с мотивацией студентов – они понимают, зачем нужны эти навыки – сколько с организационными и культурными барьерами. В частности, некоторые преподаватели не полностью поддерживают идею интеграции soft skills в учебный процесс, придерживаясь традиционных методов, а учебные планы не всегда учитывают практический аспект развития мягких навыков. Кроме того, особенности региональной образовательной среды и национальной культуры тоже влияют на восприятие и внедрение таких компетенций. Результаты исследования показывают очевидную необходимость внедрения системного подхода: мягкие навыки должны быть неотъемлемой частью всех учебных дисциплин, а не лишь дополнительной темой. Важна активизация интерактивных методов обучения – проектные работы, групповые задания, решения проблем в командах – которые способствуют лучшему усвоению и практическому применению этих компетенций. Не менее важно повысить мотивацию и подготовленность преподавателей, чтобы они стали полноценными партнёрами студентов в развитии soft skills. В итоге, статья подчёркивает, что soft skills – это не просто модный тренд, а жизненно необходимый компонент подготовки современного специалиста. Развитие этих навыков требует усилий на всех уровнях образовательного процесса: от административного планирования до ежедневной практики преподавания. Только при комплексном подходе можно добиться реальной синергии, когда студенты становятся не просто обладателями знаний, но и успешными, гибкими и конкурентоспособными профессионалами.

Отечественные ученые также изучали эту область: например, Алдошина М.И. подчеркивала важность профессионального самосовершенствования педагогов в условиях цифровой трансформации, с отдельным фокусом внимания на раскрытие акмеологического потенциала, как элемента soft skills [1, 2]. Также Шалдина А.В. рассматривала роли онлайн-инструментов при формировании soft skills у обучающихся среднего профессионального образования (СПО), где она обнаружила большую эффективность использования цифровых ресурсов и технологий при развитии надпрофессиональных компетенций [11]. Дополнительно важность развития надпрофессиональных компетенций подчеркивала Курносова М.А., уделяя отдельное внимание разрыву между текущей системой подготовки образовательных кадров и фактическими требованиями рынка к навыкам и компетенциям потенциальных соискателей [6].

Кроме научного сообщества к этой проблематике проявляет интерес и бизнес, в частности Сбер [10]. Отмечается активное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс в России, включая VR/AR симуляторы, виртуальных ассистентов на базе ИИ и интерактивные образовательные платформы, что способствует развитию soft skills у обучающихся и педагогов.

Другое интересное комплексное исследование эффективности микрообучения в развитии ключевых soft skills у 384 китайских студентов университетов из четырех академических дисциплин было проведено в Китае [15]. Работа была направлена на

устранение разрыва между академической подготовкой и требованиями индустрии через анализ влияния микрообучения на развитие командных навыков, лидерских навыков, коммуникативных навыков, навыков управления временем и эмоционального интеллекта. Использовались предварительные и итоговые опросы после специализированных модулей микрообучения с применением статистического анализа. Результаты показали, что модули лидерства значительно способствовали студентам технических и медицинских специальностей, тренинги эмоционального интеллекта были особенно эффективны для студентов бизнес-направлений. Исследование подтвердило эффективность структурированного, дисциплинарно-специфичного микрообучения в университетских учебных планах.

Методология, материалы и методы. В исследовании использован аналитический обзор современных подходов и цифровых инструментов, применяемых для развития soft skills у научно-педагогических кадров в условиях цифровизации и трансформации образовательных процессов. Методологическая база статьи включает комплексный анализ зарубежных и отечественных публикаций, а также систематизацию актуальных практик интеграции цифровых технологий в образовательный процесс.

Основной материал исследования составили научные публикации, отчёты и практические кейсы, отражающие использование различных цифровых инструментов: онлайн-платформ, образовательных игр, проектных сред, VR/AR-технологий и адаптивных курсов. Особое внимание уделялось функциональным характеристикам этих инструментов и их влиянию на развитие таких ключевых soft skills, как коммуникация, критическое мышление, командное взаимодействие, креативность и самоорганизация.

В качестве методов анализа выступили сравнительный и системный подходы, позволяющие выявить преимущества и барьеры применения цифровых средств в образовательной среде, а также обобщить влияние этих технологий на мотивацию преподавателей и студентов. Анализ включал оценку организационных, педагогических и культурных факторов, влияющих на интеграцию мягких навыков в учебные программы.

Обзор доступных цифровых инструментов**.** Как ранее отмечалось, первая четверть XXI века характеризируется динамичным развитием и активным внедрением разнообразных цифровых инструментов. Часть из них уже стали привычными и обыденными (видео конференции, групповые чаты, каналы, профессиональные сообщества и т.п.), а некоторые только формируют свою аудиторию пользователей (например, VR-технологии). Наиболее популярными являются 9 групп (табл. 1).

Таблица 1 – Характеристика популярные группы цифровых инструментов

№	Цифровой инструмент	Характеристика	Преимущества	Примеры
1	Онлайн-курсы и обучающие платформы	Видеолекции, интерактивные упражнения, кейсы, обратная связь от наставников, возможность учиться в удобном темпе. Тематика включает коммуникацию, лидерство, критическое мышление, тайм-менеджмент, переговоры и др. Продолжительность - от нескольких недель до нескольких месяцев. Есть платные и бесплатные варианты	Систематичное обучение, контроль прогресса, доступ к экспертам, возможность получения сертификата	Skillbox, Нетология, Our Future, Moscow Business School, Edu-son Academy

2	Цифровые дидактические игры	Используются для формирования навыков коммуникации, критического мышления, работы в команде. Позволяют создавать персонализированные сценарии обучения. Видеолекции, интерактивные упражнения, кейсы, обратная связь от наставников, возможность учиться в удобном темпе. Тематика включает коммуникацию, лидерство, критическое мышление, тайм-менеджмент, переговоры и др. Продолжительность - от нескольких недель до нескольких месяцев. Есть платные и бесплатные варианты	Высокая мотивация, возможность отработки навыков в безопасной среде, персонификация обучения	
3	Образовательные платформы и среды для проектной работы	Интерактивны, поддерживают игровые механики, позволяют моделировать реальные ситуации, обеспечивают вовлечённость и практическое закрепление навыков	Платформы поддерживают практическое обучение через реализацию проектов и заданий, коллективную работу, развитие эмоционального интеллекта и самоконтроля.	Learnis.ru, Лифт в будущее
4	Методики и инструменты для самоанализа и планирования	Цифровое воплощение: мобильные приложения, онлайн-шаблоны и сервисы, которые помогают ставить цели, приоритизировать задачи, анализировать ситуации	Структурируют процесс саморазвития, помогают выстраивать эффективные планы и принимать решения	SMART-цели, матрица Эйзенхауэра, SWOT-анализ, квадраты Декарта и другие
5	Платформы с микрообучением и адаптивными курсами	Интенсивные короткие модули, мультимедийный контент, индивидуализация траекторий обучения на основе анализа поведения и результатов студента	Удобство, экономия времени, высокая вовлечённость	Якласс, Skillbox, Нетология

6	Коллаборативные и коммуникационные платформы	Позволяют работать в командах онлайн, совместно редактировать документы, проводить мозговые штурмы на интерактивных досках, организовывать обратную связь	Развитие навыков коммуникации, работы в команде, управления проектами	Microsoft Teams, Slack, Miro, Google Workspace
7	Инструменты для виртуального и дополненного обучения (VR/AR)	Имитируют реальные рабочие ситуации, позволяют отрабатывать soft skills в моделированной среде (например, тренинги переговоров, управление стрессом)	Интерактивность, реалистичность, обратная связь, погружение, снижение страха ошибок, мотивация	
8	Платформы для проведения тренингов с обратной связью и коучингом	Интеграция с аналитикой, адаптация программ под пользователя, сопровождение наставника	Персонализированный подход, поддержка мотивации, оценка результатов	Специализированные HR-системы с модулями развития soft skills, платформы для онлайн-коучинга и менторства
9	Инструменты для развития творческого мышления и решения задач	Цифровые головоломки, платформы с задачами ТРИЗ, квесты и ориентирование с цифровым сопровождением	Тренировка креативности, нестандартного мышления, принятия решений	

Результаты исследования. Цифровые инструменты для развития soft skills у научно-педагогических кадров включают интерактивные обучающие платформы, игры, проектные среды, методические сервисы для планирования и анализа, а также средства виртуальной реальности и командного взаимодействия. Их ключевая характеристика – создание условий для практического и индивидуально адаптированного освоения soft skills, которые важны для современных специалистов и педагогических кадров.

Определены ключевые доступные цифровые инструменты для развития soft skills в системе подготовки научно-педагогических кадров. Отмечена практическая значимость применения soft skills для всех участников образовательного процесса.

Обсуждение результатов. Полученные результаты исследования имеют значение для научного сообщества, занятого изучением и внедрением цифровых технологий в образовательный процесс, а также для развития soft skills у научно-педагогических кадров. Аналитический обзор подтвердил, что цифровые инструменты способны существенно повысить эффективность формирования soft skills – коммуникации, критического мышления, командной работы, креативности и самоорганизации – что является критически важным в условиях цифровизации и перехода к гибридным и удалённым форматам обучения.

Особое значение результатов заключается в выявлении синергии между различными видами цифровых средств: онлайн-курсами, дидактическими играми, проектными платформами, VR/AR-технологиями и адаптивными курсами. Их комплексное применение обеспечивает создание индивидуализированной и интерактивной образовательной среды, что способствует не только приобретению профессиональных знаний, но и развитию гибких компетенций, необходимых современному специалисту.

Эти результаты открывают перспективы для дальнейших исследований, направленных на разработку моделей мотивации преподавателей, адаптацию учебных программ и формирование оптимальной образовательной среды, учитывающей локальные культурные особенности.

Таким образом, представленное исследование расширяет теоретическую и практическую базу в области использования цифровых инструментов для развития soft skills, стимулирует дальнейшие междисциплинарные изыскания и способствует обновлению подходов к подготовке научно-педагогических кадров в условиях цифровой трансформации образования.

Заключение. Разнообразие цифровых инструментов позволяет составить оптимальный набор возможных средств развития soft skills, в том числе при подготовке научно-педагогических кадров. Относительно небольшую специфику могут внести узкопрофессиональные навыки, однако даже для них можно найти соответствующие инструменты: например, мнструменты для виртуального и дополненного обучения, направленные симуляцию множества рабочих ситуаций. Проведённый обзор подтверждает, что разнообразие цифровых инструментов – онлайн-платформ, дидактических игр, проектных сред, VR/AR-технологий и адаптивных курсов – обладает значительным потенциалом для формирования ключевых soft skills: таких как коммуникация, критическое мышление, командное взаимодействие, креативность и самоорганизация.

Усовершенствование, продвижение и активное внедрение цифровых инструментов как средства развития soft skills в системе подготовки научно-педагогических кадров может стать ключевым инструментом обновления традиционных подходов к образованию, повысив их актуальность и соответствие современным трендам. Исключительную важность подчеркивает тенденция на повсеместное использование цифровых инструментов для облегчения научно-исследовательской деятельности из-за возрастающих объемов информации и баз данных, а также востребованность их использования среди педагогических кадров, ежедневно взаимодействующих с молодым поколением, традиционно опережающим уровнем использования новых технологий и инструментов.

Комплексное использование цифровых технологий может обеспечить синергетический эффект, при котором будущие научно-педагогические специалисты становятся не только носителями профессиональных знаний, но и гибкими, адаптивными и конкурентоспособными специалистами. Внедрение таких инструментов способствует модернизации традиционных образовательных моделей и повышению соответствия учебных программ современным требованиям рынка труда и научно-исследовательской деятельности.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку методик эффективной интеграции цифровых средств в образовательный процесс, преодоление выявленных барьеров и формирование благоприятной образовательной среды, поддерживающей непрерывное развитие soft skills у научно-педагогических кадров.

Список литературы

1. Алдошина М.И. Интегративность цифрового тренажера как акмеологическая технология профессионального образования педагогов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2025. № 1 (106). – С. 4.

2. Алдошина М.И. Проблемы и перспективы влияния информационных технологий на педагогическое образование в университете // Образовательное пространство в информационную эпоху. Москва: Институт стратегии развития образования. 2023. – С. 5.

3. Алдошина М.И., Кузнецова Е.С. Теоретические основы социальной активности в структуре профессиональной компетентности будущего педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 88 (2). – С. 4.

4. Астапенко Е.В., Шмурыгина О.В. Надпрофессиональные навыки преподавателя профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. №10 (Vol. 3). – С. 14.

5. Бурцева С.С. Цифровая дидактика и новые подходы к профессиональной подготовке педагогов // Вестник Северо-Восточного федерального университета. 2023. №4. – С. 14.

6. Курносова М.А. Исследование востребованных надпрофессиональных компетенций у обучающихся средних профессиональных образовательных организации в Архангельской области // Образование и общество. 2024. №2. – С. 7.

7. Осипова О.П. Цифровая образовательная среда в практике деятельности общеобразовательных организаций // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. №3 (том 5). – С. 20.

8. Осипова О.П. Трансформация системы управления образовательным процессом в высшем образовании в условиях цифровизации // Преподаватель XXI век. 2021. №4 (часть 1). – С. 14.

9. Осипова О.П., Ван С. Ослабление негативного влияния «Информационного кокона» с точки зрения повышения цифровых компетенций обучающихся // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2022. №3 (Т. 14). С. – 13.

10. Сбер ПРО. Нейро-, микро- и лайфстайл. Тренды российского онлайн-образования // [Электронный ресурс]. 2024. URL: https://sber.pro/publication/neiro-mikro-i-laifstail-trendi-rossiiskogo-onlain-obrazovaniya/ (Дата обращения: 25.07.2025).

11. Шалдина А.В. Формирование soft skills обучающихся СПО с помощью цифровых компетенций // Педагогическое мастерство: материалы XVI Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2021 г.). – Казань: Молодой ученый. 2021. – С. 7.

12. Bender, J., Bengler, K. Digital Teaching to Develop Soft Skills // A User-Centered Approach. 2025. Vol. 160. – P. 15.

13. Freij I. Developing Undergraduates' Soft Skills: An Investigation of the Status Quo and the Challenges // International Journal of Research in Education and Science. 2024. № 2 (Vol. 10). – P. 19.

14. Haarala-Muhonen A., Myyry L., Pyörälä E., Kallunki V., Anttila H., Katajavuori N., Kinnunen P., Tuononen T. The impact of pedagogical and ICT training in teachers' approaches to online teaching and use of digital tools // Original Research Article. 2023. Vol. 8. – P. 10.

15. Luo H., Li W. Impact of microlearning on developing soft skills of university students across disciplines // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. – P. 31.

16. Mattajang R. The Importance of Soft Skills Development in Human Resource Management // Jurnal Ekonomi. 2023. № 4 (Vol. 12). – P. 8.

17. Moundy K., Chafiq N., Talbi M. Hybrid skills: analysis of digital soft skills development in students during digital literacy learning through a digital textbook and flipped classroom. // Journal of Educational Technology. 2024. №12 (Vol. 3). – P. 18.

18. Orih D., Heyeres M., Morgan R., Udah H., Tsey K. A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level // Frontiers in Education. 2024. № 18 (Vol. 9). – P. 17.

DIGITAL TOOLS AS A MEANS OF DEVELOPING SOFT SKILLS IN THE TRAINING SYSTEM FOR SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL PERSONNEL

Gazarova D.K., master's degree, assistant of the Department of Educational Systems Management named after T.I. Shamova, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, e-mail: dk.gazarova@mpgu.su

This article examines the role of digital tools in developing soft skills among scientific and educational personnel amid the rapid digitalization of education and the transition to hybrid and remote learning formats. An analytical review of contemporary approaches to integrating online platforms, didactic games, project environments, VR/AR technologies, and adaptive courses into the educational process is conducted, exploring their potential to cultivate key soft skills such as communication, critical thinking, teamwork, creativity, and self-organization. Based on both international and domestic research, the main advantages of digital tools are identified – interactivity, personalization, opportunities for safe skills practice, and real-time feedback – as well as typical barriers to their implementation (organizational, pedagogical, and cultural). The need for a systematic approach to integrating soft skills across all disciplines, enhancing teacher motivation, and improving curricula is highlighted. It is concluded that only through comprehensive use of digital tools can synergy be achieved, enabling

future scientific and educational personnel to become not only carriers of professional knowledge but also flexible, competitive specialists.

Keywords: digital tools, soft skills, scientific and educational personnel, hybrid learning, interactive methods.

References

1. Aldoshina M.I. Integrativnost' cifrovogo trenazhera kak akmeologicheskaya tekhnologiya professional'nogo obrazovaniya pedagogov // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2025. № 1 (106). – S. 4.

2. Aldoshina M.I. Problemy i perspektivy vliyaniya informacionnyh tekhnologij na pedagogicheskoe obrazovanie v universitete // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu. Moskva: Institut strategii razvitiya obrazovaniya. 2023. – C. 5.

3. Aldoshina M.I., Kuznecova E.S. Teoreticheskie osnovy social'noj aktivnosti v strukture professional'noj kompetentnosti budushchego pedagoga // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2025. № 88 (2). – C. 4.

4. Astapenko E.V., SHmurygina O.V. Nadprofessional'nye navyki prepodavatelya professional'nogo obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. 2022. №10 (Vol. 3). – C. 14.

5. Burceva S.S. Cifrovaya didaktika i novye podhody k professional'noj podgotovke pedagogov // Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta. 2023. №4. – S. 14.

6. Kurnosova M.A. Issledovanie vostrebovannyh nadprofessional'nyh kompetencij u obuchayushchihsya srednih professional'nyh obrazovatel'nyh organizacii v Arhangel'skoj oblasti // Obrazovanie i obshchestvo. 2024. №2. – S. 7.

7. Osipova O.P. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda v praktike deyatel'nosti obshcheobrazovatel'nyh organizacij // Antropologicheskaya didaktika i vospitanie. 2022. №3 (tom 5). – S. 20.

8. Osipova O.P. Transformaciya sistemy upravleniya obrazovatel'nym processom v vysshem obrazovanii v usloviyah cifrovizacii // Prepodavatel' XXI vek. 2021. №4 (chast' 1). – S. 14.

9. Osipova O.P., Van S. Oslablenie negativnogo vliyaniya «Informacionnogo kokona» s tochki zreniya povysheniya cifrovyh kompetencij obuchayushchihsya // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2022. №3 (T. 14). S. – 13.

10. Sber PRO. Nejro-, mikro- i lajfstajl. Trendy rossijskogo onlajn-obrazovaniya // [Elektronnyj resurs]. 2024. URL: https://sber.pro/publication/neiro-mikro-i-laifstail-trendi-rossiiskogo-onlain-obrazovaniya/ (Data obrashcheniya: 25.07.2025).

11. SHaldina A.V. Formirovanie soft skills obuchayushchihsya SPO s pomoshch'yu cifrovyh kompetencij // Pedagogicheskoe masterstvo: materialy XVI Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', noyabr' 2021 g.). – Kazan': Molodoj uchenyj. 2021. – S. 7.

12. Bender, J., Bengler, K. Digital Teaching to Develop Soft Skills // A User-Centered Approach. 2025. Vol. 160. – P. 15.

13. Freij I. Developing Undergraduates’ Soft Skills: An Investigation of the Status Quo and the Challenges // International Journal of Research in Education and Science. 2024. № 2 (Vol. 10). – P. 19.

14. Haarala-Muhonen A., Myyry L., Pyörälä E., Kallunki V., Anttila H., Katajavuori N., Kinnunen P., Tuononen T. The impact of pedagogical and ICT training in teachers' approaches to online teaching and use of digital tools // Original Research Article. 2023. Vol. 8. – P. 10.

15. Luo H., Li W. Impact of microlearning on developing soft skills of university students across disciplines // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. – P. 31.

16. Mattajang R. The Importance of Soft Skills Development in Human Resource Management // Jurnal Ekonomi. 2023. № 4 (Vol. 12). – P. 8.

17. Moundy K., Chafiq N., Talbi M. Hybrid skills: analysis of digital soft skills development in students during digital literacy learning through a digital textbook and flipped classroom. // Journal of Educational Technology. 2024. №12 (Vol. 3). – P. 18.

18. Orih D., Heyeres M., Morgan R., Udah H., Tsey K. A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level // Frontiers in Education. 2024. № 18 (Vol. 9). – P. 17.

УДК 378

Е.В. САВЕНКОВА

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Савенкова Евгения Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», г. Липецк, Россия, e-mail: savenkova-00@internet.ru

Современное образование находится в поиске эффективных образовательных технологий, повышающих не только быстрое достижение поставленных педагогических целей, но и повышающих познавательную мотивацию и профессионализацию образовательного процесса. Данное положение актуально и для образования иностранных обучающихся в российских университетах в условиях расширения экспорта образовательных услуг. Статья посвящена интерактивным технологиям, используемым на занятиях русского языка как иностранного (РКИ). В исследовании представлены принципы интерактивного образования и ролевые игры, используемые на занятиях русского языка, как иностранного, выступающего базой дальнейшей профориентации обучающихся и платформой общей и профессиональной коммуникации. Описаны конкретные методы и приемы активизации познавательного интереса в образовательном процессе иностранных обучающихся, ситуации применения технологий интерактивного обучения.

Ключевые слова: интерактивные технологии, интерактивное обучение, ролевые игры, русский как иностранный, коммуникация.

Введение. Практика современного образования показывает модель обучения русскому языку как иностранному, в которой необходимо применять стратегию современных образовательных технологий, а также вырабатывать условия, предшествующие качественному образовательному процессу. В обучении РКИ стимулирование активности обучающихся невозможно без разработки и пополнения интерактивных педагогических технологий, в связи с этим, улучшается образовательный процесс.

Обзор литературы. В педагогике наработан определенный массив исследований в области педагогических технологий (В.П. Беспалько, Е.С. Полат, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, Г.К. Селевко, Г.П. Щедровицкий, С.Б. Ступина). Анализ представленных исследований дает возможность констатировать, что сформирована определенная база научных знаний о закономерностях и содержании интерактивных средств, используемых для обучения в вузе.

Методология, материалы и методы. Методологическую основу исследования составили положения системного (Б.Г. Ананьев, В.В. Краевский, Э.Г. Юдин, И.Я. Лернер), компетентностного (В.И. Байденко, Н.С. Гедулянова, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.Н. Правдюк, А.С. Хуторской) и интегративного (Р.Д. Мильруд, Г.К. Селевко, А.Н. Дахина) подходов для определения сущности и содержания профессионального становления специалиста основными направлениями формирования профессиональной компетентности иностранных студентов средствами интерактивных технологий с учетом современных требований профессии и условий труда являются обоснование сущности и структуры их коммуникативной компетентности, а также разработка педагогической модели процесса формирования профессиональной компетентности иностранных студентов. Исследование опирается на теории образования и развития иностранного обучающегося с учетом особенностей профессионального развития в иноязычной среде (Н.А. Мартынова, С.Л. Мерцалова, И.А. Роговая, С.А. Рунова), психологических основ коммуникации и

© Савенкова Е.В., 2026

формирования коммуникативной компетентности иностранца (Г.М. Андреева, Ю.М. Жуков), специфики формирования коммуникативной компетентности иностранных обучающихся в разных условиях организации их учебно - познавательной деятельности (С.Г. Тер-Минасова). В качестве материала исследования были использованы публикации в научных журналах, в той или иной мере затрагивающие тему исследования. В качестве методов исследования были использованы такие теоретические методы как анализ, синтез, индукция, дедукция, контент-анализ, сопоставительный анализ и моделирование.

Результаты исследования. «Интерактивные педагогические технологии оснащаются интерактивной моделью учебно-воспитательного процесса. Интерактивное обучение широко используется в интенсивном обучении. Для того, чтобы освоить и применять эти методы, преподавателю необходимо знание различных методик группового взаимодействия. Интерактивное обучение обеспечивает взаимопонимание, взаимодействие, взаимообогащение. Интерактивные методы ни в коем случае не заменяют лекционные занятия, но способствуют лучшему усвоению лекционного материала и, что особенно важно, формируют мнения, отношения, навыки поведения» [3, с. 13]. Организация учебного процесса осуществляется при выборе преподавателем в образовательном процессе применение интерактивных технологий. Педагог устанавливает коммуникативный процесс с обучающимися через запуск поиска пути решения задач и определенных проблем. «Коммуникативная компетентность – это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. Структура коммуникативной компетенции предполагает определенную совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное вмешательство в процесс общения» [1, с. 67]. Исходя из этого, можно дать следующее определение интерактивного обучения - как процесс коллективных связей и взаимоотношений, основывающийся на психологическом контакте и взаимодействии. Преподаватель русского языка как иностранного является организатором, который запускает инициативу обучающихся.

Интерактивное обучение имеет принципы: «диалогическое взаимодействие, работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества, активно-ролевая (игровая деятельность), тренинговая организация обучения» [6, с. 18].

В интерактивном процессе решаются следующие задачи: учебно-познавательная, коммуникативно-развивающая, социально-ориентационная. Критериями образования являются быстро и правильно раскрыть участников, сравнить их аргументацию, влияющую на накопление общих знаний, оценить и проконтролировать. Следует отметить, что в интерактивном обучении каждый участник обменивается идеями и стратегиями.

Интерактивные формы – это отличный источник мотивации, обогащения знаний. Они направляют деятельность коммуникации, развивают творческую деятельность, вырабатывают взаимное уважение членов коллектива учащихся. Применение интерактивных технологий в процессе обучения русскому как иностранному происходит на основе компетентностного подхода. Примером выступают следующие интерактивные технологии-это ролевые игры, которые дают большие возможности для обучения, так как это один из самых конкретных и точных способов вербального и невербального повеления, а также это один из лучших способов мотивации. Формирование сотрудничества и партнерства - это один из самых важных результатов ролевой игры. В процесс вовлечены все участники, именно их ответы помогают развивать интеллектуальные и творческие способности, индивидуальные качества личности, расширяют кругозор, формируют моральные ориентиры. Анализируя ситуации коммуникации, участники имитируют определенные действия, которые будут применяться и использоваться в будущей профессии. Так происходит проекция на реальную жизнь, если быть конкретнее, так формируется общении в трудовой среде.

Ролевые игры предназначены для развития коммуникативной компетенции, а именно - участие в заданных коммуникативных ситуациях. Для примера мы берем ролевую игру-знакомство «Ты мне - я тебе!» Участники становятся в круг, по очереди справа стоящему задают вопросы - Первый участник: «Как тебя зовут?», следующий игрок: «Кто ты?», третий: «Сколько тебе лет?», «Откуда ты приехал(а)?», «Где ты живешь?», «Где ты учишься?, в конце игры, подводятся итоги - сведения про каждого участника, что позволяет развить коммуникативную компетенцию, через запоминание фраз.

Например, исследователь Н.И. Кузнецова говорит о том, что «Для лучшего запоминания имен предлагается сыграть в игру «Снежный ком». Обучающиеся по цепочке называют имена друг друга. Преподаватель завершает игру тем, что сам старается перечислить всех студентов. Данный прием позволяет расширить ранее изученный диалог новыми фразами» [3, С. 110].

Ролевая игра - соревнование «Я знаю слова!». Участники делятся на две группы, котрые должны назвать больше слов по темам «Семья», «Город», «Транспорт», «Спорт», «Хобби», «Продукты и еда».

«Ролевая игра «Я живу в Липецке» Используя эту игру, можно узнать от обучающихся мнение о проживании в городе. Закончите фразы. Расскажите, как вам живется в Липецке 1. Моё первое впечатление о Липецке - это … 2. Первое впеччатление о Липецке было... 3. В Липецке живут… люди 4. Липецк - это .....город. 5. В Липецке можно посмотреть…. 6. В Липецке можно купиьь....7. Самое трудное для иностранцев в Липецке - это … 8. Если бы я был мэром Липецка я бы …

Ролевая игра «Студенты, ответьте». Один из участников, выстпающий в качестве ведущего проводит опрос по разным темам, побеждает тот учатник, котрый ответил быстро и првильно. Тематика игры следующая: А) «Моя семья» - надо назвать имя,фамилию, статус, возраст всех членов семьи, их профессии. Б) «Транспорт» - надо нзвать каким видом транспорта пользуешься, сколько стоит проезд, сколко и какие остановки проезжаешь. В) Тема «Город» - какой твой родной город, большой или маленький, какие достопримечательности есть, интересные места, самое любимое место в твоем городе и почему.

Ролевая игра «Давайте поговорим». В группе формулируется вопрос -задача, орый обсуждают по ходу игры, например: «Чем мы занимаемся на каникулах». Эта ролевая игра формирует и совершенствуют коммуникативные умения.

Обсуждение результатов. Применение интерактивных методов обучения способствует созданию эффективной образовательной среды, объединяющей традиционные подходы с современными технологиями. Данные методы: оптимизируют организацию учебного процесса; стимулируют познавательную активность студентов; вовлекают обучающихся в моделирование будущей профессиональной деятельности, что формирует у них ценностное отношение к ней; способствуют развитию высоких коммуникативных компетенций.

Заключение. Итак, представленные технологии формируют коммуникативные и речевые, культурные, социальные, нравственные, моральные личностные характеристики обучающегося. Интерактивые технологии мотивируют получение компетенций, знаний, умений и навыков, помогают оценивать профессиональный и личностный рост. Применение интерактивных технологий, а частности ролевых игр, на занятиях русского языка как иностранного улучшает уровень владения русским языком иностранных обучающихся, улучшает коммуникацию и межличностное общение, в следствии чего стимулируется культурное развитие. Также данные технологии сподвигают к творческим изысканиям, поиску и внедрению нового, развитию мировоззрения обучающихся, стимулируют формирование особо востребованных компетенций – со-творчества, со-товарищества, со-продвижения по карьерной шкале, со-коммуникации. Как отмечает М.С. Юдинцева, «…игра развивает умения и навыки учащихся, в игре должны одновременно - создаваться условия для развития индивидуальных ролей и коллективного взаимодействия всех участников, и, -самое главное, у всех участников учебного процесса должно быть осознание возможности переноса компетенций, приобретенных во время игры, на реальную жизненную - ситуацию» [7, с. 300].

Список литературы

1. Алдошина М. И. Профессионально-ориентированные технологии в педагогическом образовании в университете // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 4(73). – С. 78-85.

2. Алдошина М.И. Проблемы формирования профессионально-педагогической компетентности студентов в университете // Образование и общество. 2021. № 2(127). – С. 10-16.

3. Кузнецова Н. И. Первый урок русского языка как иностранного // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории, Орёл,

21.03.2025 - 22.03.2025. - Орёл: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», 2025. – С.108-114.

4. Савенкова Е.В. Средства формирования коммуникативной компетентности иностранных обучающихся // Образование и общество. 2025. № 2(151). – С. 91-95.

5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

6. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учеб-метод. пособие. – Саратов: Наука, 2009. – 52с.

7. Юдинцева М.С. Примеры интенсификации занятий по РКИ в условиях современного учебного процесса // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 300–303.

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL SPEECH IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Savenkova Ev.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, Lipetsk, Russia, e-mail: savenkova-00@internet.ru

Modern education is in search of effective educational technologies that not only increase the rapid achievement of pedagogical goals, but also increase the cognitive motivation and professionalization of the educational process. This provision is also relevant for the education of foreign students at Russian universities in the context of expanding the export of educational services. The article focuses on the interactive technologies used in Russian as a Foreign Language (FL) classes. The study presents the principles of interactive education and role-playing games used in Russian as a foreign language classes, which serve as a basis for further career guidance for students and a platform for general and professional communication. The study describes specific methods and techniques for activating students' cognitive interest in the educational process, as well as situations where interactive learning technologies are applied.

Keywords: interactive technologies, interactive learning, role-playing games, Russian as a foreign language, communication.

References

1. Aldoshina M. I. Professional`no-orientirovanny`e texnologii v pedagogicheskom obrazovanii v universitete // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 4(73). – S. 78-85.

2. Aldoshina M. I. Problemy` formirovaniya professional`no-pedagogicheskoj kompetentnosti studentov v universitete // Obrazovanie i obshhestvo. 2021. № 2(127). – S. 10-16.

3. Kuzneczova N. I. Pervy`j urok russkogo yazy`ka kak inostrannogo // Aktual`ny`e problemy` russkogo yazy`ka i metodiki ego prepodavaniya v inostrannoj auditorii, Oryol, 21.03.2025 - 22.03.2025. - Oryol: FGBOU VO «Orlovskij gosudarstvenny`j universitet imeni I.S. Turgeneva», 2025. – C.108-114.

4. Savenkova E. V. Sredstva formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti inostranny`x obuchayushhixsya // Obrazovanie i obshhestvo. 2025. № 2(151). – S. 91-95.

5. Selevko G. K. E`nciklopediya obrazovatel`ny`x texnologij: V 2 t. T1. – M.: NII shkol`ny`x texnologij, 2006. – 816 s.

6. Stupina S. B. Texnologii interaktivnogo obucheniya v vy`sshej shkole: ucheb-metod. posobie. – Saratov: Nauka, 2009. – 52 s.

7. Yudinceva M. S. Primery` intensifikacii zanyatij po RKI v usloviyax sovremennogo uchebnogo processa // Aktual`ny`e voprosy` sovremennoj pedagogiki: materialy` VIII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Samara, mart 2016 g.). – Samara: OOO «Izdatel`stvo ASGARD», 2016. – S. 300–303.

Образование и культура

УДК 37.013.2

С.В. КАШИНА

МЕТОД СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ

Кашина Светлана Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент, сотрудник Академии ФСО России, г. Орел, Россия, e-mail: vitas.imbras@yandex.ru

В статье представлен авторский опыт применения метода сравнительно-сопоставительного анализа в качестве инструмента формирования лингво-культурологической компетенции в процессе обучения английскому языку тюркоязычных студентов из республик Средней Азии на трилингвальной основе. Подчеркивается значение использования метода для предотвращения интерференции русской и родной социокультур обучающихся в процессе межкультурной коммуникации. Преимущества описываемого метода чрезвычайно важны для развития у студентов аналитического мышления, способствующего преодолению недостатков, связанных с клиповым мышлением. В статье подробно описан алгоритм применения метода в процессе проведения студентами самостоятельного научного исследования под руководством преподавателя. В качестве примера рассмотрены результаты лингво-культурологического анализа поговорок и пословиц на тему гостеприимства в трёх языках. Результаты исследования могут быть использованы в процессе реализации социокультурной адаптации при обучении английскому языку не только тюркоязычных студентов из Средней Азии, но и студентов, являющихся носителями языков иных языковых групп.

Ключевые слова: лингво-культурологическая компетенция, трилингвальная основа, сравнительно-сопоставительный анализ, клиповое мышление, аналитическое мышление, формирование умения анализировать и систематизировать информацию.

Введение. С каждым годом в российских вузах обучается все больше студентов из бывших советских республик. Преобладающая часть студентов является представителями Среднеазиатского Региона, в школе изучавших историю по учебникам, в которых наше общее советское прошлое изображается в искаженном виде. Игнорируются факты долговременного положительного для обеих сторон взаимодействие русского и тюркских народов. Период вхождения в СССР в них описывается как время колонизации, тормозившее экономическое развитие и демократию в этих странах из-за разграбления национальных ресурсов. В условиях усиления деятельности иностранных спецслужб в республиках Средней Азии проблема формирования критического мышления у студентов становится особенно актуальной в связи с культивированием русофобии и разжигания ненависти по отношению к России и ко всему русскому. Поэтому чрезвычайно важна непрерывная планомерная работа по социокультурной адаптации иностранных студентов силами преподавателей гуманитарных дисциплин, причем именно учебные дисциплины «Русский язык как иностранный» и «Английский язык» обладают большим потенциалом благодаря тому, что учебные программы включают материал по страноведению. Важно на его основе разрабатывать адекватную стратегию формирования межкультурной компетенции.

© Кашина С.В., 2026

Одной из задач методики преподавания иностранных языков является формирование в сознании обучающегося представления о выражаемом в изучаемом языке образе мира с лингво-культурологической позиции, предполагающей интегрированное изучение языка и национальной культуры. В этой связи большое значение имеет применение в процессе обучения английскому языку культурологического материала, необходимого для формирования лингво-культурологической компетенции (ЛКК), которая относится к ключевым понятиям во многих исследованиях, проводимых в области межкультурной коммуникации, лингводидактики и общей педагогики и др. В данной работе под ЛКК понимается «система знаний о культуре, воплощенной в национальном языке» [9, с. 454]. Только при её сформированности «создаются условия для толерантного отношения к другим культурам и к построению полноценного диалога культур при межнациональном общении» [3, с. 6].

Обзор литературы. В процессе обучения английскому языку студентов-инофонов в России реализация указанной выше задачи затрудняется тем, что происходит одновременная интерференция двух этно- и социокультур: родной и русской, поскольку в условиях обучения в России, изучая русский язык, они воспринимают англоязычную культуру не только через призму родной, но русскоязычной. Для предотвращения интерференции и формирования ЛКК огромное значение имеет организация процесса изучения иностранных языков как феномена национальной культуры его носителей, что должно способствовать лучшему пониманию национальных менталитетов. Однако, временной бюджет, отводимый на обучение иностранному языку в неязыковых вузах невелик, поэтому преподавателю приходится изыскивать возможности для формирования ЛКК во время самостоятельной работы. В настоящее время в связи с постоянным ростом объёма информации как никогда актуально высказывание академика А. Н. Крылова о том, что основная задача вуза – «научить учиться» [Цит. по 14, с. 22], а для полноценного развития этого умения требуется дополнение аудиторных занятий хорошо организованной самостоятельной работы обучающегося. А вот здесь кроется ещё одна проблема. В последнее время преподаватели различных дисциплин жалуются на сложности обучения современной молодёжи, отмечая при этом, что многим студентам чрезвычайно трудно концентрировать внимание на определённом объекте в течение продолжительного времени и чётко формулировать свои мысли. Данное явление связывают с негативными последствиями так называемого «клипового мышления», причины возникновения которого объясняются тем, что система ценностей и идеалов молодого поколения «… базируется исключительно на том потоке информации, который буквально «сыпется» с экранов телевизоров и из Интернета» [5, с. 79]. Российский предприниматель в сфере информационных технологий Н. Касперская в СМИ неоднократно отмечала в качестве негативных последствий массового использования гаджетов и Искусственного Интеллекта и сопутствующую социальную дезактивацию молодого поколения.

Что же представляет собой клиповое мышление? Т. В. Семеновских определяет его как «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учёта связей между ними» [15, с. 49]. Следовательно, в современных условиях очень важно научить обучающихся умению ориентироваться в ежедневно обрушивающемся на них огромном потоке нередко противоречивых данных, т.е. необходимо формировать критическое мышление, позволяющее в результате самостоятельного анализа делать верные выводы. Проблема обучения методам аналитической обработки получаемой информации в процессе обучения современных студентов активно разрабатывается многими отечественными и зарубежными исследователями – в трудах М.Б. Величковского, Т.Б. Румянцевой, Е. Хейдермана, Б. Гольдштейна и др. В настоящее время немало ученых занимаются разработкой инновационных технологий, направленных на развитие аналитического мышления. В качестве примера можно привести российских ученых К.А. Решетову, Т.Б. Румянцеву, Л.А. Сазанову, в работах которых нашли отражение результаты совершенствования технологии обучения с использованием ментальных карт в качестве аналитического инструмента, появившихся в 1976 году благодаря Тони Бьюзену [1]. Ментальные карты широко применяются для формирования навыков анализа и синтеза в процессе обучения английскому языку как в средней, так и высшей школе. Главным образом

их используют для введения и активизации лексико-грамматического материала, для формирования навыков чтения и устной речи, однако возможности их применения в неязыковых вузах, особенно в технических, для формирования критического мышления в процессе обучения студентов-инофонов, которое чрезвычайно важно для ЛКК, ограничены. Надо учитывать и тот факт, что лингво-культурологический анализ необходимо проводить на достаточно большом массиве собранного самим студентом фактологического материала.

Методология, материалы и методы. Неоценимую роль в развитии аналитического мышления, необходимого для преодоления последствий клипового мышления, по нашему мнению, может сыграть грамотная организация научной студенческой работы на основе использования разработанного нами *метода сравнительно-сопоставительного анализа на трилингвальной основе*. *Актуальность* применения метода сравнительно-сопоставительного анализа обусловлена необходимостью поиска средств формирования критического мышления, способности систематизировать и логически анализировать получаемую информацию, тем самым способствуя устранению недостатков, связанных с клиповым мышлением.

Новизна работы состоит в описании использования метода для проведения лингво-культурологического анализа в процессе обучения английскому языку на трилингвальной основе. Анализ современной методической литературы показал отсутствие исследований по вопросам обучения иностранных студентов английскому языку с опорой на родной язык. Есть немало работ, посвященных проблемам билингвального обучения, в которых под этим термином понимается «взаимосвязанное и равнозначное овладение обучающимися двумя языками (родным и неродным)» [6, с.12]. В основе предлагаемого нами подхода лежит разработанная автором технология обучения английскому языку на *трилингвальной основе*. Под *трилингвизмом* мы понимаем процесс взаимодействия трёх языков – родного и двух иностранных: английского и русского, причём русский язык используется как посредник при изучении английского. Данный процесс можно представить следующим образом: 1-й иностранный язык (английский) → 2-й иностранный язык (русский язык – язык-посредник) → родной язык обучающегося. В качестве базы трилингвального обучения принимается родной язык инофонов. В основе метода лежат операции сравнения объектов по следующему алгоритму: отбор общих критериев для сравнения исследуемых объектов; проведение анализа каждого объекта по данным критериям; сравнение объектов; выводы о сходстве / различии на основе причинно-следственных связей [7, с. 79

Одним из основных видов научно-исследовательской деятельности по дисциплине «иностранный язык» является написание реферата. Именно данный вид научной студенческой работы позволяет реализовать лингво-культурологический подход как важный инструмент для «формирования глубокого и многогранного понимания языка и культуры, а также для успешной коммуникации и адаптации в многоязычной среде».

Поделимся опытом работы по формированию ЛКК на примере руководства написанием реферата на тему «Концепт *гостеприимство* в английском, русском и родном (казахском/киргизском/туркменском) языке». В качестве цели реферата студентам предлагалось провести сопоставительный лингвокультурологический анализ реализации концепта «гостеприимство» в английском, русском и родном языке для выявления общих и этноспецифических особенностей национальных картин мира, национальных менталитетов. До работы над рефератом студенты уже познакомились с методом сравнительно-сопоставительного анализа на аудиторных занятиях при работе с лексико-грамматическим материалом.

Работа осуществляется по следующему плану: формирование у студента представления о реферате как о документе, в котором представляются результаты научного исследования; определение целей и задач исследования, рекомендации преподавателя по использованию методов исследования; отбор литературы, источников примеров; разработка плана работы; составление плана отчетности по ходу исследования; поэтапное обсуждение результатов исследовательской работы; выступление с докладом на студенческой конференции.

Можно ознакомить студента с одним из образцов реферата, в котором ранее был выполнен подобный анализ социокультурных явлений в трёх языках.

Во Введении реферата по рекомендации преподавателя были раскрыты понятия «национальный менталитет» и «концепт». Изучив различные библиографические источники, студенты проанализировали разные определения. На данном этапе важно обсудить со студентом результаты отбора, выслушав его аргументы в пользу выбора конкретного определения, чтобы убедиться в том, что он осознал сущность понятия *национальный менталитет* как особого психологического уклада жизни носителей определенной культуры, основанного на интуитивных законах и выступающего как совокупность духовных ценностей народа, отражающихся в языке, а также в типичном для носителей конкретного языка поведении. Студент должен уяснить, что знание национального менталитета поможет ему лучше понять своеобразие видения народом окружающего мира. Опираясь на изученные библиографические источники, все студенты-инофоны в своих рефератах подчеркивали, что у каждого народа языковая картина мира сформирована национальными системами ключевых концептов, причем в качестве важнейшего из них, наиболее наглядно характеризующего национальный менталитет, они указывали концепт «гостеприимство».

