

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Братский государственный университет»

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

**Сборник статей XXIII (XXXIX)
Всероссийской
научно-методической конференции**

3–6 марта 2026 года

Часть 2

Братск
Издательство Братского государственного университета
2026

Совершенствование качества образования : сборник статей XXIII (XXXIX) Всероссийской научно-методической конференции. – В 2 ч. – Часть 2. – Братск : Изд-во БрГУ, 2026. – 362 с.

Сборник статей содержит материалы научно-методических исследований и практической реализации образовательной деятельности, организации воспитательной и гражданско-патриотической работы со студентами в сфере образования в новых социокультурных условиях. Особое внимание уделено инновационным методам модернизации национальной школы посредством внедрения практико-ориентированного подхода к образованию, научной деятельности, цифровых технологий в решении ключевых задач системы образования, совершенствования молодежной политики как аргумента развития человеческого капитала.

Материалы отражают вопросы организации всех уровней профессионального, послевузовского и довузовского образования.

Для научно-педагогических работников вузов, преподавателей колледжей и гимназий.

Редакционная коллегия

И.С. Ситов – ректор ФГБОУ ВО «БрГУ», председатель;

А.М. Патрусова – проректор по образовательной деятельности ФГБОУ ВО «БрГУ», заместитель председателя;

М.В. Сыгодина – проректор по стратегическому развитию ФГБОУ ВО «БрГУ», руководитель секции № 1;

Н.Н. Лебедева – доцент базовой кафедры ИПиП, заместитель председателя;

Н.И. Шмонина – ст. преподаватель базовой кафедры ИПиП, ответственный секретарь;

О.В. Тищенко – декан ГПФ, руководитель секции № 2;

Т.И. Блинова – доцент базовой кафедрой ИПиП, руководитель секции № 3;

Д.Б. Горохов – заведующий кафедрой ИМиФ, руководитель секции № 4;

К.А. Морнов – доцент базовой кафедры ИПиП, руководитель секции № 5;

Д.А. Рычков – ответственный секретарь ЦПК, руководитель секции № 6;

М.А. Варданын – доцент кафедры ЭБЖиФ, руководитель секции № 7;

С.А. Фрейберг – доцент кафедры СДМ, руководитель секции № 8;

Н.В. Каменева – ст. преподаватель базовой кафедры ИПиП, руководитель секции № 9;

Е.Е. Ведерникова – главный редактор научных изданий ФГБОУ ВО «БрГУ».

КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 159.9

Е.В. Агеева, К.А. Морнов
МБДОУ «ДСКВ № 84»,
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

РАЗВИТИЕ НАВЫКА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ключевые слова: навык самопрезентации, студенты вуза, психолого-педагогические условия, коммуникативная компетентность, эмоциональный интеллект, развивающая программа.

В статье рассматривается актуальная проблема развития навыка самопрезентации у студентов вуза, в частности у будущих педагогов-психологов и социальных педагогов. Проведен теоретический анализ феномена самопрезентации в отечественной и зарубежной психологии, определено понятие «навык самопрезентации» и его структура (когнитивный, эмоциональный, деятельностный компоненты). Обоснована значимость данного навыка как профессионально важного для специалистов помогающих профессий. Особое внимание уделено психолого-педагогическим условиям, обеспечивающим положительную динамику его развития. Представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие эффективность разработанной программы развивающих занятий «Самопрезентация: лифт к успеху». Статистическая значимость изменений подтверждена с помощью t-критерия Стьюдента.

E.V. Ageeva, K.A. Mornov
Kindergarten of combined type № 84,
Bratsk State University, Bratsk

DEVELOPMENT OF SELF-PRESENTATION SKILLS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Keywords: self-presentation skill, university students, psychological and pedagogical conditions, communicative competence, emotional intelligence, developmental program.

The article deals with the urgent problem of developing self-presentation skills among university students, particularly among future educational psychologists and social pedagogues. A theoretical analysis of the phenomenon of self-presentation in Russian and foreign psychology is carried out, the concept of "self-presentation skill" and its structure (cognitive, emotional, activity components) are

defined. The importance of this skill as a professionally important one for specialists in helping professions is substantiated. Special attention is paid to the psychological and pedagogical conditions that ensure positive dynamics of its development. The results of an empirical study confirming the effectiveness of the developed developmental program "Self-presentation: Elevator to Success" are presented. The statistical significance of the changes is confirmed using Student's t-test.

Современное общество предъявляет высокие требования к специалистам, где ключевым фактором успеха становится не только профессиональная компетентность, но и умение эффективно презентовать себя. Любое межличностное взаимодействие не обходится без презентации своего «Я», что напрямую связано с решением проблем профессионального и личностного становления индивида. Особую актуальность развитие навыка самопрезентации приобретает для будущих психологов образования и социальных педагогов, чья профессиональная деятельность требует постоянного взаимодействия с различными категориями граждан, умения создавать атмосферу доверия и эффективно выступать публично.

Несмотря на широкий спектр теоретических подходов к пониманию самопрезентации – от классических работ У. Джемса и концепции социальной драматургии И. Гоффмана [3] до исследований отечественных ученых (А.А. Бодалев [1], Е.Л. Доценко [4], О.А. Пикулева [15]), – анализ литературы показывает дефицит исследований, направленных на практическое развитие этого навыка у студентов. Как отмечает Е.Л. Доценко, самопрезентация часто рассматривается лишь как процесс управления образами, что сближает ее с манипуляцией, оставляя в стороне потенциал развития аутентичной и эффективной самоподачи.

Настоящее исследование направлено на решение этой проблемы. Цель статьи – представить теоретическое обоснование и результаты экспериментальной проверки психолого-педагогических условий развития навыка самопрезентации у будущих психологов образования и социальных педагогов.

Проблема самопрезентации имеет глубокие корни в зарубежной психологии. У. Джемс рассматривал её как активность, основанную на самовосприятии. Д. Майерс определяет самопрезентацию как средство поддержания самооценки и создания благоприятного впечатления [11]. Наиболее значимой является концепция И. Гоффмана, который уподобляет жизнь театральной сцене, где каждый человек, подобно актеру, управляет впечатлением о себе, контролируя реакции «аудитории» [3]. М. Снайдер ввел понятие самомониторинга, подчеркивая важность контроля впечатления для социальной адаптации [19].

В отечественной психологии изучение данного феномена активизировалось в 1990-х годах. Б.Ф. Ломов утверждал, что самопрезентация проявляется в процессе общения, позволяя демонстрировать привлекательные черты и способности через знаковые атрибуты и невербальную коммуникацию [10]. А.А. Бодалев указывал на «двойственность» самопрезентации, где человек одновременно является и субъектом, и объектом восприятия [1]. В.В. Хороших определяет самопрезентацию как процесс регуляции впечатления, считая ее механизмом саморегуляции и интеграции в общество [18]. О.А. Пикулева рассматривает её как непрерывный процесс предоставления информации о себе в межличностном взаимодействии [15].

На основе анализа этих подходов в рамках нашего исследования под «навыком самопрезентации» понимается способность эффективно и убедительно представлять себя, свои качества и опыт другим людям, контролируя при этом производимое впечатление для достижения желаемых целей. В структуре навыка мы, опираясь на работы Н.А. Корягиной [9], выделяем три взаимосвязанных компонента:

1. Когнитивный компонент: знания субъекта о себе (сильных и слабых сторонах), понимание того, как воздействовать на других и управлять своим поведением. Ключевые характеристики: уверенность в себе, управление своими эмоциями.

2. Эмоциональный компонент: внутреннее ощущение себя, самооценка, эмоциональное отношение к процессу самопрезентации. Характеристики: самооценка, социальная смелость, эмоциональная осведомленность.

3. Деятельностный компонент: сам акт самопрезентации, реализуемый в поведении. Характеристики: самоконтроль в общении, инициатива в социальных контактах, самомотивация, распознавание эмоций других людей.

Для будущих педагогов-психологов и социальных педагогов этот навык является профессионально важным. Он позволяет устанавливать доверительные отношения с клиентами, мобилизовывать ресурсы и эффективно взаимодействовать с различными заинтересованными сторонами. А.К. Маркова среди ключевых умений педагога-психолога выделяет умение понимать позицию собеседника, создавать атмосферу доверия и выступать публично [7], что напрямую коррелирует с навыком самопрезентации.

Методы и методики исследования. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Братский государственный университет». Выборку составили 25 студентов в возрасте 18–24 лет, обучающихся по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогика и психология девиантного поведения».

Для диагностики уровня развития компонентов навыка самопрезентации был подобран комплекс методик, реализующий дифференцированный подход:

- для когнитивного компонента: шкала «Уверенность в себе» (Тест уверенности в себе В.Г. Ромека [16]) и шкала «Управление своими эмоциями» (Тест эмоционального интеллекта Н. Холла);

- для эмоционального компонента: «Шкала самооценки» М. Розенберга (в адаптации А.А. Золоторёвой [8]), шкала «Социальная смелость» (В.Г. Ромек), шкала «Эмоциональная осведомленность» (Н. Холл);

- для деятельностного компонента: «Оценка самоконтроля в общении» М. Снайдера (в адаптации В.В. Хороших [18]), шкала «Инициатива в социальных контактах» (В.Г. Ромек), шкалы «Самомотивация» и «Распознавание эмоций других людей» (Н. Холл).

Исследование включало три этапа: констатирующий (первичная диагностика), формирующий (реализация программы) и контрольный (повторная диагностика). Для статистической обработки данных использовался t-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

Программа формирующего эксперимента. На формирующем этапе была реализована авторская программа развивающих занятий «Самопрезентация: лифт к успеху». Программа была разработана с учетом выделенных нами психолого-педагогических условий:

1. Понимание самопрезентации как психологического феномена и формирование у студентов теоретической базы.

2. Проведение психологической диагностики для учета индивидуальных особенностей и уровня развития ключевых характеристик навыка.

3. Реализация программы, включающей интерактивные формы обучения: лекции-беседы, занятия с элементами социально-психологического тренинга [12; 14], деловые и ролевые игры, творческие задания, медитативные техники [2].

Программа состояла из 10 занятий, разделенных на три блока, соответствующих структуре навыка: развитие когнитивного (занятия 1–4), эмоционального (занятия 5–7) и деятельностного (занятия 8–10) компонентов. Логика построения занятий учитывала специфику будущей профессии и была направлена на создание безопасной, поддерживающей среды для отработки практических навыков самопрезентации.

Результаты и их обсуждение. Результаты констатирующей диагностики выявили недостаточный уровень развития навыка самопрезентации у студентов. У 14 студентов (56 %) был зафиксирован низкий уровень, характеризующийся безынициативностью, неуверенностью, низкой самооценкой и слабым контролем эмоций. У 11 обу-

чающихся (44 %) – средний уровень, проявляющийся в нестабильности применения навыков и ситуативной неуверенности. Высокий уровень не был выявлен ни у одного студента.

После реализации программы «Самопрезентация: лифт к успеху» на контрольном этапе была зафиксирована положительная динамика. Количество студентов с низким уровнем снизилось до 9 (36 %), а со средним – возросло до 16 обучающихся (64 %). Студенты стали демонстрировать более осознанный контроль над своими действиями и эмоциями, повысилась их уверенность в себе и инициативность в социальных контактах. Улучшились показатели по шкалам самооценки, социальной смелости и самомотивации.

Для проверки достоверности полученных результатов был применен *t*-критерий Стьюдента. Эмпирическое значение критерия ($t_{\text{эмп}} = 6,069$) превысило критические значения как для уровня значимости $p \leq 0,05$ (2,064), так и для $p \leq 0,01$ (2,797). Это позволяет утверждать, что выявленные различия в уровне развития навыка самопрезентации на констатирующем и контрольном этапах являются статистически значимыми.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. Положительная динамика в развитии навыка самопрезентации у будущих психологов образования и социальных педагогов обеспечивается реализацией в образовательном процессе вуза следующих психолого-педагогических условий:

- понимания навыка самопрезентации в качестве психологического феномена и определяемого как способности представлять себя другим людям, при этом контролируя процесс создаваемого впечатления о себе у окружающих (в структуре навыка самопрезентации возможно выделить: когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты);

- проведение психологической диагностики, с целью выявления и дальнейшего учёта в образовательном процессе индивидуальных особенностей студентов, а именно уровня развития ключевых характеристик навыка самопрезентации, таких как: адекватная самооценка и коммуникативный контроль, уверенность в себе и социальная смелость, эмоциональная осведомлённость, управление своими и эмоциями других людей, инициатива в социальных контактах и самомотивация;

- проведение программы развивающих занятий «Самопрезентация: лифт к успеху», включающей интерактивные формы обучения: лекции-беседы, занятия с элементами социально-психологического тренинга общения, деловые и ролевые игры, мозговой штурм, творческие задания.

Разработанная и апробированная программа «Самопрезентация: лифт к успеху» доказала свою эффективность, что подтверждено методами математической статистики.

Полученные результаты могут быть использованы преподавателями вузов, кураторами и самими студентами для повышения конкурентоспособности на рынке труда и успешного построения профессиональной карьеры. Перспективой дальнейших исследований является изучение долгосрочных эффектов программы и её адаптация для студентов других специальностей.

Литература

1. Бодалев А.А. Психология общения: избранные психологические труды. – Воронеж: МОДЭК, 2002. – 256 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – Москва: Ось – 89, 1999. – 176 с.
3. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гоффман; пер. с англ. – А.Д. Ковалева. – М.: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2000. – 304 с.
4. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – Москва: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – 344 с.
5. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: учебное пособие / О.Ю. Ермолаев. – Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2024. – 336 с.
6. Журавлева И.А. Самопрезентация как форма предъявления индивидуальных личностных характеристик / И.А. Журавлева // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 8. – С. 20–25.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
8. Золотарёва А.А. Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга / А.А. Золотарёва // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2020. – № 2. – С. 52–57.
9. Корягина Н.А. Самопрезентация и убеждающая коммуникация: учебное пособие для вузов / Н.А. Корягина. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 225 с.
10. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва: Владос, 2001. – 280 с.
11. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс; пер. с англ. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 794 с.
12. Никулина И.В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития: учебное пособие / И.В. Никулина. – Самара: Издательство Самарского университета, 2022. – 82 с.
13. Перельгина Е.Б. Психология имиджа / Е.Б. Перельгина. – Москва: Аспект Пресс, 2002. – 223 с.
14. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – Москва: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

15. Пикулева О.А. Психология самопрезентации личности: монография / О.А. Пикулева. – Москва: Инфра-М, 2013. – 320 с.
16. Ромек В.Г. Тест уверенности в себе / В.Г. Ромек // Психологическая диагностика. – 2008. – № 1. – С. 59–82.
17. Фалунина Е.В. Статистические методы и математическое моделирование в образовании. Теоретический курс дисциплины: учебное пособие / Е.В. Фалунина. – Братск: БрГУ, 2022. – 120 с.
18. Хороших В.В. Психологические факторы успешности самопрезентации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2001. – 18 с.
19. Snyder, M. Self-monitoring processes / M. Snyder // Advances in Experimental Social Psychology. – 1979. Vol. 44. – № 12. – P. 33–55.

УДК 159.9

Т.И. Блинова, И.Р. Зарубин
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ВВЕДЕНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ В ШКОЛАХ РОССИИ

Ключевые слова: поведение учащихся школы, оценивание поведения, воспитание ответственности школьников, варианты и критерии оценивания поведения школьников.

В статье в исторической ретроспективе рассматриваются подходы к оцениванию поведения школьников, начиная с царской России, в советский период и в настоящее время.

T.I. Blinova, I.R. Zarubin
Bratsk State University, Bratsk

INTRODUCTION OF EVALUATING STUDENTS' BEHAVIOR AT RUSSIAN SCHOOLS

Keywords: school students' behavior, assessment of behavior, fostering students' responsibility, and options and criteria for assessing students' behavior.

The article provides a historical overview of approaches to assessing the behavior of schoolchildren, starting from Tsarist Russia, through the Soviet period, and up to the present day.

Введение и отмена оценивания поведения учеников в школах России имеет длинную историю. Оценивать поведение учащихся в России стали во времена императрицы Екатерины II и ее реформ образования. До этого времени документально поведение не оценивалось, за плохое поведение просто пороли [1].

В 1780-х годах стала формироваться система народных училищ. Было издано руководство для учителей первого и второго классов училищ по оцениванию поведения и введены градации поведения учеников: «хорошее», «посредственное» и «худое». Такие и отметки

по прилежанию и поведению выставлялись до 1830-х годов включительно [2].

В 1840-х годах российские школы перешли к пятибалльной системе оценки успеваемости.

На основе нормативного документа Министерства народного просвещения «Правила для гимназий и прогимназий», вышедшего в 1874 году, устанавливалась детальная регламентация учебной жизни гимназистов, регулировалось в том числе и поведение учащихся. На основе данных правил различные учебные заведения стали разрабатывать свои уставы, где прописывались нормы поведения учеников. Оценивалось поведение ученика на основе записей, в так называемых «штрафных журналах», в которых фиксировались проступки учеников [3].

После Октябрьской революции 1917 года пришедшие к власти большевики отказались от балльной системы оценки знаний и поведения учащихся. 31 мая 1918 года появляется постановление Наркомпроса «Об отмене отметок». Школа перешла к обозначениям «изучал(а) предмет», «проработал(а) тему» и т. д. Поведение при этом не оценивалось, «штрафные журналы» были запрещены как пережиток царского времени. Также было отменено классное наставничество, сделан упор на самоуправление учащихся, все это привело к снижению успеваемости и ухудшению поведения учеников. Поэтому уже во второй половине 1920-х годов отдельные школы начали возвращать балльные оценки, но пока только по предметам, поведение не оценивалось.

В «Положении о Единой трудовой школе» 1918 г., так и в первом школьном уставе – «Уставе единой трудовой школы» 1923 г. правила поведения для школьников не упоминаются [4].

На государственном уровне оценки успеваемости и поведения учащихся были введены вновь только во время Великой Отечественной войны. В 1943 году нарком просвещения РСФСР Владимир Потемкин издал «Правила для учащихся». «Правила для учащихся» 1943 г. отличались от аналогичных правил 1874 г., но опирались на них, вместо 72 пространных пунктов обошлись двумя десятками конкретных требований, главным же отличием было наличие отчетливой функции конструирования идеального образа советской школы и школьника [5].

А постановлением СНК РСФСР от 10 января 1944 года была установлена цифровая пятибалльная система оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы. Высший балл, пятерка, ставился за безупречное поведение, четверка – за незначительные проступки в поведении, тройка – за серьезное нару-

шение поведения, а двойка – за грубейшие нарушения, которые могли вести и к исключению из учебного заведения [6].

Такая система оставалась неизменной до 1970 года, когда министром просвещения СССР того времени, Михаилом Прокофьевым в новой ведомственной «Инструкции о выставлении оценки поведения учащихся средней образовательной школы» была заменена пятибалльная оценка на три словесные градации. Характеристикой «примерное поведение» отмечались школьники, проявлявшие активное участие в учебе и общественной жизни. «Удовлетворительным» считалось поведение учеников, выполнявших основные требования школы. «Неудовлетворительным» считалось поведение учеников, которые систематически не выполняли основные обязанности, не подчинялись учителям [7].

В сентябре 1970 года вышло Постановление Совета министров СССР «Об Уставе средней общеобразовательной школы», которым было запрещено допускать к экзаменам учеников выпускных классов с годовой неудовлетворительной оценкой по поведению. Они получали справку о том, что прослушали курс средней общеобразовательной школы [8].

Также в уставе школы могут быть прописаны взыскания за плохое поведение. Все зависит от тяжести проступка. За незначительные единичные нарушения порядка (например, смех на уроке или опоздание) школьник получает устные замечания от учителя.

Если же ученик неоднократно нарушает правила, ему грозит дисциплинарное наказание. Это может быть:

- письменное замечание;
- выговор;
- отчисление.

Крайнюю меру применяют, если ученик систематически не выполняет домашние задания, неуважительно относится к педагогам, срывает учебный процесс или дерется с другими детьми, оскорбляет их. Отчислить ученика из школы можно по достижению им пятнадцатилетнего возраста. Но ни при каких обстоятельствах не допускается применение физического или психологического насилия в отношении таких учащихся со стороны взрослых [9].

Последний раз отметки за поведение и прилежание были упразднены в 1989 году, согласно письму Министерства народного образования РСФСР от 6 марта 1989 года № 10-135/25 «Об оценках за поведение, прилежание учащихся общеобразовательных школ, профессионально-технических училищ, характеристиках учащихся десятих классов». Документ подчеркивал, что такая оценка больше не ставится ни в классный журнал, ни в дневник учащегося [10].

В настоящее время в России нет единого нормативного акта, который бы определял правила поведения учащихся. В Федеральном законе «Об образовании» сказано, что учебные организации сами принимают устав и прочие документы, в которых указаны требования к школьникам по поведению.

На сайтах школ можно ознакомиться с уставом и другими нормативными документами, которые регулируют правила поведения учащихся. Чаще всего требования в разных учебных заведениях идентичны или почти идентичны. Главное, чтобы они не нарушали законы РФ. В уставах школы прописываются права и обязанности учащихся, куда входят правила поведения на переменах, на уроках, в столовых, на внеурочных мероприятиях, и т. д.

Есть общие требования ко всем ученикам, которые прописаны во всех уставах и документах школы. Они звучат так:

- Нужно соблюдать установленные правила и слушаться учителей.
- Нельзя опаздывать.
- Важно уважительно относиться к окружающим – сотрудникам школы и детям. К учителям следует обращаться на «Вы» и по имени отчеству.
- Следует беречь школьное имущество. Нельзя, например, скакать на партах и рвать учебники, рисовать на стенах и т. д.
- Нужно соблюдать правила передвижения между помещениями школы. Не бегать (особенно по лестницам) и не прыгать, не толкать друг друга. Поднимаясь по лестнице, важно придерживаться правой стороны.
- В местах общего пользования нельзя сорить, шуметь и мешать другим учащимся. Это касается столовой, туалетов и библиотеки.

Также существуют отдельно прописанные правила поведения на уроках, переменах, требований к внешнему виду и многое другое.

С 1 июля 2025 года вступил в силу ГОСТ «Одежда обучающихся (школьная форма). Общие технические требования», который определяет требования к качеству и многим другим характеристикам пиджаков, брюк, юбок, рубашек и остальных предметов школьного гардероба детей.

Согласно стандарту школьная форма должна быть:

- светской;
- эстетичной;
- в деловом стиле;
- удобной в статике и динамике.

На форму разрешается пришивать эмблемы, нашивки и другие символы учебного заведения. Несоответствие этим требованиям также является нарушением школьной дисциплины [11].

Больше трёх десятилетий российские учителя не оценивали поведение школьников, и вот теперь всё может измениться.

В последнее время мы часто встречаем в СМИ, на телевидении и в интернете сообщения о серьезных нарушениях поведения учеников в школе. Это и грубость, и даже оскорбление учителей, травля и избиение сверстников.

Современная школа стала не безопасным местом для учеников и даже для учителей. У современных школьников нет авторитета взрослого. Все это вызывает обеспокоенность не только учителей, психологов, социальных педагогов и родителей, но и общества в целом.

Сторонники оценивания поведения учеников отмечают, что к возвращению оценок за поведение нас подталкивает сама жизнь. За последние годы ситуация с травлей в школах достигла критической точки. Статистика пугает: 57 % детей и 70 % учителей сталкиваются с травлей. Порой это не просто «детские шалости» – создаётся реальная угроза психическому здоровью, а порой и жизни объекта травли. Травля – самая распространённая причина подростковых суицидов, 75 % инцидентов со стрельбой в школах связаны с ней же.

Сейчас учителя в борьбе с этим злом абсолютно бессильны. Это происходит потому, что учащиеся пользуются своей безнаказанностью. Ученики устраивают драки, травят одноклассников, нередки случаи распространения различных нелецеприятных слухов об учениках и учителях в социальных сетях, а родители выгораживают своих детей, понимая, что никакого серьёзного наказания за это не последует: из школы исключат разве что в крайнем случае, а в аттестате или итоговых оценках поведение ученика не отражается. Отсутствием инструментов воздействия на хулиганов мы поощряем безнаказанность. Многие учителя признаются, что не могут откровенно говорить с родителями о проблемах в поведении и их детей, так как некоторые сразу переходят к заявлениям «мой ребёнок на такое не способен», а то и к агрессии.

Оценки за поведение в школах необходимы, потому что школы возвращаются к своей исконной функции – не только учить детей, но и воспитывать их. Только в этом случае можно говорить о полноценном образовании. Пока школы только пытаются что-то сделать в вопросах воспитания. Не просто так раньше использовался термин «учебно-воспитательный процесс». Цель школы в работе с учениками не только чтобы у них была высокая академическая успеваемость, но, и чтобы они были достойными гражданами страны, жили в соответствии с нормами морали, соблюдали правила. Оценки за поведение в школах необходимы, потому что школы возвращаются к своей исконной функции – не только учить детей, но и воспитывать их. Оцен-

ка за поведение должна влиять на поведение ребенка и быть сигналом для родителей о том, что ребенок ведет себя неправильно.

К сожалению, практика многих предыдущих лет привела к тому, что дети не умеют следить за своим поведением, думают, что им все позволено. С введением ЕГЭ и ОГЭ, школа стала больше нацелена на их успешную сдачу, это стало одним из главных показателей деятельности школы, вопросы воспитания были упущены.

Безусловно, воспитательная составляющая нераздельно связана с образовательным компонентом, любая образовательная организация должна не только учить, но и воспитывать [12].

10 декабря 2024 года глава государства Владимир Путин на заседании Совета при президенте РФ по развитию гражданского общества и правам человека удивился, что в школах страны не ставят оценки за поведение. 7 февраля 2025 года президент России поручил организовать обсуждение с профессиональным и родительским сообществами целесообразность введения в школах такой оценки и доложить ему о результатах.

С 1 сентября 2025 года стартовала апробация системы оценивания за поведение. Пилотный проект реализовывался в 84 образовательных организациях Новгородской, Ярославской, Тульской, Ленинградской областей, ЛНР, Чечни и Мордовии. Оценку поведения учащихся выставляет классный руководитель с учетом мнения педагогов, которые работают с ребенком, и администрации образовательной организации.