После написания *Введения* студенты приступают к сбору материала для анализа. В процессе обсуждения объекта исследования мы аргументировано подводим их к выводу о том, что незаменимый материал для исследования культуры народа представляют такие произведения народного творчества, как пословицы и поговорки. Как пишет З.А. Валиева, они «могут дать ключ к пониманию национальных менталитетов и позволяют нам частично представить языковую картину мира, национальный характер носителей англоязычной культуры и требуют более внимательного изучения в русле межкультурной коммуникации» [2, с. 30]. Рекомендуем помимо отбора пословиц и поговорок, отражающие концепт *гостеприимство* в трёх языках, попутно изучать материал о традициях приёма гостей в англоязычных странах. После того, как была составлена достаточного объема картотека, в процессе коллективного обсуждения пословицы и поговорки были разделены на три основные тематические группы: «выражение уважения к гостю со стороны хозяина», «гость», «угощение».

Результаты исследования. Ниже приведен отобранный студентами материал для анализа в виде произведений народного творчества в английском, русском и родном (казахском/киргизском/туркменском) языках и результаты самостоятельного лингвокультурологического анализа:

1. поговорки и пословицы со значением «уважение к гостю»:

англ. «hearty welcome» (сердечный прием); «Hospitality making your guests feel like they're *at home*, even if you wish they were at their own home» (Сделайте всё так, чтобы ваши гости чувствовали себя как у себя *дома*, даже если бы вы хотели, чтобы они были у себя *дома*);

русск. «В поле – враг, а дома – гость «Гость в доме, и *Бог* в доме»; «Чувствуйте себя как *дома*!»;

тюркские

казах. «Қонаққа кел демек бар, кет демек жоқ» (Гостю «приходи» говорят всегда, но, когда уходить, не говорят никогда); «Қонақ келсе есікке, жүгіріп шық, кешікпе» (Если гость придет, беги к двери, не опоздай);

кирг. «Коноктуу үйде кут бар» (Гость – благодать дома); «Молды оттоуга, Адамзатти жетади» (Скоту – подножный корм, Человеку – почет и уважение);

туркм. «Köýnege bäri başy çykyp sal» (Пусть гость почувствует себя как *дома*); «*Öýüm* bar eken mejlisime gel» (Имей свой дом открытым для прихода друзей).

После проведения сравнительно-сопоставительного лингвокультурологического анализа студенты должны были выделить основные признаки концепта, характерные для национальных языковых картин мира, определить общие характеристики и отличия. Результаты анализа следующие:

– *общая характеристика* для трёх языков – это *теплый / сердечный прием гостя;*

– *различия:* в английском языке – это прежде всего *создание комфорта* (чувствовать себя как *дома)*; в русском и родном (во всех тюркских языках) студенты выявили преобладание лексических единиц с более ярко выраженной оценочной коннотацией – *распростёртые объятия*, *почёт*, *уважение*, *радость / счастье; широта души*.

Все студенты отметили, что в английских пословицах и поговорках ключевым компонентом является слово *home* (дом), однако они признали, что и в русском и тюркских языках пословицы, содержащие лексику с семантическим компонентом «чувствовать себя как дома» присутствуют, хотя и в меньшем объеме, чем в английском. Попутно, изучая обычаи и традиции англичан, студенты выяснили, что англичане для приглашения гостей к себе домой используют фразу *to give at home* (званый вечер дома), а слово *home* у них используется для обозначения личного пространства, причём приём гостей дома вообще для них не свойственен, о чем свидетельствует поговорка «Мой дом – моя крепость» (An Englishman's home is his castle).

Таким образом, студенты приходят к выводу, что в английском языке концепт «гостеприимство» как результат отражения национального менталитета взаимосвязан с понятием *home / house* (дом). В каждом реферате также отмечалось, что, если у англосаксов гостем может быть только специально приглашённый человек, а у тюркских народов и у русских будет радушно принят и гость, пришедший без приглашения.

2. Поговорки и пословицы со значением «гость»

2.1. «гость, злоупотребляющий гостеприимством»

англ. «A constant guest is never welcome» (Частого гостя не жалуют); «Fish and guests smell at three days old» (Рыба и гости пахнут в трехдневном возрасте); «A daily guest is a great thief in the kitchen» (Ежедневный гость – это великий вор на кухне);

русс. «Мил гость, что не долго гостит»; «Пора гостям и честь знать»;

тюркские

казах. «Қонақтың жақсысы кеткені жөн, жамандығы жүргені жөн» (Хороший гость вовремя уходит, плохой гость долго остаётся); «Бір күндік қонақ оңаша болады, екі күндік көрші болады, үш күндік ұры болады» (Однодневный гость – гость, двухдневный сосед, трёхдневный вор);

кирг. «Бүгүнкү конок – эртеңи жонок, бир күн конок, экинчи күнү жонок» (Гость на один день хорощ, а на второй не пригож);

туркм. «Yarymy mejmanda otyryp hyja gerek» (Оставаясь дольше положенного срока, гость превращается в непрошенного нахлебника); «Eger döwletliň bir toga hörmet etmeseňiz, onda uni hem düýekdäniň bir yalanasy bilen tapawutlanarmyz» (Злоупотребляющий доверием и гостеприимством гость становится чужаком даже среди близких).

2.2. «нежелательный гость» / «незваный гость»

англ. «He that comes uninvited sits unserved» (Незваный гость останется без угощения); «He who comes without being called may go away without being missed» (Кто пришел без приглашения, может уйти незамеченным);

русск. «На незваного гостя не припасена и ложка», однако есть поговорка «Незваный, да желанный»;

тюркские

каз. «Шақырламаған конак орын талгамас» (Для гостя незваного и чай – роскошное блюдо / На незваного гостя места нет);

туркм. «Araň aňsatmakdan elbet de geçmeli» (Незваный гость хуже врага); «Nähili adam nämeli gelende garaşmas diýsen, işde ahyr galdyrmaň!» (Пришелец неизвестный – будь осторожнее, встреча сомнительна).

После проведения сравнительно-сопоставительный анализа студенты отметили, что английские пословицы и поговорки, по сравнению с русскими и тюркскими, выражают в крайней степени отрицательную эмоциональную оценку по отношению к гостю, пришедшему без приглашения или злоупотребляющему гостеприимством. В том, что он вызывает такие чувства недовольства и раздражения у хозяина, студенты увидели отражение социальных и культурных ценностей англосаксов. Только туркменские студенты выявили в родном языке одно слово с эмоциональным компонентом, выражающим достаточно высокую степень отрицательной оценки – «нахлебник». Киргизские же студенты в своём языке пословиц с негативной оценкой незваного гостя вообще не нашли, однако, обнаружили поговорку «Нежданный гость лучше жданных двух», диссонирующую с примерами из других языков. Все тюркоязычные студенты подчеркнули тот факт, что в

русском языке, как и в их родном, гораздо меньше пословиц с отрицательной оценкой незваных гостей.

3. Поговорки и пословицы со значением «угощение»:

англ. «to keep a good house» / «to keep a good table» (накрывать богатый стол);

рус. «Не красна изба углами, а красна пирогами»; «Бог на стене, хлеб на столе»; «Что есть в печи, все на стол мечи». «Напои, накорми, а после вестей поспроси»;

тюркские

каз. «Қонақты сөзбен тойғыза олмасың» (Гость не будет сыт словами); «Сначала путнику напиться дай, потом уже вопросы задавай»; «Забить ягнёнка гостю – ягнёнок умрёт тогда, не резать – сам умрёшь от стыда;

кирг. «Ашың жок болсо да, кашың жок эмес / Ашың жок болсо, кашың жокпу» (Если нет у тебя еды, то есть брови, что означает – «приветливо встретить гостя, улыбкой демонстрируя свою радость от его визита»);

*турменск. «*Şöhräti bolan oturyp şowruklar bilen meyman edinse-da alnyny Allah açar» (Тот, кто принимает гостей щедро, прославляется перед лицом Бога.)

Примеры, приведённые в рефератах тюркоязычных студентов, позволили им прийти к выводу, что концепт «гостеприимство» во всех языках реализуется в пословицах с компонентом *угощение,* но в отличие от английского языка, как в русском, так и в тюркских языках подчёркивается важность обильного, щедрого угощения, его приоритет: «сначала надо *от души* накормить гостя, а только потом приступать к беседе». В заключениях рефератов всеми обучающимися был отмечен тюркский обычай хранения в каждом доме так называемого гостевого запаса – *достархана*, а также было указано, что и у русских принято радушно встречать гостей, включая пришедших без приглашения, и щедро накрывать стол, выставляя, лучшее угощение, которое есть в доме.

В языке, как известно, находят отражение религиозно-конфессиональные факторы, которые играют «выдающуюся роль в истории человеческой коммуникации» [9, с. 5]. Это нашло отражение в ряде рефератов в приведённых примерах русских и тюркских поговорок, например, русская «Гость в доме – *Бог* в доме» и туркменская «Нам гость, которого дарует *Бог*, нужнее вдоха». Это объясняется тем, что религия определяет свод моральных норм и правил поведения верующих как определенное мировосприятие. В настоящее время в странах Среднеазиатского Региона возрождаются религиозные традиции, практически все студенты в определённые сроки держат пост. Чрезвычайно важно, что выявленные студентами общие этноспецифические образы русских и тюркских пословиц и поговорок подтверждают общность ценностных установок наших народов, в немалой степени определённых традициями православия и традиционного ислама. В заключении рефератов мы рекомендуем иностранным студентам сравнить изречения на тему гостеприимства в священных писаниях. Приведем примеры из некоторых работ. Чаще из Евангелия цитировалось обращение апостола Павла к евреям, а также изречение из Евангелия от Матфея: «Страннолюбия не забывайте, ибо через него некоторые, не зная, оказали гостеприимство Ангелам» или «Ибо я был голоден, и ты дал мне что-нибудь поесть, я жаждал, и ты дал мне выпить, я был незнакомцем, и ты пригласил меня, мне нужна была одежда, и ты одел меня, я болел, ты заботился обо мне, я был в тюрьме и пришел навестить меня».

У тюркских народов, исповедующих ислам, традиции теплого приема гостей, щедрого угощения приобрели духовную окраску. Все студенты-инофоны отметили, что и у мусульман считается, что в облике гостя, как и у христиан, может прийти сам Аллах. Перед трапезой мусульмане читают молитву во славу Всевышнего, а затем обычно говорят, что гость от Бога. В рефератах, написанных студентами из разных республик Средней Азии, были приведены примеры различных хадисов на тему гостеприимства, в качестве примера укажем наиболее типичный: «Пусть тот, кто верует в Аллаха и в Последний день, оказывает особое почтение своему гостю день и ночь».

Обсуждение результатов. Достоинством использования метода, безусловно, является формирование аналитического мышления, умения критически осмысливать получаемую информацию. Это подтверждается тем фактом, что студенты, проводившие лингво-культурологический сравнительно-сопоставительный анализ на трилингвальной основе,

смогли сделать обоснованные выводы о сходстве и различиях исследуемых явлений. Как видим, в ходе самостоятельного исследования каждый представитель среднеазиатской республики неизбежно приходил к выводу о близости родной и русской социокультур. Бесценным фактом в условиях развязанной Западом информационной войны является то, что студенты-инофоны во время проведения исследования обращались к священным для христиан и мусульман писаниям (пусть и по рекомендации руководителя) и самостоятельно приходили к выводам о том, что нас объединяет. Анализ произведений англоязычного народного творчества способствовал осознанию ими особенностей англосаксонского менталитета, в котором нашло отражение воспитание в духе протестантской конфессии.

Заключение. Безусловно, студенты филологических факультетов провели бы более углублённый сравнительно-сопоставительный анализ, однако, наш опыт свидетельствует о том, что выполнение самостоятельного лингво-культурологического анализа вполне посильно и для студентов-инофонов, обучающихся на неязыковых факультетах, причём они делают это с большим удовольствием. Обязательным условием является обучение методам самостоятельного анализа, которое должно начинаться уж на раннем этапе обучения английскому языку или русскому как иностранному. Ценно то, что руководитель не навязывает своего мнения, а исследуемые произведения народного творчества говорят сами за себя. Нами планируется продолжение руководством студенческой научной работой в области проведения лингво-культурологического анализа на темы «Семья», «Дружба», «Родина» и т.п. Интересным был бы сравнительный анализ с народным наследием тюркоговорящих народов, проживающих в Российской Федерации.

Список литературы

1. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. – М.: «Манн, Иванов и Фербер (МИФ)». 2018. – 234 с.

2. Валиева З.А. Отражение концепта «гостеприимство» в паремиях английского языка. // Вестник педагогического университета, 2021. №1. – С. 25-31.

3. Ван Синьюэ, Гармаева Т.И., Карымшакова Т.Г. Лингво-культурологическая компетенция и ее роль в обучении иностранным языкам // Столыпинский вестник, 2023. №6. – С. 18-24.

4. Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания в 2 т. Том 1: учебник для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2023. – 405 с.

5. Вронский О.Г. Научно-инновационная деятельность педагогического вуза: традиции, проблемы, перспективы // Материалы VII Международной научно-практической конференции / Тульский гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, Международная академия наук педагогического образования. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2012.– С. 81-84.

6. Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе, 2023. №2. – С.12-16.

7. Кашина С.В. Обучение английскому языку на трилингвальной основе. Монография. Орёл: Академия ФСО России. 2018. – 98 с.

8. Мечковская Н.Б. Язык и религия. М.: Изд-во ФАИР. 1998. – 352 с.

9. Носова Е.С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. № 80. – С. 453-456.

10. Решетова К.А. Использование метода составления ментальных карт для развития монологической речи на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе. // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 27-й Международной научно-практической конференции, 19-20 апреля 2022 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург: Изд-во РГППУ. 2022. – С. 434-437.

11. Румянцева Т.Б. Формирование навыков аналитического мышления в процессе обучения английскому языку у студентов неязыковых направлений подготовки. Томск: Изд-во Томского государственного университета. 2021. – С. 297-306.

12. Сазанова Л.А. Ментальные карты как средство обучения в вузе // Перспективы развития информационных технологий: сборник материалов XXVIII Международной научно-практической конференции, г. Новосибирск, 29 января, 27 февраля 2016 г. – С. 118–122.

13. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательный вузовской среде // Науковедение: интернет-журнал, 2014. №. 5. URL: http://naukovedenie/ru (дата обращения 10.10.2025).

14. Сыроежина Ю.И. А.Н. Крылов как организатор системы отечественной высшей инженерной школы и управления индустриальным развитием страны (к 150-летию со дня рождения) // Научно-технические ведомости СПб ГПУ. Гуманитарные и общественные науки, 2013. №4(184). – С. 18-31.

THE METHOD OF COMPARATIVE ANALYSIS AS A MEANS OF FORMING LINGUO-CULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN-SPEAKING STUDENTS

Kashina S.V., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Academy of the Federal Security Service of the Russian Federation, Orel, Russia, e-mail: vitas.imbras@yandex.ru

In the article, the author presents her experience of using a contrastive@comparative analysis as a tool of forming lingvoculturological competence in the process of teaching the English language to Turkish-speaking students from Central Asia on the trilingual basis. The author emphasizes the significance of applying the method of interference of Russian and native social culture of foreign students in the process of intercultural communication. The benefits of the described method are supremely important for developing analytical thinking, facilitating elimination of consequences of clip thinking. The algorithm of using contrastive-comparative analysis method in the process of students' independent scientific research under teacher's guidance is described in detail on the example of investigating sayings and proverbs on the topic "Hospitality". The results of the investigation may be applied not only in the process of realizing sociocultural adaptation of Turkish-speaking students from Central Asia, but also while teaching English to foreign students whose native languages belong to other language families.

Keywords: linguoculturological competence, clip consciousness, tolerance, trilingual basis, contrastive@comparative analysis, forming skills of analyzing and systematizing information.

References

1. Byuzen T. Intellekt-karti. Polnoe rukovodstvo po moshchnomu instrumentu mishleniya. M: «Mann, Ivanov i Ferber (MIF)». 2018. – 234 s.

2. Valieva Z.A. Otrazhenie koncepta «gostepriimstvo» v paremiyah anglijskogo yazyka. / Vestnik pedagogicheskogo universiteta. 2021. №1. – S. 25-31.

3. Van Sin'yue, Garmaeva T.I., Karymshakova T.G. Lingvokul'turologicheskaya kompetenciya i ee rol' v obuchenii inostrannym yazykam. Stolypinskij vestnik №6/2023. – S. 5-12.

4. Velichkovskii B. M. Kognitivnaya nauka. Osnovi psikhologii poznaniya v 2 t. Tom 1: uchebnik dlya vuzov / B. M. Velichkovskii. – 2-e izd., ispr. i dop. M.: Izdatelstvo Yurait. 2023. – 405 s.

5. Vronskij O.G. Nauchno-innovacionnaya deyatel'nost' pedagogicheskogo vuza: tradicii, problemy, perspektivy // Mat. VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Tul'skij gos. ped. un-t im. L.N. Tolstogo, Mezhdunar. akademiya nauk ped. obrazovaniya. Tula: Izd-vo TGPU im. L.N. Tolstogo. 2012. – S. 81-84.

6. Gal'skova N.D., Koryakovceva N.F., Musnickaya E.V., Nechaev N.N. Obuchenie na bilingval'noj osnove kak komponent uglublennogo yazykovogo obrazovaniya // Inostrannye yazyki v shkole. 2003. № 2. – S.12-16.

7. Kashina S.V. Obuchenije anglijskomu yazyku na trikingvalnoy osnove Monografiya. Orel: Academia FSO Rossii. 2018. – 98 s.

8. Mechkovskaya N.B. Yazyk i religiya. Moskva: Izd-vo FAIR, 1998. – 352 s.

9. Nosova E.S. Mesto lingvokul'turologicheskoj kompetencii v sisteme obucheniya rodnomu yazyku // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2008. № 80. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/mesto-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-v-sisteme-bucheniya-rodnomu-yazyku (data obrashcheniya: 20.09.2025).

10. Reshetova K.A. Ispol'zovanie metoda sostavleniya mental'nyh kart dlya razvitiya mono-logicheskoj rechi na urokah inostrannogo yazyka v srednej obshcheobrazovatel'noj shkole / K. A. Reshetova, B. A. Uskova // Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obra-zovanii: materialy 27-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 19-20 aprelya 2022 g., Ekaterinburg / Ros. gos. prof.-ped. un-t. Ekaterinburg: Izdatel'stvo RGPPU, 2022. – S. 434-437. https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/41719 (data obrashcheniya: 30/04/2025).

11. T.B. Rumyanceva. Formirovanie navykov analiticheskogo myshleniya v processe obucheniya anglijskomu yazyku u studentov neyazykovyh napravlenij podgotovki Tomsk: Izd-vo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2021 g. – S. 297-306.

12. Sazanova L.A. Mental'nye karty kak sredstvo obucheniya v vuze // Perspektivy razvitiya informacionnyh tekhnologij: sbornik materialov XXVIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, g. Novosibirsk, 29 yanvarya, 27 fevralya 2016 g. – S. 118–122.

13. Semenovskih T.V. Fenomen «klipovogo myshleniya» v obrazovatel'nyj vuzovskoj srede // Naukovedenie: internet-zhurnal. 2014. №. 5. URL: http://naukovedenie/ru (data obrashcheniya 17.03.2019).

14. Syroezhina Yu.I. A.N. Krylov kak organizator sistemy otechestvennoj vysshej inzhenernoj shkoly i upravleniya industrial'nym razvitiem strany (k 150-letiyu so dnya rozhdeniya) // Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPb GPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki 4(184) 2013. – 18-31 s.

УДК 069.1

Л.А. ГРИЦАЙ

РОЛЬ МУЗЕЙНЫХ ПРАКТИК В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Грицай Людмила Александровна, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории педагогики ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия, e-mail: usan82@gmail.com

В статье рассматривается роль музейных практик как комплексного педагогического средства формирования художественно-образного мышления студентов художественных специальностей, для которых систематически организованная деятельность в музейной среде выступает не только источником расширения культурного кругозора, но и механизмом развития эмоционально-перцептивных, ассоциативно-интерпретационных и креативных компонентов профессионального мышления; в исследовании в центре внимания находится понимание музея как активного воспитательно-образовательного пространства, в котором восприятие подлинных произведений искусства сочетается с аналитической, интерпретационной и творческой деятельностью студентов. Эмпирическая часть исследования включала диагностическую работу, проведенную в сентябре 2024 и декабре 2025 года, и основывалась на применении теста художественно-эмоционального восприятия и теста креативности Торренса, что позволило выявить динамику развития художественно-образного мышления в условиях систематического включения обучающихся в музейные практики, анализ результатов показал умеренный, но устойчивый рост показателей эмоциональной дифференциации, образной интерпретации и дивергентного мышления, что свидетельствует о кумулятивном характере влияния музейной деятельности на профессиональное становление студентов. Полученные данные подтверждают, что музейные практики обеспечивают интеграцию историко-художественного опыта в индивидуальную систему художественного мышления и способствуют формированию профессиональной идентичности будущих художников декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: музейные практики, художественно-образное мышление, профессиональное образование, художественные специальности, музейная педагогика, креативность, художественное восприятие.

Введение. Современный этап развития профессионального образования в области декоративно-прикладного искусства характеризуется возрастанием требований к уровню форсированности художественно-образного мышления студентов, что обусловлено необходимостью их готовности к самостоятельному творческому поиску, интерпретации культурного наследия и созданию оригинальных художественных образов в условиях изменяющегося социокультурного пространства; в этой связи особую актуальность приобретает обращение к музейным практикам как к специфической форме воспитательно-образовательной деятельности, в рамках которой музей выступает не только хранилищем художественных ценностей, но и активной педагогической средой, способствующей интеграции чувственного восприятия, аналитического осмысления и творческого преобразования визуального опыта.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных значению музеев в образовательном процессе, проблема рассмотрения музейных практик именно как целостной системы деятельности, направленной на развитие художественно-образного мышления студентов, остается недостаточно разработанной в научной литературе, что

© Грицай Л.А., 2026

обусловливает необходимость ее специального педагогического анализа; исходя из этого проблема исследования заключается в определении музейных практик как действенного средства развития художественно-образного мышления в процессе профессиональной подготовки студентов художественных специальностей.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и эмпирическом выявлении роли музейных практик в формировании художественно-образного мышления студентов; гипотеза исследования основывается на предположении, что систематическое включение студентов в разнообразные музейные практики, сочетающие наблюдение, анализ, интерпретацию и творческое моделирование, обеспечивает поступательное развитие эмоционально-перцептивных, ассоциативных и креативных компонентов художественно-образного мышления; научная новизна исследования заключается в рассмотрении музейных практик как комплексного педагогического средства, выходящего за рамки эпизодического посещения музеев и ориентированного на формирование целостного художественного мышления студентов.

Методология, материалы и методы исследования. Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный и культурно-исторический подходы, позволяющие рассматривать музейные практики как многоуровневую педагогическую систему, интегрированную в профессиональную подготовку студентов художественных специальностей: так, системный подход обеспечил целостное рассмотрение музейной деятельности как совокупности взаимосвязанных этапов, включающих восприятие, анализ, интерпретацию и творческое преобразование художественных образов; деятельностный подход позволил акцентировать внимание на активной позиции студентов в процессе освоения музейного пространства, а культурно-исторический подход обеспечил понимание художественных произведений в контексте традиций и исторического развития культуры.

Материалом исследования послужили результаты педагогического эксперимента, проведенного в 2024-2025 годах на базе Рязанского института традиционного прикладного искусства с участием 20 студентов 1–2 курсов СПО, обучающихся по художественным специальностям; в ходе исследования применялись методы педагогического наблюдения, анализа продуктов творческой деятельности, включенной рефлексии, а также методы экспериментальной диагностики (в качестве диагностических методик были использованы тест художественно-эмоционального восприятия, направленный на выявление уровня эмоциональной дифференциации и образной интерпретации, и тест креативности Торренса, позволяющий оценить показатели дивергентного мышления).

Выбор указанных методик обусловлен их валидностью для оценки компонентов художественно-образного мышления и возможностью фиксации динамики изменений в процессе систематического включения студентов в музейные практики, что обеспечило достоверность и научную обоснованность полученных результатов.

Обзор литературы. В рамках современной педагогической науки музейные практики целесообразно рассматривать как производное и конкретизированное направление образовательно-воспитательных практик, реализуемых в пространстве культуры, что позволяет трактовать их не как совокупность разрозненных форм музейной активности, а как системно организованную интерактивную деятельность, направленную на формирование у обучающихся ценностных ориентаций, художественно-образного мышления и способности к осмысленной интерпретации культурного опыта; в данном контексте принципиально важным является подход, согласно которому современные музейные практики не замыкаются в границах традиционной экспозиционно-фондовой работы, а выходят за пределы непосредственной деятельности музея, обеспечивая переход от конкретной темы экспозиции и проблематики прошлого к уровню актуальной коммуникации и осмысления проблем современности, в связи с чем под музейными практиками следует понимать прикладные действия, предпринимаемые музеем для своего функционирования в обществе и для общества, где музей осознается как образовательное пространство, способное отвечать на вызовы времени и становиться площадкой диалога культур и смыслов.

Исходя из данной позиции, музейные практики в педагогическом аспекте могут быть определены как интерактивные формы и методы образовательной и воспитательной

деятельности, реализуемые в музейной среде и ориентированные на активное включение субъекта образования в процесс восприятия, интерпретации и со-творчества, что особенно значимо для формирования художественно-образного мышления студентов, поскольку такие практики опираются на переживание, рефлексию и личностное освоение художественного содержания; при этом М.В. Короткова подчеркивает, что развитие музейной педагогики связано с расширением ее функционального поля и внедрением технологий культурно-ориентированного обучения, обеспечивающих устойчивость навыков восприятия произведений искусства и их смыслового анализа [6, с. 3-8], а О.В. Пугач рассматривает музей как открытую образовательную платформу, требующую структурного обновления и переосмысления методологических оснований музейного образования в направлении усиления социальной и коммуникативной составляющих [9, с. 178-186].

В исследованиях М.И. Ильбейкиной предлагается условная классификация музейных практик, включающая экспозиционные, образовательные и коммуникационные направления, каждое из которых в педагогическом контексте вносит вклад в развитие художественно-образного мышления, поскольку экспозиционные практики формируют визуальный образ музея через дизайн пространства и учет психоэмоциональных особенностей восприятия, образовательные практики создают образ музея как содержательного и увлекательного рассказчика посредством лекций, дискуссий, школ и клубов, а коммуникационные практики обеспечивают включенность посетителя в диалог через навигацию, цифровые каналы и презентационные форматы, формируя музей как пространство отдыха и самовыражения [5]; при этом подчеркнем, что данное разделение носит синтетический характер, поскольку в реальной музейной деятельности указанные направления переплетаются, образуя гибридные формы.

Существенное значение для педагогического анализа имеют культурные проекты как особая форма музейных практик, в рамках которых музей выходит за пределы собственного пространства, реализуя межмузейные и межсоциальные инициативы, формирующие образ институции, включенной в жизнь социума, поэтому особую роль в формировании художественно-образного мышления студентов играют практики исторической реконструкции и моделирования, предполагающие познание прошлого через его актуализацию в настоящем, где примеры этнодеревень демонстрируют возможности погружения обучающихся в пространственно-временную модель культуры, способствующую развитию ассоциативного мышления и способности к образному воссозданию исторических реалий; аналогичным образом использование интерактивных экспонатов и аудиовизуальных средств усиливает эффект сопереживания и личностного присвоения художественного содержания.

В педагогическом дискурсе значимым представляется и активное включение современного искусства в пространство классических музеев, поскольку, как отмечает О.В. Веселицкий, художественное проектирование экспозиции формирует образную структуру восприятия и задает вектор интерпретации смыслов [2, с. 121-125], а использование методов и техник современного искусства позволяет создавать ненарративные, психоэмоционально насыщенные образы, ориентированные на индивидуальный опыт зрителя; данный подход, развиваемый в работах О.В. Субботиной, подчеркивает необходимость синтеза художественного и психолого-педагогического начал в экспозиционной деятельности, что особенно продуктивно в работе со студентами художественных специальностей [10, с. 224-226].

В контексте формирования художественно-образного мышления студентов значительную роль играют и медиапрактики, включая виртуальные музеи, подкасты и цифровые экспозиции, где реализуется принцип взаимопроникновения предмета и процесса, что позволяет рассматривать медиапродукт как неотъемлемую часть музейного объекта, усиливающую его образовательный потенциал. Не менее важным направлением музейных практик является работа с живым словом и сторителлингом, где акцент делается на личностное переживание и актуализацию индивидуального опыта, что способствует развитию образного мышления через словесное моделирование художественных и исторических образов; данные практики, реализуемые в детских и семейных центрах музеев, а также в форматах мастер-классов и интерактивных программ, создают условия для раннего и систематического формирования

визуальной и художественной культуры, что коррелирует с выводами С.Г. Шлеюк о значимости выставочно-экспозиционной деятельности в развитии профессиональной позиции студентов [13, с. 145-155] и результатами исследований Е.Е. Балахниной и А.Г. Копия, подчеркивающих роль выставочного пространства в формировании визуальной культуры и профессиональной креативности [1, с. 13-20].

Таким образом, музейные практики как разновидность образовательно-воспитательных практик представляют собой многоуровневую интерактивную деятельность, способную оказывать комплексное влияние на формирование художественно-образного мышления студентов, что согласуется с трактовками художественного мышления как синтетического когнитивно-эмоционального процесса, представленными в работах Ю.С. Фадеевой и И.С. Кобозевой [12, с. 139-141], В.Н. Кульбижекова [7, с. 92-94], Ц. Гуна и А.С. Петелина [3, с. 442-446], а также с практическими рекомендациями Ю.С. Ушаневой относительно поэтапного развития образного видения в образовательном процессе [11].

Рассмотрим основные виды музейных практик в таблице 1.

Таблица 1 – Основные виды музейных практик

Группа музейных практик	Конкретные виды деятельности
Экспозиционные	Художественное проектирование экспозиций, интерактивные экспозиции, мультимедийные залы, тактильные экспозиции, временные выставки
Образовательные	Лекции, семинары, дискуссионные клубы, круглые столы, музейные школы, авторские экскурсии
Коммуникационные	Работа музейных сайтов, социальные сети, обратная связь, презентации творческих проектов, открытые обсуждения
Интерактивные	Исторические реконструкции, ролевые игры, квесты, этнодеревни, моделирование
Творческие	Мастер-классы, пленэры, лаборатории, арт-резиденции
Проектные	Межмузейные проекты, социальные и инклюзивные программы, фестивали, биеннале
Медиа	Виртуальные музеи, подкасты, цифровые гиды, мобильные приложения
Словесные	Сторителлинг, устные истории, работа с мемориальными предметами
Семейные и детские	Семейные программы, детские центры, игровые маршруты, творческие студии
Социальные	Волонтерские программы, корпоративные музеи, экомузеи, общественные инициативы

Результаты исследования. Процесс формирования художественно-образного мышления студентов в пространстве музея в рамках проведенного исследования рассматривается через призму музейных практик как целостного педагогического средства, обеспечивающего активное включение обучающегося в систему визуального, эмоционального и интеллектуального взаимодействия с культурным материалом, поскольку именно разнообразие форм музейной деятельности позволяет перевести восприятие произведений искусства из состояния пассивного созерцания в динамичный процесс образного осмысления, интерпретации и творческого преобразования – музейные практики в данном контексте выступают системообразующим фактором развития художественно-образного мышления, так как они опираются на комплексное когнитивное, эмоционально ассоциативное и аналитико-интерпретационное взаимодействие студента с экспозицией, в рамках которого музейные объекты функционируют не только как источники эстетического впечатления, но и как культурные стимулы, активизирующие процессы визуальной рефлексии, смыслового анализа и генерации художественных образов.

Включение студентов в различные виды музейной деятельности, такие как тематические экскурсии, интерактивные занятия, аналитическая работа с экспозицией, участие в выставочных и проектных формах, позволяет выстраивать образовательный процесс на основе деятельностного подхода, в котором освоение художественного опыта

происходит через личностно значимое переживание и осмысление, следовательно, экспозиция, организованная на принципах художественного проектирования, задает определенную логику визуального восприятия, формирует пространственно-композиционную структуру смыслов и направляет внимание обучающегося на ключевые выразительные элементы, что способствует развитию способности к выявлению стилевых особенностей, художественных закономерностей и образных доминант.

Наблюдение за экспонатами в рамках специально организованных музейных практик, сопровождаемое обсуждением, постановкой проблемных вопросов и выполнением аналитических заданий, активизирует у студентов процессы сопоставления, ассоциирования и реконструкции художественных образов, что позволяет перейти от поверхностного впечатления к осознанному восприятию художественного произведения как носителя многослойных смыслов. В этом процессе визуальный анализ органично сочетается с эмоционально чувственным переживанием и обращением к культурно-историческому контексту, благодаря чему формируется целостное образное представление, способствующее развитию художественно-образного мышления.

Особую значимость в развитии художественно-образного мышления приобретают интерактивные музейные практики, предполагающие активное участие студентов в квестах, исторических реконструкциях, творческих лабораториях и мастер-классах, поскольку они создают условия для переноса музейного опыта в собственную художественную деятельность: в таких формах работы музейное пространство становится средой мысленного и практического эксперимента, где обучающиеся получают возможность не только анализировать готовые художественные образы, но и моделировать собственные, опираясь на освоенные визуальные и смысловые структуры, что способствует развитию способности к образной трансформации и творческому воображению.

Таблица 2 – Музейные практики как педагогическое средство развития художественно-образного мышления студентов

Вид музейной практики	Педагогическая цель	Основное содержание деятельности	Механизмы развития художественно-образного мышления	Ожидаемые результаты
Экскурсионно-аналитическая	Формирование осмысленного восприятия экспозиции	Тематические и авторские экскурсии, анализ экспонатов, обсуждение	Визуальный анализ, сопоставление, смысловая интерпретация	Развитие зрительной культуры и навыков художественного анализа
Интерактивная	Активизация образного и ассоциативного мышления	Квесты, реконструкции, интерактивные задания	Ассоциативное мышление, моделирование образов	Способность к образной генерации и интерпретации
Творческая	Перенос музейного опыта в собственную практику	Мастер классы, творческие лаборатории, пленэры	Художественное моделирование, эксперимент	Формирование индивидуального художественного стиля
Проектно-выставочная	Освоение целостного художественного пространства	Подготовка выставок, кураторская деятельность	Синтез анализа и образного мышления	Развитие профессионального мышления и визуальной позиции
Рефлексивная	Интеграция и осмысление опыта	Обсуждения, творческие дневники, презентации	Рефлексия, обобщение художественного опыта	Формирование целостного художественно-образного мышления

Проектные и выставочные музейные практики, связанные с участием студентов в подготовке экспозиций, разработке концепций и презентации результатов художественной деятельности, формируют у них навыки целостного видения художественного пространства и осознания собственной визуальной позиции. В ходе данной деятельности происходит интеграция аналитического и образного компонентов мышления, поскольку студенту необходимо одновременно учитывать композиционные, стилистические и смысловые параметры экспозиции и соотносить их с собственными художественными намерениями. Это позволяет рассматривать музейные практики как эффективное средство формирования профессионального мышления, ориентированного на самостоятельность, рефлексию и творческую инициативу.

Таким образом, музейные практики как средство развития художественно-образного мышления студентов реализуются через последовательное включение обучающихся в разнообразные виды музейной деятельности, в рамках которых обеспечивается эмоциональное погружение, чувственное восприятие, ассоциативное осмысление, аналитическая интерпретация и творческое моделирование художественных образов, что в совокупности способствует формированию индивидуальной художественной картины мира и профессионального творческого мышления будущего специалиста в области искусства (таблица 2).

Следовательно, использование музейных практик в образовательном процессе художественных специальностей позволяет рассматривать музей как активный педагогический инструмент, обеспечивающий развитие у студентов способности к художественному анализу, образному моделированию и творческому преобразованию культурного наследия, что формирует устойчивое художественно-образное мышление и способствует профессиональной зрелости будущего художника.

Практическая часть исследования, ориентированная на анализ роли музейных практик в формировании художественно-образного мышления студентов художественных специальностей, была реализована в рязанском регионе в период с сентября 2024 года по декабрь 2025 года и представляла собой целенаправленно организованный педагогический процесс, в рамках которого музей рассматривался не как пассивное пространство демонстрации произведений искусства, а как активная образовательная среда, включающая студентов в разнообразные виды художественно-ориентированной деятельности. Исследование охватывало группу из 20 студентов 1–2 курсов СПО Рязанского института традиционного прикладного искусства, обучающихся по художественным специальностям, и строилось на поэтапном включении обучающихся в систему музейных практик, направленных на развитие чувственного восприятия, ассоциативного мышления, аналитических способностей и навыков творческого моделирования художественных образов.

Организация исследования предполагала последовательное прохождение студентами нескольких взаимосвязанных этапов, каждый из которых реализовывался через конкретные виды музейной деятельности.

Рассмотрим данные этапы применительно к 2025-2026 учебному году, так, на этапе первичного погружения в музейное пространство основной задачей являлось формирование эмоционально когнитивной готовности к восприятию художественных образов, например, 11 сентября 2025 года студенты посетили выставку «Улица Есенина», где были представлены произведения рязанских художников в жанрах живописи, графики, цифрового искусства, фотографии и инсталляции, данная музейная практика позволила студентам впервые в учебном году включиться в живую современную художественную среду, ощутить разнообразие художественных языков и технологий, что способствовало возникновению ярко выраженной эмоционально образной реакции и формированию интереса к дальнейшему анализу визуального материала. Аналогичное эмоциональное погружение было зафиксировано 27 сентября 2025 года при посещении выставки «Кукла в традиционном костюме» в Рязанском историческом музее, где этнокультурная насыщенность образов, многообразие цветовых решений и декоративных форм стали основой для формирования первичных ассоциаций и образных впечатлений.

На следующем этапе, связанном с развитием чувственного наблюдения, студенты переходили к более детальному и осознанному восприятию экспонатов: 29 сентября 2025

года в ходе посещения фондов и экспозиции декоративно прикладного искусства Рязанского художественного музея им. И.П. Пожалостина была реализована музейная практика углубленного визуального анализа, в рамках которой студенты изучали подлинные произведения вышивки и кружевоплетения, обращая внимание на фактуру материалов, ритмику орнаментов, особенности композиционного построения и технологические приемы, работа с оригиналами способствовала развитию наблюдательности, точности зрительного восприятия и способности фиксировать тонкие художественные различия, что является важным компонентом художественно-образного мышления.

Этап ассоциативно образного сопоставления был реализован через музейные практики интерпретационного анализа и сравнительного рассмотрения художественных образов, наиболее показательно этот этап проявился 9 ноября 2025 года при посещении выставки «Посвящения», где студенты знакомились с оммажами к произведениям выдающихся деятелей искусства и культуры. В процессе работы студенты анализировали способы художественного цитирования, выявляли визуальные и смысловые связи между оригинальными произведениями и их современными интерпретациями, определяли, какие художественные приемы и символы используются для переосмысления культурного наследия, данная деятельность способствовала развитию способности устанавливать сложные межхудожественные связи, распознавать стилистические признаки и формировать собственные интерпретационные суждения.

Аналитико-интерпретационная деятельность как важнейшая музейная практика была направлена на осмысление художественных произведений в контексте историко-культурных процессов. Особенно интенсивно данный этап реализовывался 21 ноября 2025 года на выставке «По любви к искусству» в Рязанском историческом музее, где студенты анализировали графическое наследие Николая Чернова, рассматривая его работы как художественные произведения и как визуальные документы эпохи. Аналитическая работа усиливалась также при посещении мультимедийной выставки «Защита суверенитета Российского государства» 1 ноября 2025 года, где студенты сопоставляли визуальные образы, текстовые и аудиовизуальные элементы, формируя целостное восприятие экспозиции и развивая способность к комплексному анализу художественного материала.

Завершающим этапом музейных практик 2025 года стало творческое моделирование, в рамках которого студенты переходили от анализа и интерпретации к созданию собственных художественных образов, например, после посещения выставки «Посвящения» обучающиеся выполняли графические зарисовки по мотивам наиболее значимых для них произведений, трансформируя музейные впечатления в индивидуальные визуальные решения. Аналогичная работа проводилась после посещения фондов декоративно-прикладного искусства и экспозиции этнографических кукол, что стимулировало студентов к экспериментам в области орнаментальной композиции, декоративной формы, цветовой символики и стилизации. Данный этап показал, что музейные практики создают устойчивый переход от восприятия к самостоятельному художественному действию.

Рефлексивная интеграция музейного опыта осуществлялась на протяжении всего периода исследования и выражалась в обсуждениях, письменных и устных творческих отчетах, а также в подготовке учебных проектов. Студенты отмечали, что последовательное прохождение этапов музейной деятельности позволило им осознать взаимосвязь между историей, традицией и современным художественным процессом, а также увидеть, каким образом музейные впечатления становятся частью их собственного художественно-образного мышления.

С целью количественной оценки динамики развития художественно-образного мышления студентов было проведено диагностическое исследование с использованием методики художественно эмоционального восприятия (ТХЭВ) и теста креативности Торренса. В исследовании приняли участие 20 студентов, тестирование проводилось дважды, в сентябре 2024 года до начала активного включения в музейные практики и в декабре 2025 года после завершения основного этапа работы, полученные данные позволили зафиксировать устойчивую положительную динамику по всем диагностируемым показателям.

Для ТХЭВ были выделены следующие критерии оценки:

1. Эмоциональная дифференциация (0–10 баллов). Способность точно соотносить картины с выраженными эмоциями.

2. Художественно-образная интерпретация (0–10 баллов). Умение объяснять выбор эмоциональных характеристик через цвет, ритм, линию и фактуру.

3. Эмпатийное распознавание экспрессии (0–10 баллов) Чувствительность к тонким эмоциональным оттенкам в абстрактных композициях.

Для теста креативности Торренса были выделены критерии оценки:

1. Беглость (0–20 баллов). Количество идей и рисунков.

2. Оригинальность (0–20 баллов). Уникальность создаваемых образов.

3. Разработанность (0–20 баллов). Детализированность рисунков и присутствие значимых элементов.

4. Абстрактность названия (0–10 баллов). Нестандартность словесных формулировок.

5. Сопротивление замыканию (0–10 баллов). Стремление избегать преждевременного завершения образа.

Анализ результатов методики художественно-эмоционального восприятия показал повышение средних значений по всем критериям: эмоциональная дифференциация возросла с 17,1 до 18,2 балла, художественно образная интерпретация с 16,4 до 17,0 балла, эмпатийное распознавание экспрессии с 15,8 до 17,1 балла, что свидетельствует о развитии чувствительности к эмоционально выразительным характеристикам художественных форм и способности к более глубокому образному осмыслению визуального материала.

Результаты теста креативности Торренса также продемонстрировали положительную динамику: показатель беглости увеличился с 12,3 до 13,1 балла, оригинальности с 11,7 до 12,4 балла, разработанности с 10,9 до 11,6 балла, абстрактности названия с 6,3 до 6,7 балла, сопротивления замыканию с 6,9 до 7,2 балла, а итоговый суммарный показатель вырос с 48,1 до 51,0 балла. Эти данные отражают повышение продуктивности дивергентного мышления, способности к созданию оригинальных образов и более детализированной художественной разработке визуальных идей.

Ниже представлены обобщенные данные по двум этапам тестирования.

Таблица 3 – Результаты ТХЭВ (средние показатели группы)

Критерии ТХЭВ	Сентябрь 2024 года (баллы)	Декабрь 2025 года (баллы)	Разница
Эмоциональная дифференциация	17,1	18,2	+1,1
Художественно образная интерпретация	16,4	17,0	+0,6
Эмпатийное распознавание экспрессии	15,8	17,1	+1,3

Таблица 4 – Результаты теста Торренса (средние показатели группы)

Показатели	Сентябрь 2024 года	Декабрь 2025 года	Разница
Беглость	12,3	13,1	+0,8
Оригинальность	11,7	12,4	+0,7
Разработанность	10,9	11,6	+0,7
Абстрактность названия	6,3	6,7	+0,4
Сопротивление замыканию	6,9	7,2	+0,3
Итоговый балл (из 80)	48,1	51,0	+2,9

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что систематическое включение студентов в музейные практики оказывает комплексное влияние на развитие

художественно-образного мышления, обеспечивая рост эмоциональной восприимчивости, ассоциативной гибкости, аналитической глубины и творческой активности. Музей в данном исследовании подтвердил свою эффективность как педагогическое средство, способное формировать у студентов устойчивые механизмы художественного восприятия и образного мышления, являющиеся фундаментом профессиональной подготовки будущих мастеров декоративно прикладного искусства.