Как сообщила замминистра просвещения РФ Ольга Колударова, каждой школе предложено выбрать для эксперимента одну из трех моделей оценки. С учетом опыта школ – участниц пилота будет выбрана наиболее эффективная система. Среди моделей – двухуровневая система («зачет» – «незачет»), трехуровневая система («образцовое», «удовлетворительное» и «неудовлетворительное» поведение), а также традиционная пятиуровневая система («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», «совсем неудовлетворительно»).

Пока не прозвучали результаты пилотного проекта. В Минпросвещения уточнили, что оценку за поведение введут с 1 сентября 2026 повсеместно по результатам «пилота». Видимо, подразумевается, что он прошел удачно. Уточнений на эту тему нет, как нет и критериев успешности. А было бы интересно узнать, насколько улучшилась дисциплина в школах после такого нововведения. Также пока не ясно, на что будет влиять оценка за поведение. Например, предлагалось не допускать учеников с плохим поведением до ОГЭ и ЕГЭ [13].

Основная задача возвращения оценивания поведения – «укрепление сознательной дисциплины» учеников. Депутаты и эксперты

выделяют несколько ключевых преимуществ возвращения оценок. Во-первых, это инструмент для учителя: педагоги получают реальный рычаг воздействия для эффективного контроля над классом. Во-вторых, воспитательная функция: мера должна сделать школьников более ответственными и научить их уважительному взаимодействию с окружающими. И, наконец, внедрение индивидуального подхода: оценка поведения поможет выявлять детей, которым требуется дополнительная поддержка и внимание.

Министерство просвещения России дало важные разъяснения касательно внедрения системы оценок за поведение в отечественных школах. Заместитель главы ведомства Ольга Колударова сообщила РБК, что новые отметки будут использоваться не как карательный инструмент, а для создания системы поощрения учащихся. Также они помогут выявлять детей, которым требуется поддержка и сопровождение, и проводить профилактическую работу со школьниками из группы риска. Чиновница подчеркнула, что введение оценки поведения – это значимый шаг, затрагивающий не только вопросы дисциплины, но и процесс формирования личности ребенка в целом. По ее словам, данная мера призвана усилить воспитательную функцию образовательных учреждений. Она поможет привить ученикам уважение к традиционным духовно-нравственным ценностям и станет дополнительным инструментом защиты чести и достоинства педагогов. Результаты оценки будут применяться к каждому ребенку индивидуально, с учетом его особенностей и жизненной ситуации. Это позволит создать более справедливую и прозрачную воспитательную среду.

Выставлять оценки за поведение будут классные руководители с учетом мнения педагогов, которые работают с ребенком и администрацией образовательной организации. Оценивать школьников будут по таким критериям, как:

- дисциплинированность,
- соблюдение норм межличностного взаимодействия с обучающимися и взрослыми,
- социальная активность и правомерное поведение.

При этом о каком-либо механизме апелляции в случае получения плохой оценки не сообщается.

Важно, чтобы учителя были обучены правильно применять эти критерии, чтобы избежать субъективности. Оценка должна помогать ученикам развивать социальные навыки.

Кроме того, стоит рассмотреть возможность внедрения системы поддержки для тех учеников, которые испытывают трудности с поведением. Не секрет, что зачастую причиной трудного поведения являются особенности взаимодействия ребенка с социальным окружением: отношения в семье, со сверстниками.

Минпросвещения уже подготовило проект приказа, который регламентирует внедрение новшества в порядок организации образовательной деятельности.

Документ вносит изменения в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам и дополняет пункт 25 следующим абзацем: «Контроль за соблюдением правил внутреннего распорядка... включая соблюдение дисциплины на учебных занятиях и правил поведения... может предусматривать выставление оценок поведения обучающихся». Отдельно отмечено, что школьники обязаны добросовестно осваивать учебную программу, посещать предусмотренные учебным планом занятия, самостоятельно готовиться к урокам, выполнять задания от учителей. Прописан и запрет на мобильники: «не использовать средства подвижной радиотелефонной связи во время проведения учебных занятий... за исключением случаев возникновения угрозы жизни или здоровью...» [14].

Есть пока еще и юридические неточности. Так, статья 28 «Закона об образовании» определяет компетенцию, права, обязанности и ответственность образовательных организаций, среди которых нет компетенции устанавливать оценки за поведение. Как она может быть введена приказом ведомства вопреки федеральному законодательству? [15].

Вопрос о необходимости оценивания поведения в школе давно висит в воздухе и вызывает немало споров. Экспертное сообщество оценивает инициативу неоднозначно. Одни считают её полезным инструментом для наведения порядка и снижения конфликтности в школе, другие указывают на риски формального подхода и возможной субъективности при выставлении оценок. Именно поэтому ключевым вопросом остаётся прозрачность критериев и единые правила для всех школ. Есть как сторонники, так и противники. Возвращение оценок за поведение – это вопрос, который требует внимательного обсуждения.

Большинство педагогических работников, депутатов и общественных деятелей поддерживает возвращение оценок за поведение для «защиты» от грубости и жестокости со стороны школьников.

Однако, многие отмечают и тот факт, что без четких и прозрачных критериев оценки возрастет и риск конфликтов между педагогами, родителями и учениками. Вероятна также высокая субъективность, риск несправедливости со стороны учителей. Оценки могут вызывать у учеников тревожность и снижать мотивацию, особенно у детей с ОВЗ. Есть опасение, что система оценивания подменит воспи-

тание на систему наказания. В условиях перегруженного расписания учителей выставить объективно оценку за поведение затруднительно

Высшее руководство страны указывает, что отметка за поведение должна иметь реальные последствия, необходим мониторинг, как повлияют оценки за поведение на учебный процесс – перевод в старшие классы, выдачу аттестата, допуск к экзаменам. Президент РФ Владимир Владимирович Путин, поддерживая идею возвращения оценок за поведение, отметил, что эти оценки должны «на что-то влиять» и быть равноценными оценкам за другие предметы.

В перспективе поведение школьника может стать одним из факторов при его дальнейшей образовательной траектории, что придает данной инициативе дополнительный вес. Оценки за поведение могут служить сигналом о том, что соблюдение правил – это не менее важный аспект школьной жизни, чем академические достижения.

Литература

1. Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи, изданное по высочайшему повелению императрицы Екатерины II-ой// СПб.: Б., 1783.

2. Бушканец М.Г., Леухин Б.Д. Хрестоматия по педагогике. – Москва: Просвещение, 1976. – 432 с.

3. Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства министерства народного просвещения: Утверждены г. министром народного просвещения 4 мая 1874 г. // Журнал министерства народного просвещения. 1874. Часть CLXIII. С. 168–180.

4. Луначарский А.В. Основные принципы единой трудовой школы: От Государственной комиссии по просвещению. 16 октября 1918 г. // Народное образование в СССР.

5. Правила для учащихся: Приложение к приказу НКП РСФСР № 58а от 5 августа 1943 г. Утверждены постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. // Справочник директора школы / М.М. Дейнеко, сост. М., 1954. С. 174–175.

6. Постановление СНК РСФСР от 10 января 1944 года № 18 «О введении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы» // Собрание постановлений и распоряжений правительства РСФСР за 1944 г. № 1-6, 8-12. – М.: Юрид. изд-во НКЮ СССР, 1944. (71).

7. Инструкция о выставлении оценки поведения учащимся средней общеобразовательной школы: Утверждено министром просвещения СССР 31 декабря 1970 г. // Справочник директора школы: Сб. законодательных, руководящих и инструктивных материалов / Ф. И. Пузырев, сост. М., 1983. С. 74–76.

8. «Постановление Совета Министров СССР от 8 сентября 1970 года №749 «Об Уставе средней общеобразовательной школы». // Собрание постановлений правительства СССР за 1970 год, №1–21.

9. Типовые правила для учащихся одобрены коллегией Министерства просвещения СССР и утверждены министром просвещения СССР в феврале 1972 г. // Опубликованы в «Учительской газете» 9 февраля 1972 г.

10. Письмо Министерства народного образования РСФСР от 6 марта 1989 года №10-135/25 «Об оценках за поведение, прилежание учащихся общеобразовательных школ, профессионально-технических училищ, характеристиках учащихся десятых классов» // Информационный сборник Министерства народного образования РСФСР №13/1989.

11. «ГОСТ Р 71582-2024. Национальный стандарт Российской Федерации. Одежда обучающихся (школьная форма). Общие технические требования» (утв. и введен в действие Приказом Росстандарта от 31.08.2024 № 1155-ст). // Консультант Плюс www.consultant.ru (дата обращения 07.02. 2025 г.).

12. Сайт Минпросвещения РФ (дата обращения 05.02.2026 г.).

13. «Методические рекомендации по оценке поведения обучающихся с 1 по 8 классы в отдельных общеобразовательных организациях субъектов Российской Федерации». Письмо Минпросвещения России от 17.07.2025 № 03-1385.

14. Сайт Минпросвещения РФ (дата обращения 05.02.2026 г.).

15. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

УДК 37.015

У.А. Данелюк, К.А. Морнов
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

РАЗВИТИЕ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Ключевые слова: традиционные семейные ценности, старшие школьники, социально-психологический тренинг, духовно-нравственное воспитание, педагогические условия, ценностные ориентации.

В статье рассматривается актуальная проблема развития традиционных семейных ценностей у обучающихся старших классов в условиях общеобразовательной школы. Актуальность темы обусловлена, направленностью государственной политики на укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей, с одной стороны, с другой – существующими в обществе деструктивными тенденциями, влияющими на молодежь. Авторами анализируются теоретические подходы к понятиям «семья» и «семейные ценности», раскрываются психологические особенности старшего школьного возраста, значимые для формирования ценностных ориентаций. Особое внимание уделяется потенциалу социально-психологического тренинга как эффективного педагогического условия. В статье представлены результаты эмпирического исследования, апробации разработанного комплекса тренинговых занятий «Семья», направленного на развитие таких ценностей, как любовь, почитание родителей, забота о младших и старших, культура быта.

**DEVELOPMENT OF TRADITIONAL FAMILY VALUES AMONG SENIOR
SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING**

Keywords: traditional family values, senior school children, socio-psychological training, spiritual and moral education, pedagogical conditions, value orientations.

The article deals with the actual problem of developing traditional family values among senior school children in the conditions of a comprehensive school. The relevance of the topic is due to the state order to strengthen traditional spiritual and moral values and the existing destructive tendencies in society that affect young people. The author analyzes theoretical approaches to the concepts of «family» and «family values», reveals the psychological characteristics of senior school age that are significant for the formation of value orientations. Special attention is paid to the potential of socio-psychological training as an effective pedagogical condition. The article presents the results of an empirical study proving the effectiveness of the developed complex of training sessions «Family», aimed at developing such values as love, respect for parents, care for younger and older people, and everyday culture.

В современном российском обществе вопросы сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей приобретают особую значимость. Согласно Указу Президента РФ № 809 от 09.11.2022 г., крепкая семья относится к числу базовых ценностей, требующих государственной защиты [13]. Однако социокультурная ситуация характеризуется противоречивыми тенденциями: с одной стороны, декларируется важность семьи, с другой – наблюдаются процессы девальвации супружества, материнства и отцовства, что оказывает деструктивное влияние на подрастающее поколение.

Старший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования ценностных ориентаций, определения жизненных перспектив, в том числе и в сфере семейных отношений. В связи с этим перед системой образования встает задача поиска эффективных педагогических технологий, способствующих развитию у юношей и девушек позитивного образа семьи, уважения к старшим, готовности к выполнению семейных ролей.

В связи с этим целью нашей работы стало – теоретически обосновать и эмпирически проверить эффективность использования социально-психологического тренинга как средства развития традиционных семейных ценностей у старших школьников.

В психолого-педагогической науке проблема ценностей рассматривается через призму направленности личности (К.К. Платонов), социальных установок (Д.Н. Узнадзе), убеждений (М. Рокич).

Д.А. Леонтьев определяет ценность как «идеальную модель должно-го» в жизнедеятельности социума [8].

Семья как социальный институт и малая группа является пространством удовлетворения специфических потребностей, связанных кровным и родственным единством. По мнению Н.Я. Соловьева, семья – это основанная на супружеском союзе и родственных связях форма организации личного быта [12].

Анализ дефиниций «семейные ценности» позволяет выделить несколько подходов. Э.Г. Эйдемиллер трактует их как культивируемый семейным сознанием идеал, содержащий представления о должном в различных сферах жизнедеятельности и выступающий источником мотивации поведения [15]. Л.И. Савинов относит к важнейшим ценностям любовь, рождение детей и выполнение семейных ролей [10]. С.П. Акутина акцентирует внимание на духовно-нравственной составляющей: любви как духовной привязанности, уважении, скромности, доброжелательности и терпимости [1].

Развитие традиционных семейных ценностей – сложный процесс, предполагающий интериоризацию норм и правил, принятие их как руководства к действию. На этот процесс влияют семья, образовательные учреждения, СМИ и референтное окружение. Особую роль играет школа, где возможно применение различных педагогических средств: внеурочной деятельности, социального проектирования, кинолюблов, анализа литературных произведений [5; 14].

Учитывая психологические особенности старшего школьного возраста (стремление к самостоятельности, формирование мировоззрения, потребность в самоопределении), наиболее перспективной технологией представляется социально-психологический тренинг. Как отмечает М. Форверг, тренинг направлен на приобретение индивидом компетентного поведения при исполнении социальных ролей через активное групповое взаимодействие [11]. Тренинг позволяет моделировать ситуации семейной жизни, развивать эмпатию, рефлекссию и навыки конструктивного общения [3; 6].

Методы и организация исследования. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 6 им. А.В. Синицына (п. Порожский). В нем приняли участие 20 обучающихся 10-11 классов в возрасте 16–17 лет.

Цель эмпирической работы: изучение педагогических условий развития традиционных семейных ценностей у старших школьников. Гипотеза исследования состояла в предположении, что развитие традиционных семейных ценностей возможно посредством реализации специально разработанного комплекса занятий с элементами социально-психологического тренинга «Семья».

На констатирующем и контрольном этапах использовались две методики:

1. Методика исследования ценностных ориентаций (С.А. Степанов), позволяющая выявить характер отношения к семье.

2. Опросник «Семейные ценности» (М.В. Мартынова, М.С. Константинова), диагностирующий уровень сформированности таких ценностей, как любовь, почитание родителей, продолжение рода, забота о младших и старших, культура быта [9].

На формирующем этапе был реализован комплекс из 10 тренинговых занятий, включающих беседы, ролевые игры, элементы арт-терапевтических методов, дискуссии и рефлексивные упражнения.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты констатирующего этапа показали, что у большинства старшеклассников семейные ценности находятся в стадии активного формирования. По методике С.А. Степанова устойчиво-позитивное отношение к семье выявлено у 11 школьников (55 %), ситуативно-позитивное – у 6 обучающихся (30 %), ситуативно-негативное – у 3 подростков (15 %). По опроснику М.В. Мартыновой высокий уровень развития представлений о семейных ценностях показали 10 обучающихся (50 %), средний уровень также был выявлен у 10 школьников (50 %), низкий уровень диагностирован не был.

Наиболее высокие показатели были зафиксированы по шкалам «Забота о старших» у 19 школьников (95 % – высокий уровень) и «Забота о младших» у 15 обучающихся (75 % – высокий уровень). Это свидетельствует о сформированности у подростков эмпатии и понимания важности поддержки родственников. Однако такие ценности, как «Продолжение рода» и «Почитание родителей» (особенно в их деятельностном выражении), требовали дополнительной педагогической поддержки. Корреляционный анализ выявил значимые связи между «Отношением к семье» и ценностями «Любви», «Продолжения рода» и «Заботы о младших» ($p \leq 0,05$), что подтверждает взаимозависимость исследуемых феноменов.

Основываясь на полученных данных, был разработан и внедрен комплекс занятий «Семья». Программа строилась на принципах системности, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Занятия были направлены:

- на формирование представлений о важности семейных ценностей (темы «Что такое семья?», «Семейные ценности»);
- осознание семейных ролей и атмосферы в доме («Капитан семейного корабля», «Погода в доме»);
- развитие коммуникативных навыков и сплоченности («Танец семьи», «Семейные роли»);

– подготовку к созданию будущей семьи («Образ будущей семьи», «Брак и семейная жизнь») [4].

После реализации программы была проведена контрольная диагностика. Ее результаты демонстрируют положительную динамику, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Динамика уровня развития традиционных семейных ценностей у старших школьников

Уровень / Этап диагностики	Устойчиво- позитивное отноше- ние (методика С.А. Степанова)	Высокий уровень (методика М.В. Мартыновой, М.С. Константиновой)
Констатирующий этап	11 ст. школ. (55 %)	10 ст. школ. (50 %)
Контрольный этап	15 ст. школ. (75 %)	16 ст. школ. (80 %)

Количество обучающихся с устойчиво-позитивным отношением к семье выросло до 15 респондентов (75 %); ситуативно-негативное отношение в исследуемой группе выявлено не было. По опроснику «Семейные ценности» (М.В. Мартынова, М.С. Константинова) высокий уровень был зафиксирован у 16 (80 %) старшеклассников, средний лишь у 4 человек (20 %).

Наиболее значимые изменения произошли по показателям «Почтение родителей» (высокий уровень показали 16 старшеклассников (80 %), тогда как на этапе констатирующей диагностики был отмечен лишь у 9 обучающихся (45 %) и «Продолжение рода» (высокий уровень диагностирован у 11 (55 %) старшеклассников, на констатирующем этапе был выявлен всего у 7 (35 %) обучающихся. Это подтверждает, что тренинговые занятия, включающие рефлекссию собственного опыта, моделирование ситуаций взаимодействия с родителями и обсуждение вопросов будущего родительства, способствуют более глубокому осмыслению данных ценностей. Показатели по семейным ценностям «Любовь», «Культура быта» также продемонстрировали положительную динамику, достигнув высокого уровня у 18 старших школьников (90 %).

Заключение. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу: социально-психологический тренинг является эффективным педагогическим условием развития традиционных семейных ценностей у старших школьников. Его преимущества заключаются в создании безопасной, психологически комфортной образовательной среды для обсуждения личностных вопросов, возможности проигрывания (разыгрывания) социальных ролей и получения обратной связи от сверстников.

Разработанный комплекс занятий «Семья» способствует не только усвоению информации о семье, но и большему эмоциональному принятию таких важнейших семейных ценностей, как любовь, уважение к старшим, забота о младших и ответственность за продолжение рода. Полученные результаты могут быть использованы педагогами-психологами и классными руководителями в воспитательной работе со старшеклассниками.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в изучении и разработке программ социально-психологического тренинга, направленного на развитие и укрепление традиционных семейных ценностей многонационального народа России, включающих взаимодействие и с родителями обучающихся.

Литература

1. Акутина С.П. К проблеме классификации семейных духовно-нравственных ценностей / С.П. Акутина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 94. – С. 9–15.
2. Бобченко Т.Г. Психологические тренинги: основы тренинговой работы: учеб. пособие для вузов / Т.Г. Бобченко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 132 с.
3. Волот Н.В. Опыт формирования семейных ценностей у подростков в современном российском образовании / Н.В. Волот // Новый человек в новом обществе: проблемы социализации, ресурсы развития личности и коллектива: матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Кострома: КГУ, 2022. – С. 118–123.
4. Котельникова Ю.С. Психологические аспекты соотношения понятий «семья» и «брак» / Ю.С. Котельникова // Всероссийская весенняя психологическая сессия: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2017. – С. 158–161.
5. Котляров И.В. Теоретические основы социального проектирования / И.В. Котляров; под ред. Е.М. Бабосова. – Минск: Наука и техника, 1989. – 188 с.
6. Кохановская И.А. Социально-психологический тренинг как активный метод практической психологии / И.А. Кохановская // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2021. – № 2 (54). – С. 237–240.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
8. Мартынова М.В. Модель формирования семейных ценностей у детей и подростков: учеб.-метод. пособие / М.В. Мартынова, Н.Н. Кислова, Е.В. Тихонова [и др.]. – СПб.: Свое издательство, 2014. – 403 с.
9. Савинов Л.И. Семейведение / Л.И. Савинов. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 2000. – 196 с.
10. Форверг М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, Т. Альберг // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 4. – С. 57–64.

11. Харьковская Е.В. Формирование семейных ценностей в молодежной среде средствами социально-культурной деятельности / Е.В. Харьковская, С.Н. Харьковский // Институт искусств и культуры: сб. науч. тр. – 2022. – С. 118–122.

12. Шаваева О.А. Трансформация системы семейных ценностей в современную эпоху / О.А. Шаваева // Политематический сетевой электронный журнал Кубанского ГАУ. – 2014. – № 99. – С. 1–12.

13. Шепелева Л.Н. Программы социально-психологических тренингов / Л.Н. Шепелева. – СПб., 2019. – 135 с.

14. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов / Э.Г. Эйдемиллер. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.

УДК 371.3

И.В. Ефремов

ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ И МУЗЫКАЛЬНЫХ ВИДЕОКЛИПОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ РОССИИ» В ВУЗЕ

Ключевые слова: художественные фильмы, эдиты, музыкальные видеоклипы, искусственный интеллект, история России, вуз, студенты, образовательный процесс, ответственность.

В статье обобщен опыт использования автором фрагментов художественных фильмов и музыкальных видеоклипов в процессе преподавания дисциплины «История России» у обучающихся негуманитарных специальностей и направлений подготовки. На конкретных примерах оцениваются преимущества и недостатки данного педагогического приема. Приводятся рекомендации, следование которым может позволить педагогу при использовании данного вида наглядности избежать ошибок и добиться ожидаемого педагогического эффекта.

I.V. Efremov

Bratsk State University, Bratsk

THE USE OF FEATURE FILMS AND MUSIC VIDEOS IN TEACHING THE SUBJECT «HISTORY OF RUSSIA» AT THE UNIVERSITY

Keywords: feature films, edits, music videos, artificial intelligence, history of Russia, university, students, educational process, patriotism, foreign agents, criminal liability.

The article summarizes the author's experience of using fragments of feature films and music videos in the process of teaching the discipline «History of Russia» to students in non-humanities majors and fields of study. Specific examples are used to evaluate the advantages and disadvantages of this teaching method. Recommen-

dations are provided to help teachers avoid mistakes and achieve the desired pedagogical effect when using this type of visual aid.

Процесс преподавания дисциплины «История России» в современном российском вузе невозможно себе представить без использования мультимедийного проектора, интерактивной доски, LED панели или других технических средств, позволяющих педагогу с помощью информационно-коммуникационных технологий иллюстрировать излагаемый материал. Традиционные бумажные карты, мел и доска постепенно уходят в прошлое, не выдерживая конкуренции с аудиовизуальными средствами обучения, среди которых уже давно не только документальные фильмы и сюжеты новостных каналов, но и т.н. эдиты, кантриболы, а также сгенерированные нейросетями короткометражные видеозарисовки. При этом с каждым днем все более важной задачей для преподавателя становится найти в изобилии размещенного в свободном доступе медиаконтента, то, что не только заинтересует обучающихся и позволит успешно дополнить изучаемый раздел лекции, но и максимально полно отвечает требованиям текущего геополитического момента. Это особенно сложно в ситуации, когда требуется найти не подходящую по теме документилистику, а именно художественный фильм.

Современная молодежь, как правило, значимую часть своего свободного времени проводит в Интернете и просмотр любого художественного фильма предваряет изучением его рейтинга и отзывами на него кинокритиков, а мнению педагога доверяет значительно меньше, чем рецензиям видеоблогеров типа BadComedian или Chuck Review.

Означает ли это, что преподавателю стоит отказаться от педагогических экспериментов и ограничиться исключительно нарезкой фрагментов из лекций бывшего министра культуры Российской Федерации Владимира Мединского? Однозначно нет! Сами студенты признают, что «фильм психологически облегчает процесс усвоения материала учащимися, возбуждает живой интерес к предмету познания и расширяет общий кругозор детей» [1].

Это означает лишь то, что выбор любого сопровождающего лекцию видеоматериала, а художественного фильма в особенности, требует очень серьезного подхода. В противном случае педагог, как минимум, не добьется ожидаемого от аудитории эффекта, а в худшем случае – будет осмеян или даже рискует столкнуться с административным или уголовным преследованием. Это возможно, например, если в демонстрируемых материалах из-за спешки и невнимательности будет присутствовать нацистская или иная экстремистская символика, лица, внесенные в перечень террористов и экстремистов и т. д.

Теоретически, в роли нарушителя закона педагог может оказать-ся даже просто, включив обучающимся на лекции, посвященной изучению Великой Отечественной войны, фрагмент фильма «Звезда» 2002 г. режиссера Николая Лебедева о советских героях-разведчиках или музыкальный видеоклип, где присутствуют кадры из этого фильма. Причина этого – внесенный в реестр иноагентов и перечень террористов и экстремистов актер Алексей Панин* (*признан Минюстом иноагентом, а Росфинмониторинг внес его в список экстремистов и террористов), сыгравший в этом фильме сержанта Мамочкина. Единственной рекомендацией, позволяющей, если не гарантированно избежать подобного варианта развития событий, то, по крайней мере, минимизировать его вероятность, является совет педагогу осуществлять регулярную ревизию подборки, запланированных к публичной демонстрации медиаматериалов, проверку их на предмет соответствия актуальному российскому законодательству.

Еще одна опасность, подстерегающая педагога, пожелавшего разнообразить лекционные или практические занятия фрагментами из художественных фильмов или видеоклипов – это соответствие контента возрастной категории аудитории обучающихся. И речь здесь идет в первую очередь не об эротических сценах или сценах, в которых демонстрируется употребление никотина, алкоголя и т.д. Любой преподаватель, безусловно, не задумываясь, отсеет материал, в котором что-либо из этого присутствует, как несущий больше вреда, чем пользы образовательному процессу. Другое дело – сцены насилия, без которых показать те же ужасы войны достаточно сложно.

Тем не менее, например, демонстрация сцен из фильма «Иди и смотри» режиссера Элема Климова, имеющего маркировку «18+», с точки зрения закона, допустима в рамках изучения Великой Отечественной войны лишь в том случае, если среди первокурсников нет никого, не достигшего совершеннолетия. При этом, говоря о Великой Смуте, запустить условный видеоряд из фильма «1612: хроники Смутного времени», также изобилующего жестокостью и кровопролитием, будет вполне уместно, поскольку у данного фильма возрастной рейтинг «14+».

Грамотно подобрать, не оставляющий обучающихся равнодушными материал, это только половина дела. Не менее важно после совместного просмотра дать исчерпывающий комментарий, лишаящий аудиторию возможности превратно истолковать увиденное.

Допустим, что педагог в ходе изложения материала, посвященного открытию нашими союзниками по антигитлеровской коалиции второго фронта, решил проиллюстрировать свои слова кадрами из американской военной драмы «Спаси рядового Райана», где режиссер Стивен Спилберг очень ярко и талантливо показал сцену высадки

десанта в Нормандии. Яркие и драматичные кадры массовой гибели американских рейнджеров вкупе с демонстрируемым ими героизмом на участке пляжа Омаха не оставят равнодушными никого из зрителей. Однако в ситуации, когда условный коллективный Запад в настоящее время систематически продвигает нарративы, из которых следует что именно ему принадлежит ведущая роль в победе над фашизмом в ходе Второй мировой войны, без пояснений преподавателя этот фильм способен сформировать у обучающихся в корне неверные установки.

Если педагог в ходе занятия использует фрагменты из данного фильма, он просто обязан еще раз донести до студентов, что при всей его ожесточенности и кровопролитности, этот эпизод истории войны не идет ни в какое сравнение с событиями, происходившими, например, в 1942–1943 гг. в ходе боев за Сталинград или летом 1943 г. во время битвы на Орловско-Курской дуге. Также вполне уместным будет еще раз подчеркнуть, что, несмотря на определенную помощь наступавшей советской армии, открытие второго фронта не оказало и уже не могло оказать решающего влияния на судьбу конфликта. Перелом в ходе войны наступил не в результате боев в Нормандии, Северной Африке или на Тихом Океане, а благодаря победам СССР на главном театре военных действий – Восточном фронте.

«Видеоматериалы должны быть тщательно отобраны педагогом, к ним предъявляются высокие дидактические требования, они должны иметь: познавательную значимость, фактологическую достоверность, отражать связь художественных образов с реальной жизнью в данную историческую эпоху.

Педагогу целесообразно создать собственную видеотеку и каталог документальных и художественных фильмов, научно-популярных и публицистических передач и подбирать видеоматериалы к таким темам, в изучении которых они будут наиболее эффективны для решения поставленных образовательных целей и задач [2].

Следует отметить, что когда качественный документальный или художественный аудиовизуальный контент преподавателю найти не удастся, вполне уместно использовать возможности искусственного интеллекта и попытаться создать свой собственный продукт. Правда, если в случае с аудиоматериалами сделать это достаточно просто, используя, например, условно бесплатную нейросеть Suno AI, то с видеоматериалами все гораздо трудозатратнее. Тем не менее, самостоятельно изготовить небольшой эдит на основе находящихся в свободном доступе материалов по силам даже новичку.

Таким образом, педагог, подбирая аудиовизуальный контент из художественных фильмов, уподобляется врачу, неукоснительно соблюдающему старейший принцип медицинской этики «Не навреди».

Литература

1. Ибрагимова А.И. Использование кинофильмов на уроках истории как средство модернизации образовательного процесса в рамках реализации темы / А. Ибрагимова // Форум молодых ученых. – 2019. -№1(29). – С. 3-6.
2. Деменин К.Г. Специфика использования аудиовизуальных средств в процессе обучения истории / К. Деменин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2019. – № 4 (82). – Часть 2. Апрель. – С. 70–76.

УДК 37

А.А. Зарубина
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С УЧЕТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОЗРАСТА

Ключевые слова: социальный интеллект, межличностное взаимодействие, младший школьный возраст, игровые технологии.

В статье рассмотрено понятие «социальный интеллект», анализируются подходы к определению его содержания, анализируются проблемы формирования социального интеллекта, рассматриваются психологические особенности младшего школьного возраста и предлагаются конкретные методы игрового обучения на уроках английского языка для младших школьников.

A.A. Zarubina
Bratsk State University, Bratsk

DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE OF YOUNG LEARNERS DURING ENGLISH CLASSES: A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE

Keywords: social intelligence, interpersonal interaction, primary school age, game-based technologies.

The article explores the concept of "social intelligence" and analyzes various approaches to defining its content. It examines the challenges of developing social intelligence and discusses the psychological characteristics of primary school children. Furthermore, the author proposes specific game-based learning methods for English language lessons tailored for young learners.

Стремительная цифровая трансформация всех сфер человеческой жизнедеятельности коренным образом изменила структуру социальных коммуникаций. В условиях тотальной автоматизации и внедрения искусственного интеллекта в профессиональную среду происходит переоценка значимости компетенций: если «жесткие навыки» (hard skills) все чаще делегируются алгоритмам, то потреб-

ность в уникальных человеческих качествах – эмпатии, интуиции и способности к сложной социальной навигации – возрастает.

В этом контексте социальный интеллект (далее СИ) как способность понимать чувства, намерения и мотивацию окружающих, а также управлять собственным поведением в зависимости от контекста, переходит из разряда дополнительных навыков в категорию критически важных (*key skills*) для успешной адаптации личности. Существует несколько подходов к термину «социальный интеллект».

Например, по мнению О.Б. Чесноковой, «социальный интеллект – общая познавательная способность, обеспечивающая познание и ориентацию в реальных жизненных отношениях личности с социальной действительностью, формирующихся и проявляющихся в конкретных ситуациях» [4, с. 54].

В.Н. Мезинов считает, что социальный интеллект будущего учителя – это психический регулятор трудового поведения, обеспечивающий профессионализацию и осуществление педагогической деятельности на высоком уровне [2, с. 75].

Несмотря на расширение возможностей для связи, цифровизация парадоксальным образом порождает дефицит «живого» общения, ведущий к снижению уровня эмоционального резонанса и упрощению коммуникативных кодов. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования базовых структур СИ, однако современная образовательная среда зачастую смещает фокус на техническую грамотность, оставляя развитие эмоциональной и социальной гибкости на периферии. Возникает противоречие между объективной общественной потребностью в социально зрелых личностях и недостаточной разработанностью педагогических механизмов развития СИ в условиях опосредованного цифрового общения. Педагогическая проблема развития социального интеллекта у младших школьников при обучении английскому языку заключается в противоречии между необходимостью развивать коммуникативные навыки и традиционным подходом при обучении, основанном на грамматико-переводном методе.

Уроки иностранного языка имеют потенциал для развития социального интеллекта у обучающихся. Именно на уроках английского языка неотъемлемой частью является создание ситуаций взаимодействия между обучающимися, например, путем построения диалога. Данные диалоги строятся на определенные темы, тем не менее, перед обучающимися возникает простор для выражения своих собственных мыслей с опорой на социальный опыт, в ходе построения такой коммуникации обучающемуся предлагается попробовать разные модели поведения [1, с. 133]. Социальный интеллект развивается в процессе коммуникации на уроках английского языка. В младшем школьном

возрасте у учеников происходит развитие рефлексии, начинает формироваться навыки работы в группе, а также чувствительность к оценке своей деятельности со стороны сверстников, данные психологические особенности необходимо учитывать при выборе методов обучения.

Стоит отметить, обучение английскому языку в раннем школьном возрасте, как отмечают специалисты в области педагогики, развивает эмоциональную сферу ребенка, включение эмоциональной сферы в учебный процесс упрощает усвоение материала, а также играет важную роль в становлении речевых навыков на иностранном языке. Акцент на опережающем развитии эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте повышает эффективность и качество языковой подготовки. [3, с. 244].

Для развития социального интеллекта на уроках иностранного языка в начальной школе предлагается использовать следующие методы обучения:

1. Метод групповых проектов (Project work). Данный метод обучения начал активно применяться в 1990-х годах. Суть заключается в следующем: класс делится на группы по 4 человека, сам состав группы формируется на усмотрение обучающихся. В ходе выполнения задания в группе происходит распределение обязанностей, где у каждого обучающегося своя роль, после окончания работы, группа презентует результаты у доски и происходит общее голосование за лучший групповой продукт. Например, темой может быть «Our dream town», в ходе которой обучающиеся повторяют тему «Город/места», научатся распределять обязанности внутри группы и слушать друг друга. Внутри каждой группы можно выделить следующие роли: manager (следит за временем и координирует работу); 2 artists (рисует объекты); speaker (презентует продукт). Задача группы: нарисовать 5 объектов в вашем городе, которые являются самыми важными, обязательным условием является то, что группа должна проголосовать какие именно 5 объектов они будут изображать. После выполнения задания дети презентуют свой проект и голосуют за лучшие 5 объектов среди всех групп. Результат: дети не просто учат слова, а тренируют эмпатию (учет желаний других) и умение работать в команде.

2. Работа с эмоциями (Emotional Awareness): использование «карточек настроения», обсуждение чувств героев прочитанных текстов обучающимися. Включение эмоциональной сферы на уроках английского языка позволяет решить двойную задачу: расширить словарный запас (adjectives of feelings) и научить детей определять эмоциональное состояние и невербальные сигналы как основу для успешной коммуникации.

3. Ролевые игры на основе социально-бытовых ситуаций. Проигрывание на занятии социально-бытовых ситуаций с акцентом на вежливость, с использованием маркеров вежливости. Например, при игре в «Магазин», учитель внедряет следующие фразы: «Could you help me, please?», «Here you are», «You are welcome».

Таким образом, уроки английского языка в начальной школе обладают благоприятной коммуникативной средой для развития социального интеллекта, поскольку сам предмет направлен на взаимодействие и развитие эмпатии у ребенка. Для развития социального интеллекта учителям важно транслировать модель собственного поведения, отказаться от жесткой критики ошибок в пользу поощрения коммуникации, а также грамотно организовать пространство класса для взаимодействия.

Литература

1. Кудинова И.Б., Вотчин И.С. Социальный интеллект как предмет исследования // Сибирский педагогический журнал, № 4, 2005, С. 132–142.
2. Мезинов В.Н., Филатова И.Ю. Социальный интеллект будущего учителя: сущность, содержание, структура // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 24, № 1, 2018, С. 75–79.
3. Сергеева М.Г. Технологии формирования и развития социального интеллекта обучающихся при изучении иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования, № 63-4, 2019, С. 242–245.
4. Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте / О. Б. Чеснокова // Познание. Общество. Развитие. – Москва: ИПРАН. – 1996. – С. 54–75.

УДК 37.013

И.Р. Зарубин, Т.И. Блинова
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭКСТРЕМИСТСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Ключевые слова: экстремизм, правонарушения экстремистской направленности, причины экстремистского поведения.

В статье рассмотрено понятие «экстремизм», формы проявления экстремистской деятельности, перечислены составы уголовных преступлений и административных правонарушений экстремистской направленности. Проанализированы подходы отечественных ученых к детерминантам экстремистского поведения у несовершеннолетних. Предложена классификация детерминант экстремистского поведения несовершеннолетних, а также проведена диагностика на выявление склонности к экстремистскому поведению по методике Д.Г. Давыдова и К.Д. Хломова.

**PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF EXTREMIST BEHAVIOR
OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

Keywords: extremism, extremist offenses, causes of extremist behavior.

The article examines the concept of "extremism" and various forms of extremist activity, providing a detailed list of extremist-oriented criminal and administrative offenses. The author analyzes approaches of Russian scholars toward the determinants of extremist behavior in minors. The classification of these determinants is proposed, and the diagnostic study is conducted to identify tendencies toward extremist behavior using the methodology developed by D.G. Davydov and K.D. Khломov.

Согласно официальным статистическим данным МВД РФ за 2025 г. в преступлениях участвовало 29 065 несовершеннолетних, из которых 23 698 – обучающиеся. Среди регионов с наибольшим удельным весом несовершеннолетних, совершивших преступления в % соотношении, лидируют республика Тыва, Новгородская область, Новосибирская область, на 10 месте с 5,5 % удельного веса находится Иркутская область. Общий удельный вес зарегистрированных преступлений экстремистской направленности в 2025 г. составил 1,8 тыс. деяний [7].

Понятие «экстремистская деятельность» закреплено в Федеральном законе № 114-ФЗ от 25.07.2002 г. «О противодействии экстремистской деятельности»[4] и включает различные действия: насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение территориальной целостности РФ; публичное оправдание терроризма; возбуждение социальной, расовой, национальной или религиозной розни; пропаганда неполноценности человека по признаку социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности; нарушение прав, свобод и законных интересов человека и гражданина; нарушение избирательных прав граждан; воспрепятствование деятельности избирательных комиссий, религиозных организаций; использование нацистской атрибутики или символики и сходных с ними; публичные призывы к массовым беспорядкам на фоне социальной, расовой, национальной или религиозной вражды; финансирование указанных деяний либо иное содействие в их организации, подготовке и осуществлении.

Среди административных правонарушений экстремистскими считаются: ст. 20.3 КоАП РФ[2] (Пропаганда или публичное демонстраирование запрещенной атрибутики); ст. 20.29 КоАП РФ (Производство и распространение экстремистских материалов); ст. 20.3.1

КоАП РФ (Возбуждение ненависти либо вражды); ст. 20.3.3 КоАП РФ (Публичные действия, направленные на дискредитацию использования ВС РФ).

К противоправному поведению экстремистской направленности относят следующие преступления, совершенные по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти либо вражды в отношении какой-либо социальной группы: п. «л» ч. 2 ст. 105 УК РФ[1] (убийство по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы); п. «е» ч. 2 ст. 111 УК РФ (умышленное причинение тяжкого вреда здоровью по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы); п. «е» ч. 2 ст. 112 УК РФ (умышленное причинение средней тяжести вреда здоровью по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы); п. «б» ч.2 ст. 115 УК РФ (умышленное причинение легкого вреда здоровью по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы); п. «б» ч. 2 ст. 116 УК РФ (побои по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы); п. «з» ч. 2 ст. 117 УК РФ (истязание по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы); п. «а» ч. 2 ст. 119 УК РФ (угроза убийством или причинением тяжкого вреда здоровью, совершенная по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы); п. «б» ч. 1 ст. 213 УК РФ (хулиганство, совершенное по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы); ст. 280 УК РФ (Публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности); ст. 280.1 УК РФ (Публичные призывы к осуществлению действий, направленных на нарушение территориальной целостности РФ); ст. 282 УК РФ (Возбуждение ненависти либо вражды, а равно унижение человеческого достоинства); ст. 282.1 УК РФ (Организация экстремистского сообщества); ст.

282.2 УК РФ (Организация деятельности экстремистской организации); ст. 282.3 УК РФ (Финансирование экстремистской деятельности); ст. 282.4 УК РФ (Неоднократные пропаганда либо публичное демонстрирование нацистской или иной запрещенной атрибутики).

Среди мнений о детерминантах противоправного поведения несовершеннолетних экстремистской направленности, стоит отметить несколько фундаментальных работ отечественных ученых. Л.М. Дробужева и Э.А. Паин среди причин экстремистского поведения вполне обосновано выделяют глубокие социальные контрасты в обществе, рост ксенофобии, возрастание влияния идеологии традиционализма, перерастающей в фундаментализм, и некоторые другие [5, с. 76].

Раненкова Е.А. среди причин роста числа экстремистских правонарушений относит снижение возможности бесплатного образования и конкурентоспособности на рынке труда, ухудшение жизненных перспектив, социальное расслоение, активный приток мигрантов с Северного Кавказа и ряда бывших союзных республик [8].

В.В. Киришев в своих работах указывает на проблемы в семье и бедность; утрату системы ценностей и идеалов, что инициируется пропагандой ксенофобии в СМИ и недостаточной информированностью о других культурах; отсутствии четкой политики государства в области культуры [6, с. 134].

Обобщив труды отечественных ученых выделим причины экстремистского поведения несовершеннолетних, разделив их на 6 групп:

- 1) социально-экономические факторы;
- 2) социально-психологические и семейные факторы;
- 3) информационно-технологические факторы;
- 4) культурно-идеологические;
- 5) педагогические факторы;
- 6) правоохранные факторы.

Вопросам профилактики экстремистского поведения несовершеннолетних посвящен Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 120-ФЗ [3], согласно ч. 2 ст. 14 данного нормативно-правового акта, в функции образовательного учреждения входит выявление несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, а также формирование законопослушного поведения у обучающихся. Образовательным учреждениям необходимо вовремя распознать признаки экстремистских наклонностей несовершеннолетнего.

Одним из способов выявления таких признаков традиционно считаются опросники. Например, шкалы склонности к экстремизму Д.Г. Давыдова и К.Д. Хломова, которые включают в себя 11 критери-

ев, оценивающие predisposedность к различным видам экстремизма (националистический, религиозный, политический и др.). Опросник рассчитан на несовершеннолетних, старше 14 лет и включает в себя 66 вопросов.

Таблица 1

Причины экстремистского поведения несовершеннолетних

Вид группы	Причины возникновения экстремизма
Социально-экономические факторы	1. Имущественное расслоение общества 2. Безработица в молодежной среде 3. Экономическая нестабильность в стране, провоцирующая радикальные настроения
Социально-психологические и семейные факторы	1. Кризис института семьи (безнадзорность) 2. Влияние социального окружения («эффект группового давления») 3. Рост числа неполных семей
Информационно-технологические факторы	1. Фильтры-пузыри (подбор аналогичного контента, если подросток уже когда-то проявил интерес к экстремистским материалам) 2. Клиповое мышление подростков 3. Романтизация образа «борца» в интернет ресурсах 4. Таргетированная вербовка (обученные манипуляторы отслеживают наклонности подростков по постам в соц. сетях и вербуют их в экстремистские сообщества) 5. Низкий уровень цифровой грамотности (подросткам тяжело распознать фейковые новости)
Культурно-идеологические	1. Ценностный вакуум (отсутствие общенациональной идеи, подростки пытаются найти себя в радикальных группах) 2. Радикальный протест как часть молодежной субкультуры (экстремизм скрывают под «модный протест») 3. Идеологический манипулятивизм (искажение исторических фактов, которые преподносятся подросткам как истина)
Педагогические факторы	1. Авторитарный стиль воспитания 2. Формализм в воспитательной работе 3. Отсутствие формирования у обучающихся навыков критического мышления (в процессе обучения происходит лишь заучивание материала без его анализа)
Правоохранительные факторы	1. Недостаточная оперативность в блокировке экстремистского контента в интернете 2. Отсутствие единого мониторинга (недостаточное взаимодействие между полицией, школой, комиссиями по делам несовершеннолетних) 3. Стигматизация после постановки подростка на учет

Эмпирическую базу исследования составили 30 обучающихся общеобразовательных организаций г. Братска. Выборка сформирована из лиц несовершеннолетнего возраста (14–16 лет), гендерный состав опрошенных (18 девушек, 12 юношей). В ходе исследования была использована методика диагностики склонности к экстремистскому поведению (авторы Д.Г. Давыдов, К.Д. Хломов), направленная на готовность к реализации различных форм экстремистской активности». Результаты исследования представлены в форме диаграммы ниже.

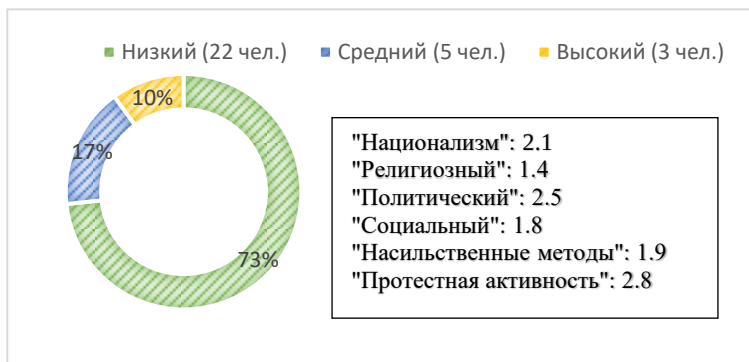


*Рис. 1. Шкалы склонности к экстремизму
Д.Г. Давыдова и К.Д. Хломова*

Согласно результатам опроса 73 % опрошенных демонстрируют устойчивость к экстремистским призывам. 17 % – показывают средние результаты, 10% имеют высокие баллы. Также среди всех опрошенных в 6 категориях экстремистских проявлений (в усредненных баллах от 1 до 5) наибольшую выраженность имеют шкалы «Протестная активность» (2.8) и «Политический» экстремизм» (2.5), это часто указывает на возрастной кризис, стремление к социальным изменениям, а не на радикализацию. Наименьшие значения зафиксированы по шкале «Оправдание террора» (1.1), что говорит о развитых гуманистических ценностях и неприятии крайних форм насилия у большинства опрошенных.

Таким образом, современный педагогический работник должен обладать информацией о причинах экстремистского поведения у несовершеннолетних, профилактика данного явления должна основываться на вовлечении подростков в активную социальную деятельность, например, волонтерство, спорт, военно-патриотическая работа. Профилактика станет эффективна, когда у обучающихся будет альтернатива асоциальному образу жизни и сформированы компетенции по неприятию экстремизма.

Литература

1. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 29.12.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 20.01.2026) [Электронный ресурс] // Доступ из СПС КонсультантПлюс (дата обращения: 01.02.2026).
2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 N 195-ФЗ (ред. от 29.12.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 09.01.2026) [Электронный ресурс] // Доступ из СПС КонсультантПлюс (дата обращения: 29.12.2025).
3. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (с изм. и доп., вступ. в силу с 08.08.2024) // Собрание законодательства РФ, 28.06.1999, № 26, ст. 3177.
4. Федеральный закон О противодействии экстремистской деятельности от 25.07.2002 № 114-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] // Доступ из СПС КонсультантПлюс (дата обращения: 29.12.2025).
5. Дробижева Л.М., Паин Э.А. Социальные предпосылки распространения экстремизма и терроризма // Социальные и психологические проблемы борьбы с международным терроризмом / Под. ред. акад. В.Н. Кудрявцев; сост. Л.В. Брятова. М.: Наука. 2002. 170 с.
6. Криницына Е.В. Проблемы профилактики экстремизма в воспитательном пространстве современного вуза // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 134–137.
7. Официальные статистические данные МВД РФ о количестве зарегистрированных преступлений за 2025 г. – Текст : электронный // Министерство внутренних дел Российской Федерации : [официальный сайт]. – 2025. – URL: xn--b1aew.xn--p1ai (дата обращения: 10.02.2026).
8. Раненкова Е.А. Экстремизм в молодежной среде: понятие, специфические свойства и черты, обуславливающие его повышенную общественную опасность. – Научный портал МВД России. – № 4 (28). – 2014. – С. 97–101. (дата обращения: 01.02.2026).

УДК 371.13

С.В. Ковригина, Н.Н. Лебедева

ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

М.А. Наумова,

ФГБОУ ВО «СПбГЭУ», г. Санкт-Петербург

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Ключевые слова: педагогическая практика, коммуникативные затруднения, диагностика профессиональных затруднений педагога.

Статья посвящена оценке и анализу профессиональных затруднений студентов – будущих учителей истории и обществознания – в рамках педагогической практики, проводимой кафедрой истории, педагогики и психологии БрГУ.

COMMUNICATIVE PROFESSIONAL DIFFICULTIES OF STUDENTS – FUTURE HISTORY TEACHERS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Keywords: pedagogical practice, communication difficulties, diagnostics of the teacher's professional difficulties.

The article is devoted to the assessment and analysis of the professional difficulties of students – future teachers of history and social studies – within the framework of pedagogical practice conducted by the Department of History, Pedagogics and Psychology of Bratsk State University.

Педагогическая практика в профессиональной подготовке будущих учителей занимает особое место и, являясь логическим продолжением теоретической подготовки обучающихся, предопределяет качественное формирование их профессиональных компетенций.

Основными задачами практики являются:

- содействие освоению многоаспектного подхода к проектированию образовательного процесса;
- формирование профессиональных навыков;
- развитие педагогического рефлексивного самосознания.

При прохождении педагогической практики будущие учителя истории сталкиваются с рядом трудностей, которые, как правило, не анализируются должным образом наставниками, и впоследствии профессиональная деятельность молодого педагога начинается с серьезных затруднений. Представляются весьма востребованными обязательная оценка и самооценка ряда профессиональных умений и навыков, в перечне которых на первое место следует поставить реализацию коммуникативных функций учителя, навыки организации содержательной и процессуальной сторон обучения, умение побуждать к активности, адекватное отношение к многослойности, т.е. одновременности взаимодействия с учеником, классом и родителями, необходимость выбора разных моделей общения в разных ситуациях. Систематическая целенаправленная работа в этом ключе обеспечивает появление у молодого педагога навыков педагогической рефлексии в частности, и научно-педагогического мышления в целом, и снимает необходимость в длительной адаптации к практической профессиональной деятельности.

Для оценки уровня подготовленности студентов-выпускников использовалась «Карта комплексной диагностики профессиональных затруднений педагога» [1]. Из выделенных в анкете областей профес-

сиональных затруднений нами была вычленена область коммуникативных затруднений, внутри которой студенты оценивали развитие умений и навыков по трем блокам. Нами была обследована группа студентов указанного направления подготовки из 9 студентов второго года обучения и 15 студентов выпускного курса.

Внутри избранной области профзатруднений оценивались такие навыки как умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей (строка I), владение ораторским искусством, умение убеждать, аргументировать свою позицию (строка II), а также уровень эмоционального выгорания (строка III). 0 баллов выставлялся опрошенными в том случае, когда показатель не проявлялся или был слабо выражен, 1 балл – когда показатель проявлялся редко или был недостаточно выражен, 2 балла – если показатель проявлялся часто и был достаточно выражен, 3 балла – когда показатель проявлялся всегда и был ярко выражен.

Наибольшие затруднения вызвала необходимость беспристрастного выстраивания социальных связей с представителями педагогического коллектива и детско-родительского сообщества. В группе второго года обучения он даже превышает частую выраженность, стремясь к яркой выраженности. Эффективность воспитательной и обучающей деятельности учителя напрямую зависит коммуникативной и социокультурной толерантности педагога, поэтому важным и перспективным направлением дальнейшей работы с практикантами необходимо считать выявление и нивелирование влияния индивидуально-психологических факторов педагогической толерантности [11].