Обсуждение результатов исследования. Полученные в ходе исследования результаты позволяют рассматривать музейные практики как особый педагогический феномен, принципиально отличающийся от эпизодического или пассивного посещения музеев, поскольку в рамках исследования они были организованы как целенаправленная, структурированная и деятельностно-насыщенная форма воспитательно-образовательной работы, включающая наблюдение, анализ, интерпретацию и творческое преобразование художественного материала. Зафиксированная положительная динамика показателей по методике ТХЭВ и тесту креативности Торренса свидетельствует о том, что художественно-образное мышление студентов развивается не фрагментарно, а как целостная система взаимосвязанных когнитивных, эмоционально-чувственных и креативных компонентов, актуализируемых именно в процессе активного взаимодействия с музейной средой.

Важно подчеркнуть, что выявленный рост показателей не носит резкого или скачкообразного характера, однако его устойчивость позволяет говорить о кумулятивном эффекте музейных практик, при котором многократное включение студентов в различные виды музейной деятельности постепенно углубляет их образное восприятие, повышает чувствительность к выразительным средствам искусства и способствует развитию способности к осмысленной интерпретации художественных образов. В данном контексте музейная практика выступает не как вспомогательное средство обучения или воспитания, а как особая воспитательно-образовательная ситуация, в которой студент сталкивается с подлинными произведениями искусства, помещенными в концептуально организованное пространство, требующее активной мыслительной и эмоциональной работы.

Результаты диагностики позволяют утверждать, что развитие художественно-образного мышления невозможно рассматривать вне связи музейной деятельности с профессиональным художественным обучением, поскольку именно их интеграция формирует образовательную среду, способствующую одновременному развитию образной чувствительности, ассоциативного мышления и дивергентных креативных способностей. Полученные данные имеют значимость для дальнейших педагогических исследований, так как подтверждают необходимость перехода от формального включения музеев в образовательный процесс к проектированию комплексных музейных практик, ориентированных на активную деятельность студентов и их рефлексивное участие в освоении культурного наследия.

Заключение. Проведенное исследование позволило соотнести полученные эмпирические результаты с заявленной целью и выдвинутой гипотезой и подтвердить предположение о том, что музейные практики, понимаемые как целостная система воспитательно-образовательной деятельности в музейной среде, выступают эффективным средством формирования художественно-образного мышления студентов художественных специальностей, анализ результатов показал, что систематическое включение студентов в разнообразные формы музейной деятельности обеспечивает постепенное и многослойное развитие ключевых компонентов художественно-образного мышления, включая развитое визуальное восприятие, способность к ассоциативно-образному сопоставлению, аналитическое осмысление художественных произведений и готовность к самостоятельному творческому моделированию.

Практическая работа, реализованная в музеях рязанского региона в период с сентября 2024 по декабрь 2025 года, продемонстрировала, что именно деятельностный характер музейных практик способствует укреплению профессиональной идентичности студентов, расширению их культурного кругозора и формированию устойчивых навыков интерпретации и трансформации художественной информации. Таким образом, научным результатом исследования стало обоснование музейных практик не как дополнительного элемента учебного процесса, а как педагогически значимого ресурса, интегрированного в систему

профессиональной подготовки, который обеспечивает формирование целостного художественно-образного мышления, необходимого для успешной профессиональной деятельности будущих художников.

Список литературы

1. Балахнина Е.Е., Копий А.Г. Организация выставочной деятельности как инструмент многокомпонентного подхода к подготовке педагогов-дизайнеров // Инновационное развитие профессионального образования. 2023. № 3(39). – С. 13–20.

2. Веселицкий О.В. Понятие и сущность художественного проектирования музейных экспозиций // Вопросы музеологии. 2010. № 1(1). – С. 121–125.

3. Гун Ц., Петелин А.С. Формирование художественно-образного мышления студентов в ходе развития художественной картины мира // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО ВГУ, Борисоглебск, 15–16 окт. 2021 г. М.: Перо, 2021. – С. 442–446.

4. Зонина С.Н. Эстетическое воспитание школьников средствами музейной экспозиции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1999. – 204 с.

5. Ильбейкина М.И. Современные музейные практики: 2000–2012 гг. // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=8403 (дата обращения: 12.12.2025).

6. Короткова М.В. Музейная педагогика: понятие, история, технологии и перспективы развития // Преподавание истории в школе. 2014. № 4. – С. 3–8.

7. Кульбижеков В.Н. Виды творческого мышления, их общность, пути взаимодействия // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 12–4(62). – С. 92–94.

8. Петрикова-Агафонова С.О. Развитие музейной культуры учащихся в процессе эстетического воспитания: на материале выставочных проектов в музеях Германии и России: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. – 166 с.

9. Пугач О.В. Музейная педагогика: проблемы и перспективы развития // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 2. – С. 178–186.

10. Субботина О.В. Художественное проектирование музейной экспозиции в аспекте музейной педагогики // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2009. Т. 15, № 2. – С. 224–226.

11. Ушанева Ю.С. Развитие художественно-образного мышления студентов младших курсов факультета изобразительного искусства на занятиях живописью: на материале натюрморта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2009. – 22 с.

12. Фадеева Ю.С., Кобозева И.С. Художественно-образное мышление: сущность и содержание // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 3–1. – С. 139–141.

13. Шлеюк С.Г. Выставочно-экспозиционная работа как пример стимулирования студенчества к художественной, научно-исследовательской и проектной деятельности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 4(240). – С. 145–155.

THE ROLE OF MUSEUM PRACTICES IN THE FORMATION OF ARTISTIC AND FIGURATIVE THINKING OF STUDENTS

Gritsai L.Al., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, e-mail: usan82@gmail.com

The article examines the role of museum practices as a comprehensive pedagogical means of forming the artistic and figurative thinking of students in artistic specialties, for whom systematically organized activity within the museum environment functions not only as a source of expanding cultural horizons, but also as a mechanism for the development of emotional and perceptual, associative and interpretative, and

creative components of professional thinking. The study focuses on understanding the museum as an active educational space in which the perception of authentic works of art is combined with analytical, interpretative, and creative activities of students. The empirical part of the research included diagnostic work conducted in September 2024 and December 2025 and was based on the application of the Test of Artistic and Emotional Perception and the Torrance Test of Creative Thinking, which made it possible to identify the dynamics of the development of artistic and figurative thinking under conditions of systematic involvement of students in museum practices. The analysis of the results demonstrated a moderate but stable increase in indicators of emotional differentiation, figurative interpretation, and divergent thinking, which indicates the cumulative nature of the influence of museum activities on the professional development of students. The obtained data confirm that museum practices ensure the integration of historical and artistic experience into the individual system of artistic thinking and contribute to the formation of the professional identity of future artists of decorative and applied arts.

Keywords: museum practices, artistic and figurative thinking, professional education, artistic specialties, museum pedagogy, creativity, artistic perception.

References

1. Balakhnina E.E., Kopii A.G. Organizaciya vystavochnoj deyatelnosti kak instrument mnogokomponentnogo podhoda k podgotovke pedagogov-dizajnerov // Innovacionnoe razvitie professionalnogo obrazovaniya. 2023. № 3(39). – S. 13–20.

2. Veselickij O.V. Ponyatie i sushchnost hudozhestvennogo proektirovaniya muzejnyh ekspozicij // Voprosy muzeologii. 2010. № 1(1). – S. 121–125.

3. Gun C., Petelin A.S. Formirovanie hudozhestvenno-obraznogo myshleniya studentov v hode razvitiya hudozhestvennoj kartiny mira // Epistemologicheskie osnovaniya sovremennogo obrazovaniya: aktualnye voprosy prodvizheniya fundamentalnogo znaniya v uchebnyj process: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Borisoglebsk, 15–16 okt. 2021 g. M.: Pero, 2021. – S. 442–446.

4. Zonina S.N. Esteticheskoe vospitanie shkolnikov sredstvami muzejnoj ekspozicii: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 1999. – 204 s.

5. Ilbejkina M.I. Sovremennye muzejnye praktiki: 2000–2012 gg. // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2013. № 1. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=8403 (data obrashcheniya: 12.12.2025).

6. Korotkova M.V. Muzejnaya pedagogika: ponyatie, istoriya, tekhnologii i perspektivy razvitiya // Prepodavanie istorii v shkole. 2014. № 4. – S. 3–8.

7. Kulbizhekov V.N. Vidy tvorcheskogo myshleniya, ih obshchnost, puti vzaimodejstviya // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 12–4(62). – S. 92–94.

8. Petrikova-Agafonova S.O. Razvitie muzejnoj kultury uchashchihsya v processe esteticheskogo vospitaniya: na materiale vystavochnyh proektov v muzeyah Germanii i Rossii: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005. – 166 s.

9. Pugach O.V. Muzejnaya pedagogika: problemy i perspektivy razvitiya // Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta. 2017. № 2. – S. 178–186.

10. Subbotina O.V. Hudozhestvennoe proektirovanie muzejnoj ekspozicii v aspekte muzejnoj pedagogiki // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. 2009. T. 15, № 2. – S. 224–226.

11. Ushaneva Yu.S. Razvitie hudozhestvenno-obraznogo myshleniya studentov mladshih kursov fakulteta izobrazitelnogo iskusstva na zanyatiyah zhivopisyu: na materiale natyurmorta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 2009. – 22 s.

12. Fadeeva Yu.S., Kobozeva I.S. Hudozhestvenno-obraznoe myshlenie: sushchnost i soderzhanie // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2019. № 3–1. – S. 139–141.

13. Shleyuk S.G. Vystavochno-ekspozicionnaya rabota kak primer stimulirovaniya studenchestva k hudozhestvennoj, nauchno-issledovatelskoj i proektnoj // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. № 4 (240). – S. 145–155.

Профессиональное образование

УДК 378

Д.В. БОЯРЧЕНКОВ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Боярченков Даниил Викторович, преподаватель кафедры рекламы и социокультурных коммуникаций, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», г. Рязань, Россия, e-mail: bojarchenkovdaniil@gmail.com

В статье разрабатываются и обосновываются педагогические условия формирования исследовательской компетенции у будущих PR-специалистов. Современные вузы в профессиональной подготовке делают упор на создание практико-ориентированной цифровой среды, где теория неразрывно связана с применением знаний на практике. На основе теоретического анализа научной литературы и педагогического опыта дается анализ педагогических условий подготовки будущих специалистов по связям с общественностью. К ним относятся: применение комплексных технологий анализа информации для подготовки управленческих решений, создание практико-ориентированной цифровой среды и моделирование педагогических ситуаций для развития критического мышления, эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости.

Ключевые слова: педагогические условия, исследовательская компетенция, профессиональная подготовка, будущие специалисты по связям с общественностью.

Введение. Формирование исследовательской компетенции у будущих специалистов по связям с общественностью требует создания специальной педагогической среды, которая сочетает теоретическую подготовку с глубоким погружением в практику. Спроектированная система педагогических условий – это не вспомогательный, а центральный элемент в подготовке конкурентоспособного PR-специалиста. Без нее выпускник будет обладать разрозненными знаниями, но не сможет применять их для глубокого анализа ситуаций, прогнозирования трендов и, как следствие, для разработки по-настоящему эффективных и обоснованных PR-стратегий. Инвестируя в создание таких условий, образовательные учреждения напрямую влияют на качество кадров в индустрии и ее способность отвечать на вызовы цифровой эпохи.

Обзор литературы. Значительный вклад в развитие теории и практической деятельности вносит первое в России объединение преподавателей и экспертов в области коммуникаций Ассоциация преподавателей по связям с общественностью (АПСО). «В условиях трансформации и турбулентности в системе подготовки и образования PR-специалистов роль и возможности АПСО должны возрастать», – справедливо подчёркивают Л. В. Азарова, Л. В. Шарахина [1, с. 20].

Методология и концептуальные основы личностно-развивающего образования раскрываются при наличии определенных педагогических условий. По мнению В.В. Серикова [18, с. 611], «средства педагога носят характер создания условий. Условие – это не принудительный механизм, оно может «не сработать», воспитанник может и не среагировать на него. Создание необходимых условий для развития требуемого качества у воспитанника вовсе не гарантирует того, что эта цель будет достигнута. И если цель не достигается, то, что делает педагог? Он продолжает поиск «недостающих» условий, благодаря которым воспитанник все более полно, более активно включается в процесс

© Боярченков Д.В., 2026

собственного развития». Значимость создания педагогических условий для формирования личностных качеств студентов подчёркивают также А. В. Фахрутдинова и Л. В. Савостина [19].

Исследовательская компетенция предполагает повышение интереса обучающихся, в том числе будущих специалистов по связям с общественностью и рекламе, к участию в инновационной деятельности. В. А. Романчук в своей статье выделяет следующие приоритетные направления: «включение в структуру образовательных программ курсов, обеспечивающих развитие востребованных на рынке труда профессиональных компетенций: основы программирования, создание веб-сайтов, систем виртуальной и дополненной реальности, мобильных приложений с помощью конструкторов; softskills (командная работа, лидерство, тайм-менеджмент и т. п.); взаимодействие с работодателями (увеличение доли учебных занятий на базе научно-образовательных центров, научно-исследовательских лабораторий, организаций-партнеров» [17,с. 87-88].

О. И. Амурская [3; 2 с. 120] отмечает необходимость оценки эффективности этапов рекламной коммуникации: контакт с рекламой, усвоение информации, эффекты коммуникации и позиционирования бренда, действия целевых аудиторий, объем продаж или доля рынка и другие. Анализ эффективности рекламной и PR-деятельности является необходимой основой для экспертных рекомендаций о перспективах будущей деятельности. Эта деятельность успешно может быть выполнена в случае высокого уровня сформированности исследовательской компетенции специалистов по связям с общественностью и рекламе.

Цифровизацию университетского образовательного пространства О. С. Зубкова, А. В. Фахрутдинова, Ф. Г. Мухаметзянова, И. В. Терентьева [20] считают фактором будущей профессиональной успешности студентов. Соглашаясь с этим мнением, Л. П. Костикова, Н. Е. Есенина, А. С. Ольков [8, с. 105] справедливо подчеркивают, что при принятии окончательных решений основная ответственность всегда лежит на человеке, использующем эти данные.

Совершенствование педагогической коммуникации является важной задачей для педагогических коллективов современных вузов, выполнение которой происходит не только при традиционной форме обучения, но и в процессе коммуникации в условиях цифровой трансформации образовательного пространства. С развитием информационных и коммуникационных технологий, верно подчеркивают Л. П. Костикова и О. С. Федотова [9], педагогическая коммуникация становится всё более активной и разнообразной, расширяются границы профессионального взаимодействия в цифровой образовательной среде. Причем, коммуникативный аспект в профессиональной подготовке будущих специалистов по связям с общественностью, является особенно значимым [5].

Ценностно-смысловые аспекты педагогического взаимодействия особенно важны для повышения качества высшего образования. «Назрела жизненно важная необходимость, - справедливо подчеркивают А. Р. Камалеева, А. В. Фахрутдинова, И. Г. Кондратьева [6, с. 163], - осуществлять любой вузовский познавательный процесс (лекцию, семинар, лабораторный практикум) в условиях атмосферы доверительности, открытости, когда каждый субъект образовательного процесса всем своим поведением и отношением способствует словесно-эмоциональному обмену (проникающая способность в эмпатии)». Использование интернет дидактики, несомненно, способствует повышению познавательной активности студент, справедливо утверждают А. Р. Камалеева, С. И. Гильманшина, А. В. Фахрутдинова, И. Р. Гильманшин [7].

Вопросы использования нейросетей в сфере рекламы и общественных коммуникаций широко обсуждаются в научной литературе. Так, например, Е. Б. Курганова [10] поднимает проблему авторства нейросетевого креативного контента: между законом и этическим кодексом. И. Ю. Рассохина, А. Д. Далызина [16] рассматривают особенности использования виртуального сообщества для создания и продвижения туристских проектов с применением нейросетей. Н. Д. Мальцев [14] анализирует развитие технологии использования генеративных нейросетей для создания новостного и рекламного контента.

Специалисты по связям с общественностью востребованы во всем мире. Не случайно А. П.Миньяр-Белоручева, П. И. Сергиенко, Н. Ю. Нелюбова [15] ставят вопрос о развитии

компетенции глобального гражданства в профессиональном образовании в области связей с общественностью, об обучении специальной лексике, понятной коммуникаторам в различных странах. Д. В. Боярченков, Л. П. Костикова [4] также считают, что будущих PR-специалистов необходимо готовить к кросс-культурному анализу данных.

Сфера PR коммуникации развивается в различных странах. Например, Китай является государством, где в последние несколько десятилетий активно и стремительно развивается сфера связей с общественностью. Об этом пишет в своей научной статье С. Ма [12]. Стремительное развитие обусловлено экономическими трансформациями и многочисленными цифровыми инновациями. При этом возрастают и ожидания широкой общественности в отношении прозрачности, ответственности, этичности и справедливости в деятельности PR-специалистов. В Кыргызстане сфера PR также в настоящее время развивается активными темпами. «Необходимость регулирования общественных коммуникаций в условиях активного гражданского общества, усилия государственных и коммерческих организаций по формированию положительного имиджа, острая конкуренция на экономическом рынке и другие факторы способствуют развитию PR-сферы», подчеркивают Б. Б. Максутова, М. Р. Артышева, Р. Ш. Зайнулин [13].

Методология, материалы и методы. Методологической основой исследования процесса формирования исследовательской компетенции будущих PR-специалистов является личностно-развивающий подход, предложенный В. В. Сериковым [11].

Теоретическими методами стали анализ и обобщение положений научной литературы по проблеме исследования. Эмпирические методы включали анализ опыта автора в качестве преподавателя кафедры рекламы и связей с общественностью Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. В качестве экспериментального метода на кафедре рекламы и социокультурных коммуникаций в 2025-2026 учебном году был реализован в качестве игрового кейса метод шести шляп мышления Эдварда де Боно, позволивший студентам осуществить всесторонний анализ проблемной ситуации и сформулировать проект стратегии решения коммуникационной задачи.

Результаты и их обсуждение. Процесс формирования исследовательской компетенции будущих специалистов по связям с общественностью в образовательной среде вуза предполагает выполнение достаточных педагогических условий.

Первое педагогическое условие – *погружение в профессиональную среду в процессе исследовательской деятельности будущего PR-специалиста.* Применение комплексных технологий анализа и сбора информации с целью подготовки рекомендаций для принятия и реализации управленческих решений. В профессиональном сообществе уже закрепилось мнение, что цели и, следовательно, итоги работы в сфере связей с общественностью должны обладать чёткостью, поддаваться оценке, быть реалистичными, значимыми на данный момент и иметь чёткие временные рамки. Тем не менее, определение показателей для анализа результативности PR остается сложной задачей. Общего решения здесь нет, поскольку различные организации возлагают на PR различные надежды. Важность владения исследовательской компетенцией в вопросе оценки эффективности PR-деятельности отражается в необходимости взаимодействия с разными сегментами контактных групп – заказчикам и руководящему составу компаний нужно четко понимать в чем проявляется эффект и насколько оправданно были потрачены выделенные средства, самим субъектам PR-деятельности нужно анализировать каждую проведенную кампанию, делать выводы, расширять имеющиеся базы данных, совершенствовать работу.

PR не существует в отрыве от маркетинга и других средств продвижения. Грамотно выстроенная PR-стратегия способствует увеличению объемов реализации и налаживанию новых контактов в бизнес-среде, заинтересовывая прессу, контрагентов, вкладчиков капитала и профессионалов высокого уровня. Кроме того, PR оказывает влияние на имидж торговой марки в перспективе. Данное воздействие сложно измерить в конкретных показателях, поскольку оно проявляется постепенно, с течением времени.

Но руководство компании или клиенты нуждаются в цифрах и конкретике, поэтому приходится связывать показатели KPI (ключевые показатели эффективности) с результатами PR-деятельности. Если не анализировать проделанную работу, то разобраться в происходящем

не получится. Также не получится разработать стратегию на будущее, своевременно отреагировать на новые вызовы и усилить PR-направление в целом.

Таблица 1 – Педагогические условия формирования исследовательской компетенции будущих PR-специалистов

№ п/п	Педагогические условия	Технологии и методы
1	Профессионально-ориентированная и исследовательская деятельность и погружение в профессиональную среду	Анализ кейсов, проектные лаборатории, бизнес-игры и симуляции, создание портфолио из рабочих проектов Участие в научно-практических конференциях, форумах, круглых столах (например, региональный PR-форум «Реклама и PR: пространство современной коммуникации»), мастер-классы от экспертов-практиков, прохождение учебных и производственных практик в профильных организациях
2	Обеспечение исследовательской деятельности в цифровой образовательной среде: формирование цифровых исследовательских навыков и освоение актуальных цифровых инструментов	Проведение онлайн-исследований в области коммуникаций, использование инструментов веб-аналитики (например, Яндекс.Метрика), работа с большими объемами данных, анализ эффективности кампаний Разработка диджитал-стратегий, работа с рекламными кабинетами (социальная сеть ВКонтакте (VK)), Social Media Marketing – маркетинг в социальных сетях (SMM), таргетированная реклама, создание/использование чат-ботов, использование мессенджеров для коммуникаций, управление репутацией, генеративные технологии ИИ для создания пресс-релизов/пост-релизов, визуального/аудиального/вербального контента для соцсетей, сценариев для видео
3	Формирование личностных качеств коммуникатора-исследователя: развитие критического мышления и работы с информацией	Анализ способов управления информацией в современном мире, создание медиатекстов и коммуникационных продуктов

Второе педагогическое условие – *обеспечение исследовательской деятельности будущего PR-специалиста в цифровой образовательной среде.* В цифровой среде действительно существует много эффективных педагогических технологий и условий для формирования исследовательской компетенции у будущих PR-специалистов. Современные вузы делают упор на обеспечение цифровой образовательной среды, где теория неразрывно связана с применением знаний. Динамично развивающаяся цифровая среда открыла широкое поле для масштабных трансформаций в рекламном бизнесе. Их применение будущими специалистами в сфере рекламы и PR напрямую связано с необходимостью формирования исследовательской компетенции.

Использование цифровых средств коммуникации (искусственный интеллект и машинное обучение) применяется для сбора, обработки и анализа информации, поступающей из Интернет-среды (BigData-VR-AR-чат-боты), программы мониторинга (Factiva, Медиалогия, Public.ru) [21]. Большие данные на современном этапе используются практически во всех сферах деятельности, поэтому связи с общественностью и реклама во многом построены на применении инструментов BigData. Широко распространенные клиентские карты лояльности, анализ поведенческих моделей действующих и потенциальных клиентов и целевых аудиторий, поведение в социальных сетях, лайки,

репосты, просмотр рекламных сообщений, время нахождения на сайте и многое другое позволяют четко сформулировать необходимые ключевые послания для каждого сегмента целевой аудитории. Например, компания МТС за счёт технологий больших данных постоянно совершенствует клиентский сервис. Благодаря аналитике специалисты могут довольно точно предсказать, когда человек захочет сменить тариф или телефон. Кроме того, сформированные с помощью BigData сегменты используются для отправки персонифицированных предложений [про МТС].

Виртуальная реальность (VR-AR)все больше внедрена в рекламное и PR-пространство нашего общества от коммерческих проектов до музейно-культурной деятельности, от 3D-моделирования в реальном времени до привлечения внимания целевых групп к социально-экономическим и политическим вопросам.

Чат-боты также стали неотъемлемой частью нашей жизни, умные помощники и голосовые ассистенты участвуют в консультировании потенциальных клиентов перед совершением покупок, дают советы по различным вопросам, формируют подборку материалов, они могут изменять поиск информации, преобразовывать ее в необходимый контент. Для специалистов по связям с общественностью чат-боты представляют собой мощную поддержку благодаря сервису, позволяющему аккумулировать различные взгляды на тот или иной вопрос, генерировать идеи для интересного контента, уточнять информацию. Так как в работе PR-специалиста много времени занимает подготовка официальных документов, писем, пресс-релизов, постов, написание речей, то помощь тат-ботов позволяет экономить время, обеспечивать оперативную подготовку материалов с яркими заголовками, идеями, акцентами. Важно аналитически и критически подходить к использованию данных сервисов в работе, внимательно проверять предлагаемую информацию и использовать полученные данные в качестве «черновика», который в окончательном варианте будет доработан именно специалистом по связям с общественностью.

Третье педагогическое условие. Создание педагогических ситуаций, направленных на *формирование личностных качеств коммуникатора-исследователя* – формирование навыков эффективного общения, работы в команде, критического мышления, эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости, способности к саморазвитию. Практико-ориентированная образовательная среда способствует созданиюусловий для реализации реальных PR-проектов для вуза или внешних заказчиков еще на этапе получения высшего образования, участие в профессиональных конкурсах, деловые игры.

Междисциплинарная и проектная интеграция повышают мотивацию к формированию исследовательской деятельности. Проведение профориентационных консультаций, учитывающих личностные и профессиональные качества будущих специалистов по связям с общественностью способствует более полному погружению в реалии должностных обязанностей в реальном секторе экономики. Анализ результатов проектной деятельности строится на том, что в обучающиеся получают реальные проекты как учебные задания. Студенты не просто изучают теорию, а сразу применяют ее на практике, работая над имиджевыми проектами для своего вуза, для организаций и предприятий своего региона. Это требует от них проведения полноценного исследования: анализа текущей репутации, идентификации целевых аудиторий, изучения медиа-поля и последующей оценки эффективности проведенных кампаний.

В целях формирования исследовательской компетенции будущих специалистов по связям с общественностью на базе кафедры рекламы и социокультурных коммуникаций РГУ имени С.А. Есенина была создана и реализована кейс-игра «Шесть шляп мышления». Ее ключевой целью является формирование, развитие и совершенствование исследовательской компетенции посредством комплексного метакогнитивного инструментария в смоделированной, но максимально приближенной к реальной профессиональной ситуации.

Кейс-игра рассчитана по времени на 60-80 минут, в качестве модератора выступает преподаватель, который приветствует участников, излагает правила игры, суть метода шести шляп мышления Эдварда де Боно и проводит краткий инструктаж по значению и ролям, которые отведены каждой шляпе. Далее группа делится на команды с выбором определенного цвета шляпы – так определяются роли в команде. Кейс-задание выбирается

путем случайного выбора номера из предложенных, на слайде оно закрепляется, и участники начинают работу в сформированных командах. После завершения обсуждения начинается командная дискуссия, в которой выстроена четкая последовательность выступления команд: белая шляпа излагает конкретные факты, цифры, включая возможные количественные и качественные данные; зеленая шляпа – предлагает творческие и креативные идеи для исследований; красная шляпа делится эмоциями, как своими, так и предполагаемо эмоциями целевой аудитории заданной ситуации; желтая шляпа отвечает за позитив и представляет положительные и оптимистичные стороны и прогнозы ситуации; черная шляпа, наоборот, отвечает за критическое мышление, указывает на недостатки и возможные негативные явления; синяя шляпа подводит итоги всего озвученного, фиксирует идеи, формирует их в форме отчета. В итоге, формируется практически готовый проект организации и проведения коммуникации оной кампании. Завершается игра этапом мета-рефлексии, которую проводит преподаватель-модератор. Он задает группе вопросы, направленные на осмысление процесса проведенной деятельности, и выявляет осознание участниками уровня профессионального самоопределения для будущей работы, а также роль личностных качеств, которые необходимо было проявлять. Посредством данной кейс-игры обеспечиваются вышеуказанные педагогические условия в профессионально-ориентированной деятельности, исследовательской деятельности, по формированию личностных качеств коммуникатора-исследователя.

Обсуждение результатов. В процессе реализации кейс-игры у будущих специалистов по связям с общественностью формируются навыки структурирования исследования с погружением в реальный профессиональный контекст, развиваются критическое мышление и эмоциональный интеллект. Обучающиеся имеют возможность оценить значимость распределения ролевых позиций и командной работы. По сути, данная кейс-игра представляет собой сложный тренажер для развития целого комплекса знаний, умений и навыков от профессиональных исследовательских до личностных, которые необходимы высококвалифицированному специалисту по связям с общественностью.

В качестве результата студенты не только создают прототип исследовательской стратегии, но и на собственном опыте осознают ценность комплексного, структурированного подхода к решению профессиональных задач, развивая ключевые компетенции современного исследователя, специализирующегося в сфере связей с общественностью. По итогам игры отзывы студентов подтверждают развитие исследовательских навыков. Отзыв студента 3 курса Дмитрия С.: «Исследования <белая шляпа, прим. автора> помогают определить потребности и предпочтения целевой аудитории, а также их поведение и привычки. Это позволяет создавать PR-стратегии, которые максимально соответствуют ожиданиям потребителей. Исследования также способствуют выбору наиболее эффективных каналов коммуникации». Илья Б. из этой же группы отмечает, что «исследовательские навыки помогают понять, как взаимодействовать с разными группами и аудиториями, выявить «боли» и потребности людей». Марина С. Указывает, что «исследовательская компетенция позволяет не только отслеживать изменения в предпочтениях потребителей, но и предугадывать их».

Положительно зарекомендовали себя деловые игры и профессиональные конкурсы. Эти форматы имитируют реальные рабочие ситуации, где необходимо быстро анализировать информацию, принимать стратегические коммуникационные решения и эффективно взаимодействовать. Это развивает не только исследовательские, но и мягкие навыки (softskills). Будущие специалисты по PR учатся исследовать информационные поводы, готовить материалы, понятные и интересные СМИ, и анализировать медиа-пространство с разных профессиональных позиций. Набор актуальных навыков в рамках Стратегии 2030 выделяет несколько групп. К первой группе относятся социально-экономические и культурные – эксперты в сфере образования подчеркивают важность развития навыков сотрудничества, включая межкультурное взаимодействие, как в реальном мире, так и в цифровой среде. Это подразумевает умение работать в команде и проявлять эмпатию. Технологическая сфера требует освоения больших данных и кибербезопасности. В ближайшее десятилетие ключевым станет логико-математическое мышление в сочетании с

анализом данных и работой с контентом. Когнитивные и фундаментальные навыки, а также персональные качества, такие как критическое и системное мышление, гибкость и открытость к переменам, помогут успешно адаптироваться к постоянно меняющемуся миру.

Заключение. Таким образом, создание педагогических условий является основой формирования исследовательской компетенции PR-специалистов в образовательной среде вуза. Этот тезис подтверждается современными требованиями к профессии. Формирование исследовательской компетенции у будущих PR-специалистов не происходит стихийно; это целенаправленный, педагогически выверенный процесс, эффективность которого напрямую зависит от создания и реализации необходимого комплекса педагогических условий. Эти условия можно считать системообразующим каркасом, который трансформирует абстрактное знание в практическую способность решать профессиональные задачи. Исследовательская компетенция представляет собой новый стандарт профессионализма в PR. В мире больших данных PR-специалист выступает как аналитик и стратег, чья работа должна быть основана на доказательствах. Без умения проводить, анализировать и интерпретировать исследования его деятельность теряет эффективность и целесообразность. Выявленные и обоснованные нами педагогические условия носят практико-ориентированный и контекстуальный характер.

Список литературы

1. Азарова Л. В., Шарахина Л. В. К 20-летию АПСО: итоги и перспективы // Российская школа связей с общественностью. 2025. № 38. – С. 10-25.

2. Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях / И. А. Мурог, А. Ф. Маруков, Л. П. Костикова [и др.]. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2023. – 183 с.

3. Амурская О. И. Региональные аспекты оценки эффективности рекламной и PR-деятельности // Экономика и менеджмент систем управления. 2021. № 2(40). – С. 11-18.

4. Боярченков Д. В., Костикова Л. П. Подготовка будущих PR-специалистов к кросскультурному анализу данных // Актуальные проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2025. – С. 8-12.

5. Боярченков, Д. В. Профессиональная подготовка будущих специалистов по связям с общественностью: коммуникативный аспект // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2025. Т. 14, № 2. – С. 14-19.

6. Камалеева А. Р., Фахрутдинова А.В., Кондратьева И. Г. Ценностно-смысловые приоритеты субъект-субъектного взаимодействия в высшей школе в ракурсе когнитивной парадигмы // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 478. – С. 162-171.

7. Камалеева А.Р., Гильманшина С.И., Фахрутдинова А.В., Гильманшин И.Р. Активизация познавательной активности обучающихся с использованием интернет-ресурсов в контексте когнитивной дидактики // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 505. – С. 196-202.

8. Костикова Л. П., Есенина Н. Е., Ольков А. С. Искусственный интеллект в образовательном процессе современного университета: результаты опроса студентов // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2025. № 2. – С. 93-109.

9. Костикова Л. П., Федотова О. С. Педагогическая коммуникация в условиях цифровой трансформации образовательного пространства вуза // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2022. Т. 11, № 2. – С. 53-59.

10. Курганова Е. Б. Проблема авторства нейросетевого креативного контента: между законом и этическим кодексом // Российская школа связей с общественностью. 2025. № 37. – С. 31-49.

11. Личностно-развивающий подход в общем и профессиональном образовании / В. В. Сериков, А. Ж. Овчинникова, Э. П. Комарова, К. М. Гайдар. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2025. – 220 с.

12. Ма С. Этика специалистов по связям с общественностью в Китае: опыт эмпирического анализа // Российская школа связей с общественностью. 2025. № 38. – С. 96-112.

13. Максутова Б. Б., Артышева М. Р., Зайнулин Р. Ш. История становления и развития связей с общественностью в Кыргызстане // Российская школа связей с общественностью. 2025. № 38. – С. 134-155.

14. Мальцев Н. Д. Генеративные нейросети для создания новостного и рекламного контента: анализ развития технологии // Российская школа связей с общественностью. 2025. № 37. – С. 75-90.

15. Миньяр-Белоручева А.П., Сергиенко П.И., Нелюбова Н.Ю. Развитие компетенции глобального гражданства в профессиональном образовании в области связей с общественностью // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2025. Т. 16. №1. – С. 265-277.

16. Рассохина И. Ю., Далызина А. Д. Использование виртуального сообщества для создания и продвижения туристских проектов с применением нейросетей // Российская школа связей с общественностью. 2025. № 37. – С. 50-74.

17. Романчук В. А. Программа развития инновационной деятельности в университете // РГУ имени С. А. Есенина в 2017-2021 годах: опыт инновационного развития вуза. – Рязань: РГУ имени С.А. Есенина, 2021. – С. 81-90.

18. Сериков В. В. Методологическая экспертиза педагогического исследования // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов. – Москва: Институт стратегии развития образования, 2023. – С. 608-617.

19. Фахрутдинова А. В., Савостина Л. В. Педагогические условия формирования культуры самоуправления студентов вуза в условиях цифровизации // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, № 2. – С. 100-106.

20. Цифровизация университетского образовательного пространства как фактор успешности студентов - будущих педагогов / О. С. Зубкова, А. В. Фахрутдинова, Ф. Г. Мухаметзянова, И. В. Терентьева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2(58). – С. 99-107.

21. Agatova O. Big Data in cognitive sciences, didactics, education management and evidence-based education policy. – M.: Nauka, 2024. – 160 p.

THE MODEL OF THE PROCESS OF DEVELOPING RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE PUBLIC RELATIONS SPECIALISTS

Boyarchenkov D.V., Lecturer at the Department of Advertising and Sociocultural Communications, Ryazan State University named after S.A. Esenin, Ryazan, Russia, bojarchenkovdaniil@gmail.com

The article develops and substantiates pedagogical conditions for the formation of research competence in future PR specialists. Modern universities place an emphasis on creating a practice-oriented digital environment in professional training, where theory is inextricably linked to the application of knowledge in practice. Based on a theoretical analysis of scientific literature and pedagogical experience, the article analyzes the pedagogical conditions for training future public relations specialists. These conditions include the use of comprehensive information analysis technologies for preparing management decisions, the creation of a practice-oriented digital environment, and the modeling of pedagogical situations for developing critical thinking, emotional intelligence, and stress resistance.

Keywords: pedagogical conditions, research competence, professional training, future public relations specialists.

References

1. Azarova L. V., Sharaxina L. V. K 20-letiyu APSO: itogi i perspektivy` // Rossijskaya shkola svyazej s obshhestvennost`yu. 2025. № 38. – S. 10-25.

2. Aktual`ny`e voprosy` podgotovki specialistov v sovremenny`x usloviyax / I. A. Murog, A. F. Marukov, L. P. Kostikova [i dr.]. – Ryazan`: Ryazanskij gosudarstvenny`j universitet im. S.A. Esenina, 2023. – 183 s.

3. Amurskaya O. I. Regional`ny`e aspekty` ocenki e`ffektivnosti reklamnoj i PR-deyatel`nosti // E`konomika i menedzhment sistem upravleniya. 2021. № 2(40). – S. 11-18.

4. Boyarchenkov D. V., Kostikova L. P. Podgotovka budushhix PR-specialistov k krosskul`turnomu analizu danny`x // Aktual`ny`e problemy` prepodavaniya professional`no-orientirovannogo inostrannogo yazy`ka: Materialy` Vseros. nauch.-prakt. konf. – Ryazan`: RGU im. S.A. Esenina, 2025. – S. 8-12.

5. Boyarchenkov, D. V. Professional`naya podgotovka budushhix specialistov po svyazyam s obshhestvennost`yu: kommunikativny`j aspekt // Nauchny`e issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika. 2025. T. 14, № 2. – S. 14-19.

6. Kamaleeva A. R., Faxrutdinova A.V., Kondrat`eva I. G. Cennostno-smy`slovy`e prioritety` sub``ekt-sub``ektnogo vzaimodejstviya v vy`sshej shkole v rakurse kognitivnoj paradigmy` // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 478. S. 162-171.

7. Kamaleeva A.R., Gil`manshina S.I., Faxrutdinova A.V., Gil`manshin I.R. Aktivizaciya poznavatel`noj aktivnosti obuchayushhixsya s ispol`zovaniem internet-resursov v kontekste kognitivnoj didaktiki // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2024. № 505. – S. 196-202.

8. Kostikova L. P., Esenina N. E., Ol`kov A. S. Iskusstvenny`j intellekt v obrazovatel`nom processe sovremennogo universiteta: rezul`taty` oprosa studentov // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal Koncept. 2025. № 2. – S. 93-109.

9. Kostikova L. P., Fedotova O. S. Pedagogicheskaya kommunikaciya v usloviyax cifrovoj transformacii obrazovatel`nogo prostranstva vuza // Nauchny`e issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika. 2022. T. 11, № 2. – S. 53-59.

10. Kurganova E. B. Problema avtorstva nejrosetevogo kreativnogo kontenta: mezhdu zakonom i e`ticheskim kodeksom // Rossijskaya shkola svyazej s obshhestvennost`yu. 2025. № 37. – S. 31-49.

11. Lichnostno-razvivayushhij podxod v obshhem i professional`nom obrazovanii / V. V. Serikov, A. Zh. Ovchinnikova, E`. P. Komarova, K. M. Gajdar. – Voronezh: IPCz «Nauchnaya kniga», 2025. – 220 s.

12. Ma S. E`tika specialistov po svyazyam s obshhestvennost`yu v Kitae: opy`t e`mpiricheskogo analiza // Rossijskaya shkola svyazej s obshhestvennost`yu. 2025. № 38. – S. 96-112.

13. Maksutova B. B., Arty`sheva M. R., Zajnulin R. Sh. Istoriya stanovleniya i razvitiya svyazej s obshhestvennost`yu v Ky`rgy`zstane // Rossijskaya shkola svyazej s obshhestvennost`yu. 2025. № 38. – S. 134-155.

14. Mal`cev N. D. Generativny`e nejroseti dlya sozdaniya novostnogo i reklamnogo kontenta: analiz razvitiya texnologii // Rossijskaya shkola svyazej s obshhestvennost`yu. 2025. № 37. – S. 75-90.

15. Min`yar-Belorucheva A.P., Sergienko P.I., Nelyubova N.Yu. Razvitie kompetencii global`nogo grazhdanstva v professional`nom obrazovanii v oblasti svyazej s obshhestvennost`yu // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby` narodov. Seriya: Teoriya yazy`ka. Semiotika. Semantika. 2025. T. 16. №1. – C. 265-277.

16. Rassoxina I. Yu., Daly`zina A. D. Ispol`zovanie virtual`nogo soobshhestva dlya sozdaniya i prodvizheniya turistskix proektov s primeneniem nejrosetej // Rossijskaya shkola svyazej s obshhestvennost`yu. 2025. № 37. – S. 50-74.

17. Romanchuk V. A. Programma razvitiya innovacionnoj deyatel`nosti v universitete // RGU imeni S. A. Esenina v 2017-2021 godax: opy`t innovacionnogo razvitiya vuza. – Ryazan`: RGU imeni S.A. Esenina, 2021. – S. 81-90.

18. Serikov V. V. Metodologicheskaya e`kspertiza pedagogicheskogo issledovaniya // Obrazovatel`noe prostranstvo v informacionnuyu e`poxu: Sbornik nauchny`x trudov. – Moskva: Institut strategii razvitiya obrazovaniya, 2023. – S. 608-617.

19. Faxrutdinova A. V., Savostina L. V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul`tury` samoupravleniya studentov vuza v usloviyax cifrovizacii // Severny`j region: nauka, obrazovanie, kul`tura. 2025. T. 26, № 2. – S. 100-106.

20. Cifrovizaciya universitetskogo obrazovatel`nogo prostranstva kak faktor uspeshnosti studentov - budushhix pedagogov / O. S. Zubkova, A. V. Faxrutdinova, F. G. Muxametzyanova, I. V. Terent`eva // Ucheny`e zapiski. E`lektronny`j nauchny`j zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. № 2(58). – S. 99-107.

21. Agatova O. Big Data in cognitive sciences, didactics, education management and evidence-based education policy. – M.: Nauka, 2024. – 160 p.

УДК 378

А.В. АЩЕУЛОВА

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МАШИНОСТРОЕНИЯ В ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ащеулова Анна Владимировна, преподаватель «Технологического университета имени дважды Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова» – филиала ФГБОУ ВО «Московский государственный университет геодезии и картографии», соискатель, г. Королёв, Россия, e-mail: ashcheulova.av@ut-mo.ru

В условиях стремительного развития машиностроительной отрасли и постоянного роста требований к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов актуальной задачей становится формирование у студентов не только профессиональных знаний, но и креативных способностей. Традиционные методы обучения, основанные на «механическом воспроизведении» знаний и стандартных подходах, всё менее соответствуют вызовам времени, обусловленным быстрым технологическим прогрессом и цифровизацией производства. В связи с этим особое значение приобретает внедрение современных педагогических технологий, ориентированных на активное развитие инженерного креативного мышления. Комбинирование эвристических методов с цифровыми технологиями, такими как виртуальная и дополненная реальность, системы искусственного интеллекта и онлайн-симуляторы, создает перспективный подход, повышающий мотивацию и качество профессиональной подготовки студентов. Использование платформ для моделирования, проектирования и тестирования, а также создание условий для командной работы и обмена опытом способствует развитию самостоятельности, инициативности и системного мышления студентов.

Ключевые слова: информатизация образования, персонификация обучения, цифровизация, теория и методика обучения, креативность, ИИ, инженер, технолог.

Введение. Традиционные методы обучения, основанные преимущественно на воспроизведении знаний и использовании стандартных подходов к решению задач, постепенно теряют свою актуальность в условиях современного развития [1; 2; 4; 6]. Быстрые темпы технологических изменений, цифровизация производственных процессов и необходимость оперативного реагирования на новые вызовы требуют более гибких и инновационных подходов к обучению [3; 8; 11]. В этом контексте важным становится применение методических основ формирования креативных качеств будущих специалистов машиностроения в рамках эвристической педагогики [1; 5; 7; 10]. Такие основы включают комплекс методов и подходов, направленных на развитие у студентов инновационного мышления, инициативности и самостоятельности [5; 7; 9; 11].