Затруднения чуть выше среднего в обеих группах вызвала необходимость «разрешать конфликтные ситуации, оказывать поддержку партнерам по общению в проблемных и кризисных ситуациях». Не вызывает сомнения необходимость развития у практикантов так называемой «конфликтологической компетентности» [4], для которой характерны совладание с эмоциями, особый когнитивный стиль, реализация установки на сотрудничество, культура саморегуляции, развитая рефлексия, открытость, гибкий индивидуальный стиль педагогического управления, творческое мышление и т.д.

Разрыв между лекциями и семинарами по педагогической психологии и реальной коммуникативной ситуацией заставляет студента теряться в многообразии живого общения. Особую трудность составляет, как правило, необходимость мгновенной адаптации усвоенных моделей общения к нестандартным, эмоционально насыщенным ситуациям в реальном классе (конфликты между учениками, неожиданные вопросы, провокации, необходимость немедленной реакции на нарушение дисциплины).

Таблица 1

**Коммуникативная область профессиональных затруднений:
самооценка обучающихся**

Блоки	Содержание профессиональных затруднений	Студенты 2 курса	Студенты 4 курса
1	2	3	4
II	1. Умение выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безоценочности	2,3	1,7
	2. Способность разрешать конфликтные ситуации, оказывать поддержку партнерам по общению в проблемных и кризисных ситуациях	2,1	2,1
	3. Выделение существенных связей и отношений, проведение сравнительного анализа; умение организовывать и проектировать межличностные контакты, общение (в том числе в поликультурной среде) и совместную деятельность родителей и учащихся	2	1,5
	4. Умение конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков; осуществлять взаимодействие с варьированием позиции партнерства и лидерства участников образовательного процесса	1,7	1,4
	5. Уметь конструктивно взаимодействовать с родителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе, для решения проблем воспитания, обучения и развития детей	1,6	1,6
	6. Владение навыками организации системы групповой и индивидуальной работы с учащимися; умение обеспечивать трансляцию передового профессионального опыта в коллективе	1,7	1,4
	7. Умение организовать исследовательскую, самостоятельную работу учащихся	2,1	1,9
	8. Владение методическими приемами, психолого-педагогическими умениями и навыками, способствующими организации общения между субъектами образовательной деятельности, результативного образовательного процесса в малых учебных группах	1,3	1,6

1	2	3	4
	9. Умение проводить консультирование учащихся и родителей, а также педагогов по проблемам воспитания и обучения, особенностям психического развития, жизненного и профессионального самоопределения подростков	0,7	1,2
	Средний арифметический балл	1,7	1,6
III	1. Умение проявлять инициативу и принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях (в том числе в ситуациях риска)	2,1	2
	2. Умение принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях (научно-практических конференциях, методических объединениях, педагогических советах), логически аргументируя свою точку зрения; создавать научные, научно-методические тексты по заданной логической структуре	1,1	1,6
	3. Владение основами профессиональной речевой культуры	1,3	1,8
	Средний арифметический балл	1,5	1,8
III	1. Эмоциональное истощение	1,2	1,2
	2. Деперсонализация	0,7	0,7
	3. Редукция личных достижений	1,2	1,2
	Средний арифметический балл	1	1

Определенную конфликтогенную нагрузку несет и дефицит у обучающихся навыков адресной коммуникации с разными целевыми группами. Студенты зачастую не дифференцируют стиль и содержание общения с учениками разного возраста, уровня мотивации, статуса в неформальной группе; родительской общественностью, коммуникации с которой обнаруживают страхи, неумение выстроить диалог в партнерском ключе, корректно формулировать проблемы; наставником от образовательного учреждения, общение с которым требует соблюдения баланса между инициативностью и субординацией, а также деловой коммуникацией с администрацией школы, в принципиально новой организационной среде.

В данном блоке относительно низкую самооценку получило также «умение организовать исследовательскую, самостоятельную работу учащихся», предполагающее высокий уровень творческих способностей и познавательной активности педагога через самостоятельный поиск решений, навыки фасилитации. Практиканту, как замечено

по опыту работу, вообще сложно одновременно удерживать нескольких коммуникативных ролей, выступая как предметный специалист, организатор класса, включающий всех в учебную деятельность фасилитатор и дающий обратную связь «педагог оценивающий». Неспособность быстро переключаться между этими ролями ведет к потере управления классом либо к формализации общения.

В блоке, посвященном собственно речевым затруднениям и уровню ораторского искусства самым сложным для практикантов обеих групп оказалось «умение проявлять инициативу и принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях». Затруднения вызывает, конечно, не столько передача информации, сколько «считывание» невербальных сигналов класса, свидетельствующих о потере интереса, усталости, непонимании, и оперативная коррекция своего поведения (темпа речи, сложности заданий, эмоционального тона) на основе этой обратной связи. Коммуникативный акт воспринимается студентами как монолог, а не как диалогический инструмент управления учебным процессом.

Невозможность проявления инициативы во многом зависит от высокого уровня эмоционального напряжения. Страх оценки со стороны учеников, наставника, однокурсников и неуверенность в своем профессиональном праве на авторитет блокируют естественность коммуникации. Это приводит к скованности, шаблонности речи, избеганию спонтанных взаимодействий и опять же к формализации отношений с классом, что препятствует установлению доверия – основы эффективного педагогического общения.

Следует также отметить, что на протяжении длительного времени базой педагогической практики у студентов указанного направления подготовки является МБОУ «СОШ № 18», одна из ведущих школ города. Прохождение педагогической практики всей группой в одной базовой школе имеет целый ряд преимуществ:

- процесс обучения становится более эффективным, когда студенты могут поддерживать друг друга, обмениваться опытом и обсуждать методы преподавания. Это способствует лучшему усвоению практических навыков, залогом ранней профессионализации, улучшению качества образовательного опыта;

- контакт с одним и тем же педагогическим коллективом всей группы на протяжении ряда лет позволяет плотнее взаимодействовать с педагогами, администрацией и другими участниками образовательных отношений, что способствует установлению крепких профессиональных связей и получению ценных рекомендаций;

- обучающиеся, работающие в единой образовательной среде, попадают в целостное методическое пространство, которое частично формируется и силами самих студентов: это дает возможность выра-

ботать общие подходы к решению учебных задач, участвовать в совместных проектах, иногда имеющих междисциплинарный характер, согласованно применять и совершенствовать методические материалы;

- практиканты, наблюдая за работой других студентов и старших коллег, могут анализировать стили преподавания, подходы к обучению, особенности ученических коллективов, что формирует навыки рефлексии и включенного педагогического наблюдения, создает благоприятную среду для обмена рекомендациями по улучшению параметров педагогического процесса;

- совместная практика способствует снижению психологического напряжения: созданию команды, где студенты развивают навыки сотрудничества, создания неформальных связей и профессионального взаимодействия, что важно для будущей карьеры в педагогике. Это также повышает мотивацию и вовлеченность в учебный процесс, улучшает морально-психологический климат, уровень доверия, помогает реализоваться скрытым лидерам.

На общих педсоветах, в классах и зонах неформального общения присутствуют студенты разных курсов, что обеспечивает обмен опытом между обучающимися, находящимися на разных стадиях профессиональной готовности. Возрастание эффективности их деятельности в результате объединения, синергетического слияния отдельных частей в единую систему определяет «системный эффект», где совместная работа, в отличие от механической суммы индивидуальных усилий, дает качественно лучший результат. Таким образом, базовая школа становится местом формирования будущего профессионального комьюнити, что повышает практический интерес к профессии и шансы на закрепление молодых педагогов в образовательном учреждении.

Итак, по итогам проведенного исследования нами предлагаются следующие варианты преодоления коммуникативных затруднений студентов-педагогов:

1. Эффективное преодоление указанных затруднений может произойти только в рамках целенаправленной деятельности, интегрирующей работу методиста университета, учителя-наставника в школе и самого студента. Важнейшим условием системности и рефлексивности сопровождения практики выступает организация непрерывной структурированной самооценки своей деятельности (дневники, анализ видеозаписей уроков, обсуждение кейсов), которая переводит полученный опыт в осознанные профессиональные умения и способствует формированию индивидуального коммуникативного стиля начинающего педагога.

2. Приоритетным направлением коррекции выступает развитие эмоционально-регулятивной и перцептивной составляющих комму-

никации. Затруднения студентов носят скорее не вербальный характер, сколько связаны с дефицитом психолого-педагогических компетенций, в частности, с неспособностью управлять собственными эмоциональными состояниями в стрессовой ситуации урока, трудностями в адекватной интерпретации невербальных реакций класса, а также в гибком построении/перестроении ролевой позиции. В этом должны помочь тренинги эмоционального интеллекта, психологического моделирования сложных ситуаций и развития навыков эмпатического слушания.

3. Особенную значимость приобретает целенаправленное расширение жанрового репертуара профессионально-педагогического дискурса, преодоление сложностей перехода от бытового или академического общения к специфическим педагогическим жанрам. Обучение созданию четких и мотивирующих инструкций, научение студентов объяснению сложного материала на доступном языке, проведению эффективной дискуссии, предъявлению оценочных суждений должно вестись через микрометодическую работу. Например, в рамках лабораторных занятий, т.е. в ситуации безопасной учебной среды можно решать задачи по анализу эталонов, конструированию речевых моделей и их апробации.

4. Технологизация процесса подготовки и обратной связи существенно повышает его эффективность: разборы видеозаписей урока, ведение электронного портфолио, применение специализированных мобильных приложений для фиксации наблюдений делает беспристрастным процесс самоанализа, позволяет студенту занять позицию наблюдателя по отношению к собственной деятельности, получать предметную обратную связь от всех участников сопровождения пед-практики.

5. Интегрирующим результатом педагогической практики является формирование у будущего педагога способности к самостоятельной диагностике собственных дефицитов и провалов, выбору адекватных приемов для решения коммуникативных задач и последующей оценке результатов. Таким образом, стратегической целью является не просто устранение отдельных недочетов, а воспитание рефлексивного педагога-практика, способного к непрерывной коммуникативной оптимизации в гибких условиях образовательной среды.

В совокупности анализ коммуникативных затруднений в обследованных группах указывает на необходимость трансформации традиционной модели педагогической практики в сторону ее большей инструментальности, рефлексивности и психологической насыщенности, где формирование коммуникативной компетенции рассматривается не как побочный продукт, а как одна из центральных и технологически обеспечиваемых задач. Основная проблема кроется не в отсутствии знаний о коммуникации, а в недостатке психологической и

операциональной готовности к гибкому и стрессоустойчивому общению в условиях непредсказуемой школьной среды.

Литература

1. Белоконь М.А. Личность, самооценка, эталон в профессиональном становлении субъектов обучения: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. А. Белоконь. – Краснодар, 1999. – 20 с.
2. Блинова М.Л. Роль педагога-наставника в профессиональном становлении молодого специалиста / М. Л. Блинова // Вестник Межрегионального открытого социального института. – 2015. – № 1. – С. 91-94.
3. Гонина О.О. Толерантность педагогов на различных этапах их профессионализации // Бизнес и дизайн ревю. – 2017. – Т.1. – № 3(7). – С. 13. – URL: https://obe.ru/journal/2017_3/gonina-o-o-tolerantnost-pedagogov-na-razlichnyh-etapah-ih-professionalizatsii/ (дата обращения: 19.12.25).
4. Леонов Н.И. Конфликтологическая компетентность педагога / Н.И. Леонов // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Материалы конференции. – Волгоград : изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. – С. 56-62. – URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/education21/contents/55838> (дата обращения: 22.12.25).
5. Приказ Минобрнауки РФ от 15.03.18 г. № 50362 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». – URL:http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B316032018.pdf (дата обращения: 19.01.2026).
6. Романова Е.В. Причины и последствия неадекватной самооценки студентов / Е.В. Романова // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 8. – № 6–8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-i-posledstviya-neadekvatnoy-samoocenki-studentov> (дата обращения: 05.02.2026).
7. Управление разработкой и реализацией персонифицированных программ повышения квалификации: методические рекомендации / под ред. М.И. Солодковой. – Челябинск: Издательство ЧППКРО, 2011. – 199 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 46.03.01 История (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 октября 2020 г. № 1291. [Электронный ресурс] // Правовая система «Консультант+». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_177552/ (дата обращения: 15.01.2026).
9. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ : [принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.] // Гарант : офиц. сайт. – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:2> (дата обращения: 12.12.2025).
10. Шалова С.Ю. Экспериментальный подход к изучению самооценки знаний студентов / С.Ю. Шалова // Интернет-журнал «Наукovedение». – 2012. – № 4 (13). – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/26pvn412.pdf> (дата обращения: 07.02.2026).

11. Шубаева Н.М. Особенности педагогической толерантности педагога / Н.М. Шубаева // Образование и проблемы развития общества. – № 2 (6). – 2018. – 54–58 с.

УДК 373.5.016:94

С.В. Ковригина, М.Р. Толпыгин
ФГБОУ ВО «БрГУ», Братск

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, средняя школа, уроки истории, социометрический анализ, межличностные отношения, групповая сплоченность, статусная иерархия, подростки, школьный коллектив, методы интерактивного моделирования.

В статье исследуется возможность формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся средней школы пятого класса на основе изучения динамики их межличностных отношений. На основе метода социометрии Дж. Морено проведен количественный и качественный анализ статусной структуры группы, определены индексы групповой сплоченности и социометрической экспансивности. Выявлены проблемы «атомизации» классного коллектива и наличие изолированных учащихся. Авторами предложены практические рекомендации по педагогической коррекции выявленных нарушений в системе внутригрупповых связей. Анализ теоретических источников по проблеме исследования подтверждает, что историческое образование, выступая школой социального сопереживания, может способствовать качественному изменению социометрического статуса личности и росту групповой сплоченности. Через внедрение методов интерактивного моделирования открывается возможность реинтеграции «изолированных» учащихся и преодоления социальной атомизации класса.

S.V. Kovrigina, M.R. Tolpygin
Bratsk State University, Bratsk

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS DURING HISTORY LESSONS

Keywords: communicative universal learning activities, secondary school, history lessons, sociometric analysis, interpersonal relationships, group cohesion, status hierarchy, adolescents, school community, interactive modeling methods.

The article explores the potential for developing communicative universal learning activities in fifth-grade secondary school students by studying the dynamics of their interpersonal relationships. Using J. Moreno's sociometry method, the authors conduct a quantitative and qualitative analysis of the group's status structure and determine indices of group cohesion and sociometric expansivity. The

study identifies issues of "atomization" within the class community and the presence of isolated students. The authors propose practical recommendations for the pedagogical correction of identified disruptions within the system of intragroup relations. The analysis of theoretical sources confirms that history education, acting as a school of social empathy, can facilitate qualitative changes in an individual's sociometric status and increase group cohesion. Through the implementation of interactive modeling methods, it becomes possible to reintegrate "isolated" students and overcome social atomization within the classroom.

Актуальность темы: переход из начальной школы в среднюю сопровождается сменой образовательной парадигмы и перестройкой личных связей внутри класса. В этот период педагоги сталкиваются с проблемой разобщенности учеников и трудностями в усвоении новых социальных стандартов. Уроки истории обладают уникальным гуманитарным ресурсом для формирования социокультурных компетенций. Однако потенциал предмета «История» как инструмента психологической адаптации и коррекции межличностных отношений через развитие коммуникативных универсальных учебных действий, включающих умения представлять особенности взаимодействия людей в исторических обществах и современном мире; участвовать в обсуждении событий и личностей прошлого, раскрывать различие и сходство высказываемых оценок; выражать и аргументировать свою точку зрения в устном высказывании, письменном тексте; публично представлять результаты выполненного исследования, проекта; осваивать и применять правила межкультурного взаимодействия в школе и социальном окружении; определять свое участие в общей работе и координировать свои действия с другими членами команды.

Проблема исследования: обусловлена необходимостью преодоления противоречия между высокими требованиями ФГОС к уровню форсированности коммуникативных универсальных учебных действий подростков и недостаточной разработанностью методического инструментария в частности, методов интерактивного моделирования на уроках истории, который позволял бы эффективно корректировать статусную структуру группы и развивать коммуникативные универсальные учебные действия.

Цель работы: на основе данных социометрического анализа выявить особенности межличностных отношений учащихся и апробировать методику их коррекции в процессе формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках истории.

Объект исследования: процесс обучения истории в средней школе.

Предмет исследования: педагогические условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 5-х классов на уроках истории.

Гипотеза исследования: формирование коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся средней школы на уроках истории будет проходить успешно, если: образовательный процесс будет строиться на основе предварительного анализа динамики межличностных отношений (социометрии); и внедрения методов интерактивного моделирования (ролевые игры, исторические реконструкции ситуаций выбора).

База исследования: учащиеся пятого класса средней общеобразовательной школы в количестве 27 человек, одиннадцать мальчиков и шестнадцать девочек в возрасте от 11 до 13 лет.

Проблема формирования универсальных учебных действий (УУД) является центральной в современном школьном образовании и подробно описана в работах А.Г. Асмолова [1]. Согласно требованиям ФГОС [2], коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают возможности сотрудничества и адаптации подростка в социуме.

Применительно к урокам истории, М.Т. Студеникин указывает на важность игровых технологий для 5-го класса, поскольку они позволяют учащимся не просто заучивать факты, а проживать исторические ситуации, развивая эмпатию и коммуникативную культуру. Автором также подчёркивается, что использование игровых технологий и театрализованных игр развивает навык публичного выступления и умение слушать оппонента, что является ядром коммуникативных универсальных учебных действий (КУУД) [3].

Е.А. Крючкова в своих работах считает, что КУУД тесно связаны с познавательными действиями через работу с вопросами и доказывает эффективность приема «интервью с историческим героем», где ученик-интервьюер должен грамотно сформулировать вопрос, а ученик-герой – аргументированно ответить [4].

Согласно мнению Е.Е. Вяземского, потенциал уроков истории заключается в их способности выступать механизмом социальной идентификации личности и трансляции культурных ценностей от поколения к поколению. Ученый подчеркивает, что изучение истории формирует у подростков навыки анализа социальных ролей, что критически важно в возрасте 10–12 лет (5 класс) [5, 6]. В контексте современных методов обучения, А.П. Панфилова выделяет интерактивное моделирование как наиболее эффективный инструмент. Она отмечает, что «интенсивное взаимодействие в ходе игры позволяет имитировать социальные процессы и корректировать деструктивные модели поведения в группе» [7, с. 82].

Г.И. Годер предлагает приемы «оживления» истории, когда ученики должны в диалоге реконструировать быт египтянина или грека.

Здесь КУУД формируются через умение строить понятные для слушателя высказывания от лица другого человека [8].

Н. И. Шевченко определяет коммуникативные универсальные учебные действия (КУУД) как основу для формирования социальной компетентности, способности учитывать позиции других, а также умения вести диалог и эффективно сотрудничать в ходе учебной деятельности. Автор подчеркивает, что развитие этих навыков на уроках истории требует перехода от пассивного усвоения к интерактивному взаимодействию, включая работу в группах и конструктивное разрешение конфликтов [9].

Теоретический фундамент изучения межличностных отношений в малых группах был заложен Дж. Морено [10], который предложил рассматривать социометрию не просто как метод измерения симпатий, но как «микросоциологию», позволяющую вскрыть динамические процессы внутри коллектива. В современной социально-психологической литературе Г.М. Андреевой малая группа рассматривается как сложная система, где структура отношений напрямую влияет на эффективность совместной деятельности [11].

Особое значение в отечественной психологии приобрела модификация социометрического метода, предложенная Я.Л. Коломинским. Его подход позволяет дифференцировать уровни общения в школьном классе и выделять конкретные статусные группы, что крайне важно для педагогической практики. В трудах А.А. Реана и Я.Л. Коломинского [12] подчеркивается, что социальный статус ученика является определяющим фактором в формировании его самооценки и общего уровня школьной адаптации.

Вопрос о внутренней иерархии и феноменологии лидерства подробно раскрыт в работах М.Ю. Кондратьева и В.А. Ильина [13]. Авторы выделяют классическую статусную структуру – от «звезд» до «изгоев», отмечая, что положение индивида на периферии группы зачастую сопряжено с высоким уровнем психологического стресса. В свою очередь, А.В. Петровский [16] дополняет этот анализ теорией деятельностного опосредования, указывая, что подлинная сплоченность группы (коллектива) формируется не на основе симпатий, а в процессе социально значимой совместной деятельности.

Методологический инструментарий для количественного анализа данных – расчета индексов экспансивности и сплоченности – представлен в работах Н.П. Фетискина и соавторов [14].

Практические же аспекты коррекции межличностных отношений и способы организации «равного» взаимодействия в классе детально описаны в руководстве М.Р. Битяновой [15], где акцент делается на создании безопасной психологической среды для каждого учащегося. Применительно к средней школе это означает способность уче-

ника успешно интегрироваться в социум и взаимодействовать с различными людьми.

Учет результатов социометрии в пятом классе является фундаментом для выстраивания учебного процесса, а также для формирования коммуникативных универсальных учебных действий (КУУД). Социометрия позволяет увидеть «скрытую» структуру класса: кто стал лидером, кто оказался в изоляции, а кто сформировал закрытые микрогруппы. Кроме того, невозможно научить ученика эффективно сотрудничеству (одно из ключевых КУУД), если он находится в социальной изоляции или конфликте с группой, КУУД включают в себя умение договариваться, распределять роли и координировать усилия. Если учитель случайно объединит в одну группу «лидера» и «отверженного», работа может превратиться в полное игнорирование одного из участников. Зная социометрические статусы, педагог может создавать гетерогенные группы, где «звезды» будут тянуть за собой «предпочитаемых», а «пренебрегаемые» получат шанс проявить себя в безопасной среде. Одно из требований ФГОС в рамках коммуникативных действий – понимание позиции собеседника. В пятом классе у подростков начинает формироваться чувство взрослости. Социометрия помогает выявить детей с низким уровнем социального признания. Акцент на интерактивном моделировании позволяет корректировать статусы, обучая класс поддерживающему общению, а не только формальному обмену информацией. Коммуникативные действия включают в себя и разрешение конфликтов. Социометрическая матрица наглядно показывает «линии напряжения». Зная их, может подбирать такие задания на уроках истории (например, ролевые игры или дебаты), которые будут сталкивать не личности, а игровые позиции, тем самым обучая учеников цивилизованно спорить и приходить к компромиссу.

Теоретический фундамент изучения межличностных отношений в малых группах был заложен Дж. Морено [11], который предложил рассматривать социометрию не просто как метод измерения симпатий, но как «микросоциологию», позволяющую вскрыть динамические процессы внутри коллектива. В современной социально-психологической литературе малая группа рассматривается как сложная система, где структура отношений напрямую влияет на эффективность совместной деятельности [12].

Особое значение в отечественной психологии приобрела модификация социометрического метода, предложенная Я.Л. Коломинским. Его подход позволяет дифференцировать уровни общения в школьном классе и выделять конкретные статусные группы, что крайне важно для педагогической практики. В трудах А.А. Реана и Я.Л. Коломинского [13] подчеркивается, что социальный статус

ученика является определяющим фактором в формировании его самооценки и общего уровня школьной адаптации.

Вопрос о внутренней иерархии и феноменологии лидерства подробно раскрыт в работах М.Ю. Кондратьева и В.А. Ильина [14]. Авторы выделяют классическую статусную структуру – от «звезд» до «изгоев», отмечая, что положение индивида на периферии группы зачастую сопряжено с высоким уровнем психологического стресса. В свою очередь, А.В. Петровский [15] дополняет этот анализ теорией деятельностного опосредования, указывая, что подлинная сплоченность группы (коллектива) формируется не на основе симпатий, а в процессе социально значимой совместной деятельности.

Методологический инструментарий для количественного анализа данных – расчета индексов экспансивности и сплоченности – представлен в работах Н.П. Фетискина и соавторов [16].

Практические же аспекты коррекции межличностных отношений и способы организации «равного» взаимодействия в классе детально описаны в руководстве М.Р. Битяновой [17], где акцент делается на создании безопасной психологической среды для каждого учащегося. Применительно к средней школе это означает способность ученика успешно интегрироваться в социум и взаимодействовать с различными людьми.

Учет результатов социометрии в пятом классе является фундаментом для выстраивания учебного процесса, а также для формирования коммуникативных универсальных учебных действий (КУУД). Социометрия позволяет увидеть «скрытую» структуру класса: кто стал лидером, кто оказался в изоляции, а кто сформировал закрытые микрогруппы. Кроме того невозможно научить ученика эффективно сотрудничеству (одно из ключевых КУУД), если он находится в социальной изоляции или конфликте с группой, КУУД включают в себя умение договариваться, распределять роли и координировать усилия. Если учитель случайно объединит в одну группу «лидера» и «отверженного», работа может превратиться в полное игнорирование одного из участников. Зная социометрические статусы, педагог может создавать гетерогенные группы, где «звезды» будут тянуть за собой «предпочитаемых», а «пренебрегаемые» получают шанс проявить себя в безопасной среде. Одно из требований ФГОС в рамках коммуникативных действий – понимание позиции собеседника. В пятом классе у подростков начинает формироваться чувство взрослости. Социометрия помогает выявить детей с низким уровнем социального признания. Акцент на интерактивном моделировании позволяет корректировать статусы, обучая класс поддерживающему общению, а не только формальному обмену информацией. Коммуникативные действия включают в себя и разрешение конфликтов. Социометрическая

матрица наглядно показывает «линии напряжения». Зная их, может подбирать такие задания на уроках истории (например, ролевые игры или дебаты), которые будут сталкивать не личности, а игровые позиции, тем самым обучая учеников цивилизованно спорить и приходить к компромиссу.

Для изучения структуры межличностных отношений и иерархии статусов в ученическом коллективе был использован метод социометрии Дж. Морено в модификации Я.Л. Коломинского. Исследование проводилось в групповой форме. Учащимся предлагалось ответить на ряд критериальных вопросов (параметрическая процедура с ограничением числа выборов до $d = 3$). В качестве критериев были выбраны:

1. Деловой критерий: «Кого из одноклассников ты бы выбрал, чтобы учиться в одном классе?»

2. Эмоциональный критерий: «К кому из класса ты обратился бы за помощью?»

Количественный анализ результатов осуществлялся в три этапа:

Первый этап: заполнение социоматрицы: фиксация всех сделанных и полученных выборов (включая взаимные).

Второй этап: расчет индивидуальных и групповых показателей:

- социометрический статус каждого учащегося ($S = c/n - 1$);
 - индекс социометрической экспансивности группы (Egr);
 - индекс групповой сплоченности (Cg).
- для визуализации структуры микрогрупп и характера связей внутри класса была построена круговая социограмма (мишень).

Третий этап: статистическая обработка данных с использованием пакета программ Microsoft Excel.

В классе 27 человек, лимит выборов – 3.

Общее число возможных выборов: $27 \cdot 26 = 702$.

Фактическое число сделанных выборов (R) 81.

Расчет ключевых индексов:

- Индекс групповой сплоченности (Cg):

$$Cg = \frac{16}{27 \cdot (27 - 1) / 2} = \frac{16}{351} = 0.045.$$

Индекс крайне низкий (норма от 0,3). Это говорит о разобщенности класса и отсутствии единого ядра. В матрице зафиксировано 16 взаимных пар (например, 2-27, 3-20, 10-21 и др.).

- Средняя экспансивность (Egr):

$$Egr = \frac{81}{27} = 3.0.$$

Учащиеся полностью реализуют лимит выбора. Группа активна в поиске контактов, но эти контакты редко бывают взаимными.

На основе количества полученных выборов выстраивается иерархия, представленная в табл. 1.

Таблица 1

Распределение по статусным группам

Категория	Кол-во выборов	Ученики (ID)	Кол-во, чел.	%
«Звезды»	10 и более	5, 10, 21, 23, 26	5	18,5
«Предпочитаемые»	6–9	2, 3, 4, 6, 9, 12, 13, 15, 19, 25	10	37
«Принятые»	1–5	1, 7, 8, 11, 14, 16, 17, 18, 20, 22, 27	11	41
«Изолированные»	0	24	1	3,5

Выделение микрогрупп, представленные в табл. 2 позволяет перейти от сухих цифр к пониманию реальной «анатомии» класса. Если в классе много звезд, но низкая сплоченность (как в вашем случае), это обычно означает, что класс разбит на враждующие или просто не связанные между собой компании. «Качественный анализ социогаммы позволил выделить две доминирующие микрогруппы (мужскую и женскую), возглавляемые лидерами с наиболее высоким социометрическим статусом (№ 26 и № 21).

Характерно, что 37 % взаимных выборов приходится на изолированные пары (диады), не имеющие связей с другими членами класса. Это подтверждает вывод о фрагментарности социальной структуры и необходимости проведения тренингов на командообразование.

Центральное «ядро» (Мужское): Образуется вокруг Юрикова И. (№ 26). В него входят № 5, № 12, № 23, № 25. Это самая влиятельная группа в классе, определяющая психологический климат.

Женская микрогруппа: Формируется вокруг Филипповой Ю. (№ 21) и Ивановой В. (№ 10). В неё также включены № 4, № 18, № 22.

«Диады» (Закрытые пары): В классе много пар, которые выбрали друг друга, но не связаны с остальными (напр., 2–27, 3–20, 9–11). В контексте статьи это трактуется как «атомизация» коллектива – класс распадается на мелкие ячейки. Результаты и обсуждение: Анализ социометрической структуры 5 «Б» класса выявил выраженную статусную дифференциацию.

Лидерами группы («звездами») являются 5 учащихся (18,5 %), на которых замыкается значительная часть эмоциональных предпочтений. Особое внимание заслуживает ученик № 24, оказавшийся в позиции «изолированного» (0 выборов), что требует дополнительной психолого-педагогической диагностики.

Несмотря на высокую индивидуальную активность учащихся (индекс экспансивности $E = 3$), зафиксирован критически низкий уро-

вень групповой сплоченности ($C_g = 0,045$). Это обусловлено дефицитом взаимных выборов (всего 16 пар на 27 человек) и наличием разрозненных микрогрупп, не связанных между собой устойчивыми симпатиями.

Класс находится на начальном этапе формирования коллектива, где межличностные связи носят преимущественно односторонний характер. Качественный анализ социограммы позволил выделить две доминирующие микрогруппы (мужскую и женскую), возглавляемые лидерами с наиболее высоким социометрическим статусом (№ 26 и № 21).

Характерно, что 37 % взаимных выборов приходятся на изолированные пары (диады), не имеющие связей с другими членами класса. Это подтверждает вывод о фрагментарности социальной структуры и необходимости проведения тренингов на командообразование.

На основании проведенного социометрического исследования и выявленной фрагментарности коллектива пятого класса, при преподавании истории древнего мира, были предложены следующие направления работы.

Интеграция «Изолированного» (№ 24). Ученик № 24 имеет 0 выборов. Для вовлечения ученика в работу класса рекомендуется использование стратегии «Экспертной роли». Данному ученику рекомендуется индивидуальное «секретное» задание по истории, результат которого будет жизненно необходим всему классу. Ему можно поручить роль «Хранителем ключей» или «Главным летописцем», у которого лидеры (№ 26) обязаны брать информацию. Это искусственно поднимет его статус и заставит класс заметить его существование.

Повышение сплоченности группы возможна через «Социокультурный контекст». Так как в классе выявлен низкий уровень сплоченности (0.045) это означает, что одноклассники не чувствуют себя «мы». Целесообразно проведение внеклассных мероприятий на исторические темы с целью формирования социокультурной идентичности класса.

При распределении классных поручений или групповой работе на уроках следует включать № 24 в малые группы к «принятым» учащимся с высоким уровнем эмпатии (например, к № 7 или № 17), избегая на первом этапе взаимодействия с «суперзвездами».

Низкий индекс сплоченности (0.045) диктует необходимость перехода от фронтальных форм работы на уроках истории к интерактивным. Проектирование ситуаций, где представители различных микрогрупп (мужского ядра № 26 и женской группы № 21) вынуждены вступать в диалог в рамках исторической реконструкции, позволяет преодолеть фрагментарность класса.

Взаимные симпатий (микрогруппы)

№ пары	Участники (ID)	Тип связи	Примечание
1	2 -27	Взаимный выбор	Пара
2	3-20	Взаимный выбор	Пара
3	4 – 10	Взаимный выбор	Входит в микрогруппу девочек
4	4 – 21	Взаимный выбор	Входит в микрогруппу девочек
5	5 – 6	Взаимный выбор	Мужская пара
6	5 – 26	Взаимный выбор	Связь лидеров
7	9 – 11	Взаимный выбор	Пара
8	10 – 21	Взаимный выбор	Ядро группы
9	12 – 26	Взаимный выбор	Связь с «суперзвездой»
10	13 – 14	Взаимный выбор	Женская пара
11	15 – 25	Взаимный выбор	Женская пара
12	18 – 21	Взаимный выбор	Связь с лидером
13	19 – 22	Взаимный выбор	Пара
14	21 – 22	Взаимный выбор	Связь с лидером
15	23 – 26	Взаимный выбор	Мужское ядро: Хорошев
16	25 – 26	Взаимный выбор	Смешанная связь

Поскольку в классе много изолированных пар, рекомендуется чаще использовать сменные составы рабочих групп на уроках, проводить классные часы с элементами психологического тренинга (например, «Веревоочный курс», «Снежный ком»), направленные на поиск общих интересов и ценностей.

Рекомендуется также использовать высокий авторитет лидеров (особенно № 26 и № 21 для трансляции позитивных социальных норм. Лидеров можно назначать организаторами творческих проектов, вовлекая их в помощь «принятым» и «изолированным» ученикам.

Метод исторической реконструкции: «Суд в Древних Афинах»
Цель: Реинтеграция «изолированных» учащихся через назначение их на ключевые роли. Ситуация: При изучении темы «Демократия в Афинах» класс делится на группы: «судьи», «обвинители», «защитники» и «свидетели». Пример коррекции: Ученику с низким социометрическим статусом («изолированному») поручается роль Председателя суда. Чтобы успешно провести «заседание», группа вынуждена взаимодействовать с ним, признавая его авторитет в рамках игры. Результат: Развитие коммуникативного УУД – умения координировать свои действия с партнерами и вступать в диалог.

Ролевая ситуация выбора: «Строительство Великой Китайской стены». Цель: Преодоление социальной атомизации через коллективное сопереживание. Ситуация: Ученики делятся на группы «архитекторов», «крестьян» и «чиновников». Им нужно решить моральную

дилемму: продолжать стройку в тяжелых условиях или поднять восстановление, рискуя безопасностью страны. Пример коррекции: Группы формируются намеренно так, чтобы «лидеры» и «аутсайдеры» оказались в одной связке. Общая цель (спасение от набегов кочевников) заставляет их искать компромисс. Результат: Трансформация урока в пространство «социального сопереживания» и рост групповой сплоченности.

В данных условиях формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках истории не должно ограничиваться трансляцией знаний. Оно должно выступать инструментом социального инжиниринга. Нами установлено, что преодоление выявленного дефицита взаимности возможно через внедрение методики интерактивного моделирования исторических процессов. Использование групповых проектов с «перекрестным» составом участников позволит искусственно разрушить закрытые микрогруппы, вовлечь «изолированного» учащегося в деятельность через делегирование ему экспертных ролей и, тем самым, трансформировать формальную структуру класса в жизнеспособный коллектив.

Таким образом, основные усилия педагога должны быть направлены на преодоление «атомизации» класса через вовлечение учащихся в совместную деятельность со сменным составом групп и оказание адресной поддержки учащимся с низким социометрическим статусом.

Проведенное исследование позволило комплексно рассмотреть проблему формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся пятих классов в период их адаптации к обучению в средней школе. На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Диагностический этап исследования подтвердил актуальность темы: социометрический анализ 5 класса выявил неоднородность статусной структуры, наличие «изолированных» учащихся и признаки социальной атомизации, что затрудняет полноценное освоение социокультурных норм.

2. В ходе реализации педагогического эксперимента на уроках истории была апробирована методика интерактивного моделирования. Использование исторических реконструкций и ролевых ситуаций выбора позволило трансформировать учебный процесс в пространство «социального сопереживания», где каждый ученик (включая тех, кто ранее имел низкий статус) получил возможность проявить социально значимую активность.

Таким образом, цель исследования достигнута, а выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение. Уроки истории в 5 классе при условии использования методов интерактивного моделирования и учета данных социометрии становятся эффективным инструментом не только образования, но и социальной адаптации подростков.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения предложенного методического инструментария учителями истории и классными руководителями средней общеобразовательной школы и других общеобразовательных организаций для коррекции межличностных отношений в подростковой среде и формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Литература

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с
3. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
4. Крючкова Е.А. Проектирование учебных заданий на основе системно-деятельностного подхода / Е.А. Крючкова // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 6. – С. 13–18.
5. Вяземский Е.Е. Историческое образование в современной России. – М.: Русское слово, 2012. – 224 с.
6. Вяземский Е.Е. Методика преподавания истории в школе : практическое пособие / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. -Москва : ВЛАДОС, 2013. – 176 с.
7. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
8. Годер Г.И. Задания и задачи по истории Древнего мира : 5 класс : пособие для учителя / Г.И. Годер. – Москва : Просвещение, 2014. – 128 с.
9. Шевченко Н.И. Интерактивные формы обучения как средство формирования коммуникативных УУД на уроках истории / Н.И. Шевченко // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 4. – С. 12–16.
10. Морено Дж. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Джекоб Морено; пер. с англ. А. Боковинова. – Москва: Академический проект, 2004. – 320 с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2018. – 363 с.
12. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: учебное пособие / Я.Л. Коломинский. – Минск: ТетраСистемс, 2010. – 448 с.
13. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 480 с.
14. Кондратьев М.Ю. Азбука социально-психологического консультирования / М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин. – Москва: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
15. Петровский А.В. Психологическая теория коллектива / А.В. Петровский. – Москва: Педагогика, 1979. – 240 с.
16. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2018. – 490 с.

17. Битянова М.Р. Психология равных отношений. Как организовать эффективное взаимодействие в группе / М.Р. Битянова. – Москва: Генезис, 2017. – 256 с.

УДК 37.018.32:39

В.А. Кудашкин
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

**ФЕНОМЕН КОЧЕВОЙ ШКОЛЫ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА
И СОВРЕМЕННЫЕ БАРЬЕРЫ В ОБРАЗОВАНИИ
КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА**

Ключевые слова: коренные малочисленные народы Севера, кочевая школа.

Статья исследует феномен кочевой школы на Крайнем Севере как инновационную, но проблематичную образовательную модель. Рассматривая её историческую эволюцию с 1920-х годов, автор отмечает, что изначальная гуманистическая альтернатива была вытеснена травмирующей системой школ-интернатов, приведшей к коллективной культурной травме. Несмотря на современное возрождение, модель сталкивается с комплексом барьеров: организационно-логистическими, обусловленными суровыми условиями тундры; содержательно-методическими, связанными с негибкостью федеральных стандартов; а также глубинными социокультурными – «институциональной инерцией» внутри самого сообщества, где интернат прочно ассоциируется с качественным образованием. Проведённый анализ показывает, что кочевая школа, смягчая психологический разрыв между традиционной и институциональной социализацией, сегодня выполняет скорее адапционно-препаративную функцию, но не может стать полноценной заменой интернатам. Делается вывод о необходимости системных изменений в образовательной политике для легитимации гибких этнокультурных образовательных траекторий.

V.A. Kudashkin
Bratsk State University, Bratsk

**THE PHENOMENON OF THE NOMADIC SCHOOL:
HISTORICAL RETROSPECTIVE AND CONTEMPORARY BARRIERS
IN THE EDUCATION OF INDIGENOUS SMALL-NUMBERED PEOPLES
OF THE NORTH**

Keywords: indigenous small-numbered peoples of the North, nomadic school.

The article explores the phenomenon of nomadic schools in the Far North as an innovative but problematic educational model. Examining its historical evolution since the 1920s, the author notes that the initial humanistic alternative was supplanted by the traumatic boarding school system, which led to collective cultur-

al trauma. Despite its contemporary revival, the model faces a complex set of barriers: organizational and logistical, stemming from the harsh conditions of the tundra; substantive and methodological, related to the inflexibility of federal standards; and deep-seated sociocultural barriers – "institutional inertia" within the community itself, where boarding schools are firmly associated with quality education. The conducted analysis shows that the nomadic school, while mitigating the psychological rift between traditional and institutional socialization, currently performs more of an adaptive-preparatory function and cannot become a full-fledged replacement for boarding schools. The conclusion is drawn that systemic changes in educational policy are necessary to legitimize flexible ethnocultural educational trajectories.

В условиях Крайнего Севера, где традиционный кочевой образ жизни коренных народов столкнулся с вызовами глобализации и стандартизированного образования, феномен «кочевой школы» обретает новую, критически важную актуальность. Это не просто адаптация учебного процесса к тундре, а инновационная образовательная модель, которая следует за оленеводами и рыбаками, обеспечивая детям неразрывную связь с культурой предков, языком и средой обитания, параллельно с получением полноценного образования. Сегодня такая школа становится инструментом не только обучения, но и сохранения уникальных этносов, их устойчивого развития в быстро меняющемся мире.

Проблема кочевого образования коренных малочисленных народов Севера представляет собой сложный междисциплинарный феномен, находящийся на пересечении исторической педагогики, этнологии, социальной антропологии и образовательной политики. Исторический генезис данной проблемы глубоко проанализирован С.Г. Жирковой [6], которая прослеживает эволюцию кочевых школ с 1920-х годов, и Э.С. Доптан [5], исследующей двойственную природу школ-интернатов в Тувинской АССР как институтов, балансировавших между советской цивилизаторской миссией и необходимостью сохранения элементов традиционной культуры. Фундаментальный вклад в осмысление коллективной травмы, вызванной принудительным изъятием детей из семей, внесли зарубежные исследователи: А. Блох [3; 20] в своей монографии «Красные галстуки и школы-интернаты» детально реконструирует механизмы социального воспроизводства и культурной трансформации сибирских аборигенов в постсоветский период, а Л. Аллеманн [19] на материале Советской Лапландии раскрывает субъективный опыт выпускников интернатов, показывая глубину межпоколенческого разрыва. В российской этнографии данная тематика наиболее полно разработана Е.В. Лярской [9; 10], которая на примере ненцев Ямала исследовала трансформацию традиционной культуры под воздействием интернатной системы

и стереотипные представления педагогов о тундровиках как барьер для диалога культур. Современная парадигма кочевого образования как инновационной этнокультурной модели представлена в трудах Ф.В. Габышевой и Н.В. Ситниковой [4], обобщивших концептуальные основы и практический опыт Якутии, а также Н.Д. Неустроева и А.Н. Неустроевой [11], обосновывающих кочевую школу как педагогическую инновацию. Региональная специфика раскрывается в работах И.И. Алхановой [2] и Н.А. Фокина [18] о возрождении кочевого образования на Таймыре, а также в исследованиях А.Н. Терехиной [16; 17], которая на материале Ямало-Ненецкого автономного округа предлагает глубокий антропологический анализ образовательных практик в тундре и критически оценивает пределы мобильного обучения. Ключевые системные барьеры развития кочевых школ – организационно-логистические, содержательно-методические и социокультурные – получили комплексное освещение в работах Е.Н. Алексеевой и Р.С. Никитиной [1], фиксирующих противоречие между архаическими традициями воспитания и жесткими требованиями ФГОС, а также Чжа-Ён Ким [7], анализирующей проблемы восстановления национальной идентичности через образование. Особую группу источников составляют исследования, посвященные нормативно-правовым и финансовым аспектам: Закон Республики Саха (Якутия) о кочевых школах [12] задает региональную правовую рамку, однако, как показывает К.А. Роббек [14], существующая методика финансирования и подзаконные акты по-прежнему не обеспечивают устойчивого функционирования кочевых образовательных организаций. Важным источником являются интервью с ключевыми разработчиками модели: Н.В. Ситникова [15] в радиопрограмме «Открытая школа» артикулирует философию кочевой школы как открытой, адаптивной системы, а публикация в «Известиях» [13] фиксирует общественный резонанс вокруг возрождения данной практики. Международный контекст представлен в коллективной монографии ЮНЕСКО под редакцией П. Бейтса, где А.А. Лебедева [8] анализирует роль кочевых школ в сохранении культурного наследия Арктики, проводя параллели с аналогичными моделями образования для кочевых сообществ в Африке и Австралии.

Таким образом, анализ литературы демонстрирует, что современное состояние проблемы кочевых школ характеризуется фундаментальным противоречием между признанием их этнокультурной ценности и необходимостью смягчения интернатной травмы, с одной стороны, и отсутствием полноценной институциональной, нормативной и методической поддержки, позволяющей им стать реальной альтернативой доминирующей системе интернатов, – с другой.

Феномен кочевой школы на Крайнем Севере, зародившийся почти столетие назад как гуманистическая альтернатива травмирующей практике интернатов, сегодня переживает сложный и противоречивый этап развития. Изначально, в 1920-30-х годах, эти школы создавались энтузиастами-учителями, которые сами адаптировались к образу жизни оленеводов, следуя за стойбищами. Однако уже к середине XX века эта относительно органичная модель была вытеснена жёсткой системой школ-интернатов, где дети насильно, порой с участием милиции, отрывались от семей на девять месяцев в году, что стало глубокой коллективной травмой для целых поколений коренных народов. Несмотря на декларируемое сегодня возрождение и увеличение числа кочевых школ, их существование по-прежнему сопряжено с фундаментальными проблемами. Современная ситуация парадоксальна: хотя болезненный опыт интернатов официально признан, большинство детей по-прежнему обучается в отрыве от семьи, а сама идея «школы, следующей за учеником», сталкивается с организационными, финансовыми и правовыми барьерами. Таким образом, кочевая школа, возникшая как попытка сохранить целостность культурной среды ребёнка, до сих пор не смогла стать полноценной заменой калечащей системы интернатов, оставаясь скорее островком инновации в море устоявшихся, но проблематичных практик.

Традиционная система социализации детей у кочевых народов Крайнего Севера характеризуется принципами автономии и горизонтальных коммуникативных связей. Воспитательный процесс в тундре строится на предоставлении ребёнку значительной степени свободы, минимальной регламентации обязанностей и установлении диалога на равных, что формирует особый тип агентности. Эта модель контрастирует с жестко регламентированным, патерналистским режимом школ-интернатов, где преобладают вертикальные отношения «взрослый-ребёнок», строгий распорядок дня и внешнее принуждение к учебной деятельности. Данный социокультурный диссонанс становится источником глубокой психологической дезадаптации для детей, вынужденных покидать привычную среду. Как показывают интервью с выпускниками, переход в интернат сопряжён с острым переживанием отрыва от семьи и культурного контекста, что проявляется в чувствах страха и эмоциональной подавленности. В этом свете кочевая школа выступает не только как образовательный институт, но и как компенсаторный механизм, призванный смягчить травматический опыт аккультурации. Её ключевая функция – минимизировать разрыв между двумя противоречащими друг другу системами социализации (традиционной кочевой и институциональной), обеспечивая непрерывность культурной идентичности и психологического благополучия ребёнка в процессе получения формального образования.

Современная модель кочевого образования представлена двумя основными организационными форматами: мобильным и стационарным. Мобильный формат предполагает физическое перемещение учебного процесса вслед за семьёй или группой кочевников, в то время как стационарный основан на создании постоянной учебной точки (чум, балок, строение) в ключевых точках маршрута оленеводов. Оба формата преследуют общую цель – минимизировать социально-психологический разрыв между ребёнком и семьёй, обеспечивая непрерывность культурного контекста в процессе получения формального образования.

Однако внедрение данных моделей сталкивается с существенным социокультурным барьером. Несмотря на историческую преемственность (модель является модернизированным вариантом практик начала XX века), среди части родительского сообщества кочевников наблюдается выраженный скепсис. За десятилетия доминирования системы школ-интернатов в сообществе сформировались устойчивые социальные репрезентации, отождествляющие исключительно интернатное образование с качественным и полным. В этой парадигме кочевая школа воспринимается как регресс к ранней форме ликбеза («красному чуму»), обеспечивающей лишь базовую грамотность, но не конкурентоспособный для дальнейшей социализации образовательный капитал. Таким образом, ключевым вызовом для развития кочевых школ становится не только логистика или финансирование, но и необходимость преодоления глубоко укоренившейся «институциональной инерции» и трансформации образовательных ожиданий внутри самого сообщества, для которого интернат за долгие годы стал восприниматься как единственная легитимная социальная лифт.

Сравнительный анализ международного опыта организации образования для кочевых и изолированных сообществ (например, в Судане, Нигерии или отдалённых регионах Австралии) демонстрирует успешную эволюцию от радиосвязи к синхронным онлайн-видеоурокам. Однако прямое заимствование этих технологически зависимых моделей наталкивается на непреодолимые инфраструктурно-экономические барьеры в условиях российского Крайнего Севера. Ключевыми лимитирующими факторами выступают отсутствие стабильного и доступного интернет-покрытия, хронический дефицит топлива для электрогенераторов и ритмика кочевого быта, несовместимая с жёсткими фиксированными учебными расписаниями.

Более того, внедрение подобных моделей осложняется глубинными социокультурными последствиями многолетнего доминирования системы интернатов. Она сформировала у части родительского сообщества феномен «делегированной ответственности», когда образовательная функция полностью переносится на государственные ин-

ституты. Это приводит к крайне низкому уровню внутренней мотивации и самоорганизации семей для обеспечения самостоятельного учебного процесса детей в тундре. Таким образом, барьер носит не только технологический, но и социально-психологический характер, что требует разработки адаптированных решений, учитывающих как объективные ресурсные ограничения, так и субъективные образовательные установки внутри сообщества.

Возрождение модели кочевых школ в Республике Саха (Якутия), инициированное как инструмент сохранения этнокультурной преемственности и предотвращения отрыва детей от традиционного уклада жизни, на практике демонстрирует системные ограничения, не позволяющие ей стать полноценной альтернативой доминирующей системе школ-интернатов. Ключевая проблема заключается в фундаментальном противоречии между органичной, адаптивной природой кочевого быта и жесткими требованиями современного образовательного института.

Данное противоречие проявляется на нескольких уровнях:

Организационно-логистическом: Обеспечение стабильного учебного процесса в условиях тундры сопряжено с хроническим инфраструктурным дефицитом. Создание мобильных или стационарных учебных точек требует решения сложных задач по снабжению материалами, учебными пособиями, энергией и средствами связи, что нередко делает проект экономически и административно неэффективным в сравнении с концентрированным интернатным форматом.

Содержательно-методическом: Потенциал кочевых школ наиболее реален для реализации программ дошкольного и начального общего образования, где возможна максимальная интеграция знаний о природной и культурной среде. Однако их развитие блокируется необходимостью строгого соблюдения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Жесткая, унифицированная учебная программа не обладает необходимой гибкостью для учета циклического кочевого ритма, климатических особенностей и практико-ориентированного компонента, основанного на традиционных знаниях.

Таким образом, кочевые школы сталкиваются с институциональной инерцией системы, где интернат, несмотря на свою социокультурную травматичность, воспринимается как единственный гарантированный способ обеспечения формального соответствия всем нормативным требованиям. Преодоление этого разрыва требует не только локальных решений по логистике, но и системных изменений в образовательной политике, направленных на легитимацию вариативных, гибких образовательных траекторий для детей из числа коренных малочисленных народов Севера.

Современное положение дел в сфере образования для детей коренных малочисленных народов Севера характеризуется глубокой институциональной и этической дилеммой. С одной стороны, сложившаяся за десятилетия система школ-интернатов демонстрирует формальную эффективность, обеспечивая почти всеобщий охват стандартизированным образованием и выступая социальным лифтом, результатом которого является либо продолжение обучения, либо возвращение в традиционную хозяйственную среду. С другой стороны, эта модель, основанная на принудительном изъятии ребёнка из семьи и культурного контекста, вступает в фундаментальное противоречие с антропоцентрической и этнокультурной парадигмами современного образования, которые ставят во главу угла благополучие личности и учёт специфических потребностей этнических групп. В этой ситуации кочевая школа, не будучи пока в состоянии предложить полноценную альтернативу интернату на всех уровнях общего образования, приобретает стратегическую роль адаптационно-препаративного института. Её ключевая функция видится в подготовке ребёнка к будущему обучению в посёлке через мягкую социокультурную и психологическую адаптацию, смягчая тем самым травматичный разрыв между автохтонным миром тундры и унифицированной средой интерната.