В рамках исследования выделены семь ключевых компонентов этих методических основ: построение образовательного процесса на эвристических методах (использование методов поиска, открытия и анализа нестандартных решений способствует развитию у студентов творческого мышления и инициативности); интеграция цифровых технологий и интерактивных платформ(создает условия для моделирования сложных инженерных задач, стимулируя креативное решение профессиональных проблем); мотивация к креативности через геймификацию и проектную деятельность в цифровой среде; развитие навыков самостоятельной работы и критического мышления, включая использование искусственного интеллекта; формирование системного подхода к решению инженерных задач в условиях неопределенности; использование методов оценки и обратной связи; создание условий для междисциплинарного взаимодействия (объединение студентов из разных областей для совместной работы над проектами способствует развитию инновационного мышления).

© Ащеулова А.В., 2026

Разработанные и предложенные методические основы направлены на создание стимулирующей и поддерживающей образовательной среды, в которой студенты развивают креативные качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности в условиях современного машиностроения и цифровой трансформации [1; 6; 7].

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение литературы при уточнении особенностей формирования креативных качеств обучающихся, выявлении проблем в протекании этого процесса; методы эмпирического исследования: изучение педагогического опыта, наблюдение, беседа, анкетирование, статистическая обработка полученных экспериментальных данных.

Развитие креативного инженерного мышления достигается через сочетание методик и современных цифровых технологий, стимулирующих инновационное и нестандартное решение задач.

Ключевые методики:

эвристические методы поиска решений: мозговой штурм, провокационные вопросы;

проблемное обучение, через решение сложных инженерных задач и кейсов;

проектная деятельность и дизайн-мышление: создание прототипов, моделирование;

инновационные игры и симуляции: геймификация и сценарии для стимулирования творчества;

междисциплинарное обучение и рефлексия: обмен знаниями и анализ решений.

В современном мире роль цифровых технологий становится все более важной в области проектирования, разработки и инноваций. Использование современных технологий и методов моделирования позволяет студентам овладеть актуальными инструментами проектирования и анализа, повышая их технический уровень и готовность к инновационной деятельности.

Развитие командных и коммуникационных навыков у студентов достигается с помощью следующих методов и практик: реализация совместных учебных и инженерных проектов среди студентов разных направлений обучения, требующих координации и разделения ролей; проведение специальных занятий, направленных на развитие навыков лидерства, доверия и взаимодействия; использование моделирования конфликтных и деловых ситуаций для практики коммуникации и разрешения конфликтов; развитие умения слушать, ясно выражать свои мысли, аргументировать и вести диалог; вовлечение студентов из разных специальностей для развития навыков междисциплинарного взаимодействия; регулярное обсуждение командной работы, анализ ошибок и успехов для повышения коммуникативных навыков.

Важно обучение студентов работе с онлайн-методами коммуникации, проектными платформами и системами совместной работы; формирование навыков эмпатии, саморегуляции и умения работать с разными типами личности; совместное участие в соревнованиях, что способствует развитию командного духа и навыков публичных выступлений.

Создание условий для формирования инновационной культуры у студентов и сотрудников включает в себя реализацию следующих мероприятий и подходов: создание пространства, стимулирующего идеи и эксперименты, таких как инновационные лаборатории, коворкинги и хакер-спейсы; проведение тренингов, семинаров и мастер-классов по методам генерации идей, дизайн-мышлению, управлению проектами и технологическим трендам; создание программ грантов, конкурсов и акселераторов для реализации инновационных идей и стартапов; внедрение системы поощрений за инновационные достижения, признание и публичное демонстрирование успешных кейсов; внедрение проектных методов, междисциплинарных заданий и практико-ориентированных проектов, ориентированных на инновационные решения; формирование атмосферы доверия, открытости к экспериментам и принятию рисков без страха неудач; участие в международных конференциях, обмен студентами и специалистами, совместные проекты с зарубежными организациями; внедрение цифровых инструментов для совместной работы, краудсорсинга идей и виртуальных лабораторий; формирование мультидисциплинарных команд для решения сложных инновационных задач.

Перечисленные условия создают благоприятную почву для развития инновационного мышления, инициативности и способности к постоянному преобразованию, что является ключевым для успешного развития в современном мире. Внедрение эвристических методов и современных технологий в обучение способствует развитию у студентов системного,

креативного и инновационного мышления, необходимых для успешной карьеры в машиностроении и смежных сферах.

Результатами реализации данных методических основ формирования креативных качеств будущих специалистов машиностроения в условиях эвристической педагогики являются:

Формирование креативного инженерного мышления, как способность к генерации новых идей и нестандартных решений в инженерной деятельности.

Повышение уровня самостоятельности и инициативности, как проявления креативных качеств личности.

Формирование навыков критического и системного мышления, как профессиональное качество успешного специалиста.

Улучшение практических компетенций и инновационного потенциала, как формирование способности профессионала к внедрению инновационных решений.

Развитие командных и коммуникационных навыков, как показатель качества эффективности взаимодействия в команде.

Повышение мотивации и интереса к профессиональному развитию, как стремление личности к постоянному обучению и профессиональному росту.

Создание условий для формирования инновационной культуры посредством развития среды, в которой ценятся креативность, инициативность и инновации.

Нами систематизированы показатели и результаты оценки формирования указанных креативных качеств будущих специалистов машиностроения после реализации методических основ (таблица 1), результаты исследовательской работы отражены на рисунке 1.

Таблица 1 – Систематизация оценки формирования указанных креативных качеств будущих специалистов

№	Критерий развития	Методы оценки	Инструменты	Комментарии / примечания
1	Развитие креативного инженерного мышления	Творческие задания, проекты	Анкетирование, экспертные оценки, презентации	Оценка новых идей, решений
2	Уровень самостоятельности и инициативности	Самооценка, оценки настав-ников, проектные работы	Анкеты, наблюдение, отчеты	Активность в проектной деятельности
3	Навыки критического и системного мышления	Аналитические задания, дискуссии, тесты	Тесты, анализ решений	Качество анализа и обоснования решений
4	Практические компетенции и инновационный потенциал	Практические задания, участие в инновацион-ных проектах	Оценка наставников, результаты проектов	Внедрение новых идей, решений
5	Командные и коммуникационные навыки	Групповые проекты, презентации, ролевые игры	Оценка коллег, самооценка, наблюдение	Эффективность взаимодействия
6	Мотивация и интерес к профессиональному развитию	Анкетирование, интервью	Анкетные опросы, интервью	Уровень заинтересованности
7	Формирование инновационной культуры	Анализ участия в инновационных инициативах	Оценка проектов, участие в конкурсах	Количество и качество инициатив

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы: после реализации предложенных методических основ в учебно-практической деятельности студентов 3 и 4 курса студенты направлений 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» и 15.03.06 «Мехатроника и робототехника» в экспериментальной группе наблюдается значительное улучшение уровней сформированности креативных качеств обучающихся.

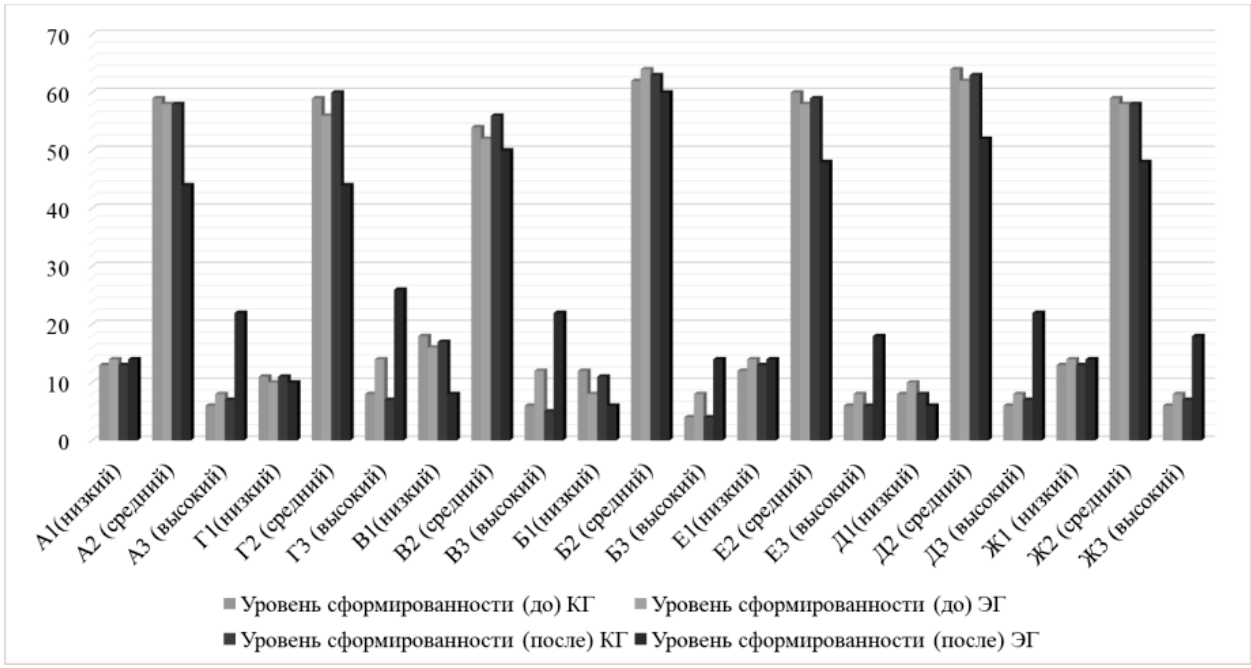


Рисунок 1. Результаты реализации предложенных методических основ в учебно-практической деятельности студентов

Выводы. В итоге, предложенные методы помогают создать более активную, современную и адаптируемую образовательную атмосферу, соответствующую актуальным требованиям профессиональной подготовки грядущих инженеров. Можно подчеркнуть, что применение современных подходов и технологий в учебную практику способствует развитию у студентов не только глубоких профессиональных знаний, но и необходимых креативных качеств. Успешное объединение теоретических знаний, практических навыков и междисциплинарного мышления формирует надежную базу для инновационного прогресса будущих инженеров, что является одной из важнейших задач современного образования в сфере машиностроения.

Список литературы

1. Абдурафиева, Д.Э., Абзалова С.В. Эффективность ТРИЗ-технологии как фактор повышения успеваемости студентов в вузе // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 92-1. – С. 8-10. DOI 10.18411/trnio-12-2022-01.

2. Алдошина М.И., Кузнецова Л. А., Лысак О. Г. Особенности современных педагогических технологий в университетском образовании педагогов предметной области «Технология» // Образование и общество. 2023. № 5(142). – С. 20-25.

3. Ащеулова, А.В. Современные подходы к изучению и оценке креативности: теория и практика. Москва : Издательство "Знание-М", 2025. – 112 с.

4. Грачева О.А. Актуальность формирования инженерно-творческих компетенций у будущих специалистов легкой промышленности // Образование и общество. 2025. № 6(155). – С. 82-88.

5. Иващенко В. В. Научные школы и объединения по развитию ТРИЗ в России и за рубежом // Молодежный вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2019. № 2 (12). – С. 172-176.

6. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ. Распоряжение Правительства РФ от 02.12.2021 г. № 3427-р. – Москва, 2021.

7. Петрова С. Д. Педагогический потенциал эвристических задач в формировании технической компетентности будущего мастера производственного обучения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 6(206). – С. 10-17. 76

8. Радомский В. М. Поиск новых идей с использованием законов развития технических систем // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2016. Т. 10, № 2. – С. 91-93.

9. Русскова О. Б., Закирова Р. М. Триз-технология как инструмент формирования общих компетенций студентов // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2020. № 4. – С. 267-270.

10. Щедровицкий Г.П., Пископпельу А.А., Рокйтянскищ В.Р. Мышление. Понимание. Рефлексия. Москва : Наследие ММК, 2005. – 798 с.

11. Юсупов А.Р. Альтернативные стратегии самостоятельного образования студентов // Экономика и социум. 2022. № 12-1(103). – С. 1170-1173.

ARTICLE TITLE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPING CREATIVE QUALITIES IN FUTURE MECHANICAL ENGINEERING SPECIALISTS USING HEURISTIC ACTIVITY

Ashcheulova A.V., Lecturer at the Technological University named after the twice Hero of the Soviet Union, Cosmonaut A.A. Leonov, a branch of the Moscow State University of Geodesy and Cartography, applicant, Korolev, Russia, e-mail: ashcheulova.av@ut-mo.ru

With the mechanical engineering industry rapidly developing and the demands on the professional training of future specialists constantly increasing, developing students' creative abilities in addition to professional knowledge is becoming a pressing task. Traditional teaching methods, based on the "mechanical reproduction" of knowledge and standardized approaches, are increasingly inadequate to meet the challenges posed by rapid technological progress and the digitalization of production. Therefore, the implementation of modern pedagogical technologies focused on the active development of creative engineering thinking is of particular importance. Combining heuristic methods with digital technologies such as virtual and augmented reality, artificial intelligence systems, and online simulators creates a promising approach that enhances student motivation and the quality of professional training. The use of platforms for modeling, design, and testing, as well as creating conditions for teamwork and experience sharing, fosters student independence, initiative, and systems thinking.

Keywords: informatization of education, personalized learning, digitalization, teaching theory and methodology, creativity, AI, engineer, technologist.

References

1. Abdurafieva D.E., Abzalova S. V. E`ffektivnost` TRIZ-texnologii kak faktor povy`sheniya uspevaemosti studentov v vuze // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2022. № 92-1. – S. 8-10. DOI 10.18411/trnio-12-2022-01.

2. Aldoshina M. I., Kuzneczova L. A., Ly`sak O. G. Osobennosti sovremenny`x pedagogicheskix texnologij v universitetskom obrazovanii pedagogov predmetnoj oblasti «Texnologiya» // Obrazovanie i obshhestvo. 2023. № 5(142). – S. 20-25.

3. Ashheulova A. V. Sovremenny`e podxody` k izucheniyu i ocenke kreativnosti: teoriya i praktika. Moskva : Izdatel`stvo Znanie-M, 2025. – 112 s.

4. Gracheva O. A. Aktual`nost` formirovaniya inzhenerno-tvorcheskix kompetencij u budushhix specialistov legkoj promy`shlennosti // Obrazovanie i obshhestvo. 2025. № 6(155). – S. 82-88.

5. Ivashhenko V. V. Nauchny`e shkoly` i ob``edineniya po razvitiyu TRIZ v Rossii i za rubezhom // Molodezhny`j vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul`tury`. 2019. № 2 (12). – S. 172-176.

6. Ob utverzhdenii strategicheskogo napravleniya v oblasti cifrovoj transformacii obrazovaniya, otnosyashhejsya k sfere deyatel`nosti Ministerstva prosveshheniya RF. Rasporyazhenie Pravitel`stva RF ot 02.12.2021 g. № 3427-r. – Moskva, 2021.

7. Petrova, S. D. Pedagogicheskij potencial e`vristicheskix zadach v formirovanii texnicheskoj kompetentnosti budushhego mastera proizvodstvennogo obucheniya // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. № 6(206). – S. 10-17. 76

8. Radomskij V. M. Poisk novy`x idej s ispol`zovaniem zakonov razvitiya texnicheskix sistem // Aktual`ny`e problemy` gumanitarny`x i social`no-e`konomicheskix nauk. 2016. T. 10, № 2. – S. 91-93.

9. Russkova O. B., Zakirova R. M. Triz-texnologiya kak instrument formirovaniya obshhix kompetencij studentov // Sovremennoe obrazovanie: aktual`ny`e voprosy` i innovacii. 2020. № 4. – S. 267-270.

10. Shhedroviczkij G. P., Piskoppel`u A. A., Rokjtyanskishh V. R. My`shlenie. Ponimanie. Refleksiya. Moskva : Nasledie MMK, 2005. – 798 s.

11. Yusupov A. R. Al`ternativny`e strategii samostoyatel`nogo obrazovaniya studentov // E`konomika i socium. 2022. № 12-1(103). – S. 1170-1173.

УДК 378

Н.Н. СУХОРУКОВ

ИЗУЧЕНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Сухоруков Никита Николаевич, аспирант, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: vecktore12@gmail.com

Статья акцентирует внимание на важности развития цифровой компетентности у будущих педагогов. В условиях стремительной цифровизации общества, активного внедрения цифровых технологий и создания цифровой образовательной среды, актуальным становится устранение разрыва между потребностью в педагогах, обладающих высоким уровнем цифровой компетентности, и недостаточной их подготовкой в этой области для эффективного использования цифровых инструментов в работе. Развитие цифровой компетентности возможно в рамках программ высшего образования, а также программ повышения квалификации и переподготовки. Цель данной работы – оценить текущий уровень цифровой компетентности педагогов посредством анализа данных, полученных в ходе анкетирования практикующих учителей и студентов педагогических направлений, касающегося применения цифровых технологий в обучении. Для этого, на основе анализа списка актуальных цифровых компетенций в образовании, были разработаны вопросы для анкеты. Анализ результатов анкетирования подтверждает необходимость дальнейшего развития навыков эффективной онлайн-коммуникации в образовательном процессе, организации продуктивной обратной связи с обучающимися с использованием цифровых средств, формирования критического мышления и корректировки действий учеников в цифровой среде, контроля самостоятельности выполнения заданий, а также применения цифровых инструментов для организации групповой и проектной работы. Предлагаются педагогические методы для формирования цифровой компетентности учителей.

Ключевые слова: цифровая грамотность; цифровая компетентность; цифровые технологии; цифровая образовательная среда.

Введение. Внедрение цифровых инструментов в образовательный процесс школы подразумевает использование современных технологий, что требует от преподавателей соответствующей подготовки, развития и оценки их цифровых навыков, а также нацелено на повышение цифровой грамотности учеников [1; 6]. Использование цифровых технологий в образовании направлено на улучшение методов обучения и создание новых возможностей для индивидуализации учебного процесса для каждого школьника. В современных исследованиях цифровая компетентность учителей рассматривается как закономерный этап развития их ИКТ-компетентности, которая в соответствии с профессиональными стандартами, является ключевым качеством современного педагога. Она служит фундаментом для формирования цифровой грамотности у школьников. Учитель играет центральную роль в адаптации цифровых нововведений с целью повышения эффективности обучения.

Постановка задачи. Целью данной статьи стало выявление современного состояния цифровой компетентности педагога на основе анализа эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования действующих педагогов и будущих педагогов – студентов педагогического направления по вопросам использования цифровых технологий в учебном процессе. В ходе исследования цифровой компетентности учителей в условиях цифровизации образовательной среды школы автору предстоит решение следующих задач: подготовить материалы для анкетирования педагогов, которые характеризуют проявление

© Сухоруков Н.Н., 2026

цифровых компетенций в различных проекциях (провести анкетирование педагогов, сформулировать выводы, наметить перспективы исследований в области цифровой компетентности педагогов). Создание высокотехнологичной цифровой образовательной среды в школах определяет значимость роли учителя, который дополняет данную среду, придавая ей характер при непосредственном взаимодействии и адаптируя новые инструменты для достижения дидактических целей [1; 4; 6; 7]. Важнейшим аспектом в этом контексте становится цифровая грамотность педагога.

Что касается ИКТ-компетентности учителей, то было проведено множество исследований (И. В. Забродина, Н. А. Козлова, С. Н. Фортыгина [1], Т. Н. Копышева, Ю. В. Григорьев [2], М. Г. Мухидинов [3]), в которых определены ключевые характеристики ее проявления. В то время как о цифровой компетентности активно говорят, как о новом значимом элементе квалифицированного профиля педагога, методы ее оценки еще практически не разработаны.

Методология исследования. В рамках изучения дисциплины "Современные информационные и коммуникационные технологии в обучении" было проведено исследование цифровой компетентности педагогов. В исследовании приняли участие действующие учителя школ города Орла и Орловской области, а также студенты бакалавриата направления "Педагогическое образование" (профиль "Информатика и математика"). Важно отметить, что часть студентов, будущих учителей, уже имеет опыт работы в школе, в том числе полученный во время педагогической практики. В рамках дисциплины рассматривался широкий спектр цифровых инструментов и сервисов, потенциально полезных для учителей в условиях цифровой трансформации образования. Многолетний опыт работы с педагогами показывает, что содержание программы вызывает у них неизменный интерес и является востребованным в практической деятельности. Однако, как правило, учителя используют лишь ограниченный набор предложенных цифровых инструментов и сервисов. Это обусловило необходимость разработки и апробации методики оценки цифровой компетентности педагогов. С целью реализации этой методики был разработан онлайн-опрос с использованием Google Forms. Опрос направлен на сбор информации о знакомстве учителей с цифровыми технологиями и их функционалом в образовании, выявление предвидимых рисков использования цифровых технологий, оценку культуры работы с цифровыми инструментами и сервисами, а также характеристику цифровой компетентности педагогов в контексте общепедагогических и предметно-педагогических компетенций. Особое внимание уделяется изучению практик взаимодействия и сотрудничества педагогов с использованием цифровых технологий, инструментов для разработки цифрового контента, творческого применения цифровых технологий, а также готовности к гибкой интеграции элементов онлайн-обучения в образовательную среду. В анкетировании приняли участие 25 педагогов.

Ход исследования. Цифровые технологии играют ключевую роль в организации современного образовательного процесса, выступая инструментом для совместной работы и активной познавательной деятельности. Универсальный характер цифровых компетенций учителя позволяет всем участникам образовательного процесса успешно адаптироваться к цифровизации общества. В свою очередь, цифровая компетентность педагога становится фундаментом для полноценного участия учителей и школьников в обществе знаний, способствуя раскрытию талантов обучающихся. В контексте цифровизации общего образования актуальным направлением педагогических исследований является формирование научной базы для подготовки и повышения квалификации педагогов, работающих в цифровой образовательной среде [4, с.50]. Подчеркивается не только необходимость формирования цифровой компетентности педагога, но и актуальность разработки эффективных методов ее оценки [5, с.190]. Учитель позиционируется как ключевая фигура цифровой школы. Его роль расширяется: помимо передачи предметных знаний, решения задач обучения, воспитания и развития, педагог выполняет новые функции, становясь ответственным за формирование цифровой грамотности обучающихся. Педагогу с продвинутым уровнем цифровой компетентности отводится роль цифрового эксперта, содействующего внедрению цифровых инноваций в образовательных учреждениях [6, с. 169].

Именно такой педагог способен осуществлять глубокие преобразования, направленные на повышение качества образования. Среди ключевых педагогических ориентиров современности выделяются интерактивность образовательного процесса, максимальная вовлеченность обучающихся в совместную деятельность, а также индивидуализация образовательных траекторий.

Полученные результаты. На первом этапе исследования цифровой компетентности педагогов ключевым было выяснить, как сами учителя оценивают свой уровень владения цифровыми технологиями. В анкете респондентам предлагались следующие варианты ответов: «Плохо разбираюсь в цифровых технологиях для образования и хотел(а) бы узнать об этом больше», «Понимаю потенциал цифровых технологий, знаю примеры их использования, но пока широко не применяю в учебном процессе», «Регулярно и успешно использую наиболее распространённые цифровые технологии в учебном процессе», «Уверенно использую широкий спектр цифровых технологий, постоянно изучаю и внедряю новые инструменты», «Являюсь лидером внедрения цифровых технологий в образовательный процесс в своей школе», «Являюсь общепризнанным экспертом и активно занимаюсь развитием цифровых технологий и инструментов для образования» Анализ ответов показал, что лишь незначительная часть респондентов (3,1%) признаёт низкий уровень владения цифровыми технологиями. При этом никто из опрошенных не отнёс себя к лидерам или экспертам в данной области. Распределение остальных ответов выглядит следующим образом: 28,4% педагогов понимают потенциал цифровых технологий и знают примеры их использования, но пока не применяют их широко в учебном процессе. Столько же респондентов (28,4%) регулярно и успешно используют наиболее распространённые цифровые технологии. Наибольшая доля учителей (39%) уверенно используют широкий спектр цифровых технологий и постоянно осваивают новые. Эти результаты свидетельствуют о выраженном интересе учителей к цифровым технологиям и признании их важной роли в современной образовательной среде.

Второй блок вопросов исследования был посвящён изучению динамики использования цифровых технологий педагогами и их стремления к развитию соответствующих компетенций. Один из ключевых аспектов – определение стажа использования цифровых технологий в образовательном процессе. Респондентам предлагалось выбрать один из следующих вариантов: «Не использую», «Менее года», «1–3 года», «4–5 лет», «6–9 лет», «Более 10 лет». Особое внимание уделялось выявлению стремления педагогов к развитию цифровых компетенций.

Результаты опроса показали, что большинство педагогов (39%) начали активно использовать цифровые технологии в своей работе в последние 1-3 года. Значительная часть респондентов (21%) приступила к использованию цифровых инструментов менее года назад, а 18% – 4-5 лет назад. Незначительное число опрошенных (6,7%) отметили, что пока не применяют цифровые технологии в профессиональной деятельности. Примечательно, что ни один из респондентов не указал, что не развивает свои цифровые навыки (0%). Вероятно, педагоги единогласно рассматривают владение цифровыми компетенциями как важную составляющую профессиональной деятельности и необходимое условие для успешной работы в современной образовательной среде.

По итогам анкетирования выявлено, что большинство педагогов (77%) обладают базовым уровнем цифровой компетентности. Незначительная часть респондентов (21%) демонстрирует уровень «цифровое использование», и лишь 2% учителей достигли уровня «цифровая трансформация». Такое распределение ответов закономерно и обусловлено рядом факторов, среди которых: высокая потребность педагогов в методической помощи по работе с цифровыми инструментами и сервисами, недостаток сформированных цифровых навыков, убежденность в низком качестве открытых учебных материалов, их разрозненность, отсутствие возможности интеграции ресурсов и инструментов с различных платформ. Результаты исследования цифровой компетентности позволяют прогнозировать эффективные педагогические средства её формирования. При этом мы исходим из того, что цифровая компетентность является одновременно: 1. Образовательным результатом профессиональной подготовки педагогов в условиях цифровой образовательной среды. 2.

Результатом саморазвития педагога. 3. Результатом синтеза педагогического (деятельностного и личного) опыта учителя.

Заключение. Таким образом, цифровая компетентность является неотъемлемой профессиональной характеристикой современного педагога. Вопросы выявления её сущности, эффективных методов формирования и оценки уровня актуализируются в связи с динамичным развитием цифровых технологий и их возрастающей ролью в жизни и профессиональной деятельности человека. Представленные в исследовании результаты оценки цифровой компетентности педагогов имеют практическую значимость для планирования модернизации содержания учебных дисциплин, связанных с использованием ИКТ в обучении, а также для разработки образовательных программ курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Они позволяют выявить проблемные зоны, критически осмыслить действия педагогов в различных педагогических ситуациях цифровой образовательной среды и оценить рациональность выбора и применения цифровых инструментов для решения образовательных задач. Отмечена выраженная заинтересованность педагогов в расширении кругозора в области цифровых технологий и стремление к развитию соответствующих навыков. При этом следует признать, что существует ряд вопросов, требующих дальнейшей глубокой проработки: условия организации эффективной онлайн-коммуникации участников образовательного процесса и продуктивной обратной связи с обучающимися средствами цифровых технологий, формирование критической оценки поведения обучающихся и корректировка их действий при работе в цифровой образовательной среде, а также контроль за самостоятельностью выполнения школьниками учебных заданий, использование результатов анализа цифрового следа ученика для устранения и корректировки образовательных дефицитов, применение потенциала цифровых инструментов и сервисов в организации групповой работы и проектной деятельности школьников, а также для повышения коммуникации и вовлеченности обучающихся.

Список литературы

1. Алдошина М. И. Исследование аспектов гуманизации профессионального образования в условиях его технологизации и цифровой трансформации // Образование и общество. 2025. № 3(152). – С. 3-11.

2. Забродина И. В., Козлова Н. А., Фортыгина С. Н. Формирование ИКТ-компетентности студентов педвуза в условиях информационно-образовательной среды // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 3 (28). – С. 293–295.

3. Копышева Т. Н., Григорьев Ю. В. ИКТ-компетентность будущего учителя информатики в процессе профессиональной подготовки в вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2019. № 1 (101). – С. 146–153.

4. Масычев И. В. Применение мобильных цифровых технологий в образовании // Образование и общество. 2025. № 2(151). – С. 23-30.

5. Мухидинов М. Г. Проблемы формирования ИКТ-компетенций учителя информатики в условиях модернизации образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно- педагогического университета 2015. № 3. – С. 181–190

6. Филатова К. В., Осипова О. П. Актуальность формирования универсальных компетенций у обучающихся педагогического вуза в условиях совершенствования системы профессионального образования // Образование и общество. 2025. № 4(153). – С. 3-10.

7. Царапкина Ю. М., Лемешко Т. Б., Миронов А. Г. Подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения // Информатика и образование. 2020. № 2. – С. 48–52

8. Чоросова О. М., Аетдинова Р. Р., Соломонова Г. С., Протодьяконова Г. Ю. Концептуальные подходы к идентификации цифровых компетенций педагогов: Когнитивное моделирование // Образование и саморазвитие. 2020. № 3 (15). – С. 189–202

9. Cattaneo, Bonini, Rauseo The «Digital Facilitator»: An Extended Profile to Manage the Digital Transformation of Swiss Vocational Schools. In: Digital Transformation of Learning Organizations. 2021. Springer, Cham, pp. 169–187.

THE STUDY OF TEACHERS' DIGITAL COMPETENCE IN THE DIGITAL TRANSFORMATION OF THE SCHOOL'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Sukhorukov N. N., 2nd year postgraduate student, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia, e-mail: vecktore12@gmail.com

The article focuses on the importance of developing digital competence among future teachers. In the context of the rapid digitalization of society, the active introduction of digital technologies and the creation of a digital educational environment, it is becoming urgent to eliminate the gap between the need for teachers with a high level of digital competence and their insufficient training in this field to effectively use digital tools in their work. The development of digital competence is possible within the framework of higher education programs, as well as professional development and retraining programs. The purpose of this work is to assess the current level of digital competence of teachers by analyzing data obtained during a survey of practicing teachers and students of pedagogical fields related to the use of digital technologies in teaching. For this purpose, based on the analysis of the list of relevant digital competencies in education, questions for the questionnaire were developed. The analysis of the survey results confirms the need for further development of effective online communication skills in the educational process, organization of productive feedback with students using digital tools, formation of critical thinking and correction of students' actions in the digital environment, control of independent performance of tasks, use of digital footprint analysis to identify and eliminate knowledge gaps, as well as the use of digital tools for organizing group and project work. Pedagogical methods for the formation of teachers' digital competence are proposed.

Keywords: digital literacy; digital competence; digital technologies; digital educational environment.

References

1. Aldoshina M.I. Issledovanie aspektov gumanizacii professional`nogo obrazovaniya v usloviyax ego texnologizacii i cifrovoj transformacii // Obrazovanie i obshhestvo. 2025. № 3(152). – S. 3-11.

2. Zabrodina I. V., Kozlova N. A., Forty`gina S. N. Formirovanie IKT-kompetentnosti studentov pedvuza v usloviyax informacionno-obrazovatel`noj sredy` // Azimut nauchny`x issledovanij: pedagogika i psixologiya. 2019. T. 8, № 3 (28). - S. 293–295.

3. Kopy`sheva T. N., Grigor`ev Yu. V. IKT-kompetentnost` budushhego uchitelya informatiki v processe professional`noj podgotovki v vuze // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva. 2019. № 1 (101). - S. 146–153.

4. Masy`chev I. V. Primenenie mobil`ny`x cifrovy`x texnologij v obrazovanii // Obrazovanie i obshhestvo. 2025. № 2(151). S. 23-30.

5. Muxidinov M. G. Problemy` formirovaniya IKT-kompetencij uchitelya informatiki v usloviyax modernizacii obrazovaniya // Vestnik Yuzhno-Ural`skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta 2015. № 3. - S. 181–190

6. Filatova K. V., Osipova O. P. Aktual`nost` formirovaniya universal`ny`x kompetencij u obuchayushhixsya pedagogicheskogo vuza v usloviyax sovershenstvovaniya sistemy` professional`nogo obrazovaniya // Obrazovanie i obshhestvo. 2025. № 4(153). – S. 3-10.

7. Czarapkina Yu. M., Lemeshko T. B., Mironov A. G. Podgotovka pedagogicheskix kadrov k professional`noj deyatel`nosti v usloviyax cifrovogo obucheniya // Informatika i obrazovanie. 2020. № 2. - S. 48–52

8. Chorosova O. M., Aetdinova R. R., Solomonova G. S., Protod`yakonova G. Yu. Konceptual`ny`e podxody` k identifikacii cifrovy`x kompetencij pedagogov: Kognitivnoe modelirovanie // Obrazovanie i samorazvitie. 2020. № 3 (15). - S. 189–202

9. Cattaneo, Bonini, Rauseo The «Digital Facilitator»: An Extended Profile to Manage the Digital Transformation of Swiss Vocational Schools. In: Digital Transformation of Learning Organizations. 2021. Springer, Cham, pp. 169–187.

УДК 378.147

Г.П. ВЕШНЯКОВ

БАРЬЕРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ

Вешняков Григорий Петрович, аспирант кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского», г. Брянск, Россия, e-mail: c3233@mail.ru

Статья посвящена теоретическому анализу и систематизации негативных факторов (барьеров) формирования профессиональной самостоятельности студентов высших учебных заведений. Актуальность исследования определяется противоречием между требованиями федеральных государственных образовательных стандартов к развитию универсальных компетенций самоорганизации и саморазвития и реальным уровнем сформированности профессиональной самостоятельности у выпускников вузов. Цифровизация образовательной среды создаёт дополнительные риски формирования зависимости от готовых решений, ослабления критического мышления и снижения толерантности к интеллектуальному усилию. На основе мета-анализа 47 российских и зарубежных источников за 2016–2024 годы разработана интегративная пятиуровневая классификация барьеров: системно-институциональные, средовые, личностные, технологические и социальные. Методологической основой исследования выступает контекстный подход А.А. Вербицкого, интегрированный с концепциями саморегулируемого обучения и автономии обучающегося. Научная новизна состоит в интеграции концепции противоречий традиционного обучения с современными международными классификациями барьеров студенческой автономии. Показано усиление негативного влияния технологических факторов в постпандемийный период. Практическая значимость результатов заключается в возможности их использования при проектировании образовательных программ, ориентированных на преодоление выявленных барьеров посредством квазипрофессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная самостоятельность, студенты, барьеры обучения, контекстный подход, саморегулируемое обучение, квазипрофессиональная деятельность, цифровизация образования.

Введение. Формирование профессиональной самостоятельности студентов является одной из ключевых задач современного высшего образования, определяющей готовность выпускников к эффективной профессиональной деятельности в условиях динамично меняющегося рынка труда. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения и их актуализированные версии (ФГОС 3++) предусматривают развитие универсальных компетенций, связанных со способностью к самоорганизации и саморазвитию (УК-6), однако реальная практика подготовки специалистов свидетельствует о значительном разрыве между декларируемыми целями и достигаемыми результатами [5, С. 127].

Многочисленные эмпирические исследования фиксируют тревожную картину: по данным П. В. Лебедчук, менее 12% первокурсников владеют навыками самостоятельной работы, а осознание значимости профессиональной самостоятельности происходит лишь к старшим курсам обучения [9, С. 114]. Работодатели отмечают длительный период адаптации молодых специалистов (3–5 и более лет), связанный с неспособностью принимать самостоятельные решения и проявлять инициативу в профессиональной деятельности.

© Вешняков Г.П., 2026

Данное противоречие актуализирует необходимость выявления и систематизации факторов, препятствующих формированию профессиональной самостоятельности студентов.

Проблема приобретает особую остроту в условиях цифровой трансформации образования, которая оказывает амбивалентное влияние на развитие самостоятельности обучающихся. С одной стороны, информационные технологии открывают беспрецедентные возможности для самообразования, обеспечивая доступ к образовательным ресурсам, научным базам данных, массовым открытым онлайн-курсам. С другой стороны, цифровая среда создаёт серьёзные риски: формирование зависимости от готовых решений, ослабление критического мышления, снижение толерантности к интеллектуальному усилию [6, С. 89]. Американский исследователь Н. Карр предупреждает о феномене «когнитивной лени», когда мозг перестаёт развивать внутренние механизмы поиска решений, полагаясь на внешние источники информации.

Пандемия COVID-19 выступила мощным катализатором этих тенденций, вынудив образовательные организации осуществить экстренный переход на дистанционные форматы обучения. По данным масштабного исследования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», 58% студентов российских вузов стали чаще откладывать выполнение учебных заданий в период пандемии, а 36% испытывают значительные затруднения с концентрацией внимания при самостоятельном изучении материала [13, С. 75]. Постпандемийный период характеризуется сохранением и даже усилением выявленных негативных тенденций, что требует научного осмысления.

Теоретико-методологическим основанием настоящего исследования выступает контекстный подход А. А. Вербицкого, который позволяет выявить системные противоречия традиционного обучения, препятствующие формированию профессиональной самостоятельности [1]. Данный подход интегрируется с современными международными концепциями саморегулируемого обучения (self-regulated learning) Б. Дж. Циммермана и автономии обучающегося (learner autonomy) П. Бенсона и Х. Холека, что обеспечивает комплексность и междисциплинарность проводимого анализа.

Цель статьи – систематизация негативных факторов (барьеров) формирования профессиональной самостоятельности студентов на основе мета-анализа российских и зарубежных исследований с позиции контекстного подхода. Задачи исследования включают: 1) анализ теоретических подходов к пониманию барьеров студенческой самостоятельности в отечественной и зарубежной педагогике; 2) выявление и классификацию негативных факторов с позиции контекстного подхода А. А. Вербицкого; 3) определение специфики технологических барьеров в условиях цифровизации образования и их взаимодействия с барьерами других уровней.

Обзор литературы. Понятие профессиональной самостоятельности в отечественной педагогике имеет богатую историю изучения и трактуется как интегративное качество личности, проявляющееся в способности самостоятельно ставить профессиональные цели, планировать и осуществлять деятельность по их достижению, контролировать и корректировать результаты без внешней помощи [8, С. 54]. Данное определение акцентирует внимание на деятельностном аспекте самостоятельности, подчёркивая её операциональную природу. Н. Ф. Коряковцева рассматривает самостоятельность как способность субъекта осуществлять свою деятельность, отдавая отчёт в своих действиях и регулируя их в соответствии с принятыми нормами и собственными убеждениями.

С.В. Чебровская на основе психологического анализа выделяет структурные компоненты самостоятельности, каждый из которых может становиться барьером при недостаточном развитии: опыт ценностей (ценностное отношение к самостоятельности как профессионально значимому качеству), опыт привычной активизации (готовность к проявлению активности в различных ситуациях), опыт рефлексии (способность к самоанализу и самооценке), операциональный опыт (владение способами самостоятельной деятельности), опыт сотрудничества (способность к продуктивному взаимодействию), опыт саморегуляции (умение управлять собственной деятельностью и эмоциональными состояниями) [12, С. 87]. Дефицит любого из перечисленных компонентов становится существенным барьером развития профессиональной самостоятельности.

В зарубежной литературе близкие по содержанию феномены описываются терминами «learner autonomy» (автономия обучающегося) и «self-directed learning» (самонаправленное обучение). Х. Холек, один из основоположников концепции автономии обучающегося, определяет её как способность принимать ответственность за собственное обучение, включая определение целей, содержания, методов, темпа и критериев оценивания [20, С. 3]. П. Бенсон подчёркивает, что автономия не является врождённым качеством, а формируется в определённых образовательных условиях, которые могут как способствовать, так и препятствовать её развитию [16, С. 47]. Это положение имеет принципиальное значение для понимания природы барьеров – они связаны не только с личностными особенностями студентов, но и с организацией образовательного процесса.

Контекстный подход А. А. Вербицкого обеспечивает системное понимание барьеров формирования профессиональной самостоятельности через анализ фундаментальных противоречий традиционного (информационного) обучения [1, С. 31]. Первое противоречие возникает между абстрактным предметом учебной деятельности (знаковые системы, тексты, информация) и реальным предметом профессиональной деятельности (объекты, процессы, отношения). Студент изучает не реальность, а её знаковую модель, что затрудняет перенос знаний в практическую деятельность. Второе противоречие существует между разбросанностью знаний по отдельным учебным дисциплинам и необходимостью их системного использования в профессии. Третье противоречие проявляется между опорой на процессы памяти в традиционном обучении и требованиями к профессиональному мышлению специалиста.

Критически важным для понимания проблемы самостоятельности является пятое противоречие – между исполнительской позицией студента в традиционном обучении и инициативной позицией специалиста в профессиональной деятельности. А. А. Вербицкий и О. Г. Ларионова подчёркивают: в традиционном обучении студент активен лишь в ответ на управляющие воздействия педагога – «делает по заданиям», «отвечает на вопросы», «выполняет указания» [3, С. 89]. Специалист же должен занимать принципиально иную – инициативную – позицию в предметном и социальном отношении. Последствия этих противоречий хорошо известны: формальность и инертность знаний, неспособность применять их на практике, длительная профессиональная адаптация.

Международные систематические обзоры выявляют множественные барьеры реализации саморегулируемого обучения в высшей школе. Дж. Дель Марио и Х. Тран на основе анализа 15 исследований выделяют шесть категорий барьеров: нехватка времени, несоответствие учебной программы и системы оценивания задачам развития самостоятельности, недостаток подготовки преподавателей к поддержке автономии студентов, противоположные взгляды педагогов на роль студенческой самостоятельности, недостаток ресурсов, сопротивление самих студентов [19]. Мета-анализ Р. С. Янсен и соавторов, охватывающий 51 исследование, показал, что интервенции по развитию саморегуляции демонстрируют умеренную эффективность (размер эффекта d = 0.49 для академической успеваемости), однако навыки самостоятельной работы трудно переносить из учебной в профессиональную практику.

Н. Кохан и соавторы на выборке аспирантов медицинских специальностей выявили три группы барьеров самонаправленного обучения в виртуальной образовательной среде: когнитивные (информационная перегрузка, рассеянность внимания, сложность фокусировки), коммуникационные (недостаточные навыки совладания со стрессом, ограниченные возможности получения обратной связи), учебные (неопределённость роли обучающегося, чрезмерная академическая нагрузка). Ф. Басри выделяет институциональные барьеры, характерные для педагогического образования: тенденцию преподавателей к «кормлению с ложки» (spoon-feeding), ограниченную автономию самих педагогов, большие группы студентов, несоответствие ожиданий педагогов и студентов относительно распределения ответственности за результаты обучения [15].

Методология, материалы и методы. Исследование проведено с использованием комплекса методов теоретического анализа: аналитико-синтетический метод, метод систематизации и обобщения, сравнительно-сопоставительный анализ, контент-анализ

научной литературы. Методологическую основу составляет контекстный подход А. А. Вербицкого, интегрированный с концепциями саморегулируемого обучения (Б. Дж. Циммерман) и автономии обучающегося (П. Бенсон, Х. Холек) [1; 16; 20]. Интеграция отечественного контекстного подхода с зарубежными концепциями позволяет обеспечить комплексность анализа, сочетая глубокое понимание институциональных противоречий российского образования с международными данными.

Поиск источников осуществлялся в международных и российских базах данных: Scopus, Web of Science Core Collection, Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), Google Scholar. Ключевые поисковые запросы включали: «профессиональная самостоятельность студентов», «барьеры самостоятельности», «learner autonomy barriers», «self-directed learning obstacles», «self-regulated learning barriers», «контекстное обучение», «student autonomy higher education», «academic self-regulation obstacles». Поиск проводился на русском и английском языках с учётом синонимических рядов и связанных терминов.

Критерии включения источников: рецензируемые публикации (peer-review) 2016–2024 годов; эмпирические исследования и систематические обзоры; релевантность теме студенческой самостоятельности в высшем образовании; наличие методологического обоснования. Критерии исключения: публикации без рецензирования; работы, посвящённые исключительно школьному образованию или дошкольному возрасту; статьи без эмпирических данных или теоретического обоснования; дублирующие публикации. Дополнительно были включены классические работы по контекстному подходу (А. А. Вербицкий) и автономии обучающегося (Х. Холек, П. Бенсон), выходящие за указанные временные рамки, но имеющие фундаментальное значение для методологии исследования.