Литература

1. Алексеева Е.Н. Образовательное пространство кочевой арктической организации: традиции воспитания и современные вызовы / Е.Н. Алексеева, Р.С. Никитина // *Education & Pedagogy Journal*. – 2025. – Т. 12, № 1. – С. 45–62. – DOI: 10.23951/2782-2575-2025-1-45-62. – URL: <https://edujournal.tspu.ru> (дата обращения: 12.02.2026).
2. Алханова И.И. Кочевые школы Таймыра: опыт возрождения и перспективы развития / И.И. Алханова // *Народное образование Красноярья*. – 2015. – № 3. – С. 28–34.
3. Блох А. Красные галстуки и школы-интернаты: коренные народы Сибири в постсоветском государстве / А. Блох ; перевод с английского. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 2004. – 264 с.
4. Габышева Ф.В. Кочевая школа Якутии: концепция и практика реализации / Ф.В. Габышева, Н.В. Ситникова. – Якутск : Изд-во ИРОиПК, 2018. – 168 с.
5. Доптан Э.С. Школы-интернаты в Тувинской АССР: между советской цивилизованностью и традиционной культурой / Э.С. Доптан // *Новые исследования Тувы*. – 2025. – № 4. – С. 176–189. – DOI: 10.25178/nit.2025.4.10.
6. Жиркова С.Г. Кочевая школа: история и современность / С.Г. Жиркова // *Сибирский педагогический журнал*. – 2010. – № 2. – С. 276–284.
7. Ким Чжа-Ён. Восстановление национальной идентичности и системы образования для коренных народов Севера России / Чжа-Ён Ким // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. – 2024. – № 211. – С. 120–132. – DOI: 10.33910/1992-6464-2024-211-120-132.

8. Лебедева А.А. Роль кочевых школ в возрождении и сохранении культурного наследия коренных народов Севера и Арктики / А.А. Лебедева // *Climate change and Arctic sustainable development : scientific, social, cultural and educational challenges* / ed. by P. Bates. – Paris : UNESCO, 2009. – С. 247–255.

9. Лярская Е.В. «Они не живут как нормальные люди...»: некоторые стереотипные представления учителей Ямало-Ненецкого округа о тундровиках / Е.В. Лярская // *Антропологический форум*. – 2006. – № 5. – С. 242–258.

10. Лярская Е.В. Северные интернаты и трансформация традиционной культуры (на примере ненцев Ямала) : автореф. дис. ... канд. ист. наук / Е.В. Лярская. – Санкт-Петербург, 2003. – 24 с.

11. Неустроев Н.Д. Кочевая школа как инновационная модель образования детей коренных народов Севера / Н.Д. Неустроев, А.Н. Неустроева // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. – 2019. – № 4. – С. 156–163.

12. О кочевых школах в Республике Саха (Якутия) : Закон Республики Саха (Якутия) от 29.12.2008 642-3 № 148-IV (в ред. от 14.03.2022) // *Якутские ведомости*. – 2008. – 31 дек.

13. По третьему кругу: на Крайнем Севере возрождают кочевые школы // *Известия*. – 2014. – 8 июля. – URL: <https://iz.ru/news/573568> (дата обращения: 12.02.2026).

14. Роббек К.А. Проблемы финансирования и нормативно-правового обеспечения деятельности кочевых школ в Республике Саха (Якутия) / К.А. Роббек // *Ассоциация коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока : официальный сайт*. – 2025. – 28 окт. – URL: <https://raipon.info/press-tsentr/novosti/v-yakutii-obsudili-novuyu-metodiku-podderzhki-olenevodstva-i-sudbu-kochevykh-shkol> (дата обращения: 12.02.2026).

15. Ситникова Н.В. Кочевая школа – это открытая школа / Н.В. Ситникова ; беседовал М. Сафаров // *Открытая школа : программа на радио «Вести FM»*. – 2024. – 3 авг. – URL: <https://smotrim.ru/audio/2787342> (дата обращения: 12.02.2026).

16. Терехина А.Н. Кочевая школа в Ямало-Ненецком автономном округе: антропологический анализ образовательных практик / А.Н. Терехина // *Этнография*. – 2021. – № 3. – С. 167–189. – DOI: 10.31250/2618-8600-2021-3-167-189.

17. Терехина А.Н. Nomadic school: is it possible to teach children to read during the trekking / А.Н. Терехина // *Arctic Russia*. – 2023. – 28 March. – URL: <https://arctic-russia.ru/en/article/nomadic-school> (дата обращения: 12.02.2026).

18. Фокин Н.А. Кочевое образование на Таймыре: от первого опыта к системной модели / Н.А. Фокин // *Север и рынок: формирование экономического порядка*. – 2016. – № 4. – С. 112–119.

19. Allemann L. «I do not know if Mum knew what was going on»: Social reproduction in boarding schools in Soviet Lapland / L. Allemann // *Acta Borealia : a Nordic journal of circumpolar societies*. – 2018. – Vol. 35, № 2. – P. 115–142. – DOI: 10.1080/08003831.2018.1536115.

20. Bloch A. Red Ties and Residential Schools: Indigenous Siberians in a Post-Soviet State / A. Bloch. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 2004. – 264 p.

**ДВЕ БУКВЫ, МЕНЯЮЩИЕ МИР:
КАК ИИ ВТОРГАЕТСЯ В ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ**

Ключевые слова: искусственный интеллект, детская педагогика, образование, цифровые технологии, обучение.

В статье рассматривается влияние искусственного интеллекта на обучение и воспитание детей, исследуя как положительные аспекты автоматизации образовательных процессов и персонализация обучения, так и потенциальные риски зависимости от технологий и утраты традиционных методов обучения.

V.A. Kudashkin, V.A. Shmal
Bratsk State University, Bratsk

**TWO LETTERS CHANGING THE WORLD:
HOW AI INVADES CHILDREN'S UPBRINGING**

Keywords: artificial intelligence, children's pedagogy, education, digital technologies, teaching.

The article examines the influence of artificial intelligence on the education and upbringing of children, exploring both the positive aspects of automating educational processes and personalizing learning, as well as the potential risks of technology dependence and the loss of traditional teaching methods.

За двумя простыми буквами «ИИ» скрывается сложный и многогранный мир взаимоотношений человека и машины, где технический прогресс тесно переплетается с философскими вопросами о природе сознания, творчества и воспитания. Искусственный интеллект – это не просто технология, а многофункциональный инструмент и цифровая среда, способная выполнять когнитивные функции, присущие человеку (анализ, адаптация, оценка, прогнозирование), для оптимизации процессов обучения и воспитания. Сегодня искусственный интеллект перестал быть фантастикой и стал нашим повседневным помощником: он пишет за нас тексты, подбирает музыку, помогает в учебе и даже воспитывает детей. Но так ли безоблачна эта картина? Действительно ли мы управляем технологиями, или уже незаметно для себя начинаем подстраиваться под их логику? Сможет ли бездушный алгоритм заменить тепло человеческого сердца, мудрость наставника и живую искру педагогического таланта? В этом материале мы попробуем разобраться, где проходит грань между благом и угрозой, и что на самом деле скрывается за стремительным вторжением иску-

ственного интеллекта в святая святых – процесс обучения и воспитания наших детей.

Цель работы заключается в комплексном анализе рисков и потенциальных возможностей, возникающих при внедрении технологий искусственного интеллекта в практику воспитания детей, с целью определения границ педагогически целесообразного использования ИИ.

В последние десятилетия искусственный интеллект становится всё более важным инструментом в различных сферах, и образование не является исключением. Ежедневно школьники обращаются к виртуальным помощникам, делая процесс обучения более доступным и оперативным: теперь не нужно часами сидеть в библиотеке в поисках нужной информации, достаточно просто сформулировать запрос в поисковой системе. Обучение с помощью искусственного интеллекта представляет собой принципиально новый подход, основанный на адаптации к индивидуальным навыкам и способностям обучающегося. Доступность, креативность подачи материала, огромный спектр информации – все эти факторы способствуют получению качественных знаний. Однако принципиально важно понимать, что искусственный интеллект и человек должны становиться не конкурентами, а партнерами. Именно система, построенная на сотрудничестве человека и ИИ, способна выполнять анализ и решать задачи наиболее эффективно, в отличие от их изолированной работы. Только во взаимодействии, обучая друг друга и сотрудничая, можно достичь подлинных успехов в образовании и любой сфере деятельности. При этом традиционные методы обучения часто оказываются недостаточно гибкими и эффективными для удовлетворения индивидуальных потребностей каждого ученика, что создает объективную потребность в новых технологиях, способных обеспечить персонализированный подход и повысить мотивацию учащихся [3].

Применение искусственного интеллекта в образовании открывает широкий спектр преимуществ, способных качественно трансформировать учебный процесс. Персонализация обучения является одним из ключевых достоинств: ИИ позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию для каждого ученика, анализируя пробелы в знаниях и темп усвоения материала, предлагая задачи, соответствующие текущему уровню. Это позволяет эффективно подтягивать слабые места и не тратить лишнее время на уже освоенный материал [6].

Мгновенная обратная связь, которую обеспечивает ИИ, проверяя работы за секунды, особенно важна при изучении языков или программирования, где ученик сразу видит ошибку и может исправить её, не закрепляя неправильный навык. Доступность и инклюзивность ИИ-

помощников, работающих круглосуточно и не зависящих от географического положения, открывает огромные возможности для людей с ограниченными возможностями и студентов из отдаленных регионов, где отсутствуют квалифицированные преподаватели. Немаловажным фактором является и снятие психологического барьера: многие дети боятся задавать «глупые» вопросы учителю, опасаясь насмешек, тогда как общение с терпеливой и неэмоциональной ИИ повышает уверенность и мотивацию попробовать снова [5].

Освобождение времени учителя от рутинных задач – составления планов уроков, генерации тестов, проверки домашних заданий – позволяет педагогу сосредоточиться на живом общении, творчестве и индивидуальной работе с отстающими. Быстрая генерация контента дает возможность преподавателю за минуту создать задачи разной сложности, а ученику – попросить объяснить сложную формулу через аналогию с любимым фильмом. Наконец, геймификация и вовлеченность, которые обеспечивает ИИ через генерацию квестов, сюжетов и интерактивных диалогов, помогает удерживать внимание современных детей, выросших на коротком контенте.

Однако наряду с очевидными преимуществами существуют серьезные недостатки и риски использования искусственного интеллекта в образовании, требующие взвешенного подхода. Отсутствие критического мышления и формирование так называемой «цифровой лени» становится одной из главных проблем: ученики быстро привыкают к тому, что ИИ может решить любую задачу за них, и вместо самостоятельного мышления просто копируют готовый ответ. Это разрушительно влияет на навыки анализа, поиска информации и способность преодолевать трудности. Риск фактических ошибок, или «галлюцинаций» нейросетей, представляет серьезную опасность: ИИ может выдавать ложную информацию с абсолютной уверенностью, путать даты, придумывать несуществующие научные работы или неправильно трактовать формулы. Если ученик не перепроверяет данные, он усваивает откровенную дезинформацию [10].

Отсутствие человеческого контакта и подлинной эмпатии принципиально важно: образование – это не только передача знаний, но и воспитание, где учитель чувствует настроение класса, может поддерживать, вдохновить личным примером. ИИ не способен на подлинную эмпатию и не учит социальным навыкам. Проблемы с конфиденциальностью и этикой возникают из-за того, что для обучения ИИ собирает огромные объемы данных об учениках, включая их успеваемость, ошибки и личные особенности, что создает риски утечки информации или ее использования в коммерческих целях без согласия родителей. Снижение навыков письма и устной речи происходит, когда нейросеть пишет за ученика тексты, перестает развиваться умение

формулировать свои мысли. Техническая зависимость и сбои делают образование хрупким: искусственный интеллект требует интернета, электричества и обновлений, а техника ломается и сервера падают, останавливая учебный процесс [4, 8].

Вопрос потенциальной замены человеческого труда искусственным интеллектом является одним из ключевых в современном обществе. С одной стороны, автоматизация процессов позволяет повысить эффективность и снизить затраты, с другой – порождает ряд этических и социальных вопросов. Принципиально важно помнить, что человеческий фактор включает в себя креативность, эмпатию и способность к нестандартному мышлению, которые пока сложно воспроизвести в машинах. Хотя искусственный интеллект может эффективно заменить некоторые рутинные задачи, полная замена человеческого участия маловероятна в обозримом будущем. Цифровые технологии не смогут заменить учителя – это всего лишь инструмент, поддерживающий и облегчающий работу педагога. Самое важное заключается в том, что цифровые технологии способны индивидуализировать процесс обучения, учитывая особенности и потребности каждого обучающегося, но именно человек остается носителем ценностей, воспитателем и вдохновителем.

Разнообразие педагогического контента играет фундаментальную роль в развитии детей, способствуя формированию широкого кругозора, развитию критического мышления и творческих способностей. Различные формы подачи материала – видео, игры, интерактивные задания – помогают поддерживать интерес ребенка к обучению и делают процесс более увлекательным. Искусственный интеллект открывает беспрецедентные возможности для создания такого разнообразия, позволяя генерировать контент, адаптированный под возрастные особенности и индивидуальные предпочтения каждого ребенка. Однако важно следить за качеством контента и его соответствием возрастным особенностям детей, чтобы избежать негативного воздействия. Ответственность за это лежит на взрослых – педагогах и родителях, которые должны выступать фильтром и наставником, направляющим использование технологий в конструктивное русло. Эти аспекты тесно связаны с принципами детской педагогики, которая подчеркивает важность индивидуального подхода и разнообразия методов обучения для эффективного развития ребенка. Детская педагогика занимается исследованием теории воспитания и обучения детей раннего возраста, от рождения до поступления в школу [9].

Подводя итог, следует подчеркнуть, что технологии искусственного интеллекта, как справедливо отметил Президент России В.В. Путин, являются одним из ведущих направлений технологического

развития, определяющих наше будущее [1, 2]. Использование цифровых технологий в образовании способно значительно улучшить качество обучения, сделав его персонализированным, доступным и увлекательным. Однако пренебрежение рисками и бездумное внедрение ИИ без сохранения ведущей роли педагога может привести к негативным последствиям – от снижения критического мышления до утраты навыков живого общения [7]. Ключевым условием успешного применения искусственного интеллекта в создании детского контента и образовательных программ является нахождение разумного баланса между технологическими инновациями и традиционными ценностями педагогики. Только ответственное отношение к процессу обучения, понимание сильных и слабых сторон ИИ и сохранение партнерской модели взаимодействия человека и технологий позволят раскрыть истинный потенциал цифровой трансформации образования. ИИ – это в первую очередь инструмент, который позволяет совершенствовать знания, тем самым повышая уровень технического прогресса в сфере образования, но все же, я считаю, что настоящий учитель всегда останется в приоритете, ведь педагог – это архитектор смыслов и вдохновитель. Он может перевернуть мышление детей, подтолкнуть ребенка на важные факты.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента России. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 04.03.2026).
2. Послание Президента Федеральному Собранию от 29 февраля 2024 года [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента России. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73585> (дата обращения: 04.03.2026).
3. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года (утв. Указом Президента РФ от 10.10.2019 № 490) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (дата обращения: 04.03.2026).
4. Уваров А.Ю. Искусственный интеллект в образовании: проблемы и перспективы / А.Ю. Уваров // Образовательная политика. – 2020. – № 1 (81). – С. 24–35. – Режим доступа: <https://edpolicy.ru/artificial-intelligence> (дата обращения: 04.03.2026).
5. Круглов В.В. Искусственный интеллект и образование: вызовы и возможности / В.В. Круглов // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. – С. 45–58. – Режим доступа: https://e-notabene.ru/pp/article_39876.html (дата обращения: 04.03.2026).
6. Оспенникова Е.В. Цифровые технологии в образовании: возможности персонализации обучения / Е.В. Оспенникова, М.Г. Ершов // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 4. – С. 112–120. – Режим доступа: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/2632/14.pdf> (дата обращения: 04.03.2026).

7. Клименко О.А. Этические проблемы использования искусственного интеллекта в образовании / О.А. Клименко // Ценности и смыслы. – 2023. – № 3. – С. 78–89. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskie-problemy-ispolzovaniya-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii> (дата обращения: 04.03.2026).

8. Тихомирова Н.В. Искусственный интеллект и цифровая трансформация образования: риски и перспективы / Н. В. Тихомирова // Открытое образование. – 2021. – Т. 25, № 3. – С. 4–13. – Режим доступа: <https://openedu.rea.ru/jour/article/view/812> (дата обращения: 04.03.2026).

9. Солдатова Г.У. Цифровое поколение: риски и ресурсы / Г.У. Солдатова // Дети в информационном обществе. – 2021. – № 36. – С. 26–33. – Режим доступа: http://detionline.com/assets/files/journal/36/11_36.pdf (дата обращения: 04.03.2026).

10. Федеральный проект «Искусственный интеллект» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Министерство цифрового развития РФ. – Режим доступа: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/1046/> (дата обращения: 04.03.2026).

УДК 37.013

Е.В. Кудашкина

ФГБОУ ВО «ИГУ», г. Иркутск

КАК КИНО УЧИЛОСЬ ВИДЕТЬ ЧЕЛОВЕКА:

ИСТОРИЯ ИНКЛЮЗИИ НА ЭКРАНЕ

Ключевые слова: инклюзия, репрезентация инвалидности, кинематограф, стереотипы, архетипы, эволюция образа, «способный взгляд», нормализация, инклюзивный райдер, российское кино, сериал «Встать на ноги».

Статья посвящена эволюции репрезентации людей с инвалидностью в мировом кинематографе в контексте социальных изменений и формирования инклюзивной среды в России. Прослеживается путь от эксплуатации телесной «дикинки» в немом кино и закрепления архетипов «злодея» и «жертвы» в классическом Голливуде до «новообретенной чувствительности» 1980–1990-х годов и современных стратегий нормализации. Анализируются такие феномены, как «токсичное исцеление», «инклюзивный райдер» и новые нарративные приемы (субъективная камера, сенсорное погружение). Особое внимание уделяется российскому сериалу «Встать на ноги», который рассматривается как пример интеграции отечественной индустрии в глобальный тренд дедрамматизации инвалидности и отказа от стигматизации в пользу «просто кино».

E.V. Kudashkina

Irkutsk State University, Irkutsk

HOW CINEMA LEARNED TO SEE A HUMAN:

THE HISTORY OF INCLUSION ON THE SCREEN

Keywords: inclusion, representation of disability, cinema, stereotypes, archetypes, evolution of the image, "capable gaze," normalization, inclusive rider, Russian cinema, the series "Get on Your Feet."

The article focuses on the evolution of the representation of people with disabilities in global cinema in the context of social changes and the formation of an inclusive environment in Russia. It traces the path from the exploitation of the physical "curiosity" in silent cinema and the consolidation of the archetypes of "villain" and "victim" in classical Hollywood to the "newfound sensitivity" of the 1980s and 1990s and modern strategies of normalization. The article analyzes such phenomena as "toxic healing," "inclusive rider," and new narrative techniques (subjective camera, sensory immersion). Special attention is given to the Russian series "Get Back on Your Feet," which is viewed as an example of the integration of the domestic industry into the global trend of de-dramatizing disability and rejecting stigmatization in favor of "just cinema."

Сегодня в России отношение к доступной среде и инклюзии вошло в фазу «новой нормальности»: пандусы, тактильная плитка и адаптированный транспорт перестали вызывать удивление, а присутствие людей с инвалидностью в общественных пространствах воспринимается многими как естественная часть городской жизни. И это замечательно, ведь главный позитивный сдвиг заключается даже не в самом наличии пандусов, а в изменении человеческой оптики: мы все чаще видим не «колясочника», а соседа, коллегу или зрителя в соседнем кинокресле. Люди начинают замечать друг друга, а не диагнозы; в театрах появляются тифлокомментарии, на массовых мероприятиях — перевод на жестовый язык, и это воспринимается не как благотворительность, а как уважение к общим интересам. Однако привычность этого явления в реальности резко контрастирует с тем, как долго мировое искусство шло к такому восприятию. Любопытно обратиться к истории мирового кинематографа: если изначально режиссеры либо вообще избегали этой темы, либо эксплуатировали образ инвалидности для создания «калечных злодеев» или вызывающих жалость «вечных детей», то современное кино все чаще показывает героев с инвалидностью без сентиментальности, фокусируясь на их личности, а не на ограничениях, — и это лучшая иллюстрация того, как искусство меняет оптику восприятия целых поколений.

На заре кинематографа, в эпоху немого кино, режиссеры активно эксплуатировали визуальную необычность телесных различий. Около трети фильмов, созданных до 1919 года, включали персонажей с инвалидностью, что было обусловлено стремлением привлечь зрителя «диковинкой». В этот период сформировались первые, часто унижительные, стереотипы: люди с инвалидностью либо выставлялись на посмешище (как в сериях комических фильмов о персонажах с ментальными особенностями), либо их инвалидность оказывалась фальшивкой, разоблачаемой в финале. Эта эпоха заложила фундамент «способного взгляда», где зритель приглашался рассматривать тело с инвалидностью как нечто чуждое и находящееся за пределами нормы.

В период становления студийной системы и Золотого века Голливуда (1920–1950-е годы) образ инвалидности окончательно кристаллизовался в несколько устойчивых архетипов, многие из которых живы до сих пор. Благодаря таким актерам, как Лон Чейни, прозванный «человеком тысячи лиц», физические увечья прочно срослись с образом «злодея-мстителя» (Квазимодо, Призрак Оперы). Параллельно с этим существовал и противоположный стереотип – «милый невинный», подобный крошке Тиму из рождественских историй, чья инвалидность существовала исключительно для того, чтобы вызывать жалость и умиление у зрителя. Эти образы работали на поддержание статус-кво, изолируя людей с инвалидностью от нормальной жизни и представляя их либо жертвами, либо агрессорами.

Особое место в истории кино занимает тема чудесного исцеления, которая стала особенно популярна после Первой мировой войны, когда общество столкнулось с огромным количеством вернувшихся с фронта инвалидов. В период с 1912 по 1930 год более трети фильмов с инвалидной тематикой предлагали сюжеты, в которых персонажи чудесным образом обретали зрение, слух или способность ходить – через операции, божественное провидение или простую удачу. Современные эксперты называют такой подход «токсичным», поскольку он создает ложную надежду и ложный вывод: если исцеление невозможно, жизнь будто бы теряет смысл. В массовом мировом кино этот штамп дожил до наших дней, противопоставляя «красивую ложь» суровой реальности.

Несмотря на засилье штампов, история кино знает и примеры прорыва. Одним из самых противоречивых, но важных фильмов стал «Уродцы» Тода Браунинга (1932), где в массовке снялись реальные люди с инвалидностью – артисты цирка шапито. Хотя студия требовала от режиссера «переплюнуть ужасы Франкенштейна» и фильм во многом эксплуатировал внешность актеров, сам факт их присутствия на экране и наличия сюжета от их лица был беспрецедентным. Эта картина балансировала на грани между сочувствием и ужасом, но заставляла зрителя хоть на миг задуматься о внутреннем мире человека, а не только о его внешнем отличии.

Начиная с 1980–1990-х годов, под влиянием движений за гражданские права, в кино стала проявляться «новообретенная чувствительность». Фильмы вроде «Человека-слона» Дэвида Линча (1980) или «Моя левая нога» Джима Шеридана (1989) попытались сместить фокус с внешности персонажа на его внутренний мир, талант и личность. В этот период набирает силу дискуссия о праве здоровых актеров играть инвалидов и о том, чей голос звучит с экрана. Кинематограф начинает отказываться от изображения людей с инвалидностью как пассивных объектов наблюдения, пытаясь дать им субъектность,

хотя зачастую это все еще делается через призму «преодоления» и «героизма», что также критикуется за излишнее давление на образ.

Сегодня на Западе все громче звучит требование не просто включать инклюзивных персонажей в кино, а делать это без ярлыков. Фильм должен быть просто фильмом, а актер в инвалидной коляске – играть не только «жертву» или «солнечного героя», но и злодея, романтического героя или комика. Это движение за «нормализацию» поддерживается и индустриальными механизмами, такими как концепция «инклюзивного райдера», популяризированная на «Оскаре», которая требует от студий обеспечивать разнообразие в кастинге и съемочной группе на контрактном уровне. Это признание того, что репрезентация должна строиться системно, а не по наитию.

Феномен инклюзивного кино давно перестал быть исключительно западным явлением. Мировой кинематограф предлагает множество оптик: от японских фильмов, исследующих социальное неблагополучие через инвалидность, до работ иранской Новой волны и индийского Болливуда, который начал поднимать темы дислексии и других особенностей развития. Фестивали короткометражного кино об инклюзии проходят по всему миру, демонстрируя работы из Казахстана, Перу и Испании, где режиссеры исследуют национальный контекст принятия инвалидности. Такое разнообразие подходов доказывает, что проблемы стигматизации универсальны, но пути их преодоления в кино имеют уникальные культурные коды.

Сегодняшний кинематограф ищет новые способы показать опыт инвалидности изнутри, а не снаружи. Всё чаще режиссеры прибегают к приемам, позволяющим зрителю почувствовать себя на месте героя: субъективная камера, погружение в сенсорный опыт (как в фильме «Скафандр и бабочка»), использование авангардной анимации. Эти методы разрушают традиционный «медицинский взгляд», превращающий человека в объект изучения, и вместо этого вызывают у зрителя телесный отклик и эмпатию. Будущее – за тем, чтобы исчез сам термин «инклюзивное кино»: останется просто кино, где люди с инвалидностью являются естественной частью повествования, а зритель воспринимает их как соседей, коллег и друзей, не за цикливаясь на диагнозе.