Всего проанализировано 47 источников, из которых 28 (60%) – зарубежные публикации, 19 (40%) – российские исследования. По году публикации: 89% источников (42 работы) опубликованы после 2016 года, что соответствует требованиям к актуальности научной литературы. Классификация негативных факторов осуществлялась методом качественного контент-анализа с последующей группировкой по уровням воздействия (макро-, мезо-, микроуровень) и характеру влияния (системные, средовые, личностные, технологические, социальные). Надёжность классификации обеспечивалась итеративным уточнением категорий и сопоставлением с существующими классификациями в литературе.

Результаты исследования. На основе проведённого мета-анализа разработана интегративная пятиуровневая классификация негативных факторов (барьеров) формирования профессиональной самостоятельности студентов, отражающая многоаспектность и системный характер проблемы. Выделенные уровни барьеров соответствуют различным контекстам формирования самостоятельности и позволяют дифференцировать педагогические стратегии их преодоления.

Системно-институциональные барьеры (I уровень) определяются фундаментальными противоречиями традиционного (информационного) обучения, выявленными в контекстном подходе А. А. Вербицкого. Главное противоречие состоит в том, что студент занимает исполнительскую позицию: он «делает по заданиям», «отвечает на вопросы», «выполняет указания», в то время как специалист должен проявлять инициативу в предметном и социальном отношении [1; 3]. К данному уровню относятся: жёсткость образовательных программ, ограничивающая возможности выбора индивидуальной траектории обучения; ориентация систем оценивания на контроль воспроизведения информации, а не на стимулирование самостоятельного мышления; преобладание репродуктивных методов обучения; фрагментарность учебных дисциплин. По данным исследования С. Каллена и Д. Оппенхаймера, преподаватели склонны объяснять пассивность студентов их личностными чертами (ленью, немотивированностью), игнорируя определяющее влияние образовательной среды на проявления самостоятельности [18].

Средовые барьеры (II уровень) связаны с особенностями организации образовательного процесса на уровне конкретной образовательной организации и учебной группы. Резкий переход от школьного режима с постоянным внешним контролем к вузовской свободе вызывает у значительной части студентов дезадаптацию [9, С. 115]. Парадоксально, что свобода при отсутствии сформированных навыков её использования

становится не ресурсом развития, а барьером. Информационная перегрузка, характерная для современного образования, усиливается отсутствием качественного методического обеспечения самостоятельной работы студентов. По данным систематического обзора Дж. Дель Марио и Х. Тран, нехватка времени является наиболее часто упоминаемым барьером в международных исследованиях саморегулируемого обучения [19]. К средовым барьерам также относятся: недостаточная поддержка со стороны преподавателей, отсутствие пространств для самостоятельной работы, неэффективная организация обратной связи.

Личностные барьеры (III уровень) включают дефициты когнитивной, мотивационной и волевой сфер личности студента. Т. О. Гордеева на обширном эмпирическом материале показала, что стремление к получению хороших оценок парадоксально снижает познавательную активность – внешняя мотивация вытесняет внутреннюю, формируя ориентацию на результат в ущерб процессу познания [4]. Особое место среди личностных барьеров занимает академическая прокрастинация. По данным П. Лимоне и соавторов, прокрастинация представляет собой провал поведенческой регуляции; метакогнитивные стратегии и навыки управления временем негативно связаны с откладыванием учебных задач. Российские исследования фиксируют высокую распространённость прокрастинации в студенческой среде: по данным М. А. Киселёвой, 70,5% студентов второго курса систематически откладывают выполнение учебных заданий [7]. К личностным барьерам также относятся: низкая самоэффективность, перфекционизм, страх неудачи, недостаточно развитые метакогнитивные навыки, экстернальный локус контроля.

Технологические барьеры (IV уровень) приобретают особую значимость в условиях цифровизации образования и требуют отдельного рассмотрения. Мета-анализ О. Дж. Санди и соавторов, обобщивший данные 44 исследований с участием 147 943 студентов из 16 стран мира, подтвердил статистически значимое негативное влияние смартфон-зависимости на академическую успеваемость ($r = -0.12$, $p < 0.001$). Исследование, опубликованное в журнале BMC Public Health на выборке 4562 китайских студентов, показало сильную негативную корреляцию телефон-зависимости с вовлечённостью в обучение ($r = -0.434$). Доступность готовых ответов в поисковых системах формирует описанный Н. Карром феномен «когнитивной лени» – мозг перестаёт развивать внутренние механизмы поиска решений, полагаясь на внешние источники [6, С. 142].

Особую тревогу вызывает распространение генеративных систем искусственного интеллекта в образовании. Е. Касечи и соавторы предупреждают, что чрезмерная зависимость от ChatGPT и аналогичных систем может подорвать развитие автономного и критического мышления у студентов. Студенты получают возможность получать готовые решения учебных задач без собственного интеллектуального усилия, что формирует модель «потребителя знаний» вместо «производителя знаний». К технологическим барьерам также относятся: цифровое отвлечение (digital distraction), многозадачность (multitasking), информационная перегрузка, кибер-прокрастинация.

Социальные барьеры (V уровень) включают влияние семьи, референтной группы и культурной среды на формирование самостоятельности. Систематический обзор, опубликованный в Journal of Genetic Psychology в 2024 году, выявил значимую связь гиперопеки родителей (helicopter parenting) с повышенной тревожностью, депрессией и стрессом у студентов. Механизмами негативного влияния выступают: снижение самоэффективности, заниженная самооценка, ослабление автономии. Исследование Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» подтвердило, что избыточный контроль выполнения домашних заданий со стороны родителей отрицательно влияет на академическую успеваемость и формирование самостоятельности [10]. Культурные факторы, включая традиции teacher-centered (центрированного на преподавателе) обучения, создают дополнительные барьеры в определённых образовательных контекстах [15]. Давление сверстников, конформизм студенческой группы, отсутствие позитивных ролевых моделей также относятся к социальным барьерам.

Таблица 1 – Интегративная классификация барьеров формирования профессиональной самостоятельности студентов

Уровень барьеров	Характеристика	Примеры барьеров
I. Системно-институциональные	Фундаментальные противоречия традиционного обучения (по А. А. Вербицкому)	Исполнительская позиция студента; жёсткость программ; репродуктивные методы; фрагментарность дисциплин
II. Средовые	Особенности организации образовательного процесса	Информационная перегрузка; нехватка времени; недостаток методического обеспечения; отсутствие поддержки
III. Личностные	Дефициты когнитивной, мотивационной и волевой сфер	Прокрастинация; низкая самоэффективность; внешняя мотивация; слабая саморегуляция
IV. Технологические	Негативное влияние цифровых технологий	Смартфон-зависимость; доступность готовых решений; использование ИИ; «когнитивная лень»
V. Социальные	Влияние семьи и культурной среды	Гиперопека родителей; teacher-centered культура; давление сверстников

Обсуждение результатов. Разработанная классификация позволяет осмыслить барьеры формирования профессиональной самостоятельности как системный феномен, требующий комплексного педагогического ответа. С позиции контекстного подхода ключевым является противоречие между исполнительской позицией студента в традиционном обучении и требованиями инициативной профессиональной позиции специалиста. Это фундаментальное противоречие усугубляется современными технологическими факторами, которые создают дополнительные условия для избегания когнитивного усилия и формирования зависимости от внешних источников информации.

Полученные результаты согласуются с выводами Р. С. Янсен о сложности переноса навыков саморегуляции из учебного контекста в реальную профессиональную практику. Это подтверждает центральный тезис А. А. Вербицкого о необходимости моделирования профессионального контекста в учебной деятельности для обеспечения органического единства формирования компетенций и личностных качеств специалиста. Квазипрофессиональная деятельность – деловые игры, кейс-методы, проектная работа, имитационное моделирование – создаёт условия для преодоления противоречия между учебной и профессиональной позициями студента [1; 3].

Особого внимания заслуживает анализ взаимодействия барьеров разных уровней. Системно-институциональные барьеры создают условия, в которых личностные дефициты усиливаются, а не компенсируются образовательной средой. Например, отсутствие качественного методического обеспечения самостоятельной работы (средовой барьер) при низком уровне саморегуляции студента (личностный барьер) и доступности готовых решений в Интернете (технологический барьер) создаёт кумулятивный негативный эффект, многократно превышающий влияние каждого барьера по отдельности. Данное наблюдение подчёркивает необходимость системного подхода к преодолению барьеров, невозможность ограничиться воздействием на один уровень.

Выявленное усиление технологических барьеров после пандемии COVID-19 требует пересмотра традиционных подходов к организации самостоятельной работы студентов. По данным Ф. Бивер и соавторов, значительная часть студентов продемонстрировала неспособность эффективно регулировать усилия, внимание и время в условиях дистанционного обучения [17]. Исследование С. Г. Хубер и К. Хельма установило, что

автономия учащегося и педагогическая поддержка преподавателя оказались более влиятельными факторами успешности дистанционного обучения, чем доступ к техническим ресурсам и уровень цифровых компетенций. Это указывает на приоритетность развития «мягких» навыков саморегуляции по сравнению с техническими умениями работы с цифровыми инструментами.

Преодоление выявленных барьеров возможно через последовательную реализацию контекстного подхода, предусматривающего трансформацию учебной деятельности через три взаимосвязанных этапа: учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность [1, С. 156]. Формы квазипрофессиональной деятельности – деловые игры, анализ производственных ситуаций (кейс-метод), имитационное моделирование, проектное обучение – создают условия для проявления инициативы, принятия решений в ситуации неопределённости, развития рефлексии, то есть тех качеств, которые составляют ядро профессиональной самостоятельности. Мета-анализ М. Теобальда подтверждает эффективность программ развития саморегуляции, включающих активные методы обучения.

Заключение. Проведённый мета-анализ позволил систематизировать негативные факторы (барьеры) формирования профессиональной самостоятельности студентов в виде интегративной пятиуровневой классификации. Выявлены системно-институциональные, средовые, личностные, технологические и социальные барьеры, находящиеся в сложном взаимодействии и создающие кумулятивные негативные эффекты.

Научная новизна исследования состоит в интеграции концепции противоречий традиционного обучения А. А. Вербицкого с современными международными классификациями барьеров студенческой автономии (Р. С. Янсен, Дж. Дель Марио, Н. Кохан и др.). Показано, что ключевое противоречие между исполнительской позицией студента и инициативной позицией специалиста усугубляется технологическими факторами цифровой эпохи – доступностью готовых решений, смартфон-зависимостью, распространением генеративного искусственного интеллекта, формированием «когнитивной лени».

Практическая значимость результатов определяется возможностью их использования при проектировании образовательных программ, ориентированных на развитие профессиональной самостоятельности студентов. Контекстный подход, предусматривающий последовательное включение квазипрофессиональной деятельности (деловые игры, кейс-метод, проектное обучение, имитационное моделирование), представляется эффективным инструментом преодоления выявленных барьеров на системно-институциональном и средовом уровнях. Преодоление личностных барьеров требует целенаправленного развития метакогнитивных навыков и саморегуляции. Технологические барьеры могут быть смягчены через формирование цифровой грамотности и критического отношения к информационным источникам.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической верификацией предложенной классификации на различных выборках студентов, разработкой диагностического инструментария для выявления доминирующих барьеров у конкретных обучающихся, а также созданием и апробацией педагогических технологий преодоления технологических барьеров в условиях цифровизации образования. Особый интерес представляет исследование эффективности различных форм квазипрофессиональной деятельности для преодоления барьеров разных уровней.

Список литературы

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

2. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов. М.: Логос, 2006. – 184 с.

3. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. – 336 с.

4. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013. – 444 с.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 3-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.

6. Карр Н. Пустышка. Что интернет делает с нашими мозгами. СПб.: BestBusinessBooks, 2012. – 256 с.

7. Киселёва М. А. Прокрастинация в студенческой среде и методы её преодоления // Научный журнал. 2021. № 3. – С. 45–52.

8. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

9. Лебедчук П. В. Особенности формирования самостоятельности студентов в процессе профессионального становления // Проблемы социальной психологии личности. 2008. – С. 112–119.

10. Сивак Е. В., Глазков К. П. Родительское участие в образовании: влияние на академические результаты студентов // Вопросы образования. 2020. № 3. – С. 117–142.

11. Хусаинова С. В., Хуснутдинова Р. Р., Федекин И. Н. Учебная автономия обучающихся как проблема познания // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3. – С. 210–217.

12. Чебровская С. В. Психологические условия формирования самостоятельности студентов: дис. ... канд. психол. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2003. – 231 с.

13. Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 5. – С. 72–81.

14. Al-Ahdal A. A., Alharbi M., Alqarni A. Factors affecting learner autonomy in the context of English language learning // Heliyon. 2023. Vol. 9. No. 12. Article e22787.

15. Basri F. Factors influencing learner autonomy and autonomy support in a faculty of education context // Teaching in Higher Education. 2021. Vol. 28. No. 2. P. 270–285.

16. Benson P. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. 2nd ed. London: Routledge, 2011. 296 p.

17. Biwer F., Wiradhany W., Oude Egbrink M. et al. Changes and adaptations: How university students self-regulate their online learning during the COVID-19 pandemic // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 642593.

18. Cullen S., Oppenheimer D. Choosing to learn: The importance of student autonomy in higher education // Science Advances. 2024. Vol. 10. No. 37. Article eado6759.

19. Del Mario J., Tran H. A literature review: Analyzing barriers hindering the implementation of self-regulated learning in science classrooms // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Article 1330449.

20. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon Press; 1981. 87 p.

BARRIERS TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL INDEPENDENCE IN STUDENTS: THEORETICAL ANALYSIS AND SYSTEMATIZATION

Veshnyakov G.P., Postgraduate Student, Department of Pedagogy, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia, e-mail: c3233@mail.ru

The article is devoted to the theoretical analysis and systematization of negative factors (barriers) to the formation of professional independence in higher education students. The relevance of the research is determined by the contradiction between the requirements of federal state educational standards for the development of universal competencies of self-organization and self-development and the actual level of professional independence among university graduates. Digitalization of the educational environment creates additional risks of developing dependence on ready-made solutions, weakening critical thinking, and reducing tolerance for intellectual effort. Based on a meta-analysis of 47 Russian and foreign sources from 2016–2024, an integrative five-level classification of barriers has been developed: systemic-institutional, environmental, personal, technological, and social. The methodological

basis of the study is A. A. Verbitsky's contextual approach, integrated with the concepts of self-regulated learning and learner autonomy. The scientific novelty lies in integrating the concept of contradictions in traditional education with modern international classifications of student autonomy barriers. The intensification of the negative impact of technological factors in the post-pandemic period is shown. The practical significance of the results lies in the possibility of their use in designing educational programs aimed at overcoming identified barriers through quasi-professional activities.

Keywords: professional independence, students, learning barriers, contextual approach, self-regulated learning, quasi-professional activity, digitalization of education.

References

1. Verbiczkij A. A. Aktivnoe obuchenie v vy`sshej shkole: kontekstny`j podxod. M.: Vy`sshaya shkola, 1991. 207 s.

2. Verbiczkij A. A., Bakshaeva N. A. Psixologiya motivacii studentov. M.: Logos, 2006. 184 s.

3. Verbiczkij A. A., Larionova O. G. Lichnostny`j i kompetentnostny`j podxody` v obrazovanii: problemy` integracii. M.: Logos, 2009. 336 s.

4. Gordeeva T. O. Motivaciya uchebnoj deyatel`nosti shkol`nikov i studentov: struktura, mexanizmy`, usloviya razvitiya: dis. ... d-ra psixol. nauk. M., 2013. 444 s.

5. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psixologiya: uchebnik dlya vuzov. 3-e izd. M.: MPSI; Voronezh: MODE`K, 2010. 448 s.

6. Karr N. Pusty`shka. Chto internet delaet s nashimi mozgami. SPb.: BestBusinessBooks, 2012. 256 s.

7. Kiselyova M. A. Prokrastinaciya v studencheskoj srede i metody` eyo preodoleniya // Nauchny`j zhurnal. 2021. № 3. S. 45–52.

8. Koryakovceva N. F. Sovremennaya metodika organizacii samostoyatel`noj raboty` izuchayushhix inostranny`j yazy`k. M.: ARKTI, 2002. 176 s.

9. Lebedchuk P. V. Osobennosti formirovaniya samostoyatel`nosti studentov v processe professional`nogo stanovleniya // Problemy` social`noj psixologii lichnosti. 2008. S. 112–119.

10. Sivak E. V., Glazkov K. P. Roditel`skoe uchastie v obrazovanii: vliyanie na akademicheskie rezul`taty` studentov // Voprosy` obrazovaniya. 2020. № 3. S. 117–142.

11. Xusainova S. V., Xusnutdinova R. R., Fedekin I. N. Uchebnaya avtonomiya obuchayushhixsya kak problema poznaniya // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2022. № 3. S. 210–217.

12. Chebrovskaya S. V. Psixologicheskie usloviya formirovaniya samostoyatel`nosti studentov: dis. ... kand. psixol. nauk. Komsomol`sk-na-Amure, 2003. 231 s.

13. Shty`xno D. A., Konstantinova L. V., Gagiev N. N. Perexod vuzov v distancionny`j rezhim v period pandemii: problemy` i vozmozhny`e riski // Otkry`toe obrazovanie. 2020. T. 24. № 5. S. 72–81.

14. Al-Ahdal A. A., Alharbi M., Alqarni A. Factors affecting learner autonomy in the context of English language learning // Heliyon. 2023. Vol. 9. No. 12. Article e22787.

15. Basri F. Factors influencing learner autonomy and autonomy support in a faculty of education context // Teaching in Higher Education. 2021. Vol. 28. No. 2. P. 270–285.

16. Benson P. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. 2nd ed. London: Routledge, 2011. 296 p.

17. Biwer F., Wiradhany W., Oude Egbrink M. et al. Changes and adaptations: How university students self-regulate their online learning during the COVID-19 pandemic // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 642593.

18. Cullen S., Oppenheimer D. Choosing to learn: The importance of student autonomy in higher education // Science Advances. 2024. Vol. 10. No. 37. Article eado6759.

19. Del Mario J., Tran H. A literature review: Analyzing barriers hindering the implementation of self-regulated learning in science classrooms // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Article 1330449.

20. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon Press; 1981. 87 p.

УДК 378.14

И.Г. КОНДАУРОВА, Л.А. ФИЛИПОВИЧ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Кондаурова Ирина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий, ФГБОУ ВО Кузбасский государственный аграрный университет им. В.Н. Полецкова, г. Кемерово, Россия, e-mail: kondirina08@mail.ru

Филипович Лариса Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогических технологий, ФГБОУ ВО Кузбасский государственный аграрный университет им. В.Н. Полецкова, г. Кемерово, Россия, e-mail: laf.47@yandex.ru

Педагогическая практика представляет собой обязательный компонент профессиональной подготовки педагогов. В ходе её прохождения обучающиеся реализуют теоретические знания в реальных условиях, что способствует формированию ключевых профессиональных компетенций и профессионально значимых личностных качеств. Педагогическая практика выступает ключевым звеном в цепочке профессиональной подготовки, трансформируя академические знания в компетентностную готовность к эффективной педагогической деятельности. Итогом данного процесса становится повышение квалификационного уровня выпускников и их готовность к профессиональной работе учителя.

Ключевые слова: педагогическая практика, студенты, компетенция, профессиональные компетенции, педагог, уровни сформированности компетенций.

Введение. Педагогические практики играют важную роль в профессиональной подготовке студентов, обучающихся на направлении подготовки «Педагогическое образование», т.к. являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Они не только помогают интегрировать теоретические знания с практическими навыками, но и способствуют формированию профессиональной идентичности, развитию личностных качеств, уверенности в своих силах и готовности к решению реальных педагогических задач. Новая образовательная модель, ориентированная на подготовку высококвалифицированных специалистов, имеющих активную профессиональную и жизненную позицию, способных эффективно применять свои знания на практике строится на компетентностном подходе. В российской педагогике этот подход подразумевает акцент на практических навыках и умениях, а также на способности человека самостоятельно применять знания в различных жизненных ситуациях. Компетентностный подход трансформирует цели современного образования, смещая акцент с накопления знаний, умений и навыков на их интеграцию с практикой. Теперь главной задачей вуза является научить выпускника эффективно применять полученные знания и опыт для успешного решения профессиональных задач, преодолевая разрыв между теорией и практикой.

Трансформация высшего педагогического образования в настоящих условиях делает педагогическую практику неотъемлемой частью становления профессиональной готовности будущих педагогов. Профессиональная компетентность, как ведущая характеристика современного специалиста, является предметом пристального изучения педагогической науки. В связи с этим, цель нашего исследования: дать анализ существующих методических материалов по педагогическим практикам, проводимым в Кузбасском государственном аграрном университете имени В. Н. Полецкова (Кузбасский ГАУ) и рассмотреть динамику

© Кондаурова И.Г., Филипович Л.А., 2026

изменения уровней сформированности профессиональных компетенций студентов в процессе прохождения педагогических практик.

Обзор литературы. Для поиска научных источников использовали базы данных: eLibrary, Google Scholar, ResearchGate. Разработке теоретико-методологических оснований подготовки будущего учителя, становления его как компетентного специалиста – профессионала посвящены работы К. В. Арановской, В. В. Артаутова, Е. В. Бондаревской, В. И. Данильчука, В. В. Зайцева, И. А. Колесниковой, В. М. Монахова, А. М. Саранова, Н. К. Сергеева, В. Г. Фоменко, и др.

Научная литература предлагает различные определения понятия «профессиональная компетентность учителя». Нам близко мнение ученых, определяющих понятие «профессиональная компетентность учителя», как «единство предметно-профессиональных знаний, освоенных профессионально-педагогических технологий, способности к решению разных профессиональных задач – методических, предметных, диагностических и др.» [1, С. 39].

Компетенцию можно определить как «требование, заранее заданное к образовательной подготовке обучаемого и приобретенную способность индивида самостоятельно выполнять определенные жизненные требования, правильно и разумно действовать при достижении целей и конкретных, определяемых ситуацией, условий» [7, С. 110]. Компетенции представляют собой заранее установленный уровень образовательной подготовки, который обеспечивает личности способность самостоятельно решать практические задачи, действовать осмысленно и эффективно в конкретных жизненных ситуациях для достижения желаемых результатов. Компетентность – это совокупность компетенций и то, насколько успешно человек применяет их на практике, то есть его общий профессионализм и уровень мастерства. Компетенция – это сочетание знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые позволяют человеку успешно решать определённые задачи профессиональной деятельности или действовать в определённой сфере [12].

Независимо от видов деятельности учителя компетентность включает «два основных компонента: 1) систему знаний, определяющих теоретическую готовность учителя; 2) систему умений и навыков, составляющих основу его практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности» [3, С. 65]. Несомненно, формирование профессионально компетентных, быстро адаптирующихся и креативно мыслящих специалистов узкой специализации невозможно без интеграции теоретической подготовки и практического опыта. В контексте педагогического образования, педагогическая практика выступает в качестве одного из способов, обеспечивающих качественную подготовку выпускников, способных к применению теоретических знаний и приобретенных навыков в реальной профессиональной деятельности для решения профессиональных задач [8].

Педагогические практики направлены на достижение ряда ключевых задач, это:

- Систематизация и интеграция теоретических знаний. Практическое применение теоретических знаний позволяет студентам глубже осмыслить учебный материал, увидеть взаимосвязь между различными дисциплинами и осознать необходимость междисциплинарного подхода в педагогической деятельности. Например, теоретические курсы по психологии могут быть подкреплены практическими занятиями, где студенты учатся применять психологические методики для улучшения учебного процесса.

- Формирование профессиональных компетенций. Педагогические практики помогают студентам освоить и совершенствовать ключевые профессиональные навыки, необходимые для успешной работы в школе. К таким навыкам относятся: планирование и проведение учебных занятий (студенты учатся составлять конспекты уроков, подбирать дидактические материалы, организовывать учебный процесс и оценивать его эффективность); использование инновационных образовательных технологий (практика позволяет студентам освоить современные методики и технологии, такие как проектное обучение, интерактивные доски, цифровые образовательные ресурсы и т.д.); организация внеклассной воспитательной работы (студенты учатся проводить мероприятия, направленные на развитие творческих, спортивных и социальных навыков учащихся); эффективное взаимодействие с учащимися и коллегами (практика помогает студентам развить

коммуникативные навыки, научиться устанавливать контакт с детьми, учитывать их индивидуальные особенности и работать в команде с коллегами) [9].

- Адаптация к школьной среде. Практическая деятельность в реальных образовательных организациях помогает студентам адаптироваться к школьной среде, освоить нормы и правила профессиональной этики, а также научиться решать специфические задачи, с которыми сталкиваются учителя в повседневной работе, такие как изучение школьной документации, ознакомление с методиками оценки знаний, решение конфликтных ситуаций и др.

- Развитие личностных качеств. Педагогические практики способствуют развитию таких личностных качеств, как ответственность, коммуникабельность, эмпатия, стрессоустойчивость и способность к командной работе. Эти качества являются важными для успешной педагогической деятельности и помогают студентам стать более уверенными в своих силах и готовыми к решению сложных профессиональных задач [6].

Методология, материалы и методы. Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов-будущих учителей – это многогранный процесс, требующий применения разнообразных инструментов и методик, которые позволяют комплексно и объективно оценить не только уровень сформированности профессиональных компетенций, а также личностные качества будущего педагога. В нашей работе мы использовали инструменты и методики оценки сформированности профессиональных компетенций у студентов такие как:

Портфолио. Портфолио является одним из наиболее эффективных инструментов для демонстрации динамики развития студента. Оно представляет собой целенаправленный сбор работ студента, который отражает его прогресс, достижения и рефлексию.

Наблюдение за практикой и анализ урока. Непосредственное наблюдение за работой студента в реальных условиях педагогической деятельности является неотъемлемой частью оценки. Оно позволяет увидеть, как студент применяет теоретические знания на практике, взаимодействует с учениками, управляет классом.

Кейс-стади и решение педагогических ситуаций. Этот метод позволил нам оценить способности студента анализировать проблемные ситуации, находить адекватные решения и применять теоретические знания в нестандартных условиях.

Самооценка и рефлексивные практики. Развитие способности к самоанализу является одной из ключевых профессиональных компетенций учителя. Студенты должны уметь оценивать свою деятельность, выявлять сильные и слабые стороны, ставить цели для дальнейшего развития.

Результаты исследования. Требования к результатам освоения, структуре и условиям реализации основных образовательных программ прописаны в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО). Общепрофессиональные компетенции (ОПК) для программы бакалавриата сформулированы в ФГОС ВО, профессиональные компетенции (ПК) определяются Организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников [10].

Бакалавр по направлению подготовки «Педагогическое образование» готовится, в первую очередь, к педагогической профессиональной деятельности, в связи с чем, в образовательном процессе вуза значительная роль отводится формированию и развитию общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Мы не будем останавливаться на характеристике ОПК, так как эти компетенции бакалавра сформулированы в ФГОС ВО. Содержание «практической готовности учителя можно определить в наблюдаемых (внешних, предметных) действиях, которые проявляются через две группы умений – организаторские и коммуникативные» [13, С.105]. Суть организаторской деятельности педагога состоит в создании условий для активного включения учащихся в образовательную деятельность, что делает их не просто объектами, а субъектами обучения. Среди ключевых общепедагогических организаторских умений выделяют: мобилизационные – способность активизировать учеников (ОПК-7), информационно-дидактические – умение предоставлять знания и материалы (ОПК-6, ОПК-8), развивающие – содействие росту и совершенствованию

учащихся (ОПК-3) и ориентационные – направление учебной деятельности (ОПК-1, ОПК-2). Коммуникативные способности учителя включают в себя умение воспринимать учеников, навыки эффективного взаимодействия с ними и владение методами педагогического воздействия, способствующими достижению педагогических целей (ОПК-4, ОПК-5).

Профессиональные компетенции выпускника образовательной программы «Педагогическое образование» и индикаторах их достижений прописаны в паспорте формирования компетенций Кузбасского ГАУ (см. Таблицу 1).

Таблица 1 – Профессиональные компетенции выпускника образовательной программы уровня высшего образования (бакалавриат)

Код и наименование профессиональной компетенции выпускника	Индикаторы достижения компетенции
ПК-1 Способен обучать учебному предмету на основе предметных методик и применения образовательных технологий	**Первый уровень**. Способен демонстрировать знание базовых понятий об особенностях строения и физиологических механизмах работы различных биологических систем и органов живых организмов, их роли в природе и хозяйственной деятельности человека. **Второй уровень**. Способен демонстрировать знание основных положений и требований к организации образовательного процесса, содержания и методики преподавания учебного предмета, методов обучения и современных образовательных технологий. **Третий уровень.** Способен осуществлять отбор содержания образования по учебному предмету в соответствии с целями и возрастными особенностями обучающихся; применяет методы обучения и образовательные технологии, исходя из особенностей содержания учебного материала, возраста и образовательных потребностей обучаемых.
ПК-2 Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность	**Первый уровень**. Способен демонстрировать умение ставить воспитательные задачи, проектировать воспитательную деятельность и методы ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС. **Второй уровень**. Способен организовать и оценить различные виды деятельности ребенка (учебную, игровую, трудовую, спортивную, художественную и т.д.), использовать методы и формы организации коллективных творческих дел, экскурсий, походов, экспедиций и других мероприятий (по выбору). **Третий уровень.** Способен демонстрировать способность оказания помощи и поддержки в организации деятельности ученических органов самоуправления. **Четвертый уровень.** Способен выбирать и демонстрировать способность оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) обучающихся, в том числе родителям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья. **Пятый уровень.** Способен объяснять и анализировать поступки детей, реальное состояние дел в группе с учетом культурных различий детей, возрастных и индивидуальных особенностей детей, межличностных отношений и динамики социализации личности.

ПК-3 Способен организовать развивающую образовательную среду для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения средствами преподаваемых учебных предметов	**Первый уровень**. Способен организовать образовательную среду школы в целях достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения средствами биологии. **Второй уровень**. Способен обосновывать необходимость включения различных компонентов социокультурной среды региона в образовательный процесс. **Третий уровень.** Способен использовать образовательный потенциал социокультурной среды региона в преподавании биологии во внеурочной деятельности.
ПК-4 Способен проектировать содержание образовательных программ и их элементов	**Первый уровень**. Способен участвовать в проектировании основных и дополнительных образовательных программ. **Второй уровень**. Способен проектировать рабочие программы учебного предмета «Биология».
ПК-5 Способен проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся по преподаваемым учебным предметам	**Первый уровень**. Способен разрабатывать индивидуально ориентированные учебные материалы по биологии с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их особых индивидуальных потребностей. **Второй уровень**. Способен проектировать и проводить индивидуальные и групповые занятия по биологии для обучающихся с особыми образовательными потребностями. **Третий уровень.** Способен использовать различные средства оценивания индивидуальных достижений обучающихся при изучении биологии.

Среди основных условий организации успешной педагогической практики мы выделяем: интегрированный подход: практика должна стать частью единой системы психолого-педагогической подготовки, которая включает как теоретические дисциплины, так и практические занятия [2]; профессиональная компетентность: развитие профессионально-значимых качеств, включая общегражданские качества, специфические для педагога и специальные знания, умения и навыки по предмету [15]; личностная ориентация: формирование внутренней установки и мотивов к дальнейшей профессиональной деятельности, а также четкой концептуальной позиции педагога-воспитателя [14]; представление о профессии: осознание противоречий и трудностей, связанных с работой учителя.

Педагогическая практика, на наш взгляд, является наиболее действенной формой формирования профессиональных компетенций будущего педагога. «Педагогическая практика студентов в школе часто воспринимается как проверка профессиональных, методических и психолого-педагогических знаний и навыков» [4, С. 290], она также является важным этапом для развития исследовательских компетенций. Исходя из программы педагогической практики, формирование готовности будущих учителей к работе в школе включает в себя активное участие студентов в школьной жизни, проведение учебных занятий, самоанализ и развитие профессионально значимых качеств, таких как гибкость и адаптивность. Успешное прохождение практики требует от студентов не только теоретических знаний и практических умений, но и проявления субъектности и высокого уровня профессиональной компетентности.

Следует отметить, что не все компетенции, обозначенные как общепрофессиональные и профессиональные, будут полностью сформированы в период педагогической практики. Теоретические основы для развития этих компетенций закладываются в процессе изучения дисциплин, предшествующих практике [4]. Педагогическая практика проводится в целях получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Оценка

уровня развития профессиональных компетенций подразумевает анализ достигнутых результатов.

Процесс оценки сформированности компонентов профессиональных компетенций предполагает сопоставление достигнутых результатов с нормативными требованиями ФГОС. Проведенный анализ различных исследовательских позиций (Е. И. Артамоновой, А. В. Христевой, Н. Е. Мажар, Т. И. Торгашиной, Т. К. Клименко, С. Л. Суворовой, Е. М. Муравьева, С. И. Тарасовой, Н. С. Сердюковой, Л. Н. Макаровой, Т. Н. Бидайбековой, Т. Е. Климовой, И. А. Стеценко) относительно уровней оценивания и их критериев позволил нам выделить три уровня: базовый, средний и высокий. Эти уровни служат индикаторами развития как отдельных составляющих компетенции, формируемой в ходе педагогической практики, так и компетенции как целостного образования.

Уровни сформированности профессиональных компетенций, продемонстрированные в ходе педагогической практики, соответствуют следующим оценкам: «удовлетворительно» – базовый уровень; «хорошо» – средний уровень; «отлично» – высокий уровень. *Базовый уровень* характеризуется поверхностным уровнем знаний и навыков. Студент проявляет пассивность и склонность к шаблонному мышлению в процессе обучения, не испытывает интереса к будущей профессии. Знания по учебному предмету «Биология» слабые, с большим количеством пробелов. Профессиональная деятельность в период педагогической практики (проведение уроков, внеклассных мероприятий, составление характеристик учащихся) выполняется не в полной мере. Критическое мышление и способность к логическому анализу развиты слабо, понимание часто основывается на интуиции. Студент способен решать только простые, стандартные задачи, используя отработанные решения по алгоритму. Стремление к профессиональному росту и конкуренции на рынке труда отсутствует. Средний уровень характеризуется необходимыми теоретическими знаниями и практическими навыками, достаточными для успешного прохождения педагогической практики. Интерес к профессии учителя присутствует, но не является доминирующим. Студент хорошо владеет учебным предметом «Биология», допуская незначительные неточности. Самостоятельность в работе определяется указаниями руководителя и преподавателя-методиста по практике, а также стремлением к успеху в учебе. Студент понимает цели и задачи своей деятельности, но не проявляет выраженного стремления к самосовершенствованию и исследовательской деятельности. Его действия ориентированы на решение стандартных задач, требующих выбора оптимального решения из предложенных вариантов, а не на поиск новых подходов. *Высокий уровень* характеризуется глубокими знаниями и навыками, как теоретическими, так и практическими, что является результатом осознанного планирования своей будущей карьеры. Студент активно и творчески подходит к обучению, понимает цели и результаты своей деятельности. У него развито стремление к самосовершенствованию, самоанализу и профессиональному росту. Студент умеет эффективно организовывать свою работу, грамотно работать с информацией и использовать современные технологии. Он способен решать сложные, нестандартные задачи, требующие творческого подхода и оригинальных решений. У него сформировано позитивное отношение к профессии, он действует профессионально и мотивирован на достижение успеха.

Цель нашего исследования: изучить динамику сформированности профессиональных компетенций студентов в процессе педагогических практик. Исследование проводилось на базе Кузбасского ГАУ в течение 4 лет (2021-2025 гг.). Обучающиеся направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Биология» диагностировались в конце каждого года. Изменения результатов исследования приведены на диаграмме (рис.1).

На диаграмме прослеживается трансформация студента как будущего учителя от базового уровня к высокому, от базы к мастерству через прохождение различных видов педагогических практик. Это явление, когда после проведения педагогических практик у студентов наблюдается рост сформированности профессиональных компетенций и одновременное «снижение» (или, точнее, трансформация) базового уровня, является законным и ожидаемым. Это не столько «уменьшение», сколько изменение качества освоения материала, переход от теоретического понимания к практическому применению и мастерству. На наш взгляд, это происходит по ряду причин, таких как:

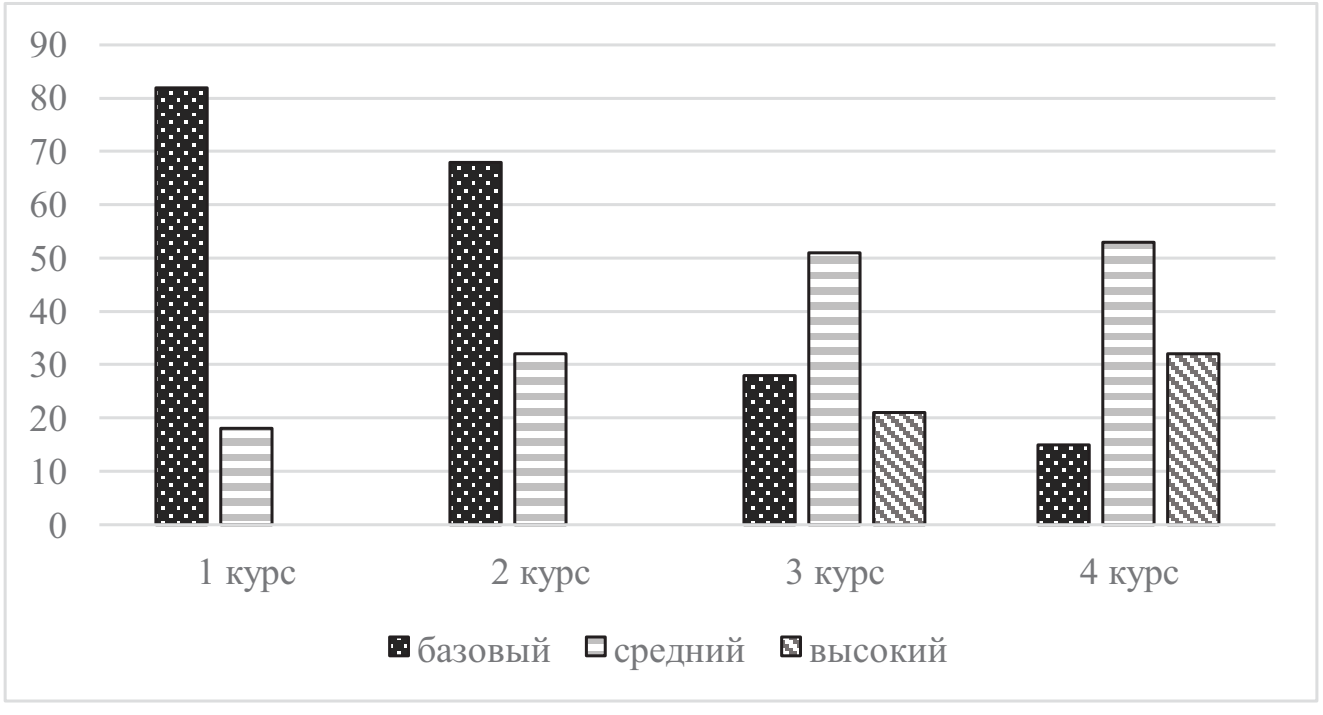


Рисунок 1. Уровневые показатели сформированности профессиональных компетенций студентов

Конкретизация и «оживление» теоретических знаний. На занятиях студент получает теоретические знания, полученные в ходе лекций, семинаров. Эти знания зачастую абстрактны, не имеют четкой привязки к реальным условиям, это своего рода «базовый набор» информации, который пока не стал частью его профессионального арсенала, и педагогическая практика становится полигоном, где «приживаются» эти абстрактные понятия. Столкнувшись с реальными учениками, с различными учебными ситуациями, студенту приходится применять теоретические знания на практике. Он считает, что как работает тот или иной метод, какие приемы действительно приносят пользу детям. Знания перестают быть просто информацией и превращаются в навыки.

Активное развитие практических навыков и умений. Практика дает возможность многократного, целенаправленного применения и оттачивания навыков. Студент учится проводить уроки; взаимодействовать с учениками, понимать их эмоции, решать конфликты, выходить на общий язык; организовать учебную деятельность, эффективно использовать время, ресурсы, оборудование; применять методические приемы, выбирать подходящие методы для конкретных целей и класса.

Формирование профессионального мышления и рефлексивных способностей. В ходе практики студент учится анализировать свою деятельность, оценивать эффективность своих действий, корректировать подход в зависимости от ситуации, прогнозировать результаты и принимать самостоятельные решения, осознанно анализировать свой опыт, извлекать уроки и ставить цели.

Каждая успешно пройденная практика, каждое преодоление препятствий, положительный отзыв наставника укрепляют уверенность студента в своих возможностях. Он начинает осознавать себя как будущего профессионала, способного справиться с задачами. Это снижает уровень тревожности и повышает мотивацию. Практика дает возможность почувствовать себя членом педагогического коллектива, понять неписаные правила, традиции, особенности взаимодействия с учениками, родителями и коллегами. Это способствует формированию профессиональной идентичности и более глубокому пониманию роли учителя.

Таким образом, практика выступает катализатором профессионального развития. Теоретические знания, составляющие «базовый» уровень, не исчезают, а трансформируются, интегрируются в практические навыки, обогащаются рефлексией и опытом. Это приводит к формированию качественно нового, высокого педагогического уровня сформированности профессиональных компетенций, который позволяет студенту быть готовым к обоснованной деятельности.

Заключение. Настоящее исследование было посвящено изучению процесса формирования профессиональных компетенций студентов-педагогов в рамках прохождения педагогических практик на протяжении четырех лет обучения в вузе. Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

результаты исследования подтверждают важную роль педагогических практик в процессе подготовки будущих учителей. В отличие от теоретического обучения, практика позволяет обучающимся перейти от абстрактных знаний к конкретному применению, от понимания к умению, от пассивного определения к активной профессиональной деятельности. Наблюдаемая трансформация студента от базового уровня к высокому, от основ к мастерству, непосредственно связана с погружением в реальные условия школьной жизни, многократным применением знаний и отработкой практических навыков.

Формирование профессиональных компетенций – это не одномоментный процесс, а динамичный, поэтапный. На младших курсах (1-2) происходит освоение базовых знаний и навыков, знакомство с профессией. На средних курсах (3) идет активное применение и закрепление умений, развитие профессионального мышления. На старших курсах (4) формируется готовность к самостоятельной работе, развиваются профессиональные навыки и устойчивая профессиональная идентичность. Выявленные различия в уровнях сформированности компетенций по годам обучения приводят к необходимости дифференцированного подхода к поведению педагогических практик, а также более детальной разработке цели, задач и содержания практик на каждом этапе.

Таким образом, педагогическая практика – это непрерывный процесс, который ведет к формированию и закреплению профессиональных компетенций, способствует раскрытию потенциала студентов, делая их более уверенными в своих силах. В ходе педагогической практики студенты применяют теоретические знания на практике, используют различные педагогические методы и технологии на уроках, оценивая их эффективность. Кроме того, это возможность оценить свою готовность к работе с детьми, посредством погружения в школьную среду с позиции учителя и взаимодействия с учащимися на уроках и внеурочных мероприятиях. Благодаря опыту, полученному в процессе педагогической практики, студенты не только оценивают свою готовность к самостоятельной работе, но и приобретают ценные навыки общения с детьми и коллегами, учатся реализовывать творческие проекты и находить решения в сложных педагогических ситуациях [11]. Этот опыт позволяет им оценить свою готовность к работе учителем, общению с детьми, родителями и коллегами.

Список литературы

1. Ахметзянова Е. А. Педагогическая практика как фактор развития профессиональной компетенции // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II [Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой]. Пермь: Меркурий, 2011. – С. 38-40.

2. Жиркова З. С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. 2012. № 6-2. С. 360-364.

3. Ковалева Н. С., Вакулова Т. В. Педагогическая практика студента как фактор его профессионального становления // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 6. – С. 63- 67.

4. Мирошина Т. А., Кондаурова И. Г. Педагогические условия формирования познавательной активности студентов // Образование и общество. 2025. № 3(152). – С. 12-19.

5. Разаханова В. П. Педагогическая практика как важнейший компонент методической подготовки студентов-биологов // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8, № 1 (26). – С. 289-292.

6. Сизова Н. В., Пфлюг В. П. Педагогическая практика как решение проблемы получения профессионального опыта молодыми специалистами // Экономика знаний в глобальном информационном обществе: Сборник материалов Третьей Российской научно-практической конференции с международным участием, Пермь, 21–22 апреля 2015 года [под общ. ред. А. М. Белавина]. Пермь: ПГГПУ, Издательство«ОТиДО», 2015. – С. 211-215.

7. Скрябина А. Г. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей на практике // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 7 (109) Часть 4. С. 109-112.

8. Старченко Е. В. Педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов вузов // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. – С. 173-182.

9. Томаров А. В., Бурилкина С. А., Супрун Н. Г., Морозов Е. А. Некоторые особенности формирования профессиональных компетенций у студентов педагогических специальностей, обучающихся в техническом вузе (по схеме ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова) // Современное педагогическое образование. 2023. №12. С. 276-279.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование / Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 121 (ред. от 08.02.2021). URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/ (дата обращения: 06.10.2025)

11. Хромова Т. Ю. Обучение в сотрудничестве // Современные тенденции сельскохозяйственного производства в мировой экономике: Материалы XXI Международной научно-практической конференции, Кемерово, 07–08 декабря 2022 года. – Кемерово: Кузбасская государственная сельскохозяйственная академия, 2022. – С. 142-145.

12. Шумейко А. А. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе обучения в вузе // Kant. 2021. №2 (39). С. 458-463.

13. Яркова Т. А. Роль педагогической практики в формировании профессиональной компетентности студентов // Университетское образование современного педагога: сборник научных статей всерос. науч.-практ. конф. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 104–107.

14. Rodriguez, I., Barceló, Mª. L., Poveda, B. & López-Gómez, E. The Development of Competences in the Teaching Practicum: The Perspective of School Mentors as Assessors. Educational Process: International Journal. 2022. 11(2). – pp. 7-25.

15. Suyatno S., Istiningsih E., Wantini W, Hidayati D., Fajria A. Contribution of Academic Supervision to Vocational Students' Learning Readiness: Pedagogic and Professional Competency as the Mediator Variable // International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). 2019. Vol. 8, No. 1. – pp. 101-111.

TEACHING PRACTICE AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES

Kondaurova Ir.G., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department «Pedagogical Technologies» of Kuzbass State Agrarian University named after V. N. Poletskov, Kemerovo, Russia, e-mail: kondirina08@mail.ru

Filipovich L.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department «Pedagogical Technologies» of Kuzbass State Agrarian University named after V. N. Poletskov, Kemerovo, Russia, e-mail: laf.47@yandex.ru

Pedagogical internship is a mandatory component of professional teacher training. During this course, students apply theoretical knowledge in real-world settings, which contributes to the development of key professional competencies and professionally significant personal qualities. Pedagogical internship is a key link in the professional development chain, transforming academic knowledge into competence-based readiness for effective teaching. The result of this process is an increase in the qualifications of graduates and their readiness for professional teaching.

Keywords: teaching practice, students, competence, professional competencies, teacher, levels of competence development.

References

1. Axmetzyanova E. A. Pedagogicheskaya praktika kak faktor razvitiya professional`noj kompetencii // Problemy` i perspektivy` razvitiya obrazovaniya: materialy` mezhdunar. zaoch. nauch.

konf. (g. Perm`, aprel` 2011 g.). T. II [Pod obshh. red. G. D. Axmetovoj]. Perm`: Merkurij, 2011. – S. 38-40.

2. Zhirkova Z. S. Pedagogicheskaya praktika studentov – podgotovka k osnovny`m vidam professional`noj deyatel`nosti // Fundamental`ny`e issledovaniya. 2012. № 6-2. S. 360-364.

3. Kovaleva N. S., Vakulova T. V. Pedagogicheskaya praktika studenta kak faktor ego professional`nogo stanovleniya // Gumanitarny`j nauchny`j vestnik. 2021. № 6. – S. 63- 67.

4. Miroshina T. A., Kondaurova I. G. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya poznavatel`noj aktivnosti studentov // Obrazovanie i obshhestvo. 2025. № 3(152). – S. 12-19.

5. Razaxanova V. P. Pedagogicheskaya praktika kak vazhnejshij komponent metodicheskoj podgotovki studentov-biologov // Samarskij nauchny`j vestnik. 2019. T. 8, № 1 (26). – S. 289-292.

6. Sizova N. V., Pflyug V. P. Pedagogicheskaya praktika kak reshenie problemy` polucheniya professional`nogo opy`ta molody`mi specialistami // E`konomika znanij v global`nom informacionnom obshhestve: Sbornik materialov Tret`ej Rossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodny`m uchastiem, Perm`, 21–22 aprelya 2015 goda [pod obshh. red. A. M. Belavina]. Perm`: PGGPU, Izdatel`stvo«OTiDO». 2015. – S. 211-215.

7. Skryabina A. G. Formirovanie professional`ny`x kompetencij budushhix uchitelej na praktike // Mezhdunarodny`j nauchno-issledovatel`skij zhurnal. 2021. № 7 (109) Chast` 4. S. 109-112

8. Starchenko E. V. Pedagogicheskaya praktika kak odin iz sposobov formirovaniya professional`ny`x kompetencij studentov vuzov // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy` IV Mezhdunar. nauch. konf. Sankt-Peterburg : Zanevskaya ploshhad`, 2014. – S. 173-182.

9. Tomarov A. V., Burilkina S. A., Suprun N. G., Morozov E. A. Nekotorye osobennosti formirovaniya professional'nyh kompetencij u studentov pedagogicheskih special'nostej, obuchayushchihsya v tekhnicheskom vuze (po skheme FGBOU VO «MGTU im. G. I. Nosova) // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. №12. S. 276-279.

10. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart vy`sshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie / Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 N 121 (red. ot 08.02.2021). URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/ (data obrashheniya: 06.10.2025)

11. Xromova T. Yu. Obuchenie v sotrudnichestve // Sovremenny`e tendencii sel`skoxozyajstvennogo proizvodstva v mirovoj e`konomike: Materialy` XXI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Kemerovo, 07–08 dekabrya 2022 goda. – Kemerovo: Kuzbasskaya gosudarstvennaya sel`skoxozyajstvennaya akademiya, 2022. – C. 142-145.

12. Shumejko A. A. Formirovanie professional`noj kompetentnosti budushhix pedagogov v processe obucheniya v vuze // Kant. 2021. №2 (39). S. 458-463.

13. Yarkova T. A. Rol` pedagogicheskoj praktiki v formirovanii professional`noj kompetentnosti studentov // Universitetskoe obrazovanie sovremennogo pedagoga: sbornik nauchny`x statej vseros. nauch.-prakt. konf. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2016. S. 104–107.

14. Rodriguez, I., Barceló, Mª. L., Poveda, B., & López-Gómez, E. The Development of Competences in the Teaching Practicum: The Perspective of School Mentors as Assessors. Educational Process: International Journal. 2022. 11(2). – pp. 7-25.

15. Suyatno S., Istiningsih E., Wantini W, Hidayati D., Fajria A. Contribution of Academic Supervision to Vocational Students' Learning Readiness: Pedagogic and Professional Competency as the Mediator Variable // International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). 2019. Vol. 8, No. 1. – pp. 101-111.

Рубрику ведет Надежда Ивановна Исаева, доктор психологических наук, руководитель научно-творческой лаборатории психолого-педагогических исследований творчества ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт культуры и искусств», почетный работник высшего профессионального образования, e-mail: nisaeva@bsu.edu.ru

Психология развития и акмеология

УДК 159.9.07

Н.Э. СОЛЫНИН

САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПРОКРАСТИНАТОРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Солынин Никита Эдуардович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия, e-mail: sonik7-39@yandex.ru

На новом жизненном этапе молодым людям предстоит принимать самостоятельные решения, начиная с выбора будущей профессии, учебного учреждения, объема получения необходимых знаний, и прокрастинация может стать негативным фактором, который будет действовать на обучающихся в процессе учебно-профессиональной деятельности, нарушать саморегуляцию и затормаживать формирование эффективного индивидуального стиля деятельности. Теоретический анализ показывает значимость сформированности индивидуального стиля для развития мотивации, мышления, научных и методических компетенций в течение всей жизни, способствует успешности на рынке труда. Эмпирическое исследование, проведённое среди студентов коллежей и вузов, показало значимые различия изучаемых показателей у студентов с разным уровнем прокрастинации из образовательных учреждений разного уровня. Показано, что, в целом,

© Солынин Н.Э., 2026

индивидуальные стили деятельности и способы саморегуляции, используемые студентами вуза более эффективны. Полученный результат объясняется спецификой образовательных стандартов уровней среднего и высшего образования, а также особенностями образовательной среды, которая в колледжах характеризуется большей ориентацией на воспитание.

Ключевые слова: прокрастинация, саморегуляция, индивидуальный стиль деятельности, колледж, университет, студент.

Введение. На данный момент исследование поведения человека в трудных ситуациях стало весьма актуальным вследствие развития дифференциальной психологии, так как от индивидуального выбора методов решения стрессовых, фрустрирующих ситуаций и умения брать свои эмоции под контроль, желая найти конструктивный выход, зависит психологическое, ментальное и физиологическое состояние, как отдельной личности, так и общества в целом. С учётом того, как успешно и своевременно человек преодолевает жизненные трудности, зависит его адаптация в социуме и гармоничное развитие его личности. Не впервые, но со всей серьёзностью, такие вопросы встают перед молодыми людьми, а в частности перед студентами. На этом жизненном этапе им предстоит принимать самостоятельные решения, начиная с выбора будущей профессии, учебного учреждения, получения необходимых знаний и заканчивая выбором своего места в этом мире. При такой интенсивной жизни многие из нас подвержены прокрастинации, откладывая важные дела и решения на потом, а особенно студенты.

При этом учебные учреждения разного уровня образования имеют свои стандарты обучения. Так, например, студенты вуза в большей мере погружаются в теоретические знания, в научно-исследовательскую деятельность, тогда как студенты колледжей осваивают полученные знания на практике, где через деятельность овладевают профессиональными навыками, что вполне сказывается на саморегуляции и на формировании индивидуального стиля деятельности, тогда как прокрастинация может стать негативным фактором, который будет действовать на обучающихся в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Актуальность дополняет и то, что в настоящее время в научной и методической литературе активно обсуждается вопрос о сопряжении и преемственности ФГОС ВО и СПО, однако, основной акцент делается на образовательных результатах, тогда как о личностных характеристиках обучающихся фактически информация мало представлена. На наш взгляд, основными из них являются регуляторные и деятельностные особенности, которые непосредственно связаны с учебной деятельностью и ресурсными затратами, используемыми при достижении образовательных результатов [6].

Обзор литературы. Интерес к проблемам исследования саморегуляции, индивидуального стиля обучения, индивидуального стиля деятельности в психолого-педагогической литературе представлен обширным пластом источников, но, чаще всего, касается достаточно специализированных аспектов осуществления учебной деятельности, например, при использовании конкретной технологии обучения либо повышение эффективности подготовки студентов определенных направлений подготовки (медиков, техников и прочее). Вместе с тем, сравнительных характеристик, исследований специфики изучаемых феноменов в образовательных учреждения разного уровня в современной научной литературе представлено недостаточно.

В наиболее общем виде, индивидуальный стиль деятельности в ходе осуществления обучения понимается как процесс, в ходе которого учащиеся активно и стратегически планируют, отслеживают и контролируют свои когнитивные способности и мотивацию для достижения своих академических целей. В отечественной научной традиции индивидуальный стиль деятельности чаще всего рассматривается в контексте методологии Е.А. Климова как система психологических средств, используемых человеком для приведения своей индивидуальности в соответствие с внешними условиями деятельности [3], стиль определяется взаимодействием требований к деятельности и индивидуальности человека [7], рассматривается как личностно значимая, субъективно удобная и объективно

результативная модель активности [8], а затем описывается в конкретных исследовательских контекстах [17].

Учащиеся, практикующие саморегулируемое обучение, могут управлять своим учебным процессом на когнитивном, мотивационном и поведенческом уровнях [9]. Отмечается, что важность формирования эффективного индивидуального стиля деятельности имеет решающее значение для стимулирования мотивации к обучению и активизации творческих способностей в процессе подготовки студентов [11]. Предпочтения в индивидуальном использовании стилей деятельности в обучении способствует поиску оптимальных способов усвоения, обработки и сохранения знаний.

Как указывают S. Chen, L. Zhang, вопрос становления индивидуального стиля деятельности, условно говоря, выходит за рамки конкретного учебного учреждения, так как формируемое в результате саморегулируемое обучение необходимо не только для развития творческих способностей, оно, в том числе, играет важнейшую роль в процессе развития научных кадров разной специализации, так как способствует развитию исследовательских компетенций, интереса к науке и научной деятельности, достижению успехов в этой области общественной практики [9]. Кроме того, A. Nguyen с коллегами акцентируют внимание на том, что индивидуальный стиль учебной деятельности необходим для формирования установки на обучение в течение всей жизни, что в дальнейшем будет способствовать развитию мышления человека [16], формированию его компетентности и конкурентоспособности на рынке труда в условиях формирующейся экономики знаний.

Общеизвестно, что существует несколько подходов к пониманию конкретных стилей деятельности. В контексте тематики этого исследования, обратимся к рассмотрению моделей, разработанных Н. Херрманном и Д.А. Колбом. Первая из указанных даёт ценную информацию о том, как работает мозг, и предполагает, что стиль деятельности человека определяется доминированием его полушарий в четырёх квадрантах мозга: A (эксперт) представляет рациональную, фактическую, аналитическую и логическую часть человеческого мозга; B (организатор) включает в себя организованное, спланированное и контролируемое мышление, обеспечивающее безопасность; C (коммуникатор) отражает интуитивный, символический, чуткий и ориентированный на людей подход; D (стратег) представляет креативность, новаторство и целостное, образное, стратегическое мышление [12]. Обучение требует баланса во всех четырёх квадрантах. В отличие от этого, модель эмпирического обучения Д.А. Колба рассматривает обучение как циклический процесс, состоящий из четырёх этапов: получение конкретного опыта, рефлексивное наблюдение, абстрактное осмысление и активное экспериментирование. На основе этого процесса выделяются четыре различных стиля обучения (дивергентный, ассимилятивный, конвергентный и аккомодативный). Несмотря на то, что эта модель широко применяется в сфере высшего образования, она в первую очередь фокусируется на том, как студенты обрабатывают полученный опыт, а не на их когнитивных предпочтениях [15]. Существует опросник стиля обучения Колба (Kolb Learning Style Inventory, KLSI), который оценивает предпочтения в обучении и модели поведения учащихся в процессе обучения. Результаты могут помочь учащимся понять свой стиль обучения и определить подходящие стратегии обучения. Опираясь на описанную нами модель Д. Колба, P. Honey, A. Mumford предприняли попытку установить, какой этап (стиль) преобладает в деятельности человека и разработали специфический опросник, позволяющий, в соответствии с преобладающим этапом развития определить типы индивидуального стиля деятельности [13]. Для российской выборки осуществлена адаптация психодиагностического инструмента [2].

Предпринимаются попытки расширить предложенные классификации стилей. Например, выделяют исследовательские стили – когнитивно-ориентированную конструкцию в рамках семейства интеллектуальных стилей. Интеллектуальные стили – это предпочитаемые людьми способы решения задач, охватывающие различные конструкты стилей, в том числе когнитивные стили, стили обучения, стили мышления и исследовательские стили [9].

Следует помнить о том, что понятие индивидуальный стиль деятельности и саморегуляция являются близкими, но не тождественными. Саморегуляция, прежде всего,

осознанный, системно-организованный процесс внутренней психической активности человека, который характеризуется инициацией, построением, поддержанием и управлением всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей [4]. В индивидуальных особенностях саморегулирования отражается то, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает значимые условия окружающей действительности, оценивает и корректирует собственную активность, стремясь получить субъективно приемлемые результаты. В этом контексте прокрастинация, понимаемая как сознательное откладывание дел на потом, рассматривается в качестве нарушения саморегуляции, так как, выступает противоположным полюсом активности, приводит к отсутствию действий, направленных на достижение цели деятельности [1], что вызывает особое опасение при рассмотрении учебной деятельности в юношеском возрасте, являющимся решающим для формирования личности будущего профессионала. Таким образом, цель настоящей исследовательской статьи - выявить особенности саморегуляции и индивидуального стиля деятельности у студентов СПО и ВО с разным уровнем прокрастинации.

Методология, материалы и методы. Для достижения цели исследования были применены следующие диагностические материалы: методика «Шкала общей прокрастинации» (К. Лэй) в адаптации О. С. Виндекера и М. В. Останиной, опросник «Стилей деятельности» (Honey P., Mumford A.) в адаптации А.Д. Ишкова, Н.Г. Милорадовой, опросник «Стиль саморегуляции студента» (В. И. Моросанова). Использован ряд статистических методов, в частности, параметрический критерий t-Стьюдента. Эмпирическое исследование было проведено на базе Ярославского колледжа управления и профессиональных технологий, Ярославского педагогического колледжа и Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. В исследовании принимали участие студенты, общий объем выборки составил 102 человека.

Результаты исследования. На первом этапе исследования осуществлён анализ различий уровня прокрастинации у студентов уровней среднего профессионального образования и высшего образования. При сравнении выборок студентов не выявлено различий в уровне прокрастинации, что свидетельствует о том, что уровень учебного учреждения не влияет на уровень прокрастинации обучающихся. Методология дальнейшего анализа требует от нас попарного сравнения всевозможных вариантов групп участников исследования по критерию уровня прокрастинации и принадлежности к учебному заведению, однако, понимая ограниченный объем публикации и необходимость обозначения контрастности полученного нами результата, ниже представим результаты сравнения саморегуляции и стиля деятельности только между группами высокого, среднего и низкого уровней прокрастинации.

В таблице 1 представлены особенности индивидуального стиля деятельности у студентов СПО и ВО с высоким уровнем прокрастинации.

Таблица 1 – Особенности индивидуального стиля деятельности у студентов СПО и ВО с высоким уровнем прокрастинации

	t	p	Разность средних
Деятель	-3,044	0,004**	-2,203
Рефлексирующий	0,090	0,929	0,059
Теоретик	-2,615	0,013**	-1,074
Прагматик	4,294	0,000***	2,124

Обозначения: здесь и далее
* - уровень значимости $p \leq 0,05$
** - уровень значимости $p \leq 0,01$
*** - уровень значимости $p \leq 0,001$

Установлены умеренные различия между уровнями выраженности стиля деятельности «Деятель» (t= -3,044 при p ≤ 0,01). У студентов вузов с высоким уровнем прокрастинации размеренная, требующая усидчивости, концентрации внимания, деятельность в скором времени, становится им неинтересной.

Слабые различия установлены между уровнями выраженности стиля деятельности «Теоретик» (t= -2,615 при p ≤ 0,05). Получается, что студенты ВО с высоким уровнем прокрастинации характеризуются тем, что для получения новых знаний они прикладывают усилия в поиске новой информации, пытаются составить целостное, единое представление о получаемых знаниях.

Значимые различия установлены между уровнями выраженности стиля деятельности «Прагматик» (t=4,294 при p ≤ 0,001). Т.е. студенты колледжа с высоким уровнем прокрастинации во время обучения дифференцируют полученные теоретические знания и практический опыт, полученный во время прохождения практики на те знания, умения и навыки, которые им пригодятся в жизни, для их дальнейшего становления и развития личности, и на те, которые не перспективны, бессмысленны, невыгодны.

В таблице 2 представлены особенности индивидуального стиля деятельности у студентов СПО и ВО со средним уровнем прокрастинации.

Таблица 2 – Особенности индивидуального стиля деятельности у студентов СПО и ВО со средним уровнем прокрастинации

	t	p	Разность средних
Деятель	3,187	0,003**	1,771
Рефлексирующий	-0,887	0,380	-0,485
Теоретик	-3,551	0,001***	-2,093
Прагматик	-3,110	0,003**	-1,645

Установлены умеренные различия между уровнями выраженности стиля деятельности «Деятель» (t= 3,187 при p ≤ 0,01). Это означает, что студенты колледжа со средним уровнем прокрастинации время обучения открыты к новому, с энтузиазмом подходят к решению новых задач, активно включаясь в деятельность, обучаясь методом проб и ошибок. Но, когда новое умение или навык уже хорошо освоен, студентам становится сложнее заставить себя выполнять рутинную работу.

Значимые различия установлены между уровнями выраженности стиля деятельности «Теоретик» (t= -3,551 при p ≤ 0,001). Получается, что студенты вуза характеризуются тем, что во время изучения разных дисциплин они стараются собрать целостное представление, увязать новые знания в единую картину, схему, которая поможет координироваться в обширном пространстве научно-исследовательской деятельности.

Умеренные различия установлены между уровнями выраженности стиля деятельности «Прагматик» (t= -3,110 при p ≤ 0,01). Следовательно, студенты вуза во время обучения, несерьезно относятся к дискуссиям и рассуждениям об актуальных вопросах на лекционных или семинарских занятиях. Они размышляют о способах практического применения получаемых знаний, которые их заинтересовали.

В таблице 3 представлены особенности индивидуального стиля деятельности у студентов СПО и ВО с низким уровнем прокрастинации.

Таблица 3 – Особенности индивидуального стиля деятельности у студентов СПО и ВО с низким уровнем прокрастинации

	t	p	Разность средних
Деятель	-0,372	0,715	-,344
Рефлексирующий	0,851	0,406	0,533
Теоретик	0,751	0,463	0,444
Прагматик	-1,985	0,063	-1,489

Установлено, что при сравнении выборок студентов СПО и ВО с низким уровнем прокрастинации значимых различий не выявлено.

Далее представим различия различия саморегуляции студентов разных уровней образования с высоким, средним и низким уровнем прокрастинации. Результаты исследования групп с высоким уровнем прокрастинации представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Особенности стиля саморегуляции у студентов СПО и ВО с высоким уровнем прокрастинации

	t	p	Разность средних
Планирование	-1,914	0,64	-1,256
Моделирование	-8,870	0,000***	-5,126
Программирование	-3,603	0,001***	-1,888
Оценка результатов	-1,796	0,081	-0,985
Самостоятельность	-1,038	0,306	-0,726
Гибкость	-0,442	0,662	-0,247
Надёжность	2,717	0,010**	2,056

Установлены значимые различия между уровнями выраженности стиля саморегуляции «Моделирование» (t=-8,870 при p ≤ 0,001). У студентов вуза в процессе обучения происходит формирование навыков, позволяющих им менять план своих действий или стратегию поведения в общении с преподавателем в различных ситуациях учебной деятельности.

Значимые различия установлены между уровнями выраженности стиля саморегуляции «Программирование» (t= -3,603 при p ≤ 0,001). Студенты вуза пытаются выстроить порядок выполнения учебных действий, выделяя главное, например, к какому заданию я приступлю в первую очередь, или с какой информацией мне нужно для начала ознакомится.

Умеренные различия установлены между уровнями выраженности стиля саморегуляции «Надёжность» (t= 2,717 при p ≤ 0,01). Получается, что студенты колледжа характеризуются тем, что во время обучения стараются быть более собранными, внимательными к требованиям преподавателей, стараются решить учебные задачи вовремя и с большей аккуратностью относятся к выполнению учебных действий.

Результаты исследования групп со средним уровнем прокрастинации представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Особенности стиля саморегуляции у студентов СПО и ВО со средним уровнем прокрастинации

	t	p	Разность средних
Планирование	-,816	0,076	-1,335
Моделирование	-4,124	0,000***	-3,325
Программирование	-1,500	0,141	-0,925
Оценка результатов	-3,125	0,003**	-2,765
Самостоятельность	-1,059	0,295	-0,864
Гибкость	-1,683	0,099	-1,097
Надёжность	0,13	0,910	0,099

Установлены значимые различия между уровнями выраженности стиля саморегуляции «Моделирование» (t= -4,124 при p ≤ 0,001). Можно говорить о том, что студенты вуза владеют навыками, способствующими выделять главное из изучаемых тем, внимательно относиться к требованиям по выполнению учебных заданий, своевременно подходить к подготовке учебных материалов, проверочных работ или экзаменов.

Умеренные различия установлены между уровнями выраженности стиля саморегуляции «Оценка результатов» (t= -3,125 при p ≤ 0,01). Иными словами, студенты вуза

характеризуются тем, что в процессе обучения стараются быть внимательными при выполнении работы, прикладывая усилия для более качественного результата, способны перестраиваться под требования разных преподавателей, на занятиях уверены в уровне своей подготовки, в своих знаниях.

Результаты исследования групп с низким уровнем прокрастинации представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Особенности стиля саморегуляции у студентов СПО и ВО с низким уровнем прокрастинации

	t	p	Разность средних
Планирование	-0,946	0,357	-1,000
Моделирование	-2,912	0,010**	-3,678
Программирование	-1,922	0,072	-2,244
Оценка результатов	-4,624	0,000***	-5,867
Самостоятельность	-1,411	0,176	-,1522
Гибкость	-4,014	0,001***	-3,433
Надёжность	-2,313	0,034*	-2,467

Установлены умеренные различия между уровнями выраженности стиля саморегуляции «Моделирование» (t= -2,912 при p ≤ 0,01). Студенты вуза характеризуются тем, что у них выработаны навыки, способствующие точно определять учебную цель в соответствии с важными условиями обучения, быстро осваиваться в изменяемых обстоятельствах и перестраивать план действий, как в учебной деятельности, так и во взаимодействии с преподавателем.

Значимые различия установлены между уровнями выраженности стиля саморегуляции «Оценка результатов» (t= -4,624 при p ≤ 0,001). Т.е. студенты ВО характеризуются тем, что во время обучения проявляют внимательность, в ходе решения учебных задач, желая достигнуть лучшего результата. Тщательно анализируют изучаемую информацию при подготовке к учебным занятиям, что способствует их уверенности в приобретаемых знаниях. Легко приспосабливаются к новым требованиям по исполнению учебных действий.

Значимые различия установлены между уровнями выраженности стиля саморегуляции «Гибкость» (t= -4,014 при p ≤ 0,001). Таким образом, студенты вуза характеризуются тем, что во время обучения легко входят в ритм учебной деятельности, втягиваются в работу на лекциях и семинарах, быстро привыкают к новым требованиям, без труда переключаются с одного на другой вид деятельности.

Слабые различия установлены между уровнями выраженности стиля саморегуляции «Надёжность» (t= 2,313 при p ≤ 0,05). Студенты вуза характеризуются тем, что во время обучения серьезно относятся к выполнению учебных задач, внимательны и аккуратны при осуществлении различных заданий. Старательно изучают и подбирают информацию для передачи новых знаний товарищам на семинарских занятиях.

Обсуждение результатов. Согласно логике представленных выше результатов, первоначально уделим внимание показателям стилей деятельности участников исследования. Обращает внимание, прежде всего, отсутствие различий между участниками исследования в таком стиле, как «Рефлексирующий», что может объясняться тем, что он более связан с внутренними процессами осмысления собственного опыта и рефлексии, которые формируются на основе личностных характеристик и менее зависит от уровня образования, тогда остальные на остальные стили может влиять специфика уровня образовательного учреждения [5].

Отметим отсутствие различий в стилях деятельности у студентов вуза и колледжа с низким уровнем прокрастинации. Такой результат связан с тем, что такие учащиеся подходят с ответственностью к своему обучению в образовательных учреждениях, они детально исследуют все аспекты выбранной ими профессии и с интересом погружаются в учебную

деятельность, у них присутствует познавательный интерес и мотивация к эффективному освоению будущей профессиональной деятельности.

Средний уровень прокрастинации характеризуется более высоким уровнем развития стилей деятельности «Теоретик» и «Прагматик» у студентов вуза, так как специфика высшего учебного учреждения в большей степени направлена на теоретические знания, на развитие системного и критического мышления, на способности к проективной и исследовательской деятельности молодых людей. Кроме того, учащиеся, которые выбирают высшие учебные учреждения для овладения будущей профессией, подходят к такому важному выбору более ответственно и обдуманно, так как им приходится заблаговременно планировать те приоритетные дисциплины, высокий уровень компетентности в которых позволит им успешно сдать вступительные испытания и поступить в университет. Однако стиль «Деятель» характерен для студентов колледжа, что, возможно, связано с целевой ориентацией учащихся на освоение будущей профессии, через практический опыт овладения новых знаний, умений и навыков в ходе выполнения нового вида деятельности на учебной и производственной практиках.

Высокий уровень прокрастинации студентов представлен различиями в стилях деятельности «Теоретик» и «Деятель» в сторону преобладания у студентов вуза, что объясняется более высокими объемами материала, подлежащему самостоятельному изучению и анализу, его переработке для представления затем аудитории в рамках семинарских занятий. В колледжах ориентация на научность материала меньшая, нежели в университетах. Также студентам для поступления в высшее образовательное учреждение было необходимо в течение долго времени готовиться к сдаче ЕГЭ, что позволяет им более точно и четко планировать свою деятельность, выбирать те действия, которые в данный момент являются необходимыми для решения актуальных задач и в которой они добьются быстрого результата. Тогда как стиль «Прагматик» значимо выражен у студентов колледжа, так как специфика среднего профессионального образования в направленности больше на практический опыт, на освоение конкретных технологий будущей профессиональной деятельности, на быструю подготовку новых кадров за достаточно короткий промежуток времени.

Размышляя о специфике стилей саморегуляции, следует указать, что для студентов вуза с низким уровнем прокрастинации характерно преобладание таких стилей, как моделирование, оценка результатов, гибкость, надежность. Получается, что студенты вузов более самостоятельны и организованы, так как система высшего образования в первую очередь направлена на формирование и поддержание таких качеств, как самоорганизация и ответственность, а не на контроль и воспитание студентов, что является значимым в системе СПО. Кроме того, присутствуют различиями в уровне подготовки учащихся к учебно-профессиональной деятельности. Обучение в вузе в большей мере связано с научно-исследовательской деятельностью, в отличие от среднего профессионального учреждения, где больше ориентир на конкретную практическую деятельность. Студенты вуза более ответственно подходят к своему обучению, способны самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, что, в целом, является одной из компетенций специалиста с высшим образованием.

Средний уровень прокрастинации характеризуется различиями в уровне выраженности всего двух стратегий. Получается, что студенты, которые могут чередовать как быстрое выполнение дел, так и некоторое откладывание на потом, обладают более эффективными способами саморегуляции. Вместе с тем, специфика высшего учебного учреждения, целенаправленная на развитие самоорганизации учащихся, на умение рационально выстраивать учебные цели и выдвигать задачи для пути их достижения, контролировать свою успешность в учебной деятельности, что нашло выражение в преобладание у них стилей моделирование и оценка результатов.

В целом получается, что стили саморегуляции студентов вуза с низкой и средней прокрастинацией эффективнее, чем у студентов колледжа. Тогда как у студентов с высоким уровнем прокрастинации такой закономерности не наблюдается.

Считаем важным отметить и тот факт, что участники исследования, обучающиеся в разных образовательных учреждениях, одного возраста, поэтому исключается возможность влияния на полученный результат возрастных индивидуально-психологических особенностей, поэтому, вероятно, в целом полученный результат объясняется, во-первых, спецификой образовательных стандартов уровней среднего и высшего образования, а также особенностями образовательной среды, которая в колледжах характеризуется большей ориентацией на воспитание и контроль за успешностью деятельности обучающихся. Поэтому, в том числе принимая замечание A. Grajcevci, A. Shala, указывающих, что результаты современных исследований подчёркивают необходимость пересмотреть роль инструментов психодиагностики стилей обучения в эмпирических исследованиях, особенно с учётом риска когнитивных искажений [10], в качестве перспектив развития исследований такого рода видится расширение методической базы и включение, кроме психодиагностических инструментов, методов беседы, наблюдения, а также способов исследования специфики характеристики образовательной среды в учреждениях разного уровня образования.

Заключение.

1. Определены значимые различия изучаемых показателей у студентов с разным уровнем прокрастинации. В частности, у студентов с высоким уровнем прокрастинации, обучающихся на уровне высшего образования, выявлено преобладание стилей деятельности «Деятель» и «Теоретик», а также стилей саморегуляции «Моделирование» и «Программирование». В свою очередь, у студентов колледжа стиль деятельности «Прагматик» выражен сильнее, также как и стиль саморегуляции «Надёжность».

2. У студентов со средним уровнем прокрастинации, обучающихся на уровне высшего образования, выявлено преобладание стилей деятельности «Теоретик» и «Прагматик», а также стилей саморегуляции «Моделирование» и «Оценка результатов». В свою очередь, у студентов колледжа стиль деятельности «Деятель» выражен сильнее.

3. У студентов с низким уровнем прокрастинации, обучающихся в вузе и в колледже значимые различия не выявлены по преобладанию стилей деятельности. Установлено, что у обучающихся на уровне высшего образования стили саморегуляции «Моделирование», «Оценка результатов», «Гибкость» и «Надёжность» выражены сильнее, чем у студентов, обучающихся на уровне среднего профессионального образования.

4. Полученный результат объясняется, во-первых, спецификой образовательных стандартов уровней среднего и высшего образования, а также особенностями образовательной среды, которая в колледжах характеризуется большей ориентацией на воспитание и контроль за успешностью деятельности обучающихся.

Список литературы

1. Зобков А. В. К вопросу о прокрастинации как психологической защите субъектности // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 468-483.

2. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография. Москва : Издательство АСВ, 2004. – 224 с.

3. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.

4. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Российская академя образования, Психологический институт. Москва : 2010. – 316 с.

5. Ледовская Т. В. Основные подходы к исследованию проблемы индивидуальных различий // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2, № 2. – С. 180-185.

6. Солынин Н. Э. 3.2. Психологические основы преемственности формирования учебно-профессиональной деятельности обучающихся на разных уровнях педагогического образования // Методология единого образовательного пространства подготовки педагогов. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 183-201.

7. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности в условиях взаимодействия субъектов // Психологический журнал. 2000. Т. 21. Выпуск № 3. – С. 96-103.

8. Торхова А.В. Ориентация профессиональной подготовки учителя на индивидуальный стиль деятельности как инновационное явление // Кіраванне ў адукацыі. Серыя: У дапамогу педагогу. 2009. № 12. – С. 11-16.

9. Chen S., Zhang L. Academic buoyancy and self-regulated learning among doctoral students: The mediating roles of creativity-generating research styles // Thinking Skills and Creativity. 2025. Vol. 58. – 101900,

10. Grajcevci A., Shala A. An analysis of three different measures of learning styles: can learning styles be identified in adult learners? // Journal of Workplace Learning. 2025. Vol. 37, Issues 7–8. – P. 538-555.

11. Hagopian G., Nohria R. When the student becomes the teacher: Discovering individual teaching style // Currents in Pharmacy Teaching and Learning. 2021. Vol. 13. Iss. 2. – P. 177-180,

12. Herrmann N. The creative brain // The Journal of Creative Behavior. 1991. Vol. 25. Iss. 4. – P. 275 – 295

13. Honey P., Mumford A. The Manual of Learning Styles. Peter Honey Publications; 1992. – 94 p.

14. Joseph M. A., Natarajan J., Al Zaabi O., Al Shekaili R. H., Al Shaaili M. S., Al Kalbani H. S., Al Rumaidhi N. H. Learning styles and knowledge retention in anatomy and physiology among nursing students: A cross-sectional study // Teaching and Learning in Nursing. 2025. Vol. 20. Iss. 4. – P. 356-362,

15. Kolb D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development Prentice-Hall, New Jersey, 1984. – 256 p.

16. Nguyen A., Lämsä J., Dwiarie A., Järvelä S. Lifelong learner needs for human-centered self-regulated learning analytics // Information and Learning Science. 2024. Vol. 125. – P. 68-108

17. Nikitina G. A. Developing the individual teaching style in foreign language teacher training universities // Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology. 2022. Vol. 11, No. 2(42). – P. 100-111.

SELF-REGULATION AND INDIVIDUAL LEARNING STYLES OF PROCRASTINATOR STUDENTS STUDYING AT DIFFERENT LEVELS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Solynin N.Ed., Ph.D., Associate Professor, Department of Educational Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, e-mail: sonik7-39@yandex.ru

At the new stage of life, students will have to make independent decisions, starting with choosing a future profession, educational institution, and the amount of necessary knowledge, and procrastination can become a negative factor that will affect students in the process of educational and professional activities, disrupt self-regulation and slow down the formation of an effective individual style of activity. The theoretical analysis shows the importance of the formation of an individual style for the development of motivation, thinking, scientific and methodological competencies throughout life, contributes to success in the labor market. An empirical study conducted among college and university students showed significant differences in the studied indicators among students with different levels of procrastination from educational institutions of different levels. It is shown that, in general, individual styles of activity and methods of self-regulation used by university students are more effective. The result obtained is explained by the specifics of educational standards at the levels of secondary and higher education, as well as the peculiarities of the educational environment, which in colleges is characterized by a greater orientation towards education.

Keywords: procrastination, self-regulation, individual style of activity, college, university, student.

References

1. Zobkov A. V. K voprosu o prokrastinacii kak psikhologicheskoj zashchite sub"ektnosti // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2023. № 2 (62). S. 468-483.
2. Ishkov A. D. Uchebnaya deyatel'nost' studenta: psikhologicheskie faktory uspeshnosti: Monografiya. Moskva : Izdatel'stvo ASV, 2004. – 224 s.
3. Klimov E.A. Individual'nyj stil' deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svojstv nervnoj sistemy. Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 1969. – 278 s.
4. Konopkin O.A. Psikhologicheskie mekhanizmy regulyacii deyatel'nosti. Rossijskaya akademya obrazovaniya, Psikhologicheskij institut. Moskva : 2010. – 316 s.
5. Ledovskaya T. V. Osnovnye podkhody k issledovaniyu problemy individual'nykh razlichij // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2013. T. 2, № 2. – S. 180-185.
6. Solynin N. EH. 3.2. Psikhologicheskie osnovy preemstvennosti formirovaniya uchebno-professional'noj deyatel'nosti obuchayushchikhsya na raznykh urovnyakh pedagogicheskogo obrazovaniya // Metodologiya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva podgotovki pedagogov. Yaroslavl' : Yaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K.D. Ushinskogo, 2022. – S. 183-201.
7. Tolochek V. A. Ctili professional'noj deyatel'nosti v usloviyakh vzaimodejstviya sub"ektov // Psikhologicheskij zhurnal. 2000. T. 21. Vypusk № 3. – S. 96-103 .
8. Torkhova A. V. Orientaciya professional'noj podgotovki uchitelya na individual'nyj stil' deyatel'nosti kak innovacionnoe yavlenie // Kiravanne ў adukacyi. Seryya: U dapamogu pedagogu. 2009. № 12. – S. 11-16.
9. Chen S., Zhang L. Academic buoyancy and self-regulated learning among doctoral students: The mediating roles of creativity-generating research styles // Thinking Skills and Creativity. 2025. Vol. 58. – 101900,
10. Grajcevci A., Shala A. An analysis of three different measures of learning styles: can learning styles be identified in adult learners? // Journal of Workplace Learning. 2025. Vol. 37, Issues 7–8. – P. 538-555.
11. Hagopian G., Nohria R. When the student becomes the teacher: Discovering individual teaching style // Currents in Pharmacy Teaching and Learning. 2021. Vol. 13. Iss. 2. – P. 177-180,
12. Herrmann N. The creative brain // The Journal of Creative Behavior. 1991. Vol. 25. Iss. 4. – P. 275 – 295
13. Honey P., Mumford A. The Manual of Learning Styles. Peter Honey Publications; 1992. – 94 p.
14. Joseph M. A., Natarajan J., Al Zaabi O., Al Shekaili R. H., Al Shaaili M. S., Al Kalbani H. S., Al Rumaidhi N. H. Learning styles and knowledge retention in anatomy and physiology among nursing students: A cross-sectional study // Teaching and Learning in Nursing. 2025. Vol. 20. Iss. 4. – P. 356-362,
15. Kolb D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development Prentice-Hall, New Jersey, 1984. – 256 p.
16. Nguyen A., Lämsä J., Dwiarie A., Järvelä S. Lifelong learner needs for human-centered self-regulated learning analytics // Information and Learning Science. 2024. Vol. 125. – P. 68-108
17. Nikitina G. A. Developing the individual teaching style in foreign language teacher training universities // Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology. 2022. Vol. 11, No. 2(42). – P. 100-111.

УДК 159.99

Л.П. ПЕТУХОВА, Н.В. СЕРЕГИНА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Петухова Лариса Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, социологии и социальной работы, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск, Россия, e-mail: petuhowa.larisa@ yandex.ru

Серегина Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, социологии и социальной работы, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск, Россия, e-mail: nata0479@yandex.ru

Исследование психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта является актуальным сегодня, так как способствует повышению качества подготовки будущих педагогов, созданию более эффективной образовательной среды, способствующей развитию студентов. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов педагогического профиля с учетом их уровня эмоционального интеллекта позволяет выявить индивидуальные потребности и трудности каждого студента, а также разработать эффективные стратегии поддержки их развития.

Статистический анализ данных с применением корреляции Пирсона выявил значимые положительные связи между общим уровнем эмоционального интеллекта и профессиональными мотивами, интернальностью в области производственных отношений, автономностью и самопониманием. Результаты подтверждают эффективность целенаправленного психолого-педагогического сопровождения, ориентированного на развитие эмоционального интеллекта, как ресурса профессионального становления будущих педагогов. Научная новизна работы заключается в комплексном анализе структурных компонентов профессионального становления и их взаимосвязи с эмоциональной сферой студентов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, профессиональное становление, мотивация, интернальность, самоактуализация.

Введение. В современных условиях, на фоне быстро изменяющегося общества, растет уровень стресса молодых людей, обучающихся в высших учебных заведениях, важным аспектом развития личности педагогических профессий является эмоциональный интеллект, который в свою очередь выступает критерием успешной профессиональной деятельности. Формирование эмоционально-окрашенной атмосферы среди студенческой молодежи зависит не только от мотивации и развития самих студентов, но и от педагогов, которые стараются передавать свои знания, умения и навыки подрастающему поколению новых учителей. Исходя из результатов научных исследований многих лет, можно отметить, что уровень развития эмоционального интеллекта напрямую связан с эффективностью работы в сфере педагогики. Если у студентов педагогических специальностей эмоциональный интеллект развит на низком уровне или совсем не развит, возникают трудности в управлении своими эмоциями, своими учениками, что в последствии может отрицательной

© Петухова Л.П., Серегина Н.В., 2026

сказаться на развитии личности будущего педагога, его профессиональном и личностном становлении в профессии. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов педагогического профиля с учетом их уровня эмоционального интеллекта позволяет выявить индивидуальные потребности и трудности каждого студента, а также разработать эффективные стратегии поддержки и развития. Таким образом, исследование психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта является актуальным не только для повышения качества подготовки будущих педагогов, но и для создания более эффективной образовательной среды, способствующей развитию студентов.

Обзор литературы. Профессиональное становление будущего педагога – это многомерный процесс, включающий формирование профессиональной идентичности, мотивации, ценностных ориентаций и поведенческих компетенций [1], [6]. В психолого-педагогической литературе данный процесс рассматривается как постепенное овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, а также как развитие профессионального самосознания, профессиональной идентичности и ценностно-смысловых ориентаций.

Процесс профессионального становления студентов представляет собой сложную систему, на которую влияет множество факторов, действующих на разных уровнях: личностном, социальном, образовательном и профессиональном.

Одним из ключевых факторов является мотивация к профессиональной деятельности. Мотивы могут быть как внутренними (интерес к профессии, стремление к самореализации, желание приносить пользу обществу), так и внешними (социальное одобрение, высокий доход, престиж профессии). Внутренняя мотивация считается более устойчивой и предсказуемой, так как она связана с личностными ценностями и убеждениями [2].