Этот мировой тренд на дедраматизацию и отказ от жалости постепенно находит отклик и в российской индустрии, прокладывая путь проектам, которые стремятся говорить с зрителем на равных, без скидок на «особенность» героя. Ярким примером такого подхода стал новый российский сериал «Встать на ноги», который пытается переосмыслить привычную оптику восприятия. В центре сюжета – не история преодоления ради галочки и не умилительная драма, а сложный, многогранный мир людей, столкнувшихся с травмой и вынужденных за-

ново выстраивать не только свои тела, но и отношения с близкими, обществом и самими собой. Создатели сериала сознательно уходят от штампов «токсичного исцеления» или образа «святого инвалида», фокусируясь на обыденности, быте, юморе и тех микро-событиях, из которых и состоит реальная жизнь человека в инвалидной коляске. «Встать на ноги» интересен тем, что вписывает российскую инклюзивную повестку в мировой контекст, о котором говорилось выше: здесь инвалидность перестает быть приговором или сюжетным крючком, а становится одной из характеристик персонажа, позволяя зрителю увидеть за ней личность со своими страстями, слабостями и правом на обычное человеческое счастье. Это важный шаг от стигматизации к тому самому «просто кино», где место человека определяется не его физическими возможностями, а поступками и выбором.

Проведенный анализ эволюции репрезентации инвалидности в мировом кинематографе позволяет зафиксировать фундаментальный сдвиг в оптике восприятия «инаковости» на экране. От немногого кино, где тело с инвалидностью выступало в роли аттракциона и объекта любопытства, через классический Голливуд с его бинарной системой архетипов (злодей/жертва) и период «токсичного исцеления», кинематограф проделал сложный путь к осознанию субъектности человека с инвалидностью.

Переломным моментом стала смена фокуса с внешних атрибутов на внутренний мир персонажа, что нашло выражение в фильмах «новообретенной чувствительности» 1980–1990-х годов. Современный этап характеризуется последовательной дедраматизацией инвалидности: отказом от ярлыков, жанровым разнообразием ролей и внедрением системных механизмов (инклюзивный райдер), обеспечивающих репрезентацию на всех уровнях производства. Мировой контекст демонстрирует, что проблемы стигматизации носят универсальный характер, однако культурные коды их преодоления варьируются в зависимости от национальной специфики.

Особого внимания заслуживают новые нарративные стратегии – использование субъективной камеры, сенсорное погружение и анимация, позволяющие транслировать опыт инвалидности «изнутри», разрушая традиционный «медицинский взгляд» и формируя у зрителя эмпатию, основанную не на жалости, а на соприутствии.

Включение в этот контекст российского сериала «Встать на ноги» представляется знаковым: проект фиксирует интеграцию отечественной индустрии в глобальный тренд нормализации инклюзивной повестки. Отказ от устоявшихся штампов (чудесное исцеление, героическое преодоление) в пользу бытовой достоверности и психологической сложности персонажей свидетельствует о формировании в Рос-

сии новой экранной оптики, созвучной социальным изменениям в реальной жизни – привыканию к доступной среде и восприятию человека с инвалидностью как полноправного участника общественных отношений.

Таким образом, магистральным вектором развития кинематографа становится движение к состоянию, где термин «инклюзивное кино» утрачивает актуальность, уступая место «просто кино» – пространству, в котором многообразие человеческого опыта является не сюжетным исключением, а естественной нормой.

Литература

1. Баркер Д. Сенсорный кинематограф: эмпатия и телесный опыт в современном кино / Д. Баркер. – М.: Новое литературное обозрение, 2021. – 288 с.
2. Карааслан Д. Образ инвалидности в турецком и мировом кинематографе: от стигмы к субъектности / Д. Карааслан // Искусство кино. – 2019. – № 4. – С. 45–52.
3. Коваль Е.С. Репрезентация телесных различий в немом кинематографе (1900–1920-е годы) / Е.С. Коваль // Вестник ВГИК. – 2015. – № 4 (26). – С. 62–71.
4. Лонгмор П. Кино и инвалидность: история репрезентации / П. Лонгмор ; пер. с англ. А. Смирновой. – СПб. : Порядок слов, 2018. – 320 с.
5. Норден М. The Cinema of Isolation: A History of Physical Disability in the Movies / М. Norden. – New Brunswick : Rutgers University Press, 2019. – 384 p.
6. Сафран С. Инклюзивный райдер: как Голливуд учится разнообразию [Электронный ресурс] / С. Сафран // Сеанс. – 2020. – 15 марта. – Режим доступа: <https://seance.ru/articles/inclusion-rider/> (дата обращения: 19.02.2026).
7. Смирнова О.А. «Встать на ноги»: новая оптика в российской инклюзивной драме / О.А. Смирнова // КиноРепортер. – 2022. – № 8. – С. 34–37.
8. Смит А. Фрики, монстры и Другие: телесная аномалия в классическом голливудском кино / А. Смит. – М. : Гарадж, 2017. – 256 с.
9. Томпсон К. От Курасавы до Болливуда: национальные модели инклюзии в кинематографе / К. Томпсон // Международный журнал исследований культуры. – 2023. – № 1 (46). – С. 112–124.
10. Фонд «Кино без барьеров». Инклюзия на экране: сборник материалов Международного фестиваля короткометражного кино об инвалидности / Фонд «Кино без барьеров». – М.: РООИ «Перспектива», 2024. – 144 с.
11. Чейз М. Тод Браунинг и эстетика уродства: переосмысление «Freaks» / М. Чейз ; пер. с англ. И. Давыдовой // Иностранная литература. – 2016. – № 11. – С. 187–203.

**ЦИФРОВАЯ ДЕГРАДАЦИЯ ЛИЧНОСТИ:
АНАЛИЗ И МОДЕЛЬ ПРОФИЛАКТИКИ В МЕДИАСРЕДЕ**

Ключевые слова: цифровая деградация, критическое мышление, медиaprостранство.

Статья посвящена проблеме «цифровой деградации» – негативным изменениям в мышлении, поведении и ценностях человека, которые происходят из-за бесконтрольного погружения в интернет и соцсети. Автор объясняет: сегодня экраны и алгоритмы стали для детей и подростков не просто инструментом, а главной средой жизни. Из-за этого у молодёжи падает концентрация, ослабевает память, теряется способность критически мыслить, размываются нравственные границы. Всё это ведёт к зависимостям, агрессии, травле, участию в опасных сообществах. В статье предлагается не бороться с технологиями, а защищать человека с помощью понятной системы: учить цифровой грамотности и критическому мышлению (первый уровень), помогать тем, кто в группе риска (второй уровень), и реабилитировать тех, кто уже попал в жёсткую зависимость или деструктивные группы (третий уровень). Исследование соединяет знания педагогов, психологов и специалистов по девиантному поведению, чтобы впервые рассмотреть цифровую деградацию как единый процесс. Статья написана простым, живым языком без сложных терминов – специально, чтобы её легко понял любой читатель, даже подросток или человек без специального образования.

O.V. Kudashkina
Secondary School №34, Bratsk

**DIGITAL DEGRADATION OF PERSONALITY:
ANALYSIS AND A MODEL OF PREVENTION IN THE MEDIA ENVIRONMENT**

Keywords: digital degradation, critical thinking, media space.

The article is devoted to the problem of "digital degradation" – the negative changes in a person's thinking, behavior, and values caused by uncontrolled immersion into the internet and social networks. The author explains that today, screens and algorithms have become not just tools, but the primary living environment for children and adolescents. This leads to decreased concentration, weakened memory, a loss of the ability to think critically, and blurred moral boundaries among young people. All of this results in addictions, aggression, bullying, and participation in dangerous communities. The article proposes not fighting technology, but protecting individuals through a clear system: teaching digital literacy and critical thinking (first level), helping those at risk (second level), and rehabilitating those who have already developed severe addictions or joined destructive groups (third level). The study integrates the knowledge of educators, psychologists, and specialists in deviant behavior to examine digital degradation as a unified process for the first time. The article is written in simple, lively language without complex

terminology – specifically so it can be easily understood by any reader, including teenagers and people without specialized education.

Раньше телевизор, газеты и радио были просто способами узнать новости. Сейчас всё иначе. Интернет и соцсети стали для людей (особенно для подростков и молодежи) не просто средством связи, а главным местом, где проходит их жизнь: там они общаются, учатся, развлекаются и ищут себя. Проблема в том, что на детей и подростков льется бесконечный поток цифрового контента. Умные алгоритмы подсовывают каждому свое, и родители с учителями почти не могут это контролировать. Это меняет то, как молодые люди думают и как себя ведут. Результаты уже пугают: зависимость от телефонов и игр, «каша» в голове из-за тонны информации, неспособность долго удерживать внимание, и привычка верить всему, что написали в сети. К этому добавляются травля в интернете, опасные группы и сообщества, агрессия в онлайн-пространстве. Всё это – не просто отдельные неприятности, а серьезный системный сбой. Это бьет по психике, по способности мыслить, по воспитанию и по безопасности в обществе.

Интернет сильно влияет на детей и подростков – на их мышление, ценности и поведение. С одной стороны, там много полезного, с другой – есть огромные риски: внимание становится разорванным, появляются пустота в душе, зависимость от игр и соцсетей, а в некоторых случаях и интерес к опасным вещам. Учёные пока изучают это по частям. Психологи и педагоги смотрят на то, как портится внимание и память, и учат цифровой грамотности. Криминалисты и социологи разбирают конкретные случаи драк, травли или незаконных постов. Но никто не связывает всё воедино. А проблема именно в связи: человек сначала привыкает к бесконечной мелькающей информации, перестаёт глубоко думать, а потом легко подхватывает агрессивные или опасные модели поведения в сети. Получается единый процесс, который можно назвать «цифровой деградацией».

Поэтому главная задача этого исследования – соединить знания педагогов, психологов и специалистов по девиантному поведению. Только вместе они смогут понять проблему целиком и придумать, как её предотвратить. Цель исследования выявить сущностные характеристики и механизмы феномена цифровой деградации в современном медиапространстве и разработать комплексную междисциплинарную модель его профилактики средствами педагогики и девиантологии.

Проблема цифровой деградации личности в современном медиапространстве представляет собой сложный междисциплинарный феномен, исследование которого требует синтеза когнитивного, поведенческого и ценностно-нормативного подходов. Теоретические основания данной проблемы были заложены ещё Э. Тоффлером [10],

который в концепции «футурошока» предсказал информационную перегрузку и фрагментацию восприятия, а К.Г. Фрумкин [11] впоследствии детально описал феномен «клипового мышления» как доминирующего когнитивного паттерна цифровой эпохи, характеризующегося повышенной скоростью переключения внимания и неспособностью к восприятию линейных сложных текстов. В.В. Нечунаев [7], развивая эту тему, акцентирует необходимость целенаправленного педагогического преодоления клипового мышления у студентов. Наиболее тревожные прогнозы представлены в работах М. Шпитцера [12; 16], который ввёл понятие «цифровое слабоумие» (*Digitale Demenz*), описывающее функциональную деградацию памяти и когнитивных способностей вследствие «аутсорсинга» познавательных функций цифровым устройствам; этот феномен получает дальнейшее эмпирическое подтверждение в современных зарубежных исследованиях [17], а Р.В. Ершова [2] адаптирует данное понятие к реалиям российского информационного общества. Критический анализ воздействия интернета на когнитивную сферу представлен в работах Н. Карра [3] и Т. Компенролле [4], которые демонстрируют, как цифровая среда перестраивает нейронные связи, снижая способность к глубокой рефлексии и творческому мышлению. Д. Канеман [14] в своей теории когнитивных искажений объясняет психологические механизмы, делающие человека уязвимым для манипуляций в условиях информационной перегрузки. На поведенческом уровне, как отмечают Н.В. Сиврикова, Т.Г. Пташко и А.Е. Перебейнос [8], цифровая деградация тесно связана с такими девиациями, как кибербуллинг и академический киберлафтинг; при этом теоретические модели интернет-зависимости разработаны в трудах М. Гриффитса [13] и Д. Касс с соавторами [15], которые рассматривают аддикцию как многокомпонентный поведенческий синдром. Феномен «цифрового поколения» и особенности его социализации в новых медиа глубоко проанализированы Ю.О. Годик [19], которая, опираясь на исследования Дж. Палфри, У. Гассера и Ш. Теркл, показывает противоречивость цифровой идентичности: с одной стороны, многозадачность, креативность и информационная мобильность, с другой – эмоциональная холодность, тревога неподключенности, иллюзия общения при реальном дефиците эмпатии и базовых навыков межличностной коммуникации. Г.У. Солдатова [9] в контексте культурно-исторической парадигмы рассматривает цифровую социализацию как фундаментальную трансформацию самого процесса взросления, а Н.Я. Большунова с коллегами [1] исследуют изменения индивидуальности человека в условиях цифровизации. Ценностно-нормативный сдвиг, вызванный погружением в медиасреду, фиксируется К.К. Колиным [20], который говорит об угрозе психологического расслоения человечества, и в публикаци-

ях, посвящённых феномену «цифровой депрессии» [18], где анализируется эмоциональное выгорание от перманентного онлайн.

В ответ на эти риски формируется система профилактических мер: Э.Б. Миннуллина с соавторами [5] обосновывают необходимость внедрения медиаграмотности в профессиональное образование, а коллектив авторов под руководством Н.В. Богданович [6] предлагает конкретный «Навигатор профилактики социальных рисков детства в цифровой среде», направленный на предупреждение вовлечения несовершеннолетних в деструктивные онлайн-сообщества. Таким образом, анализ литературы демонстрирует, что цифровая деградация не сводится к сумме изолированных негативных эффектов, а представляет собой системный процесс взаимовлияния когнитивных упрощений, поведенческих девиаций и аксиологической эрозии, что требует именно интегративной, междисциплинарной модели педагогической профилактики, объединяющей усилия психологов, педагогов и специалистов по девиантному поведению.

Интернет и соцсети давно перестали быть просто способом что-то узнать или обсудить. Сегодня это главная среда, где человек растёт, общается и учится жить. Семья и школа отходят на второй план, а на их место приходят экраны, алгоритмы и бесконечная лента. Но в этой среде всё устроено иначе: знания даются кусками, культура превращается в мемы и тренды, а ценность человека часто измеряется лайками. Поэтому изучать «цифровую деградацию» можно, только если признать: интернет – это не просто инструмент, а главный воспитатель современного человека, который прямо сейчас меняет то, как мы думаем и ведем себя.

Чтобы понять цифровую деградацию, нужно смотреть на неё с разных сторон. Системный подход объясняет: интернет и человек – единый механизм, где любое изменение (например, новая лента рекомендаций) влияет на всё остальное (мы хуже концентрируемся и иначе оцениваем хорошее и плохое). Деятельностный подход изучает, что конкретно мы делаем в сети: бесконечно листаем, кликаем, глотаем короткие ролики – и как эти привычки ломают нашу психику. Девиантологический подход разбирает новые виды опасного поведения: травлю, троллинг, вандализм в сети, зависимость – и считает это не просто хулиганством, а следствием изменений в голове и ценностях человека. А социокультурный подход связывает всё воедино и показывает, что интернет сегодня сам диктует людям, что нормально, а что нет, и в этой новой реальности цифровая деградация становится обычным делом.

Из-за интернета и гаджетов мозг начинает работать иначе. Появляется «клиповое мышление»: человек хватается информацию кусками, быстро перескакивает с темы на тему и с трудом вчитывается в длин-

ные тексты. Из-за этого падает способность критически мыслить – проще поверить фейку и поддаться на манипуляции. И вдобавок ко всему мозг «ленится»: зачем запоминать, если можно «загуглить?». Этот эффект называют «цифровым слабоумием»: память слабеет, нужные нейронные связи не строятся, и человеку становится сложно творчески мыслить и решать нестандартные задачи.

На уровне поведения цифровая деградация проявляется в конкретных поступках. Из-за анонимности и чувства безнаказанности люди позволяют себе травить других в интернете. Возникают тяжелые зависимости: человек сутками сидит в соцсетях или играх, забывая на учебу, работу и реальных людей. Через интернет подростков легко втягивают в опасные группы – суицидальные, экстремистские, где ими манипулируют. А ещё есть троллинг и цифровой вандализм: кто-то просто так развлекается, ломая общение, оскорбляя людей или распуская фейки, – и это уже стало повседневной нормой.

В интернете люди часто ведут себя так, как не повели бы в реальной жизни, – кажется, что здесь нет серьёзных последствий, поэтому границы между «можно» и «нельзя» стираются. Из-за этого сложные культурные смыслы заменяются быстрыми картинками и мемами, которые развлекают, но не учат думать. Даже попытки бороться за справедливость иногда превращаются в травлю: человека без суда и разговора просто «отменяют» за одно неосторожное слово. В итоге у человека, который растёт в такой среде, не формируется чётких нравственных ориентиров – сегодня он считает одно правильным, завтра другое, и это становится нормой.

Чтобы по-настоящему противостоять цифровой деградации, одной техники мало. Начинать нужно с головы: детей и взрослых надо учить не просто пользоваться приложениями, а критически думать. Это значит не верить первому попавшемуся посту, а проверять факты, искать источник, отличать манипуляцию от правды, понимать, как работают алгоритмы и почему соцсети пытаются удержать нас любой ценой. В школах и вузах должны быть нормальные уроки медиаграмотности, где объясняют, как ломаются стереотипы, что такое когнитивные искажения и почему гугл не заменяет память. Важно учить управлять вниманием: вовремя выключать уведомления, делать паузы, не жить в режиме бесконечного скролла. Это всё помогает вернуть себе контроль над собственной головой. Но дальше нужно большее.

Недостаточно просто защититься от плохого – надо формировать хорошее. Поэтому педагогика должна воспитывать цифровую культуру: объяснять, что даже в интернете работают обычные человеческие правила – уважение, честность, ответственность. Что за аватаркой живой человек, которому может быть больно, и анонимность не даёт право на хамство. А ещё – не стесняться тащить в цифру настоящее

искусство, литературу, науку, но не скучно, а живо, интересно, современно: через подкасты, виртуальные экскурсии, разборы фильмов и книг, научные блоги. Если накормить мозг качественной едой, у него будет иммунитет к цифровому фастфуду. Тогда у человека появляются внутренние опоры и ценности, которые не размываются от мемов и трендов.

Почему человек, который попал в цифровую деградацию, может начать вести себя опасно или агрессивно? Дело не только в том, что у него «сломалась голова» (мышление стало поверхностным, чувства притупились, а понятия «хорошо» и «плохо» размылись). Сама среда интернета устроена так, что подталкивает к этому. Во-первых, здесь никто не видит твоё лицо и не знает твоё имя – проще забыть про совесть и наказание. Во-вторых, умные алгоритмы загоняют человека в «пузырь», где вокруг только те, кто думает так же, и, если этот пузырь агрессивный, взгляды становятся всё злее и радикальнее. В-третьих, соцсетям выгодно, чтобы люди ругались и постили дичь: агрессия и шок лучше всего цепляют внимание, приносят лайки и подписчиков. Так что опасное поведение в сети – это встреча подготовленной (уставшей, запутанной) личности и цифровой среды, где быть агрессивным или безбашенным легко и даже выгодно.

Как с этим бороться? Нужна система профилактики, как в медицине. Первый уровень – для всех, особенно для детей и молодёжи. Мы должны не просто ставить фильтры и родительский контроль, а создавать в интернете нормальную, живую среду: учить семьи и учителей цифровой культуре, развивать у детей критическое мышление, показывать, что есть куча интересных занятий и в онлайн, и в офлайн кроме сомнительных пабликов. Задача – сделать у человека стойкий иммунитет ко всякой гадости. Второй уровень – для тех, кто уже в группе риска: для подростков, которые одиноки, эмоционально нестабильны, не уверены в себе, легко попадают под чужое влияние. С ними нужно работать точно: учить проверять информацию, разбирать их психологические проблемы, тренировать навыки нормального, уважительного общения. Здесь важно вовремя заметить тревожные звоночки и не дать плохим привычкам закрепиться в характере.

Третий уровень – для тех, кто уже по-настоящему застрял: подсел на игры или соцсети, травит других, состоит в опасных группах. Тут простыми уроками не обойдёшься, нужна реабилитация. Психологи, психотерапевты и соцработники вместе помогают человеку выбраться: разбирают его проблемы, лечат зависимость, учат заново жить без постоянного залипания в телефоне, возвращают к реальным делам и живому общению. Главное – не просто отобрать гаджет, а помочь человеку понять себя, найти другой смысл и научиться пользоваться техникой спокойно, без фанатизма. Чтобы вся эта система

работала, школы, больницы и соцслужбы должны действовать сообща. И важно помнить: мы не воюем с интернетом, мы просто защищаем живых людей в мире, где цифра теперь повсюду.

Цифровая деградация – это не просто вредная привычка, а системная поломка человека в мире экранов и алгоритмов. В голове она бьёт по мышлению: внимание разваливается, критику включать лень, память слабеет, потому что поисковая система всё помнит сам. В поведении выливается в агрессию, зависимости, уход в опасные сообщества. В ценностях – размывает понятия «хорошо» и «плохо», подменяет сложную культуру мемами и агрессивными разборками в сети. На выходе получается человек, который поверхностно соображает, легко идёт на поводу у толпы и сам не понимает, во что верит. Поэтому бороться с этим по одиночке бесполезно. Нужно соединять педагогику, психологию, социологию и работу с девиантным поведением. И не просто читать лекции, а системно учить цифровой грамотности, тащить в школу нормальный контент, развивать культуру общения, выстраивать профилактику – от массовой работы до реабилитации тех, кто уже крепко завяз.

Что делать дальше? Во-первых, нужны нормальные тесты и опросники, которые помогут вовремя заметить цифровую деградацию – даже когда она ещё не очевидна, но уже точит человека изнутри. Во-вторых, нельзя грести всех под одну гребёнку: подростки, взрослые, пожилые «цифровые переселенцы» – у каждого своя история и свои риски, значит, и спасать их надо по-разному. В-третьих, пора перестать гадать, работают наши программы профилактики или нет. Надо брать и проверять: внедрили, подождали, замерили – да, помогло; нет, меняем. Только так мы перестанем тыкать пальцем в небо. И в-четвёртых, время не ждёт. Пока мы разбираемся с соцсетями, подтягиваются новые монстры: нейросети, которые пишут тексты за нас, метавселенные, где непонятно, где реальность, и чипы, которые будут дружить мозг с компьютером. Если мы уже сейчас не начнём думать, как на это повлияет на детей и нас самих, – завтра будем поздно.

Литература

1. Большунова Н.Я. Индивидуальность человека в условиях цифровизации: обзор современных исследований и подходов / Н.Я. Большунова, А.К. Беданкова, О.А. Устинова // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30, № 6. – С. 151–162. – DOI: 10.17759/pse.2025300609. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2025_n6/Bolshunova_Bedanokova_Ustinova (дата обращения: 12.02.2026).
2. Ершова Р.В. Цифровое слабоумие как реалия информационного общества / Р.В. Ершова // Практическая психология образования XXI века: психологическое сопровождение образовательного процесса : сборник научных

статей и материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Москва, 2015. – С. 18–22.

3. Карр Н. Пустышка: что Интернет делает с нашими мозгами / Н. Карр; перевод с английского. – Санкт-Петербург : BestBusinessBooks, 2012. – 256 с.

4. Компенролле Т. Мозг освобожденный: как предотвратить перегрузки и использовать свой потенциал на полную мощь / Т. Компенролле ; перевод с немецкого. – Москва : Альпина Паблишер, 2015. – 312 с.

5. Миннуллина Э.Б. Медиаграмотность в системе профессионального образования / Э.Б. Миннуллина, А.В. Леонтьев, Г.Ф. Лутфуллина, Ю.В. Торкунова // Педагогика и просвещение. – 2025. – № 3. – С. 41–52. – DOI: 10.7256/2454-0676.2025.3.75149. – URL: https://e-notabene.ru/ppmag/article_75149.html (дата обращения: 12.02.2026).

6. Навигатор профилактики социальных рисков детства в цифровой среде. Версия 1.0 : методические материалы и памятки для специалистов по алгоритмам действий, направленных на предупреждение вовлечения несовершеннолетних в деструктивные группы / Н.В. Богданович, В.В. Делибалт, Е.Г. Дозорцева, Н.В. Дворянчиков. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. – Текст : электронный. – URL: https://mgppu.ru/about/publications/prevention_digital_risk (дата обращения: 12.02.2026).

7. Нечунаев В.В. Преодоление клипового мышления у современных студентов / В.В. Нечунаев // Reflexio. – 2018. – Т. 11, № 2. – С. 181–207. – DOI: 10.25205/2658-4506-2018-11-2-181-207.

8. Сиврикова Н.В. Взаимосвязь академического киберлафнга и кибербуллинга / Н.В. Сиврикова, Т.Г. Пташко, А.Е. Перебейнос // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30, № 1. – С. 140–157. – DOI: 10.17759/pse.2025300111. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2025_n1/Sivrikova_Ptashko_Perebeinos (дата обращения: 12.02.2026).

9. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 71–80. – DOI: 10.17759/sps.2018090308.

10. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер ; перевод с английского. – Москва : АСТ, 2002. – 557 с.

11. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста / К.Г. Фрумкин // Философские науки. – 2010. – № 4. – С. 53–67.

12. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг / М. Шпитцер ; перевод с немецкого. – Москва : АСТ, 2014. – 288 с.

13. Griffiths M.D. A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework / M.D. Griffiths // Journal of Substance Use. – 2005. – Vol. 10, № 4. – P. 191–197. – DOI: 10.1080/14659890500114359.

14. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow / D. Kahneman. – New York : Farrar, Straus and Giroux, 2011. – 499 p.

15. Kuss D.J. Assessing internet addiction using the parsimonious internet addiction components model – a preliminary study / D.J. Kuss, G.W. Shorter, A.J. Van Rooij, M.D. Griffiths, T.M. Schoenmakers // International Journal of Mental Health and Addiction. – 2014. – Vol. 12. – P. 351–366. – DOI: 10.1007/s11469-013-9459-9.