Еще одним важным фактором является степень профессиональной осведомлённости. Неверное понимание необходимой информации, недостаточное количество навыков работы по профессии может привести к разочарованию в выбранной профессиональной области, потеря интереса, что в дальнейшем может привести к изменению выбора профессиональной направленности, карьеры на поздних этапах развития личности [3].

Личностные качества студента играют огромную роль в процессе профессионального развития. Они охватывают такие качества, как настойчивость, ответственность, уверенность в себе, а также готовность к выполнению профессиональных задач, отражающих способность формирования эмоциональной устойчивости и готовности к решению проблем.

Значительное влияние на профессиональное становление оказывает социальная среда. Семейные отношения, дружеские взаимодействия, преподаватели и наставники создают общественное мнение, установки и формируют ценностный образ процесса профессионального выбора и развития личности в целом. Помощь взрослых, осознанных людей помогает студенту в выборе своей карьеры, развитию навыков, необходимых компетенций и повышению его знаний.

Высокий уровень тревожности, депрессии, эмоционального выгорания существенно снижает мотивацию к обучению и профессиональной деятельности. Напротив, психологическая устойчивость, способность к адаптации, позитивное отношение к себе и своему профессиональному пути способствуют эффективному профессиональному развитию.

Наконец, фактор самообразования приобретает всё большее значение в современных условиях. Студенты, которые проявляют инициативу в самообразовании, посещают дополнительные курсы, осваивают новые компетенции, имеют более высокие шансы на успешное профессиональное становление и построение устойчивой карьеры в будущем. Таким образом, в качестве компонентов профессионального становления в студенческом возрасте мы можем рассматривать следующие личностные особенности студентов: мотивацию учебной деятельности, локус контроль, самоактуализацию личности.

Профессиональное развитие в студенческом возрасте представляет собой последовательный процесс, включающий несколько взаимосвязанных этапов. Каждый из них характеризуется специфическими задачами, внутренними изменениями личности и

уровнями формирования профессиональной идентичности [4]. Первый этап – этап первоначальной профессиональной ориентации – начинается с момента поступления в образовательную организацию. На этом этапе студенты осваивают базовые представления о выбранной профессии, знакомятся с её особенностями, требованиями и возможностями карьерного роста. Следующий этап – этап профессионального самоопределения – связан с более глубоким осознанием своей принадлежности к профессии. Студенты начинают активно оценивать свои профессиональные способности, интересы и соответствие требованиям будущей деятельности, способствующее развитию рефлексии и критической самооценки. Третий этап – этап профессионального становления – характеризуется активным приобретением профессиональных знаний, умений и навыков. Студенты учатся применять теоретические знания на практике, осваивают технологии и методы, специфичные для своей будущей деятельности. Формируется профессиональная компетентность, способность самостоятельно решать профессиональные задачи. Особое значение на данном этапе имеет интеграция теоретических знаний с реальным профессиональным опытом, что способствует развитию уверенности в себе как в специалисте. На четвёртом этапе – этапе профессиональной идентификации – происходит окончательное утверждение профессиональной позиции студента. Профессиональная деятельность становится частью личностной идентичности, включается в систему жизненных смыслов. Студенты начинают ощущать свою социальную и профессиональную ответственность, проявляют стремление к профессиональному росту и саморазвитию [5, с. 120]. На этом этапе важным становится развитие навыков саморефлексии, способности видеть перспективы профессионального роста и пути их достижения.

Эффективность процесса профессионального становления студентов может быть существенно повышена за счет целенаправленного психолого-педагогического сопровождения, учитывающего индивидуальные особенности студентов. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения студентов является важнейшим направлением работы в системе высшего образования. Учитывая сложность и многоступенчатость процесса профессионального становления, именно психологическое сопровождение позволяет минимизировать риски профессиональных ошибок, кризисов самоопределения и профессионального выгорания. Педагоги, педагоги-психологи, психологи, взаимодействуя со студентами, помогают им понять свои собственные сильные стороны, признавать их достоинства и создавать практические, но в то же время востребованные карьерные цели, которые соответствуют их индивидуальным возможностям [7].

Психологическое сопровождение профессионального самоопределения студентов является комплексным процессом, включающим работу по личностному росту, заинтересованности, саморефлексии, самоконтроля и способностям социальных навыков. Его успех зависит от организованного индивидуального подхода и динамического взаимодействия среди преподавателей, наставников и студентов.

Уровень эмоционального интеллекта существенно влияет на процесс профессионального становления студентов, а его развитие способствует успешной адаптации, профессиональному росту и формированию устойчивой профессиональной идентичности [6].

Студенты с разным уровнем эмоционального интеллекта по-разному проходят процесс адаптации к новым условиям обучения и жизни в студенческой среде. У студентов с низкого эмоционального интеллекта часто возникают следующие трудности: проблемы в установлении контактов: им сложно заводить новые знакомства, поддерживать дружеские отношения, что может привести к чувству одиночества и изоляции; сложности в восприятии и выражении эмоций: такие студенты могут не понимать собственные эмоции и эмоции окружающих, что затрудняет эффективное взаимодействие; конфликты: недостаток навыков управления эмоциями приводит к частым конфликтам с одногруппниками и преподавателями; стресс и тревожность: неспособность справляться с эмоциональными нагрузками увеличивает уровень стресса, что негативно сказывается на общем самочувствии и мотивации к обучению.

В то же время, студенты с высоким эмоциональным интеллектом легче адаптируются, быстрее находят общий язык с окружающими, умеют поддерживать позитивный настрой и конструктивно решать возникающие проблемы. Высокий эмоциональный интеллект способствует развитию лидерских навыков, умению вдохновлять и мотивировать других, эффективно управлять коллективом. Эмпатия и умение слушать позволяют устанавливать доверительные отношения с коллегами, клиентами и руководством. Способность понимать и регулировать эмоции помогает конструктивно разрешать споры и предотвращать эскалацию конфликтов. Люди с высоким эмоциональным интеллектом легче справляются с профессиональными трудностями, быстрее восстанавливаются после неудач и сохраняют работоспособность в стрессовых ситуациях. Работодатели ценят сотрудников с развитым эмоциональным интеллектом, так как они более эффективны в командной работе, способны к саморазвитию и адаптации к изменениям.

Таким образом, организация эффективного психолого-педагогического сопровождения студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта является важнейшими условиями успешного профессионального становления, личностного роста и формирования конкурентоспособных специалистов, способных эффективно взаимодействовать в современном обществе и профессиональной среде.

Методология, материалы и методы. Цель исследования: изучить особенности профессионального становления студентов педагогического профиля с различным уровнем эмоционального интеллекта и разработать программу психолого-педагогического сопровождения. Объект исследования: профессиональное становление. Предмет исследования: профессиональное становление студентов педагогического профиля с различным уровнем эмоционального интеллекта. Гипотеза исследования: психолого-педагогическое сопровождение профессионального становление студентов педагогического профиля будет способствовать развитию эмоционального интеллекта будущих педагогов, готовых к современным вызовам образования; существует взаимосвязь между компонентами профессионального становления и уровнем эмоционального интеллекта студентов. Задачи исследования: проанализировать феномены профессионального становления и эмоционального интеллекта; изучить уровни развития эмоционального интеллекта и компонентов профессионального становления у студентов; выявить статистически значимые связи между изучаемыми параметрами; разработать и апробировать программу коррекционно-развивающих мероприятий. Методы исследования: теоретические: анализ, обобщение, сравнение; эмпирические: эксперимент, тестирование, анализ документов; статистический метод обработки данных. Методики исследования: Методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), Методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера, Методика диагностики самоактуализации личности (САМОАЛ) А. В. Лазукина, Тест эмоционального интеллекта (EQ) по Холлу, «Опросник эмоционального интеллекта» Люсина.

Этапы исследования. Первый этап – изучение теоретических основ проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов педагогического профиля с различным уровнем эмоционального интеллекта. Второй этап – констатирующий эксперимент, направленный на изучение психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов педагогического профиля с различным уровнем эмоционального интеллекта. Третий этап работы – формирующий эксперимент. Проведение разработанной коррекционной программы по развитию профессионального становления студентов педагогического профиля с различным уровнем эмоционального интеллекта. Четвертый этап – проведении контрольного эксперимента. Данный этап позволил нам определить степень эффективности проведенной коррекционной программы. Пятый этап – обобщающе-аналитический этап. Экспериментальная выборка: студенты 1-2 курсов факультета педагогики и психологии Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского (100 человек).

Результаты исследования и их обсуждение. Для изучения особенностей профессионального становления студенческой молодежи, были использованы следующие

методики: методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой); методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера; методика диагностики самоактуализации личности (САМОАЛ) А. В. Лазукина. С помощью методики диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) мы изучали учебную мотивацию у испытуемых. Результаты констатирующего и контрольного этапов представлены на рисунке 1.

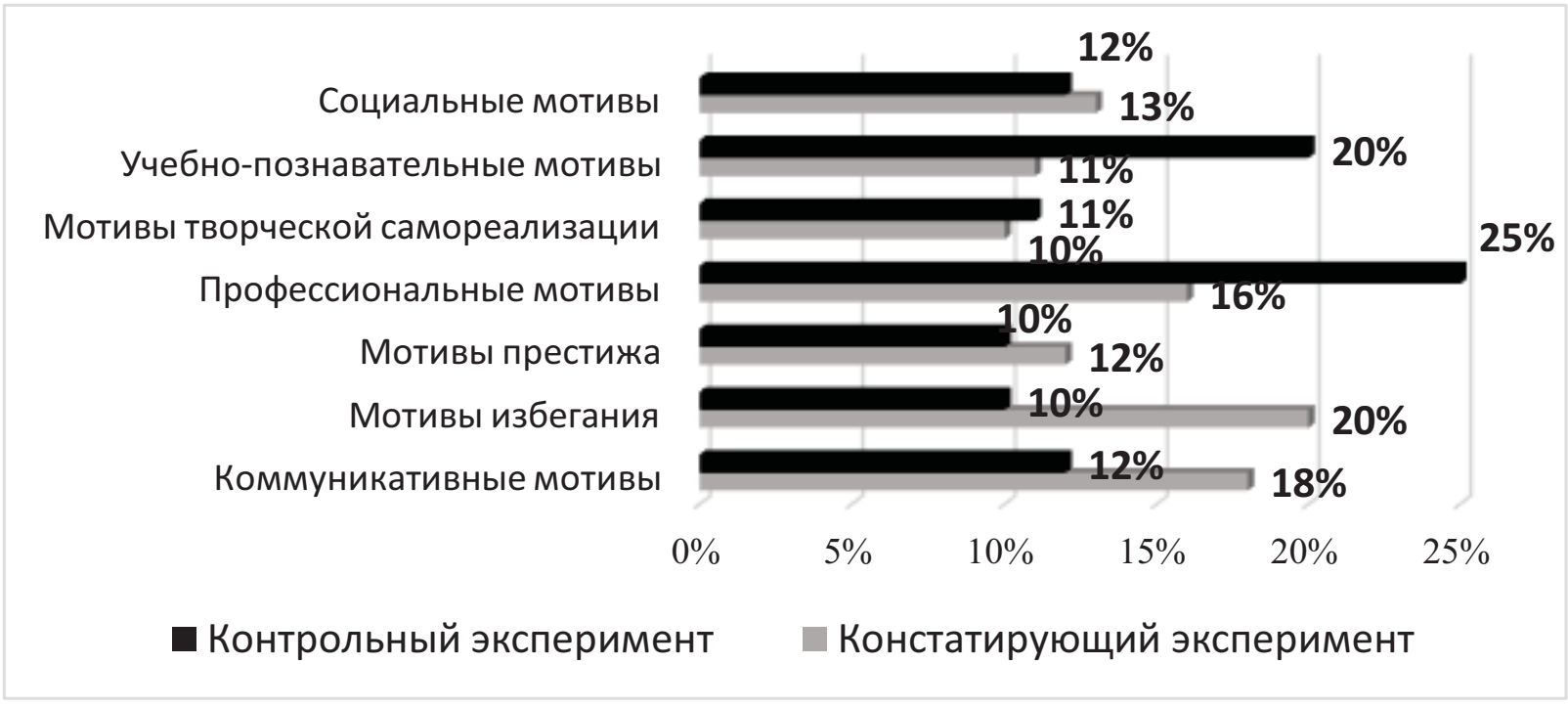


Рисунок 1. Процентное соотношение испытуемых констатирующего и контрольного эксперимента по диагностике учебной мотивации (по методике диагностики учебной мотивации студентов, А.А. Реан и В.А. Якунин) (в %)

Исходя из полученных результатов, представленных на рисунке 1, можно сделать следующие выводы. По шкале социальных мотивов на констатирующем эксперименте у 13% испытуемых относилось к данной шкале. На контрольном эксперименте процентное соотношение испытуемых снизилось до 12%. Шкала учебно-познавательных мотивов при первичной диагностике была присуща 11% испытуемых. После реализации коррекционной программы была увеличена к 20% испытуемых. Можно сказать, что испытуемые повысили свою ориентацию на способы получения новых знаний, а также увеличили усвоение конкретных учебных предметов. Мотивы творческой самореализации среди испытуемых также увеличились в процентном соотношении: на констатирующем эксперименте к данной шкале относилось10% испытуемых, при контрольном эксперименте увеличилось до 11%. Эти результаты свидетельствуют нам о том, что внутренние причины, побуждения, которые вызывают активность личности и определяют ее направленность, стали присуще большему количеству испытуемых. По шкале профессиональных мотивов при констатирующем эксперименте относилось 16% испытуемых, в ходе контрольного эксперимента количество испытуемых, относящихся к данной шкале, увеличилось – 25%. Можно сказать, что испытуемые обрели больше факторов, которые способны к их побуждению деятельности и они склоны к достижению определенных целей в профессиональной деятельности. Испытуемые обусловили для себя выбор профессии и проанализировали обязанности, которые соответствуют выбранной профессии.

Мотив престижа при контрольном эксперименте преобладает у 10% испытуемых, в то время как во время констатирующего эксперимента относилось 12%. Данные результаты говорят о том, что количество испытуемых, которые стремятся показать окружающим свой социальный статус и просто выделиться, снизился. Самовыражение испытуемых и желание соответствовать ожиданиям общества стал меньшему количеству испытуемых экспериментальной группы. Большая часть испытуемых при констатирующем эксперименте относилась к шкале мотивов избегания (20%). При контрольном эксперименте к данной

шкале относится 10% испытуемых. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что большее количество испытуемых не боятся совершать ошибки, они не стремятся к их избеганию любыми способами. Коммуникативные мотивы в ходе констатирующего эксперимента были свойственны 18% испытуемых, в ходе контрольного эксперимента уменьшились до 12% испытуемых. Это говорит о том, что большинство испытуемых стали меньше обмениваться мыслями, знаниями, чувствами и поступками.

С помощью опросника «Уровень субъективного контроля (УСК)» Дж. Роттера мы изучали уровнень субъективного контроля среди испытуемых. Нами были получены следующие результаты (рисунок 2).

Анализ результатов по методике УСК Дж. Роттера выявил следующие изменения. Значительно повысился показатель общей интернальности (Ио) – на 13%, что говорит о росте ответственности студентов за события своей жизни. Возросли показатели интернальности в области семейных (Ис), производственных (Ип) и межличностных отношений (Им). Снизились показатели по шкалам интернальности в области достижений (Ид) и неудач (Ин), что может указывать на более реалистичную и менее ригидную самооценку, снижение склонности к самобичеванию.

Эти изменения отражают развитие более зрелой, ответственной и проактивной жизненной позиции.

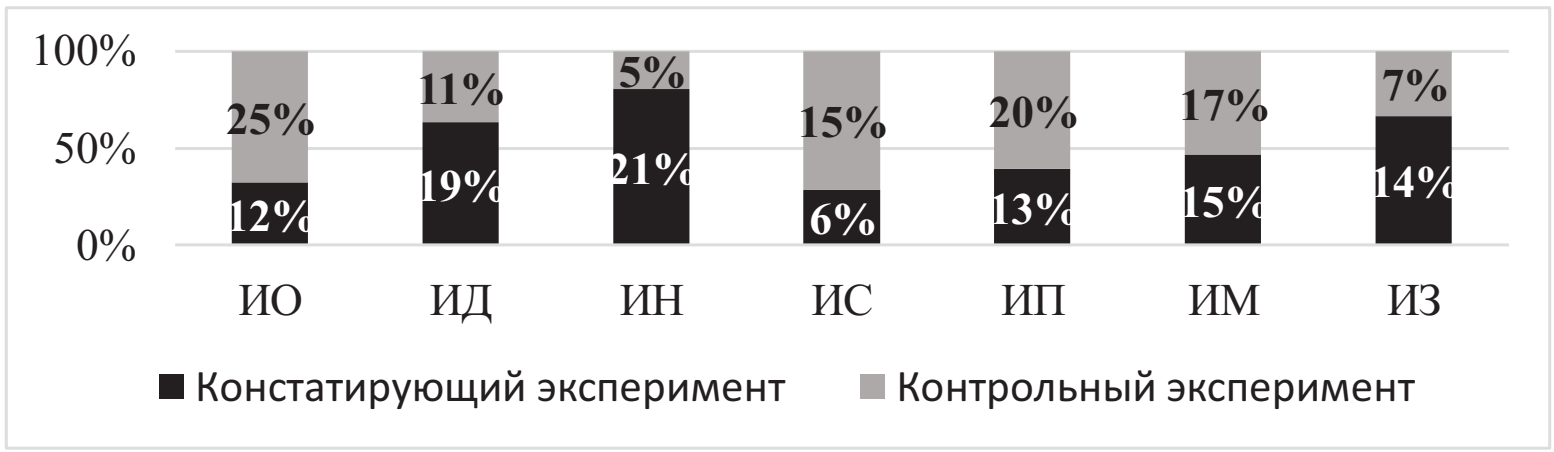


Рисунок 2. Процентное соотношение испытуемых констатирующего и контрольного эксперимента по уровням субъективного контроля (по методике «Уровень субъективного контроля (УСК)» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинда) (в %)

Примечания: шкала общей интернальности – Ио; шкала интернальности в области достижений – Ид; шкала интернальности в области неудач – Ин; шкала интернальности в семейных отношениях – Ис; шкала интернальности в области производственных отношении – Ип; шкала интернальности в области межличностных отношений – Им; шкала интернальности в отношении здоровья и болезни – Из.

Анализ результатов исследования уровня самоактуализации испытуемых. по методике А. В. Лазукиной показал:

По шкале ориентации во времени процентное соотношение испытуемых увеличилось с 2% до 10% в ходе контрольного эксперимента. Шкала ценностей незначительно увеличилась в процентном соотношении испытуемых. При констатирующем эксперименте было выявлено 9% испытуемых, которым присуща данная шкала. В ходе контрольного эксперимента выявлено 10% испытуемых. Данный результат показывает на сколько испытуемые добры, уникальны, справедливы, порядочны, просты, самодостаточны.

Шкала взглядов на природу человека при контрольном эксперименте среди испытуемых выявлена не была, однако при констатирующем эксперименте 4% испытуемых относились к данной шкале. Это может свидетельствовать нам о том, что испытуемые обладают низкими взглядами на природу человека, которая выражается в низкой вере в людей, в возможности.

Высокая потребность в познании среди испытуемых в ходе контрольного эксперимента увеличилось с 5% до 12%. Данные результаты позволяют говорить нам о том, что испытуемые открыты новым впечатлениям, испытывают бескорыстную жажду к новому, проявляют интерес к объектам, не имеющих связь с удовлетворением собственных потребностей.

Шкала стремления к творчеству (креативность) среди испытуемых увеличилась до 13%. Это говорит, что испытуемые обрели атрибут самоактуализации, который проявляется в творческом отношении к жизни.

Автономность среди испытуемых также имеет положительный рост процентного соотношения (15%). Это говорит о том, что испытуемые учатся регулировать собственное настроение, принимать зрелые решения и отвечать за их последствия.

По шкале спонтанности количество испытуемых значительно уменьшилось с 22% до 9%. Данные результаты могут быть связаны с тем, что самоактуализация для испытуемых не является образом жизни, а считается мечтой или стремлением.

Процентное соотношение испытуемых, относящихся к шкале самопонимание увеличилось незначительно. В ходе контрольного эксперимента количество испытуемых увеличилось до 12%, что говорит об росте чувствительности, сензитивности испытуемых в отношении своих желаний и потребностей. Испытуемые не имеют склонность к подмене собственных вкусов и оценки внешними социальными стандартами.

По шкале «Аутосимпатия» среди испытуемых экспериментальной группы незначительно снизилось процентное соотношение (14%). Это свидетельствует о некоторой тревожности и неуверенности в себе.

По шкале «гибкости» среди тоже процентного соотношения, что и в констатирующем эксперименте – 5%. Данные результаты говорят об ориентире испытуемых на личностное общение, которое происходит без фальши и манипуляций.

Таким образом, исходя из полученных результатов по методике А.В. Лазукиной положительная динамика наблюдалась по ключевым шкалам: ориентация во времени (рост с 2% до 10%); потребность в познании (рост с 5% до 12%); стремление к творчеству (рост с 3% до 13%); автономность (рост с 10% до 15%); самопонимание (рост с 11% до 12%).

Снижение показателя по шкале спонтанности (с 22% до 9%) может интерпретироваться как рост осознанности и произвольности в поведении, что является важным для педагогической деятельности.

Для изучения уровня эмоционального интеллекта была использована методика Н. Холла, направленная на выявление пяти компонентов эмоционального интеллекта: эмоциональная осведомлённость, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей. В ходе проведенного эмпирического исследования нами были получены следующие результаты (рисунок 3).

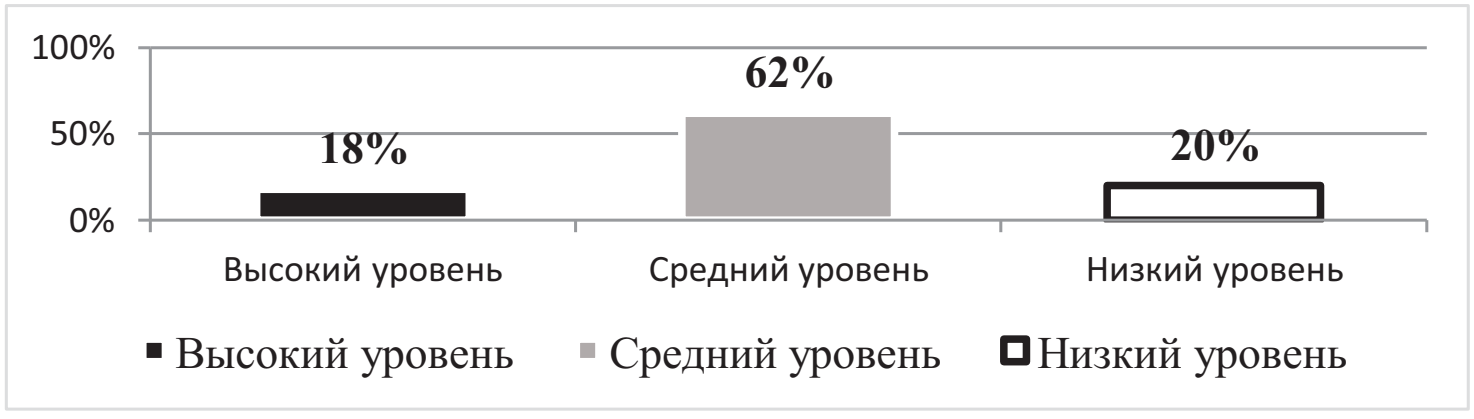


Рисунок 3. Результаты методики исследования эмоционального интеллекта («Опросник эмоционального интеллекта» Холла) (в %)

Представленные результаты на рисунке 3 позволяют сделать следующие выводы. Высшим уровнем выраженности развития общего эмоционального интеллекта – средний уровень (62%). Это показывает, что для социального взаимодействия достаточно обычных

навыков чувств. Тем не менее, в жизни могут возникнуть проблемы, требующие развитого эмоционального интеллекта, регуляции или понимания.

20% студентов демонстрируют минимальную степень выраженности эмоционального интеллекта. Люди с низкой эмоциональной осведомленностью борются за выявление и демонстрацию чувств, испытывают проблемы с управлением их эмоциональными реакциями, что может привести к спорам, внутреннему напряжению и неудачному опыту социальных взаимодействий.

Наименьшее количество студентов демонстрирует высокий уровень эмоционального интеллекта (18%). Они, как правило, адаптируются в социуме, умеют управлять эмоциями в стрессовых ситуациях и умело устанавливают разговоры.

Рассмотрим каждый компонент эмоционального интеллекта по методике Холла с учетом процентного распределения испытуемых (см. рис.4).

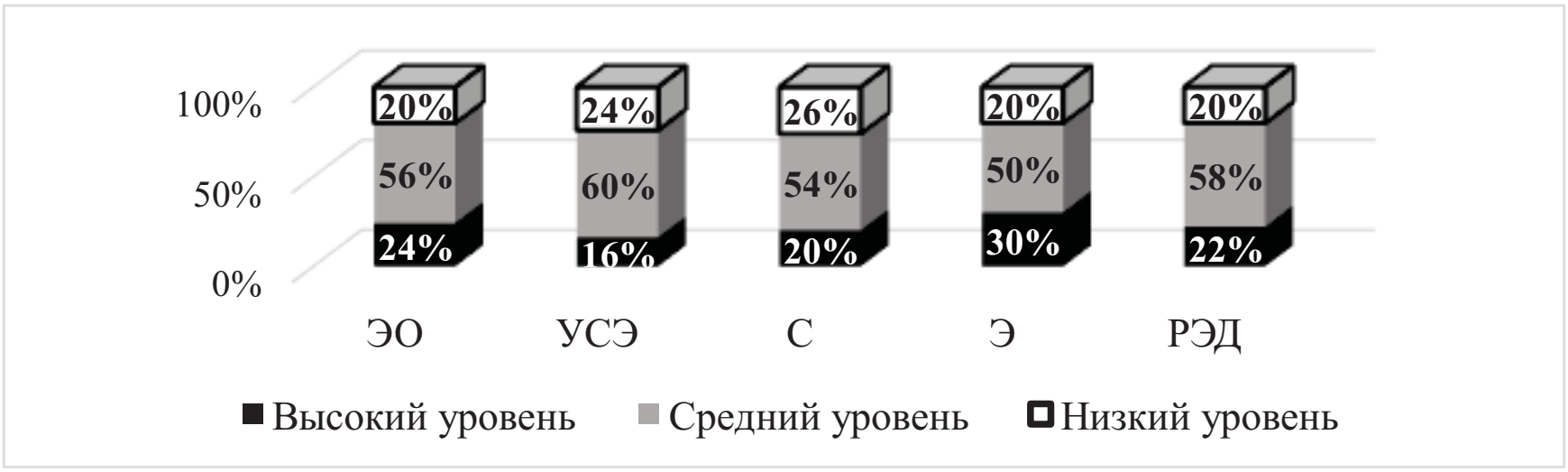


Рисунок 4. Результаты исследования компонентов эмоционального интеллекта («Опросник эмоционального интеллекта» Холла) (в %)

Примечание: ЭО - эмоциональная осведомленность; УСЭ - управление своими эмоциями; С - самомотивация; Э - эмпатия; РЭД - распознавание эмоций других

По шкале «эмоциональная осведомленность» были получены следующие результаты среди испытуемых: высокий уровень (24%) - студенты хорошо осведомлены о своих эмоциях, могут точно различать их собственные эмоциональные состояния. Большинство обучающихся (56%) могут понять свои эмоции, но они не последовательно или точно выражают их. Высокий уровень (80%) - может легко идентифицировать и сформулировать свои эмоции.

По шкале «управление своими эмоциями»: наибольшее количество (16%) - может управлять своими чувствами, даже когда они находятся в конфликтной ситуации. Средний уровень (60%) - иногда может управлять чувствами, но не всегда успешно. Низкий уровень (24%) - испытывает трудности с сдерживании импульсивных реакций и регулировании эмоционального состояния.

По шкале «самомотивация» у студентов показывает следующие результаты: высокий уровень (20%) - обладают внутренней эмоциональной устойчивостью и способностью мобилизовать себя на достижение целей. Средний уровень (54%) - иногда используют чувства как активный ресурс, но без особой выраженности. Низкий уровень (26%) - демонстрируют слабую эмоциональную вовлечённость и низкую инициативность.

По шкале «Эмпатия»: высокий уровень (30%) - легко воспринимают и понимают эмоциональные состояния других людей. Средний уровень (50%) - в основном способны к сопереживанию, но не всегда глубоко чувствуют эмоции других. Низкий уровень (20%) - слабо реагируют на эмоциональное состояние окружающих, склонны к эмоциональной отстранённости.

По компоненту распознавание эмоций других были выявлены следующие результаты: высокий уровень (22%) - хорошо читают эмоции других по мимике, жестам и интонации.

Средний уровень (58%) - иногда правильно интерпретируют невербальные сигналы, но могут ошибаться. Низкий уровень (20%) - затрудняются в понимании эмоциональных сигналов, часто неверно трактуют поведение других.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов продемонстрировали средний уровень эмоционального интеллекта, что характерно для данной возрастной категории, находящейся в процессе личностного и социального становления. Относительно высокий уровень эмпатии и эмоциональной осведомлённости у части студентов может свидетельствовать о развитых навыках межличностного восприятия. Однако относительно низкие показатели по управлению эмоциями и самомотивации у значительного числа участников указывают на возможные трудности в регуляции поведения и эмоциональных состояний в стрессовых ситуациях.

Обобщенные результаты исследования по методике «Тест эмоционального интеллекта» Люсина показали, что по шкале межличностный эмоциональный интеллект у испытуемых преобладает очень высокий уровень (34%). Это говорит о том, что испытуемые, относящиеся к этому уровню, имеют очень высокую способность улавливать эмоции других людей и понимать, что с ними происходит в действительности. Очень высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта у испытуемых так же позволяет определить помыслы и намерения другого человека вне зависимости от того, что он декларирует и излагает. Испытуемые могут воздействовать на его состояние и действия путём подстройки, сонастройки с собеседником, путём приведения себя в ресурсное состояние, в то, которое хотелось бы наблюдать у собеседника и путём применения «переключателей»: юмор, разрыв шаблона, благодарность и другие.

По шкале внутриличностный эмоциональный интеллект у испытуемых преобладает высокий уровень, составляющий 28%. Это говорит о том, что испытуемые имеют способность управлять своими эмоциями. Он формируется за счет навыков самовоспитания, самовосприятия и в целом направлен на личность испытуемых.

По шкале понимание эмоций у испытуемых было выявлено два наиболее проявляемых уровня: очень высокий (24%) и высокий (24%). Испытуемые входящие в эти уровни характеризуются способностью понимать свои и чужие эмоции. Это означает, что они могут распознавать эмоцию, устанавливать факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека, могут установить, какую именно эмоцию испытывают они сами или другой человек, и найти для неё словесное выражение, так же они понимают причины, вызвавшие данную эмоцию, и осознавать последствия, к которым она приведёт.

Рассматривая средние значения по методике эмоционального интеллекта у испытуемых, были получены следующие показатели (Таблица 1).

Таблица 1 – Показатели средних значений по методике эмоционального интеллекта у испытуемых

Шкалы	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	ОУЭИ
Средние значения	45.78	42.9	44.1	44.4	88.54

Из таблицы средних значений мы видим, что преобладающей шкалой у испытуемых является шкала общего уровня эмоционального интеллекта (среднее значение 88.54). Говорит это о том, что испытуемые способны определить свои чувства, потребности, умеют согласовывать их со своими целями, а также способны учитывать потребности и чувства окружающих людей.

Наименее выраженной у испытуемых является шкала понимания эмоций (среднее значение 44.1). Свидетельствует это о том, что испытуемые имеют некоторые затруднения в понимании своих и чужих эмоций. Это означает, что они испытывают затруднения в распознавании эмоций, в установлении факта наличия эмоционального переживания у себя

или у другого человека, так же они с трудом понимают причины, вызвавшие данную эмоцию, и испытывают трудность в осознании последствий, к которым она может привести.

Корреляционный анализ по Пирсону выявил статистически значимые связи между показателями общего уровня эмоционального интеллекта и профессиональными мотивами ($r = 0,550$, при $p = 0,001$), между показателями общего уровня эмоционального интеллекта и интернальностью в области производственных отношений ($r = 0,381$, при $p = 0,022$), между показателями общего уровня эмоционального интеллекта и автономностью ($r = 0,331$, при $p = 0,049$), между показателями общего уровня эмоционального интеллекта и самопониманием ($r = 0,378$, при $p = 0,007$). Данные результаты свидетельствуют о том, что студенты с более высоким эмоциональным интеллектом демонстрируют более выраженную профессиональную мотивацию, чувствуют большую ответственность за свои профессиональные успехи, обладают более развитой самостоятельностью и лучше понимают свои внутренние состояния и потребности.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. Установлено, что уровень эмоционального интеллекта является значимым фактором, влияющим на процесс профессионального становления студентов педагогического профиля. Выявленные статистически значимые связи между эмоциональным интеллектом и такими компонентами, как профессиональные мотивы, интернальность, автономность и самопонимание, указывают на то, что развитие эмоциональной сферы студентов способствует формированию у них зрелой профессиональной позиции.

Апробированная программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на развитие эмоционального интеллекта, показала свою эффективность, что подтверждается положительной динамикой по всем исследуемым параметрам на контрольном этапе эксперимента.

Таким образом, целенаправленная работа по развитию эмоционального интеллекта в рамках психолого-педагогического сопровождения должна рассматриваться как необходимое условие подготовки конкурентоспособных, адаптивных и профессионально успешных будущих педагогов, способных эффективно действовать в условиях современных вызовов системы образования.

Список литературы

1. Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2012. № 145. - С. 28-42.

2. Егоренко Т. А. Психологические предикторы успешности профессионального становления психолога на стадии завершения профессиональной подготовки // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология, 2024. № 1(66). - С. 60-70.

3. Золотарева А.В. Обеспечение непрерывности и преемственности в подготовке и профессиональном развитии педагогических кадров // Непрерывное образование, 2020. №. 1.- С. 44-49

4. Иляшенко Л.К., Лапшова А.В., Цыплакова С.А. Профессиональное самоопределение студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза // Проблемы современного педагогического образования, 2019. № 63-2.- С. 206-209.

5. Исаева И. С., Верескунова Е. А. Профессиональное становление и смысложизненные ориентации студентов-психологов // Психолого-педагогический поиск, 2021. № 1(57). – С. 110-120.

6. Ледовская Т. В. Взаимосвязь личностной рефлексии и мотивации обучения в вузе на начальных этапах развития профессиональных педагогических компетенций // Образование и общество, 2025. № 4(153). – С. 94-104.

7. Ломакина Т.Ю., Писаренко Д.А. Внеучебная деятельность студентов высшей школы в контексте реализации концепции непрерывного образования // Отечественная и зарубежная педагогика, 2020. Т. 1, №. 1 (65). – С. 20-32.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Petukhova L.P., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of General and Professional Psychology, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia, e-mail: petuhowa.larisa@ yandex.ru

Seregina N.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of General and Professional Psychology, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia, e-mail: nata0479@yandex.ru

The study of psychological and pedagogical support for the professional development of students with different levels of emotional intelligence is relevant today, as it helps to improve the quality of training for future teachers and create a more effective educational environment conducive to student development. Psychological and pedagogical support for the professional development of pedagogical students, taking into account their level of emotional intelligence, allows us to identify the individual needs and difficulties of each student, as well as develop effective strategies to support their development. Statistical analysis of the data using the Pearson correlation revealed significant positive links between the general level of emotional intelligence and professional motives, internality in the field of industrial relations, autonomy and self-understanding. The results confirm the effectiveness of targeted psychological and pedagogical support focused on the development of emotional intelligence as a resource for the professional development of future teachers. The scientific novelty of the work consists in a comprehensive analysis of the structural components of professional development and their relationship with the emotional sphere of students.

Keywords: emotional intelligence, professional development, motivation, internality, self-actualization.

References

1. Bordovskaya N.V. Professional'no-lichnostnoe razvitie budushchego spetsialista kak psikhologo-pedagogicheskaya problema // Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. 2012. № 145. - S. 28-42.

2. Egorenko T. A. Psikhologicheskie prediktory uspeshnosti professional'nogo stanovleniya psikhologa na stadii zaversheniya professional'noi podgotovki // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. - 2024.- № 1(66). -S. 60-70.

3. Zolotareva A.B. Obespechenie nepreryvnosti i preemstvennosti v podgotovke i professional'nom razvitii pedagogicheskikh kadrov // Nepreryvnoe obrazovanie. 2020- № 1.- S. 44-49

4. Ilyashenko L.K., Lapshova A.V., Tsyplakova S.A. Professional'noe samoopredelenie studentov v vospitatel'no-obrazovatel'nom protsesse vuza // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. -2019.- № 63-2.- S. 206-209.

5. Isaeva I. S., E.A. Vereskunova Professional'noe stanovlenie i smyslozhiznennye orientatsii studentov-psikhologov // Psikhologo-pedagogicheskii poisk. 2021. № 1(57). – S. 110-120.

6. Ledovskaya T. V. Vzaimosvyaz' lichnostnoi refleksii i motivatsii obucheniya v vuze na nachal'nykh etapakh razvitiya professional'nykh pedagogicheskikh kompetentsii // Obrazovanie i obshchestvo. 2025. – № 4(153). – S. 94-104.

7. Lomakina T.Yu., Pisarenko D.A. Vneuchebnaya deyatel'nost' studentov vysshei shkoly v kontekste realizatsii kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 1. №. 1 (65). - S. 20-32.

УДК 159.1

Е.Н. РУМЯНЦЕВА, Д.С. АЙВАЗОВА

СТРЕССОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Румянцева Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: alex_z.7300@mail.ru

Айвазова Дианна Сергеевна, кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры общей патологии и физиологии, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: diana.aiwazowa@yandex.ru

Статья содержит всесторонний взгляд на проблемы стресса при получении медицинского образования и посвящена идентификации основных стрессогенных факторов в образовательной среде. Особое внимание уделяется анализу трудностей во время преподавательской деятельности, с которыми сталкиваются педагоги; исследуются факторы, провоцирующие возникновение учебного стресса у студентов-медиков; представлены результаты эмпирического исследования, включающие данные опроса преподавателей и студентов с использованием стандартизированных психологических методик; проведен сравнительный анализ восприятия стрессогенных факторов различными участниками образовательного процесса; предложены стратегии преодоления стрессогенных факторов для обеих групп участников и методы оптимизации образовательной среды медицинского вуза.

Ключевые слова: стрессогенные факторы, преподавательская деятельность, учебный стресс, эмоциональное выгорание, студенты-медики, психологическая диагностика.

Введение. Современное медицинское образование характеризуется высокой интенсивностью учебного процесса, что создает значительные стрессогенные нагрузки для всех участников образовательного процесса. Преподаватели медицинских вузов сталкиваются с уникальными профессиональными вызовами, связанными с необходимостью обучения будущих врачей в условиях постоянного психоэмоционального напряжения [2]. Одновременно студенты-медики испытывают высокий уровень стресса, обусловленный спецификой медицинского образования, высокими требованиями к профессиональной подготовке и ответственностью за будущую работу с пациентами [11].

Актуальность данной проблемы обусловлена возрастающим количеством случаев эмоционального выгорания среди преподавателей и ростом тревожных расстройств среди студентов, что негативно влияет на качество образовательного процесса и профессиональную подготовку медицинских кадров [8]. Исследования показывают, что стресс в медицинском образовании имеет системный характер и затрагивает всех участников образовательного процесса [4].

Целью данного исследования является выявление и анализ стрессогенных факторов в медицинском образовании с позиции как преподавателей, так и студентов, а также разработка комплексных рекомендаций по их преодолению.

Обзор литературы. Анализ современных исследований показывает, что проблема стресса в медицинском образовании рассматривается преимущественно с позиции студентов [6]. Работы по изучению стрессоустойчивости студентов медицинских вузов демонстрируют высокие показатели эмоционального напряжения, особенно в период

© Румянцева Е.Н., Айвазова Д.С., 2026

экзаменационных сессий [10]. Согласно исследованиям, наиболее стрессогенными факторами для студентов-медиков являются большая учебная нагрузка, нежелание учиться, что в дальнейшем приводит к страху перед будущими трудностями в профессиональной деятельности [9].

По данным исследований, преподаватели медицинских вузов, являющиеся практикующими врачами, подвержены риску эмоционального выгорания, связанного с психологическим напряжением и страхом педагогических ошибок [5]. В последние годы данная проблема стала особенно актуальной, поскольку нагрузка на профессорско-преподавательский состав непрерывно растет [1]. «Синдром эмоционального выгорания выступает не только как следствие профессионального стресса, но и как мощный дестабилизирующий фактор, который системно разрушает внутреннюю мотивацию педагога, переводя его деятельность в режим «эмоционального и профессионального сохранения»» [7, с. 122].

Методология, материалы и методы. Для оценки стресса и депрессии у студентов в литературе активно применяются стандартизированные психологические методики, например, Шкала депрессии Бека (BeckDepressionInventory, BDI), которая выделяется как «золотой стандарт» для первоначального скрининга, помогающий обнаружить признаки депрессии и оценить их тяжесть [13]. Надёжность и применимость данной методики подтверждены в российских исследованиях [7]. Исходя из этого, представляется целесообразным систематическое формирование у студентов-медиков навыков стрессоустойчивости [3].

С целью глубокого анализа стрессоров в сфере медицинского образования было реализовано исследование, состоящее из двух этапов, в котором приняли участие преподаватели и студенты медицинского вуза. Методологической базой исследования выступил системный подход, позволяющий рассматривать образовательный процесс как целостную систему взаимодействующих элементов.

В исследовании преподавателей приняли участие 127 человек различных кафедр: клинических дисциплин (67 человек, 52,8%) и теоретических дисциплин (60 человек, 47,2%). Возрастной диапазон участников составил от 28 до 65 лет, средний стаж преподавательской деятельности – 12,3 года.

В исследовании студентов участвовали 61 человек, из которых 68,9% женщины, 31,1% мужчин, из которых обучающимися 1 курса являлись 8,2%, 2 курса 11,5%, 3 курса 27,9%, 4 курса 19,7%, 5 курса 21,3%, 6 курса 11,5%. Возрастной диапазон в данной группе составил от 18 до 26 лет.

Для оценки состояния участников использовались стандартизированные методики: шкала депрессии Бека (BeckDepressionInventory, BDI-II) для оценки уровня депрессивных расстройств у студентов; методика диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко для изучения синдрома профессионального выгорания у преподавателей.

Результаты исследования. В результате анализа данных анкетирования преподавателей медицинских вузов были идентифицированы основные стрессогенные факторы, оказывающие влияние на их профессиональную деятельность. Наибольшее влияние оказывает эмоциональная нагрузка, связанная с взаимодействием со студентами, испытывающими психологические трудности (89,8%). Не менее значимыми факторами являются трудности в поддержании оптимального соотношения между требовательностью и эмпатией (84,3%) и осознание ответственности за профессиональную подготовку будущих врачей (78,9%). В статье Мануйловой Е.И. отмечается, что основной причиной хронического стресса в педагогической сфере является устойчивый недостаток критически важных ресурсов: времени, психологической устойчивости и материального обеспечения. При невозможности восстановления и развития профессиональных навыков преподавание становится энергетически затратным процессом, ведущим к полному истощению [7].

Таблица 1 – Основные стрессогенные факторы в преподавательской деятельности

Стрессогенный фактор	Частота встречаемости, %	Уровень значимости
Эмоциональная нагрузка при работе с психологически напряжёнными студентами	89,8	Критический
Необходимость поддержания баланса между требовательностью и эмпатией	84,3	Высокий
Ответственность за профессиональную подготовку будущих врачей	78,9	Высокий
Работа с академически неуспевающими студентами в состоянии стресса	76,4	Высокий
Недостаток времени для индивидуальной работы со студентами	71,7	Средний

Применение шкалы депрессии Бека у студентов показало, что 25,6% имеют высокие и критические показатели депрессии. Корреляционный анализ выявил значимые связи между уровнем стресса студентов и показателями эмоционального выгорания преподавателей ($r=0,58$, $p<0,01$).

Был проведён анонимный Google-опрос, в ходе которого выяснилось, как студенты медицинского ВУЗа относятся к стрессу, научились ли они справляться с ним и что хотелось бы ввести в университет, для успешного преодоления стрессогенных факторов.

На вопрос о том, как стресс влияет на успеваемость студентов, были получены следующие ответы: большая часть опрошенных посчитали, что это существенно снижает их результаты 34,4%, 24,6% ответили крайне негативно, что является помехой учебному процессу. 21,3%из опрошенных отметили незначительное влияние стресса. Подавляющее большинство обучающихся научилось справляться или обладает высокой стрессоустойчивостью, при этом каждый третий студент находится в группе академического риска из-за стресса. Это прямое указание на то, что психологическое неблагополучие трансформируется в образовательные проблемы, что может привести к увеличению числа академических отпусков, отчислений и нехватке квалифицированных кадров в будущем.

Стресс у студентов-медиков наиболее часто проявляется физически (65,6%: проблемы со сном, головные боли, боли в животе/спине, потеря аппетита) и эмоционально (62,3%: раздражительность, плаксивость, тревожность, апатия) уровнях. Когнитивные (57,4%: ухудшение памяти, концентрации) и поведенческие нарушения также широко распространены. (57,4%: прокрастинация, снижение академической успеваемости, социальная изоляция, конфликты с окружающими) Разнообразие симптомов подтверждает системное влияние стресса на организм. Физические симптомы являются классическим проявлением стресса, когда психологическое напряжение возрастает и достигает высокого уровня. Эмоциональная лабильность и когнитивные нарушения особенно опасны для будущих врачей, так как они напрямую угрожают процессу усвоения информации, так и будущей профессиональной деятельности, требующей ментальной стабильности.

За последний месяц стресс различной интенсивности испытывали 77% респондентов. Из них у 44,3% он был ярко выраженным, а у 32,8%- в лёгкой форме. Только 19,7% заявили об отсутствии стрессовых проявлений. Такие показатели демонстрируют, что стресс является не единичным явлением, а массовой проблемой в студенческой среде медицинского ВУЗа. Почти у половины опрошенных стресс носит ярко выраженный характер, что свидетельствует о высокой психоэмоциональной нагрузке, превышающей адаптационные возможности обучающихся.

Ключевыми источниками тревоги о будущей профессии являются: юридическая ответственность (62,3%), которая отражает общую социальную напряжённость в сфере здравоохранения, высокий уровень ответственности за жизнь пациентов (57,4%), недостаточный уровень практических навыков после выпуска (57,4%), эмоциональное выгорание (50,8%) и ненормированный рабочий день (47,5%). На основе данных ответов

можно сделать вывод, что страхи студентов несут не абстрактный, а профессиональный характер.

Самыми популярными способами борьбы со стрессом являются пассивный отдых (83,6%) и поддержка семьи и партнёра (65,6%). Значительная часть студентов прибегает к занятиям хобби (52,5%) и общению с друзьями (42,6%). При этом только 21,3% опрошенных обращаются за психологической помощью. Социальная поддержка является одним из основных методов преодоления стресса, но крайне низкая популярность профессиональной помощи свидетельствует о сохраняющейся стигматизации вокруг этой темы, недостаточной информированности или недоверии к существующим сервисам психологической поддержки.

Большинство студентов (57,4% и 26,2%) признают свои методы борьбы со стрессом эффективными, а 11,5% чувствуют постоянное истощение.

Полученные результаты свидетельствуют о неэффективности выбранных методов. Они не решают проблему, а временно снимают остроту напряжения, что формирует основу для хронического стресса.

Наиболее востребованными мерами поддержки студенты считают создание доступной и анонимной психологической службы (63,9%), пространства для отдыха (62,3%), и внедрение гибкого графика посещений (59%). Запрос на профессиональную помощь напрямую взаимодействует с низкой фактической обращаемостью, выявленной ранее и указывает на то, что необходимость в ней есть, но существующие формы совершенно не устраивают. Создание специальных зон отдыха позволит снизить уровень эмоционального напряжения и стресса, предотвратить эмоциональное выгорание, поскольку медицинское образование связано с частым пребыванием в аудиториях, что приводит к сенсорным перегрузкам. Создание гибкого графика позволит студентам грамотно распределять ресурсы, совмещать личную жизнь и учёбу.

Обсуждение результатов**.** Результаты исследования однозначно демонстрируют, что современный образовательный процесс в медицинских вузах является источником значительного стресса для всех его участников. Высокие академические нагрузки, интенсивный ритм обучения, ответственность за жизнь пациента в будущем создают напряжённый психологический климат. Установленная взаимосвязь между уровнем стресса и степенью эмоционального выгорания преподавателей подтверждает предположение о системном характере данной проблемы.

Особую сложность создаёт тот факт, что преподаватели вынуждены одновременно выполнять образовательные, воспитательные и психологически поддерживающие функции, что увеличивает их нагрузку. Полученные данные подчёркивают, что для эффективного решения проблемы стресса в медицинском образовании необходим комплексный подход, поскольку меры, направленные на одну из сторон образовательного процесса, являются неэффективными. Такой подход должен интегрировать как профилактические программы для студентов (обучение техникам стресс-менеджмента и тайм-менеджмента), так и обязательные мероприятия по поддержанию психического здоровья и профилактике выгорания среди преподавателей. Требуется глубокая работа, включающая в себя помощь в восстановлении их личностного потенциала, создание среды для профессионального совершенствования и формирование благоприятной психологической обстановки [13].

Заключение. Проведённое исследование выявило комплекс стрессогенных факторов, влияющих на всех участников образовательного процесса в медицинских вузах. Основными источниками стресса для преподавателей являются интенсивная эмоциональная нагрузка при работе с психологически напряжёнными студентами, необходимость поддержания баланса между требовательностью и эмпатией, а также высокая ответственность за профессиональную подготовку будущих врачей.

Для студентов критическими факторами стресса выступают текущие академические перегрузки, страх юридической ответственности и боязнь принятия решений в будущей профессиональной деятельности. Выявлена значимая корреляция между уровнем стресса студентов и показателями эмоционального выгорания преподавателей, что подтверждает системный характер проблемы.

Результаты исследования подтверждают необходимость разработки комплексной системы психологической поддержки всех участников образовательного процесса в медицинских вузах. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией специализированных программ психологической поддержки, направленной на развитие индивидуальных навыков стрессоустойчивости, а также изучением влияния организационных факторов на уровень профессионального стресса в медицинских вузах.

Список литературы

1. Балыкина Г.Н., Клименко И.В. Определение группы риска профессионального выгорания для преподавателей высшей школы // AlmaMater (Вестник высшей школы). 2022. № 11. – С. 56-61.

2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 2009. – 278 с.

3. Бузина Т.С., Олейников С. Исследование психологических факторов выгорания студентов медицинского вуза // Вестник РГГУ. Серия. «Психология. Педагогика. Образование». 2024. №2. – С. 81–101.

4. Быкина Г.Н. Профессиональное выгорание педагогов и пути его преодоления // Профобразование. 2020. № 10. – URL: https://проф-обр.рф/blog/2020-10-26-1629 (дата обращения: 02.11.2025).

5. Джейранова М.О., Жданова Д.Р., Рубизова А.А., Богданова Т.М. Синдром эмоционального выгорания у преподавателей медицинских вузов // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 5. – URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19166 https://проф-обр.рф/blog/2020-10-26-1629 (дата обращения: 02.11.2025).

6. Котова М.Б., Максимов С.А., Куракин М.С., Костина Н.Г., Драпкина О.М. Уровень стресса у студентов в зависимости от их поведенческих характеристик // Профилактическая медицина. 2024. Т.27. №9. – С. 67-74.

7. Мануйлова Е.И. Мотивация профессиональной деятельности педагогов с синдромом эмоционального выгорания. Образование и общество. 2024. №5 (148). – С. 121-127.

8. Сингур В.В., Кадырова К.В., Балацкая Е.В., Андреев Е.А., Сингх М., Кувшинов Д.Ю. Особенности эмоционального выгорания у студентов-медиков разных направлений подготовки // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2025. № 4. – С. 19-22.

9. Усаева Н.Р., Руженкова В.В. Экзаменационный стресс у студентов // Международный студенческий научный вестник. 2019. № 2. – URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19612 (дата обращения: 02.11.2025).

10. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Бурмистрова-Савенкова А.В., Моросанова В.И. Стресс в образовательной среде и его влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся // Национальный психологический журнал. 2024. № 4 (56). – С. 148-160.

11. Фомичева Г.М. Исследование стрессоустойчивости студентов на разных курсах медицинского университета // Актуальные исследования. 2022. №49 (128). Ч.I. – С. 81-83.

12. Яковлева Я.В., Касьянов Е.Д., Мазо Г.Э. Психометрические свойства Шкалы депрессии Бека (BDI) в российской выборке // Психиатрия и психофармакотерапия им. П.Б. Ганнушкина. 2024. № 6. – С. 39-43.

13. Beck A.T., Ward C.H., Mendelson M., Mock J., Erbaugh J. An inventory for measuring depression // Archives of General Psychiatry. 1961. Vol. 4. – P. 561-571.

STRESSORSAND THEIR IMPACT ON THE EDUCATIONAL PROCESS AT A MEDICAL UNIVERSITY

Rumyantseva El.N., candidate of Philology, Docent, Associate Professor, Foreign Languages Department, Orel State University, Orel, Russia, e-mail: alex_z.7300@mail.ru

Aivazova D.S., candidate of Medicine, Docent, Associate Professor, General Pathology and Physiology Department, Orel State University, Orel, Russia, e-mail: diana.aiwazowa@yandex.ru

The article offers a comprehensive look at the problems of stress in the sphere of medical education and is devoted to the identification of the main stressful factors in the educational environment. Special attention is paid to the analysis of difficulties faced by teachers during teaching; the factors that provoke the occurrence of educational stress in medical students are investigated; the results of an empirical study are presented, including data from a survey of teachers and students using standardized psychological techniques; a comparative analysis of the perception of stressful factors by various participants in the educational process is carried out; strategies for overcoming stressful factors for both groups of participants and methods for optimizing the educational environment of a medical university are proposed.

Keywords: stress factors, teaching activity, educational stress, emotional burnout of teachers, medical students, psychological diagnosis.

References

1. Baly`kina G.N., Klimenko I.V. Opredeleniegruppy` riskaprofessional`nogovy` goraniyadlyaprepodavatelejvy`sshejshkoly` // AlmaMater (Vestnikvy`sshejshkoly`). 2022. № 11. –S. 56-61.

2. Bojko V.V. Sindrom «e`mocional`nogovy`goraniya» v professional`nomobshhenii. SPb.:Piter, 2009. – 278 s.

3. Buzina T.S., Olejnikov S. Issledovaniepsixologicheskixfaktorovvy`goraniyastudentov medicinskogovuza // Vestnik RGGU. Seriya«Psixologiya. Pedagogika. Obrazovanie». 2024. №2. – S. 81–101.

4. By`kina G.N. Professional`noevy`goraniepedagogov i puti ego preodoleniya // Profobrazovanie. 2020. № 10. https://prof-obr.rf/blog/2020-10-26-1629.

5. Dzhejranova M.O., Zhdanova D.R., Rubizova A.A., Bogdanova T.M. Sindrome`mocional`nogovy`goraniya u prepodavatelejmedicinskixvuzov // Mezhdunarodny`jstudencheskijnauchny`jvestnik. 2018. № 5. URL: https://eduherald.ru /ru/article/view?id=19166

6. Kotova M.B., Maksimov S.A., Kurakin M.S., Kostina N.G., Drapkina O.M. Uroven` stressa u studentov v zavisimostiot ix povedencheskixxarakteristik // Profilakticheskayamedicina. 2024. T.27. №9. – S. 67-74.

7. Manujlova E.I. Motivaciyaprofessional`nojdeyatel`nostipedagogov s sindromome`mocional`nogovy`goraniya. Obrazovanie i obshhestvo, №5 (148). 2024. – S. 121-127.

8. Singur V.V., Kady`rova K.V., Balaczkaya E.V., Andreev E.A., Singx M., KuvshinovD.Yu. Osobennostie`mocional`nogovy`goraniya u studentov-medikovrazny`xnapravlenijpodgotovki // Mezhdunarodny`jzhurnalprikladny`x i fundamental`ny`xissledovanij. 2025. № 4. – S. 19-22.

9. Usaeva N.R., Ruzhenkova V.V. E`kzamenacionny`j stress u studentov // Mezhdunarodny`jstudencheskijnauchny`jvestnik. 2019. № 2. URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19612

10. Fomina T.G., Filippova E.V., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanova V.I. Stress v obrazovatel`nojsrede i ego vliyanienaakademicheskuyuuspeshnost` i psixologicheskoeblagopoluchieobuchayushhixsya // Nacional`ny`jpsixologicheskijzhurnal. 2024. № 4 (56). – S. 148-160.

11. Fomicheva G.M. Issledovaniestressoustojchivostistudentovnarazny`xkursaxmedicinskogouniversiteta // Aktual`ny`eissledovaniya. 2022. №49 (128). Ch.I. – S. 81-83.

12. Yakovleva Ya.V., Kas`yanov E.D., Mazo G.E`. PsixometricheskiesvojstvaShkaly` depressiiBeka (BDI) v rossijskojvy`borke // Psixiatriya i psixofarmakoterapiyaim. P.B. Gannushkina. 2024. № 6. – S. 39-43.

13. Beck A.T., Ward C.H., Mendelson M., Mock J., Erbaugh J. An inventory for measuring depression // Archives of General Psychiatry. 1961. Vol. 4. – P. 561-571.

УДК 159.9

И.А. САВЕНКОВА, А.О. СТИХАРЕВА

ЭФФЕКТИВНОСТЬ РИСУНОЧНОЙ ТЕРАПИИ В СНИЖЕНИИ ТРЕВОЖНОСТИ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Савенкова Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: savenkova57r@mail.ru

Стихарева Ангелина Олеговна, психолог, инструктор по прикладному анализу поведения ОРО МОО «Равные возможности», г. Орел, Россия, e-mail: angelochek-2001@yandex.ru

В статье представлены результаты исследования эффективности рисуночной терапии как средства снижения тревожности матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). В исследовании приняли участие 22 женщины, разделенные на экспериментальную и контрольную группы. Для диагностики использовался комплекс методик, оценивающих различные виды тревожности. Для экспериментальной группы была разработана и реализована трехмесячная программа рисуночной терапии. Статистический анализ различий выявил значимое снижение в экспериментальной группе показателей общего уровня личностной тревожности, реактивной тревожности, семейной тревожности, семейной напряженности и эмоционального неблагополучия. При этом значимых изменений по таким параметрам, как родительская тревожность и чувство вины не обнаружено. Полученные результаты свидетельствуют, что рисуночная терапия является эффективным инструментом коррекции преимущественно ситуативных и семейно-обусловленных аспектов тревожности.

Ключевые слова: рисуночная терапия, тревожность, расстройства аутистического спектра, матери детей с РАС, личностная тревожность, реактивная тревожность, семейная тревожность.

Введение. Актуальность изучения проблемы тревожности родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), обусловлена их хроническим стрессовым состоянием, возникающим в связи с принятием диагноза и необходимостью адаптации к новым жизненным условиям. Постановка диагноза РАС, означающая наличие у ребенка стойких когнитивных и поведенческих трудностей, является для семьи мощным психотравмирующим фактором. Это приводит к дезадаптации семейной системы, обострению внутриличностных конфликтов и активизации неэффективных механизмов психологической защиты. Динамика и продолжительность периода принятия диагноза индивидуальны, однако для большинства родителей характерно состояние постоянной психологической напряженности, которое трансформируется в хроническую тревогу. На ее уровень значительное влияние оказывают как социальное окружение, часто характеризующееся стигматизацией, так и личностные установки членов семьи, сформированные предыдущим опытом.

Наибольшая психологическая нагрузка ложится на матерей, что может провоцировать у них развитие патологического чувства вины, фрустрации, депрессивных состояний и приводить к социальной изоляции. В связи с этим, данной категории родителей требуется

© Савенкова И.А., Стихарева А.О., 2026

своевременная психологическая помощь, направленная на снижение уровня тревоги и стресса, чувства вины и стыда, укрепление самооценки и личностных ресурсов, поиск и активизацию новых адаптивных стратегий совладания с трудностями. Эффективным инструментом такой помощи выступают методы арт-терапии, в частности, рисуночная терапия. Ее преимущество заключается в невербальном характере воздействия, что способствует преодолению психологического сопротивления и обеспечивает менее болезненную конфронтацию с травматичным опытом. Создание визуальных образов позволяет выразить подавляемые эмоции, визуализировать внутреннее состояние и тем самым снизить уровень тревожности, уменьшить эмоциональное напряжение и проработать страхи.

Таким образом, разработка и внедрение программы рисуночной терапии тревожности родителей детей с РАС является актуальной и социально значимой задачей современной психологической практики, обусловленной как остротой проблемы, так и недостаточной изученностью данного метода в контексте помощи этой категории семей.

Обзор литературы. Расстройство аутистического спектра РАС – общее нарушение развития, проявляющееся в раннем детстве и затрагивающее когнитивные функции, коммуникацию, социальное взаимодействие и сферу интересов [7]. Постановка ребенку диагноза РАС является для родителей сложным испытанием, которое негативно отражается на их психологическом и физическом здоровье и может приводить к развитию хронической усталости, повышенной тревожности и социальной изоляции [1]. Родители переживают острый кризис, реакции на который варьируются от отрицания диагноза до облегчения от окончания неопределенности [8]. Исследования показывают, что семьи детей с РАС характеризуются уникальным комплексом психологических трудностей: повышенным уровнем родительского стресса в сравнении с другими группами; гендерно-обусловленными реакциями – депрессивной симптоматикой у матерей и дистанцированием у отцов; а также высоким риском нарушения супружеских отношений и родительских обязанностей [3].

Стигматизация со стороны общества и внутренние конфликты усугубляют состояние родителей, приводя к социальной изоляции, профессиональным проблемам, моральному и физическому истощению. Наблюдаются такие эмоциональные проявления, как вина, стыд, отчуждение, злость, подавленность и потеря надежды на будущее [1; 2; 7].

Исследователи описывают искажение субъективного образа мира у родителей через «комплекс жертвы» (апатия, беспомощность) и «комплекс отверженности» (социальная индифферентность, замкнутость). Для совладания со стрессом используются механизмы психологической защиты: проекция, отрицание, интеллектуализация, реактивные образования и компенсация [12]. Процесс принятия диагноза сходен с переживанием утраты и включает несколько фаз: 1) шок и отрицание – характеризуется неадекватными требованиями к ребенку и затяжным поиском «удобного» диагноза; 2) торг – попытки «заслужить» исцеление ребенка, обостренное чувство вины; 3) гнев – часто подавляется и может приводить к психосоматическим заболеваниям; 4) депрессия – возникает осознание тяжести и долговременности проблем; 5) принятие – родители адекватно сотрудничают со специалистами, находят баланс между опекой и самостоятельностью ребенка, возвращаются к собственным интересам [8]. Кондратьева Т.В. выделяет стадии адаптации семьи к диагнозу ребенка: принятие ситуации и ребенка, освоение новой родительской роли и поиск ресурсов для поддержания функционирования семьи [1].

Формируются специфические типы отношения к ребенку: эмоциональное отторжение, отрицание отклонений и симбиотическая связь [8; 9]. По мнению Карабановой О.А., родительская позиция и стиль воспитания складывается из эмоционального отношения к ребенку, когнитивных представлений (образ ребенка в сознании родителей, образ себя как родителя, воспитателя) и поведенческих реакций (модели ролевого поведения родителя) [4]. А.Е. Личко описывает типы неправильного воспитания в таких семьях: гипопротекция, доминирующая и потворствующая гиперпротекция, воспитание «в культе болезни», эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность и противоречивое воспитание [8]. И.Н. Галасюк систематизирует родительские позиции, выделяя четыре основных типа (партнерская, наставническая, доминирующая, отвергающая) и три

промежуточных типа (например, партнерско-наставническая, доминирующе-отвергающая), которые отражают степень принятия ребенка и гибкость воспитательных подходов [2].

Таким образом, воспитание ребенка с РАС часто сопровождается хроническим стрессом, повышенным уровнем тревожности и эмоционального выгорания у родителей. В этом контексте рисуночная терапия, основанная на невербальной экспрессии и проекции внутренних переживаний, представляет собой эффективный инструмент психологической помощи. Ее цель – не развитие художественных навыков, а стабилизация психоэмоционального состояния через творческие действия.

Коррекционное воздействие рисуночной терапии на тревожность родителей реализуется через три ключевых механизма:

децентрирование – переключение внимания с постоянной фокусировки на проблемах ребенка на позитивные аспекты собственной жизни и личности;

экстернализация – проецирование внутренних страхов, чувства вины и обиды на внешний объект (рисунок), что позволяет дистанцироваться от тяжелых переживаний и отделить их от своей идентичности;

символизация – выражение неосознаваемых или трудно вербализуемых конфликтов и эмоций через образы, что способствует катарсису и доступу к скрытым ресурсам [6].

В работе с родителями целесообразно следовать этапам, описанным М.В. Киселевой [5]:

свободная активность – экспериментирование с материалами, снятие напряжения, первые инсайты относительно собственного состояния;

творческий процесс – создание произведения, в котором проявляются актуальные переживания и личностные качества;

дистанцирование – созерцание готовой работы, осознание ответственности за свои реакции и поиск новых стратегий поведения;

вербализация – проективное описание работы, способствующее осознанию чувств, развитию эмпатии к себе и принятию открытой позиции в общении.

Групповая рисуночная терапия обладает особыми преимуществами для родителей детей с РАС, обеспечивая: взаимодействие с людьми, имеющими подобный опыт, получение обратной связи на свои переживания и решения, эмоциональную поддержку; совместный поиск и обсуждения решений проблемы с другими участниками и ведущим; развитие самостоятельности в собственном выборе, исследование своих взаимоотношений с другими людьми, развитие умения использовать личностные ресурсы; повышение доверия к людям в связи с закрытостью группы и конфиденциальностью [10; 11].

Методология, материалы и методы. Целью нашего исследования является изучение возможности коррекции тревожности родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, с помощью методов рисуночной терапии. Объект исследования – психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, предмет – возможность коррекции тревожности родителей детей с РАС средствами рисуночной терапии. Мы предположили (гипотеза исследования), что целенаправленное применение методов рисуночной терапии приведет к снижению тревожности родителей, воспитывающих детей с РАС.

Цель и гипотеза исследования были конкретизированы в следующих задачах:

- выявить общий уровень и специфические проявления тревожности родителей, воспитывающих детей с РАС, на констатирующем этапе исследования;

- разработать и апробировать программу рисуночной терапии, направленную на коррекцию общего уровня и выраженности отдельных видов тревожности;

- оценить эффективность коррекционно-развивающей программы на основе сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного этапов исследования.

Выборка исследования была сформирована на базе центра социально-психологической адаптации «Равные возможности» и состояла из 22 матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Возраст респондентов варьировался от 26 до 50 лет (средний возраст – 38 лет). Возраст их детей составлял от 4 до 25 лет. На констатирующем этапе в исследовании приняли участие 22 женщины.

Для формирующего этапа из первоначальной выборки методом случайного отбора были сформированы две группы: экспериментальная группа (n = 11); контрольная группа (n = 11).

Диагностический блок исследования включает следующие методики: «Шкала явной тревожности» Дж. Тейлора в адаптации В.Г. Норакидзе; опросник «Профессиональная и родительская тревожность» А.М. Прихожан; «Анализ семейной тревоги» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса. «Шкала оценки реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина. Для статистического анализа данных в исследовании был использован U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования. На констатирующем этапе исследования у 54,5 % матерей, воспитывающих детей с РАС, был диагностирован высокий уровень личностной тревожности. Это свидетельствует об устойчивой тенденции воспринимать широкий круг жизненных ситуаций как угрожающие, что ведет к состоянию постоянного психического напряжения и эмоционального истощения. Данные по методике Спилбергера-Ханина подтвердили эти результаты: уровень личностной тревожности также оказался высоким у 45,5 % респондентов. В отличие от этого, реактивная тревожность находится на среднем уровне, что указывает на относительно адекватные реакции исследуемых на актуальные стрессоры. По методике А.М. Прихожан показатели родительской тревожности и эмоционального неблагополучия оказались в пределах нормы. Это свидетельствует о том, что большинство родителей выработали специфические компенсаторные механизмы, позволяющие им контролировать эмоции в ситуациях взаимодействия с ребенком и достаточно эффективно выполнять родительские функции. Общий уровень семейной тревожности (методика «Анализ семейной тревоги» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса) оказался значительно выражен у 77 % респондентов. Это проявляется в неуверенности в своих силах как родителя, проблемах в распределении семейных ролей и нечетком понимании своей значимости в семейной системе.

На формирующем этапе исследования была разработана и реализована программа рисуночной терапии. Целью программы стало снижение уровня тревожности родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Для ее достижения решались следующие задачи: формирование умения осознавать и вербализировать свое эмоциональное состояние; развитие навыков саморегуляции и контроля над эмоциями; совершенствование коммуникативных умений и навыков межличностного взаимодействия; повышение самооценки и уверенности в себе. Занятия проводились с участниками экспериментальной группы 1 раз в неделю в течение трех месяцев, их длительность составляла от 60 до 90 минут. В основе работы лежал комплексный подход, сочетающий как рисуночные техники, так и другие психокоррекционные методы, такие как музыкотерапия, сказкотерапия, групповая дискуссия, а также работа в парах и малых группах.

Основные методы рисуночной терапии, использованные в программе:

Предметно-тематическое рисование. Участники создавали рисунки на заданную или свободную тему, что способствовало осознанию собственных моделей поведения, снятию социальных барьеров и пересмотру отношения к сложным ситуациям.

Образно-символические упражнения. Изображение абстрактных понятий (линий, фигур, цветовых пятен) помогало лучше осознать свои переживания и сформировать новое отношения к ним.

Совместное рисование. Создание общих рисунков в парах или группе было направлено на развитие коммуникативных навыков, взаимного доверия и способности учитывать разные точки зрения.

Рисование на основе направленной визуализации. Этот метод позволял участникам перенести на бумагу внутренние образы и метафоры, что вело к лучшему самопониманию и актуализации личностных смыслов.

В ходе контрольного этапа исследования проводился сравнительный анализ показателей тревожности родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, в экспериментальной и контрольной группах после формирующего воздействия. Для статистической обработки данных использовался критерий Манна-Уитни.

Нами выявлены статистически значимые различия по общему уровню личностной тревожности (U=23,5; p≤0,01). Участники экспериментальной группы показали более низкие значения, чем контрольная группа. Полученные результаты свидетельствуют о положительном влиянии рисуночной терапии на развитие у родителей навыков осознанной саморегуляции и когнитивной переработки эмоционального опыта, что проявилось в усилении рефлексии, более точной идентификации внутренних состояний и использовании адаптивных стратегий совладания.

Анализ семейной тревожности выявил статистически значимое снижение показателей по шкалам «тревожность» (U=24; p≤0,01), «напряженность» (U=21; p≤0,01) и «общий уровень семейной тревожности» (U=18,5; p≤0,01) в экспериментальной группе. Участие в программе способствовало формированию у матерей устойчивых навыков эмоциональной саморегуляции и эффективных стратегий внутрисемейного взаимодействия. В отличие от контрольной группы, где участницы демонстрировали повышенный уровень беспокойства, связанного с родительской ролью, трудностями в принятии решений и состоянием хронического психологического напряжения, испытуемые экспериментальной группы показали большую адаптивность и компетентность в преодолении аналогичных трудностей.

По показателю реактивной тревожности в экспериментальной группе зафиксированы статистически значимо более низкие значения (U=21,5; p≤0,01). Данный результат свидетельствует о том, что родители овладели более эффективными способами психологической адаптации и совладания со стрессовыми ситуациями. По показателю личностной тревожности достоверных межгрупповых различий обнаружено не было. Это позволяет предположить, что личностная тревожность, как устойчивая индивидуальная характеристика, требует длительного или интенсивного коррекционного воздействия, чем то, которое было предусмотрено в рамках настоящей программы.

Обсуждение результатов. По результатам констатирующего этапа исследования у большинства матерей, воспитывающих детей с РАС, выявлен высокий уровень личностной и семейной тревожности, что может свидетельствовать о состоянии эмоционального истощения, неуверенности в себе, наличии внутрисемейных конфликтов. Средний уровень выраженности общей и реактивной тревожности, а также таких показателей, как родительская тревожность и семейная вина, указывает на наличие компенсаторно-адаптационных механизмов у родителей в сложившейся ситуации. Это проявляется в их способности оценивать свои ресурсы, строить жизненные перспективы и нести разумную ответственность, что в целом говорит о наличии адаптационного потенциала.

В рамках формирующего этапа была разработана и реализована программа рисуночной терапии, направленная на оптимизацию тревожности. Программа включала комплекс коррекционно-развивающих средств (групповая дискуссия, рисуночные техники, элементы музыкальной и сказкотерапии) и методов арт-терапевтического воздействия. Ключевыми методами стали: предметно-тематическое рисование (для проработки травматического опыта), образно-символические техники (для осознания переживаний), совместное рисование (для развития коммуникативных навыков) и рисование на основе направленной визуализации (для развития самопонимания и эмпатии).

Анализ результатов контрольного этапа эмпирического исследования подтвердил эффективность проведенной работы. Обнаружены статистически достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами по ряду параметров: «общий уровень личностной тревожности», «реактивная тревожность», «семейная тревожность», «семейная напряженность» и «эмоциональное неблагополучие». В экспериментальной группе зафиксировано значимое снижение показателей по этим шкалам. В то же время, по показателям «общая тревожность», «родительская тревожность» и «семейная вина» значимых изменений не выявлено, что указывает на их относительную устойчивость в рамках краткосрочного коррекционного воздействия.

Таким образом, гипотеза исследования о возможности снижения тревожности родителей, воспитывающих детей с РАС, посредством целенаправленного применения методов рисуночной терапии нашла свое подтверждение.

Заключение. Проведенное исследование показывает, что для матерей детей с РАС характерен сложный, многокомпонентный профиль тревожности. С одной стороны, у них диагностирован высокий уровень личностной и семейной тревожности, что указывает на внутренне напряжение, уязвимость и высокий риск эмоционального выгорания. С другой стороны, они демонстрируют частичную адаптацию в сфере родительских обязанностей, что отражается в средних значениях общей и родительской тревожности.

Разработанная и реализованная программа рисуночной терапии продемонстрировала эффективность в снижении личностной и ситуативной тревожности, связанной с семейным контекстом, однако для воздействия на более глубокие, устойчивые личностные характеристики (общая тревожность, чувство вины), возможно, требуется более длительный срок работы или другие психокоррекционные методы.

Список литературы

1. Баенская Е.Р., Суетина О.П. Помощь семье, воспитывающей ребенка с аутизмом раннего и дошкольного возраста: методические рекомендации. М.: ИКП РАО, 2021. – 56 с.

2. Галасюк И.Н. Родительские позиции в семье, воспитывающей ребенка нарушениями интеллектуального развития // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: психологические науки. 2014. №3. – С. 52-64.

3. Довбня С., Морозова Т, Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. СПб.: Сеанс, 2018. – 202 с.

4. Карабанова О.А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания // Национальный психологический журнал. 2019. № 3. – С. 71-79.

5. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. М.: Речь, 2007. – 336 с.

6. Копытин А. И. Арт-терапия – новые горизонты: учебное пособие / Под ред. А. И. Копытина. Москва: Когито-Центр, 2006. – 336 с.

7. Кулина Д.Г., Яковлева Н.В. Родительское отношение к детям с расстройствами аутистического спектра // Личность в меняющемся мире (электронный научный журнал). 2017. №1 (16). – Т.4.

8. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.

9. Савенкова И.А., Усачева Т.В. Саморегуляция личности студентов вуза // Образование и общество. 2024. № 6(149). – С. 101-106.

10. Самсонова О.П. Детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих ребенка с РАС // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2020. №3. – С. 393-398.

11. Служба сопровождения семьи и ребенка: инновационный опыт: методический сборник / под. ред. В.М. Соколова. Владимир: Транзит-ИКС, 2010. – 132 с.

12. Шабанова Е.В. Внутрисемейное функционирование и психологические защиты родителей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра. Вестник СПбГУ. 2014. Сер.12. Вып.4.

EFFECTIVENESS OF ART THERAPY IN REDUCING ANXIETY IN MOTHERS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Savenkova Ir.An., candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the Department of psychology and pedagogy of the I.S. Turgenev Orel State University, Orel, e-mail: savenkova57r@mail.ru

Stikhareva An.Ol., psychologist, Applied Behavior Analysis Instructor Regional Public Organization "Equal Opportunities”, Orel, e-mail: angelochek-2001@yandex.ru

The article presents the results of a study on the effectiveness of drawing therapy as a means of reducing anxiety in mothers raising children with autism spectrum disorders (ASD). The study involved 22 women divided into experimental and control groups. A set of methods assessing various types of anxiety was used for diagnosis. A three-month drawing therapy program was developed and implemented for the experimental group. Statistical analysis of the differences revealed a significant decrease in the experimental group in the indicators of general personal anxiety level, reactive anxiety, family anxiety, family tension, and emotional distress. At the same time, no significant changes were found in parameters such as parental anxiety and feelings of guilt. The obtained results indicate that drawing therapy is an effective tool for correcting predominantly situational and family-related aspects of anxiety.

Keywords: drawing therapy, anxiety, autism spectrum disorders (ASD), mothers of children with ASD, personal anxiety, reactive anxiety, family anxiety.

References

1. Baenskaya E.R., Suetina O.P. Pomoshh` sem`e, vospity`vayushhej rebenka s autizmom rannego i doshkol`nogo vozrasta: metodicheskie rekomendacii. M.: IKP RAO, 2021. – 56 s.

2. Galasyuk I.N. Roditel`skie pozicii v sem`e, vospity`vayushhej rebenka narusheniyami intellektual`nogo razvitiya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: psixologicheskie nauki. 2014. №3. – S. 52-64.

3. Dovbnya S., Morozova T, Zalogina A., Monova I. Deti s rasstrojstvami autisticheskogo spektra v detskom sadu i shkole: praktiki s dokazannoj e`ffektivnost`yu. SPb.: Seans, 2018.-202 s.

4. Karabanova O.A. V poiskax optimal`nogo stilya roditel`skogo vospitaniya // Nacional`ny`j psixologicheskij zhurnal. 2019. № 3. – S. 71-79.

5. Kiseleva M.V. Art-terapiya v prakticheskoj psixologii i social`noj rabote. M.: Rech`, 2007. – 336 s.

6. Kopy`tin A. I. Art-terapiya – novy`e gorizonty`: uchebnoe posobie / Pod red. A. I. Kopy`tina. Moskva: Kogito-Centr, 2006. – 336 s.

7. Kulina D.G., Yakovleva N.V. Roditel`skoe otnoshenie k detyam s rasstrojstvami autisticheskogo spektra // Lichnost` v menyayushhemsya mire (e`lektronny`j nauchny`j zhurnal). 2017. №1 (16). – T.4.

8. Manelis N.G., Volgina N.N., Nikitina Yu.V., Pancyr` S.N., Ferroi L.M. Organizaciya raboty` s roditelyami detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra. Metodicheskoe posobie / Pod obshh. red. A.V. Xaustova. M.: FRCz FGBOU VO MGPPU, 2017. – 94 s.

9. Savenkova I.A., Usacheva T.V. Samoregulyaciya lichnosti studentov vuza // Obrazovanie i obshhestvo. 2024. № 6(149). – S. 101-106.

10. Samsonova O.P. Detsko-roditel`skie otnosheniya v sem`yax, vospity`vayushhix rebenka s RAS // Special`noe obrazovanie i sociokul`turnaya integraciya. 2020. №3. – S. 393-398.

11. Sluzhba soprovozhdeniya sem`i i rebenka: innovacionny`j opy`t: metodicheskij sbornik / pod. red. V.M. Sokolova. Vladimir: Tranzit-IKS, 2010. – 132 s.

12. Shabanova E.V. Vnutrisemejnoe funkcionirovanie i psixologicheskie zashhity` roditelej, vospity`vay ushhix rebenka s rasstrojstvom autisticheskogo spektra. Vestnik SPbGU. 2014. Ser.12. Vy`p.4.

Требования к научным статьям представляемым для публикации в журнале «Образование и общество»

В соответствии с общими требованиями к научным публикациям в РФ в основном тексте статьи должны присутствовать следующие обязательные элементы:

- постановка проблемы и обоснование ее связи с актуальными научными и практическими задачами;
- анализ последних публикаций / исследований, на которые опирается автор при решении заявленной проблемы;
- формулировка целей исследования;
- изложение основного содержания исследования с исчерпывающим обоснованием полученных научных результатов;
- выводы с опорой на результаты и определение перспектив дальнейшего научного поиска.

Статью можно отправить в редакцию на электронный адрес: obrsoc@mail.ru

Требования к авторскому оригиналу:

• Объем материала, предлагаемого к публикации, измеряется страницами текста на листах формата А4 и содержит от 20 000 до 40 000 печатных знаков; все страницы рукописи должны иметь сплошную нумерацию.

• Статья предоставляется в электронном виде (по электронной почте или на любом электронном носителе).

• Статьи должны быть набраны шрифтом Times New Roman, размер 12 pt с одинарным интервалом, текст выравнивается по ширине; абзацный отступ – 1,25 см, правое поле – 2 см, левое поле – 2 см, поля внизу и вверху – 2 см.

• Название статьи, а также фамилии и инициалы, место работы и электронная почта авторов обязательно дублируются на английском языке.

• К статье прилагается аннотация и перечень ключевых слов на русском и английском языке.

• Сведения об авторах приводятся в такой последовательности: Фамилия, имя, отчество; ученая степень, ученое звание, должность, учреждение или организация, город, страна, электронная почта.

• В тексте статьи желательно:

– не применять обороты разговорной речи, техницизмы, профессионализмы;

– не применять для одного и того же понятия различные научно-технические термины, близкие по смыслу (синонимы), а также иностранные слова и термины при наличии равнозначных слов и терминов в русском языке;

– не применять произвольные словообразования;

– не применять сокращения слов, кроме установленных правилами русской орфографии, соответствующими государственными стандартами.

• Сокращения и аббревиатуры должны расшифровываться по месту первого упоминания (вхождения) в тексте статьи.

• Формулы следует набирать в редакторе формул Microsoft Equation 3.0. Формулы, внедренные как изображение, не допускаются!

• Рисунки и другие иллюстрации (чертежи, графики, схемы, диаграммы, фотоснимки) следует располагать непосредственно после текста, в котором они упоминаются впервые.

• Подписи к рисункам (полужирный шрифт курсивного начертания 10 pt) выравнивают по центру страницы, в конце подписи точка не ставится:

Рисунок 1. Текст подписи

• Подписи к таблицам (шрифт №12, ниже таблицы, выравнивание по центру страницы).

• После текста статьи приводится список литературы в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 СИБИД. Ссылки по тексту на источники помещаются в квадратные скобки; первая цифра означает порядок источника по списку, вторая – номер страницы с большой буквы. Нумерация страниц в источнике обозначается малой буквой «с». Самоцитирование не приветствуется (не более 2 источников). Список литературы должен содержать не менее десяти источников по проблеме, 25-30% - за последние пять лет.

• после списка литературы помещается транслитерация библиографического списка.

Образец оформления статьи

УДК

Пропуск строки

Фио автора (ОВ) (И.И. ИВАНОВ, И.И. ИВАНОВА)

Наименование названия статьи на русском языке

Пропуск строки

Фамилия, имя, отчество автора 1, ученая степень, ученое звание, должность и место работы, город, страна, электронная почта.

Пропуск строки

Фамилия, имя, отчество автора 2, ученая степень, ученое звание, должность и место работы, город, страна, электронная почта.

Пропуск строки

Аннотация: на русском языке (12-15 строк).

Ключевые слова: на русском языке (5-7 слов через запятую).

Пропуск строки

Текст статьи:

Все части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию:

Введение (0,5-1 стр.) содержит информацию, позволяющую читателю понять ценность представляемого исследования без обращения к иным источникам, обозначает актуальность научной проблемы и важность ее рассмотрения для науки и практики.

Обзор литературы (0,5-1 стр.) содержит описание источников, на которые опирался автор, историю проблемы и историографию, направления изучения.

Методология, материалы и методы (0,5-1 стр.) определяют организацию исследования: методологическую базу, методологические подходы, методы и методики с обоснованием выбора.

Результаты исследования – основной раздел статьи содержит аналитический и аргументированный материал, доказывающий авторскую гипотезу, представленный в излагающем или с применением графиков, диаграмм и т.п. (свернутом) виде.

Обсуждение результатов (0.5-1 стр.) представляет значение полученных результатов для исследователей, подчеркивая важность и ее влияние на дальнейшие изыскания.

Заключение (0,5-1 стр.) соотносит полученные результаты с заявленной целью статьи и выдвинутой гипотезой.

Пропуск строки

Список литературы

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции. М.: ИЦПКПС. 2010. – 52 с.

2. Философия культуры и философия науки: проблемы и гипотезы: межвуз. сб. науч. тр. / Сарат. гос. ун-т; [под ред. С. Ф. Мартыновича]. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1999 – 199 с.

3. Богуславский М.В., Неборский Е.В. Перспективы развития системы высшего образования в России // Интернет-журнал Науковедение. 2015. № 3 (28). – С. 139.

4. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб: Питер. 2006. – 384 с.

5. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем. // Высшее образование в России. №11. 2007. – С. 39.

Пропуск строки

Наименование названия статьи на английском языке

Пропуск строки

Фамилия, имя, отчество автора1, ученая степень, ученое звание, должность и место работы, город, страна, электронная почта на английском языке.

Пропуск строки

Фамилия, имя, отчество автора2, ученая степень, ученое звание, должность и место работы, город, страна, электронная почта на английском языке.

Пропуск строки

Abstract. **Аннотация** на английском языке.

Keywords: **Ключевые слова**: на английском языке.

Пропуск строки

References

1. Azarova R.N., Zolotareva N.M. Razrabotka pasporta kompetencii. M.: ICPKPS. 2010. – 52 s.

2. Filosofiya kul'tury i filosofiya nauki: problemy i gipotezy : mezhvuz. sb. nauch. tr. / Sarat. gos. un-t; [pod red. S.F. Martynovicha]. Saratov : Izd-vo Sarat. un-ta, 1999. – 199 s.

3. Boguslavskij M.V., Neborskij E.V. Perspektivy razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya v Rossii // Internet-zhurnal Naukovedenie. 2015. № 3 (28). – S. 139.

4. Gel'fman E.G., Holodnaya M.A. Psihodidaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noe vospitanie uchashchihsya. SPb: Piter. 2006. – 384 s.

5. Zeer E.F., Zavodchikov D.P. Identifikaciya universal'nyh kompetencij vypusknikov rabotodatelem. // Vysshee obrazovanie v Rossii. №11. 2007. – S. 39.

Адрес издателя:

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева», 302026, Орловская область,
г. Орёл, ул. Комсомольская, д. 95
Контактный телефон:
(4862) 75–13–18, http://oreluniver.ru/

Адрес редакции:

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева», 302001, Орловская область,
г. Орёл, Каменская площадь, д. 1
Контактный телефон: +7 909–228–13–35
https://oreluniver.ru/science/journal/edusocial
e-mail: obrsoc@mail.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами
на основании п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса
Российской Федерации

Технический редактор: Косарецкий С.Н.
Компьютерная верстка: Косарецкий С.Н.

Подписано в печать 11.02.2026
Дата выхода в свет 05.03.2026
Формат 60x84/8
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ №14

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орёл, ул. Комсомольская, д. 95