16. Spitzer M. Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen / M. Spitzer. – München : Droemer, 2012. – 368 p.
17. Understanding digital dementia and cognitive impact in the current era of the internet: a review // Cureus. – 2024. – Vol. 16, № 9. – P. e70029. – DOI: 10.7759/cureus.70029. – URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11499077/> (дата обращения: 12.02.2026).
18. Цифровая депрессия: что с нами делают современные технологии и как не стать их жертвой // TechInsider.ru. – 2025. – 14 июля. – URL: <https://www.techinsider.ru/gadgets/1619385-cifrovaya-depressiya-kak-ne-stat-jertvoi-sovremennyh-tehnologii/> (дата обращения: 12.02.2026). – Текст : электронный.
19. Годик Ю.О. «Цифровое поколение» и новые медиа / Ю.О. Годик // Медиаскоп : электронный научный журнал факультета журналистики МГУ. – 2011. – № 2. – URL: <http://www.mediascope.ru/node/838> (дата обращения: 12.02.2026).
20. Колин К.К. Информационная антропология: поколение Next и новая угроза психологического расслоения человечества в информационном обществе / К.К. Колин // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2011. – № 4. – С. 32–36.

УДК 93

Е.М. Кунжаров

ФГБОУ ВО «Братский государственный университет»

ВНЕУСТАВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ВЫЗОВ ВОЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Ключевые слова: военное образование, Российская империя, цук, внеуставные отношения.

В статье рассматриваются материалы специализированных печатных органов военного министерства Российской империи, касающиеся такого явления как «внеуставные отношения». Автор анализирует особенности понимания данного явления со стороны военного министерства, воспитанников, офицеров-воспитателей и педагогов. В дореволюционной России на начальном и среднем уровнях системы военного образования (а всего было три) существовали внеуставные отношения в виде физического и психического насилия, обеспечивающих доминирующее положение старших над младшими. Парадоксальность ситуации заключается в том, что офицеры-воспитатели, педагоги, руководство военно-учебных заведений знали о данном явлении, но ничего, кроме ситуаций, выходящих из-под контроля, когда применялись дисциплинарные меры воздействия, не предпринимали.

**EXTRACURRICULAR RELATIONS AS CHALLENGE
TO THE MILITARY EDUCATIONAL SYSTEM OF THE RUSSIAN EMPIRE**

Keywords: military education, the Russian Empire, tsuk-extracurricular relations.

The article examines the materials of the specialized print media of the Ministry of War of the Russian Empire concerning such a phenomenon as "extracurricular relations". The author analyzes the peculiarities of the understanding of this phenomenon by the Ministry of War. students, officers, tutors, and teachers. In pre-revolutionary Russia, at the primary and secondary levels of the military education system (and there were three in total), there were extracurricular relationships in the form of physical and mental violence, ensuring the dominant position of the elders over the younger ones. The paradox of the situation lies in the fact that the officers, educators, teachers, and the leadership of military educational institutions were aware of this phenomenon, but they did not take anything except situations out of control when disciplinary measures were applied.

Феномен внеуставных отношений долгое время воспринимался исключительно как проблема армейской среды – явление, связанное с «дедовщиной» и неуставными взаимоотношениями военнослужащих. Однако современные научные исследования убедительно доказывают: этот феномен имеет гораздо более широкое распространение и требует комплексного междисциплинарного изучения. Его существенные черты присутствуют не только в армии, но и в других социальных организациях: образовательных учреждениях интернатного типа, общежитиях. И для решения и анализа данной проблемы необходимо вернуться к истокам данного явления, а именно к военной школе дореволюционной России.

Система военного образования России начала своё развитие в XVIII в. Менялись названия, формы обучения, возрастные категории, сроки обучения. В целостном виде она сформировалась благодаря военным реформам 1860–1870-х гг., причём в общих чертах она сохраняется в Российской Федерации и сейчас.

Условно систему военно-учебных заведений дореволюционной России можно разделить на три уровня – начальное, среднее и высшее.

Начальное военное образование в начале XX в. включало в себя кадетские корпуса (в 1860-1870-х гг. они именовались военные гимназии, кроме того для воспитанников «особой» категории – неуспевающих в науках, с девиантным поведением существовали военные прогимназии, например, Иркутская, Вольская, к 1914-му гг. все прогимназии были преобразованы в кадетские корпуса). Кадеты по-

лучали полное среднее образование, соответствующее реальным гимназиям, дополнительно знакомились с началами военных наук. Срок обучения в корпусе семь лет.

Среднее военное образование включало прежде всего военные, юнкерские, кавалерийские, артиллерийские, инженерные училища. Выпускники получали должность командир взвода и первое офицерское звание, в зависимости от рода войск – подпоручик или корнет. Срок обучения два-три года. Среднее военное образование получали и в Пажеском Его императорского Величества корпусе, Морском корпусе, но данные заведения обучали еще и кадетов, поэтому срок обучения составлял семь и шесть лет соответственно.

Высшее военное образование включало себя академии: Императорская Николаевская военная академия (Академия Генерального штаба); Михайловская артиллерийская академия; Николаевская инженерная академия; Алексеевская юридическая академия; Интендантская академия; Императорская военно-медицинская академия; Николаевская морская академия. Они готовили офицеров, имеющих опыт строевой службы к штабной работе и службе на высшие офицерские должности. Срок обучения два-три года.

На двух из трёх уровнях военно-образовательной системы дореволюционной России существовали внеуставные отношения – на начальном и среднем. Правда они исчезли из военных училищ после начала Первой мировой войны. В связи с сокращением сроков обучения до четырех-девяти месяцев исчезло разделение юнкеров на старшие и младшие классы.

Научное определение внеуставных отношений было предложено Ю.И. Дерюгиным: это «система официально не декларируемых форм физического и психического насилия, обеспечивающих доминирующее положение старших по нерегламентированному статусу в группе над младшими» [1]. Важно подчеркнуть, что речь идёт именно о системе – устойчивых, воспроизводящихся паттернах взаимодействия, а не о единичных конфликтах.

Сами кадеты и юнкера называли систему внеуставных отношений «цуком». Название происходит от немецкого слова Zucht-дисциплина, но если быть более точным от глагольной формы этого термина: zuchtigen, т.е. наказывать. Zucht-это дисциплина, вырабатываемая путём наказаний.

Точно определить время появления «цука» сложно. Но еще В.И. Штейнгейль, обучавшийся в 1792–1799 гг. в Морском кадетском корпусе, вспоминал: «Была еще одна особенность в нашем корпусе – это господство гардемарин и особенно старших в камерах над кадетами. Первые употребляли последних в услугу, как сущих своих дворовых людей; я сам, бывши кадетом, подавал старшему умываться,

снимал сапоги, чистил платье, перестилал постель и помыкался на посылках с записочками... Боже избави ослушаться! – прибьют до полусмерти» [2]. Но особо жестокие формы внеуставные отношения получили во второй четверти XIX в. Именно тогда они получили статус традиции и название «цук».

По мнению самих воспитанников военно-учебных заведений, все жестокости, применяемые к новичкам, носили характер проверки на прочность, есть ли у них выдержка. Но нередко «цуканье» перерастало в издевательство. Так, в Пажеском Е.И.В. корпусе, элитном учебном заведении, где обучались военной науке дети вельмож и пажи великих княгинь, князей и самих императоров, императриц, любимым развлечением был «цирк». «Старички» ночью собирали новичков в одну комнату и гоняли их по кругу, как лошадей в цирке. Одни «старички» стояли в круге, другие вне его и хлыстами стегали молодых [3].

Пажеский корпус может служить примером, как относился преподавательский состав в 1820–1850-х гг. к внеуставным отношениям воспитанников. Камер-пажи (старшекурсники) ставились администрацией в совершенно исключительное положение. Им предоставлялась полная свобода действий, которую они должны были использовать для поддержания «строгой» дисциплины. При Николае I в случае ответных действий младшего на удар камер-пажа он подлежал разжалованью в кантониисты.

Однако «цук» распространялся не только благодаря поддержке со стороны администрации. В некоторых военно-учебных заведениях внеуставные отношения появились только благодаря самим воспитанникам, более того история сохранила фамилии нескольких «зачинателей славной традиции». Пожалуй, наиболее известен выпускник Школы гвардейских подпрапорщиков и кавалерийских юнкеров М.Ю. Лермонтов, обучавшийся в ней в 1832–1834 гг.

С появлением М.Ю. Лермонтова в школе гвардейских подпрапорщиков характер взаимоотношений воспитанников стал меняться. «Насмешливый, едкий, ловкий» от рождения, М. Лермонтов сделал проказы, шалости, шутки всякого рода любимыми занятиями в школе. В.В. Боборыкин, поступивший в юнкерскую школу в 1834 г., писал: «Мне в Лермонтове был только знаком шалун, руководивший «нумидийским эскадроном», чуть не сбивший меня в первый день моего вступления в юнкерскую школу, а потом закатившим в затылок залп вареного картофеля» [4]. По мнению Мартынова, «обычай истязания новичков Лермонтов принес из Московского университетского пансиона», в котором последний обучался до поступления в юнкерскую школу [5].

Воспитанники военно-учебных заведений считали «цук», в какой бы ни был форме – «мягкой» или «жесткой», важнейшей тради-

цией. Защищая ее, воспитанники военно-учебных заведений ссылались на «старинное» происхождение «цука», а также на то, что он сплачивает всех в одно дружное общество. В отношении последнего следует заметить, что среди кадетов и юнкеров высоко ценилось товарищество. Но товарищество нередко сводилось лишь к одному из своих проявлений – «не выдавать» [6].

Преподавательский состав юнкерских училищ прекрасно был осведомлен о взаимоотношениях между воспитанниками. В особенности это касалось непосредственных командиров кадетов – офицеров-воспитателей, юнкеров – курсовых офицеров, так как они сами заканчивали военно-учебные заведения. Искоренить внеуставные отношения педагоги не пытались. Многие считали, что «умеренный», «цивилизованный» «цук» полезен, так как приучает кадетов и юнкеров к подчинению, столь нужному в армии.

Только в 1908 г. в официальном печатном органе главного управления военно-учебных заведений Российской империи, журнале «Педагогический сборник» появилась статья, посвящённая внеуставным отношениям. Автор статьи «Цук» решил остаться инкогнито и напечатался под псевдонимом Н. К. М.

Автор статьи дал своё определение: «цуканьемъ», или «цукомъ», называется печальнейшее и вреднейшее явление в жизни этих заведений, имеющее в своей основе стремление кадет старших классов командовать младшими и подтягивать их» [7]. Анализируя происходящее в отдельном кадетском корпусе Н. К. М. призывал всех педагогов обратить внимание на данное явление. При этом всю ответственность за ряд «жестких» методов воспитания «молодых» воспитанников он возложил на двух кадетов старших классов. «Вот приехал из отпуска запоздавший силач 4-го класса, годами и силой очень превосходящий своих сверстников, но убогий в отношениях умственным и нравственным... Деятельным его помощником явился кадет, оставшийся на 2-й год в третьем классе..» [7]. Фактически в статье он отрицал системность внеуставных отношений, считая её лишь проявлением девиации со стороны отдельных кадетов.

Реакция со стороны руководства военно-учебных заведений на данную статью отсутствовала. При этом статья была процитирована, а также вопрос о «цуке» был озвучен и в заметке еще одного печатного органа военного министерства – газете «Русский инвалид» [8]. И в этом случае не было ни одного официального заявления, новых статей педагогов и офицеров-воспитателей.

Только в 1911 г. для прояснения ситуации был сделан официальный запрос депутата Государственной Думы Доппельмайера начальнику Главного управления военно-учебных заведений генерал-лейтенанту Забелину. На что тот ответил, что «иногда бывают случаи «цука», но... эти явления в жизни наших заведений исключительны и

Главное управление военно-учебных заведений принимает все меры к их прекращению. В статье... краски очень сгущены... «цук» не имеет характера явления общего в наших учебных заведениях, встречается редко и ведомство принимает все зависящие от него меры для предупреждения и искоренения этого зла до конца.» [9].

В заключительный раз проблема существования внеуставных отношений до революции 1917 г. была поднята в статье М. Крита «Цук», напечатанной в газете «Русский инвалид» в 1915 г. Автор впервые попытался не констатировать факт существования данного явления, а проанализировать истоки его появления и способы борьбы с ним.

Так в качестве истоков, в отличие от воспоминаний Мартынова, Крит заявляет, что само явление занесено из Германии. Автор отмечает, что в Германии цук процветает во всех отраслях воспитания, начиная с воспитания животных и кончая воспитанием людей. Немецкая выездка лошадей основана на цуке; народ воспитан «пресловутым германским учителем тоже на цуке» – Schul-Zucht – на телесных наказаниях, битье линейкой и других мерах физического воспитательного воздействия; на грубых окриках, оскорбительных выражениях, обидном высмеивании как словами, так и в видах налагаемых наказаний, например, надевание ослиных ушей и т.п.; армия вся от мала до велика воспитана, конечно, на германской дисциплине, целиком основанной на цуке [10].

В российских военно-учебных заведениях, по мнению Крита, «начавшись с незаконной подтяжки и не находясь под контролем старших, оно естественным образом приняло безобразные формы – выродилось в цук». Например, в военных училищах юнкера делились на старших «благородных корнетов» и на младших «сугубых зверей», причем корнетами являлись воспитанники старшего, из объединенных в одном помещении, классов.

«Корнеты» считали своей обязанностью поддерживать традиции данного заведения и воспитать должным образом «сугубых зверей», для чего их приводили и держали в должном повиновении через цук. Среди негативных последствий внеуставных отношений Крит выделил: отсутствие критического мышления у воспитанников; ослабление дисциплины и стремление систематически решать проблемы «неустановным» способом; привычка к подчинению.

Особо выделил автор способы борьбы с цуком. Он четко обозначил, что борьба с ним одними дисциплинарными и предупредительными мерами, т.е. суровыми наказаниями, возможным усилением надзора и даже отделением старших от младших, не может дать существенных результатов: «цукание прячется по укромным уголкам, за которыми начальству трудно иметь постоянный надзор» [10].

Если цукатель и будет пойман и понесет суровое наказание, то он, «как в своих глазах, так и в глазах товарищей, будет героем, пострадавшим за дорожную, необходимую для удержания заведения на должной высоте, традицию». При разделении старших от младших роль поддержателей традиций будет поручено «майорам», т.е. второгодникам, «чему примеры уже были», и т.д. А вот в качестве единственно способа борьбы с внеуставными отношениями М. Крит видел в «моральном воздействии», не вдаваясь в подробности, что должно включать в себя.

Октябрьская революция 1917 г. полностью ликвидировала систему императорских военно-учебных заведений. Вместе с ними ушли в прошлое и внеуставные отношения, «цук». В советском военном образовании наряду со строевыми офицерами воспитанием суворовцев и нахимовцев (начальный уровень), курсантов (средний уровень) занимались политруки, заместители по политической части, что привело к тому, что внеуставные отношения, в дореволюционной форме исчезли.

Таким образом, в дореволюционной России на двух из трех уровнях системы военного образования существовали внеуставные отношения в виде физического и психического насилия, обеспечивающих доминирующее положение старших над младшими. Парадоксальность ситуации заключается в том, что офицеры-воспитатели, педагоги, руководство военно-учебных заведений знали о данном явлении, но ничего, кроме ситуаций, выходящих из под контроля, когда применялись дисциплинарные меры воздействия, не предпринимали. Данный феномен военного воспитания на среднем уровне исчез во время Первой мировой войны, а на начальном после полной ликвидации кадетских корпусов.

Литература

1. Дерюгин Ю.И. Дедовщина: социально-психологический анализ явления // Психологический журнал. – 1990. – № 1. – С. 109–116.
2. Штейнгейль В.И. Сочинения и письма. – Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1988. – Т.1. – С. 218.
3. Кропоткин П.А. Записки революционера. – М.: Мысль, 1989. – С. 59.
4. Боборыкин В.Б. Три встречи с М.Ю. Лермонтовым // Русский библиофил. – 1915. – № 5. – С. 72.
5. Мартынов Н.С. Моя исповедь. // Русский архив. – 1893. – С. 589.
6. Кунжаров Е.М. Подготовка офицерских кадров в Восточной Сибири в XVIII – начале XX в.: монография. – Братск : Изд-во БрГУ, 2012. – 204 с.
7. Н.К.М. Цук //Педагогический сборник. – 1908. – Кн. 501. – С. 200-212.
8. Печать о военных делах // Русский инвалид. – 1908. – 8 октября. – С.5.
9. Внутренние известия // Русский инвалид. – 1911. – 11 марта. – С.2.
10. Крит М. Цук // Русский инвалид. – 1915. – 3 февраля. – С.3-4.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ
«ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

Ключевые слова: образовательные технологии, смешанный метод, иностранные языки, перевернутый класс.

В статье рассматриваются возможности повышения эффективности учебного процесса в неязыковом вузе за счет внедрения современной образовательной технологии смешанного обучения «перевернутый класс» в качестве средства стимулирования мотивации, познавательной самостоятельности и активности обучающихся в процессе овладения иностранным языком на профессиональном уровне. Представлен анализ особенностей применения данной инновационной технологии на примере изучения дисциплины «Разговорная речь» с использованием онлайн ресурсов.

E.P. Lapchenko
Bratsk State University, Bratsk

**USING THE TECHNOLOGY OF BLENDED LEARNING
"FLIPPED CLASSROOM" IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
AT THE UNIVERSITY**

Keywords: educational technologies, blended method, foreign languages, flipped classroom.

The article discusses the possibilities of improving the effectiveness of the educational process in a non-linguistic university through the introduction of modern educational technology of blended learning "flipped classroom" as a means of stimulating motivation, cognitive independence and activity of students in the process of mastering a foreign language at a professional level. The analysis of the features of the application of this innovative technology is given by the example of studying the discipline "Spoken language" using online resources.

Динамические изменения, происходящие в современном обществе, оказывают воздействие на сферу высшего образования. Традиционные методы, используемые ранее в обучении иностранному языку, становятся неэффективными. Основными характеристиками современного процесса обучения становятся интерактивность и технологичность. Интеграция современных цифровых технологий в учебный процесс преобразует образовательное пространство. В последние годы использование интерактивных занятий часто обсуждаются как инновационный метод повышения эффективности обучения. Этот подход предполагает пересмотр того, какие учебные процессы

стимулируются в аудитории, а какие – вне ее. В традиционном высшем образовании курсы обычно проходят в следующей последовательности: (а) преподаватели синхронно представляют учебный материал в аудитории и (б) учащиеся организуют и разрабатывают представленный учебный материал вне аудиторных занятий в ходе самостоятельной работы. Измененные подходы к обучению в классе кардинально меняют эту картину.

Метод «перевернутого класса» предполагает, что учащиеся самостоятельно знакомятся с учебным материалом перед началом занятий. Затем время, отведенное на занятия, используется для углубления понимания материала с помощью различных соответствующих мероприятий, проводимых учителем, таких как обсуждения среди сверстников и с преподавателем, групповые проекты, лабораторные работы и дебаты. Индивидуальная подготовка может включать в себя использование различных видов ресурсов (книг и других документов, веб-сайтов, видео, программного обеспечения и т.д.) и выполнение поставленных задач (например, исследование или викторина). Внедрение технологии «перевернутый класс» требует соблюдения основных этапов, поскольку, в отличие от традиционного подхода обучения, новый материал изучается студентами самостоятельно до участия в учебном процессе на занятии.

Центральными положениями данной методики являются: активное изучение материала, сильная мотивационная база, преобразованный процесс обучения и цифровая запись материала. Ценность технологии «перевернутого класса» состоит в изменении формата занятия, на котором обучающиеся, ознакомившись с материалом заранее, могут выявить аспекты, оставшиеся неясными, применить полученные знания на практике, а также поделиться практическим опытом друг с другом.

Дисциплина «Разговорная речь», изучаемая обучающимися Братского Государственного университета направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) на третьем курсе, как никакая другая подходит под критерии данной методики. Ввиду ограниченного количества часов и продолжительности в один семестр она требует интенсификации обучения и использования различных цифровых технологий, которые могут быть эффективно использованы в образовании для более успешного развития коммуникативных навыков обучающихся, от классических, например, онлайн-библиотек и платформ, до самых передовых, таких как Telegram-каналы или обучающие игры и симуляторы.

Интенсивный характер изменений образовательного пространства Интернета, с одной стороны, облегчает задачу применения технологии, с другой – ставит проблему критериев отбора ресурсов для

ее реализации. Так, двумя наиболее важными критериями отбора онлайн-ресурсов для применения технологии перевернутого класса на занятиях по дисциплине «Разговорная речь» являются комплексный характер их потенциала и их адаптивность, что обусловлено спецификой учебного предмета. В рамках дисциплины система учебных занятий обеспечивает формирование у студентов навыков культуры речевого общения, способствует обогащению словарного запаса, овладению нормами разговорного языка, что не всегда возможно достичь лишь в рамках аудиторных занятий.

Использование технологии «перевернутый класс» на языковых занятиях подразумевает не только презентацию текстового материала, видео- или аудиозапись материала для изучения, но и прохождение заданий параллельно чтению, просмотру или прослушиванию и после них, направленное на контроль понимания и закрепление информации. Следовательно, помимо ресурсов для создания и презентации текста, видео или аудио необходимо использовать различные ресурсы для составления опросов, тестов, кроссвордов и т. п.

Таким образом, преподавателю необходимо в этой связи уделить особое внимание методическим материалам и рекомендациям, предлагаемым студентам для ознакомления до выполнения заданий самостоятельной работы, а также этапам подготовки к занятиям, которые включают: 1) pre-class learning activities – этап самостоятельной подготовки студентов; 2) in-class learning activities – этап взаимодействия во время занятия ; 3) post-class learning activities – этап действий, проводимых в конце занятия (рефлексия). Технология «перевернутый класс» позволяет избежать изучения теоретической составляющей на занятиях, направленных на практический аспект иностранного языка, сделать занятия более увлекательными на основе заданий, подготовка к которым направлена на практику коммуникативного взаимодействия на занятии. Все теоретические аспекты – грамматические правила, правила оформления и написания деловых писем, особенностей различных стилей речи представлены в виде таблиц и презентаций, которые необходимо изучить до занятий, таким образом на занятии больше времени уделяется именно разговорному аспекту, говорению. Ссылки на подкасты и видео-ролики для последующего обсуждения в рамках аудиторных, скрипты к аудиозаписям или видео (для слабых студентов, студентов с ОВЗ) позволяют всем без исключения быть вовлеченными в процесс независимо от уровня их подготовки, способствовать их вовлеченности и ответственности.

Оценивание изученного материала и использование полученных знаний осуществляется на занятии – в виде дискуссии, ролевых игр и кейсов для групповой работы. Контроль прироста знаний осуществляется при помощи собеседования с преподавателем на этапах текущего

и промежуточного (итогового) контроля по вопросам пройденных тем посредством решения коммуникационных задач.

Таким образом, обучающиеся, со своей стороны, больше не считаются хранилищами передаваемых знаний, а являются активными участниками процесса накопления знаний, становясь, таким образом, главными действующими лицами своего собственного обучения. Ожидается, что они овладеют новыми навыками и пройдут путь от слушателя/получателя до активного участника коммуникации, совершенствуясь в языковом аспекте. Любой преподаватель может попробовать использовать данную методику в большей или меньшей степени, в зависимости от того, сколько времени и ресурсов у него есть, насколько он креативен, в какой ситуации работает и с учетом возможностей и степени подготовки своих студентов. Итак, перспективность использования технологии «перевернутого класса» заключается в возможности сделать учебный процесс более индивидуальным и целенаправленным, не теряя коммуникативной направленности, совместной работы обучающихся и интенсивности процесса. Разнообразные ресурсы для свободного использования технологии позволяют отойти от заурядных занятий и создавать интересные задания, даже не имея навыков видеомонтажа, сопровождать их разнообразными материалами с учетом интересов и направленности обучения.

Необходимость использования ИКТ на занятиях по иностранному языку, обучению разговорной речи, меняющиеся психология и мировоззрение обучающихся, требования ФГОС формируют потребность использования усовершенствованных технологий в сфере образования. Лишь факт обладания средствами обучения недостаточен, необходима структура, в которой они будут действовать, траектория учебного процесса, которую можно эффективно и правильно реализовать для достижения цели обучения иностранным языкам.

Литература

1. Танцура Т.А. Возможности применения технологии «перевернутый класс» в процессе обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=34100> (дата обращения: 10.02.2026).

2. Ульянов С.С. Использование технологии смешанного обучения «перевернутый класс» при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 87–94. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-87-94>

3. Zain Dodi Siraj Muamar Flipped classroom model for efl/esl instruction in higher education: a systematic literature review // Journal of Language and Education. 2022. №3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/flipped-classroom-model-for-efl-esl-instruction-in-higher-education-a-systematic-literature-review> (дата обращения: 10.02.2026).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Ключевые слова: инновационная активность, будущие педагоги, вуз, психологическая готовность, рефлексия, креативность, образовательные инновации.

В статье рассматриваются психологические детерминанты, определяющие готовность будущих педагогов к инновационной деятельности. Авторы анализируют структуру инновационной активности, выделяя когнитивный, мотивационный и операциональный компоненты. Особое внимание уделяется взаимосвязи между уровнем развития профессиональной рефлексии и способностью студента действовать в условиях неопределенности. В работе представлены результаты теоретического анализа и пилотажного исследования, подтверждающие, что развитие навыков рефлексии у студентов вуза является ключевым условием преодоления психологических барьеров на пути к педагогическому творчеству.

E.V. Lodkina, M.R. Tolpygin
Bratsk State University, Bratsk

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR INNOVATIVE ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS

Keywords: innovative activity, future teachers, psychological readiness, reflection, creativity, educational innovations.

The article examines the psychological determinants defining future teachers' readiness for innovative activity. The authors analyze the structure of innovative activity, identifying cognitive, motivational, and operational components. Particular attention is paid to the relationship between the level of professional reflection and students' ability to act under uncertainty. The paper presents the results of a theoretical analysis and a pilot study confirming that developing reflective skills of university students is a key to overcoming psychological barriers on the way to pedagogical creativity.

Введение. Современная система образования требует от учителя не просто трансляции знаний, а постоянного поиска новых форм взаимодействия с учениками. Однако на практике молодые специалисты часто сталкиваются с «параличом инициативы», предпочитая проверенные шаблоны инновационным методам. Под инновационной активностью будущего педагога понимается интегративное личностное качество, характеризующееся единством внутренней готовности к педагогическому поиску и внешней деятельности по преобразованию образовательного процесса в условиях неопределенности. Это актуа-

лизирует проблему поиска психологических условий, которые позволяют студенту педагогического направления перейти от позиции пассивного исполнителя к позиции активного творца. Одним из таких условий выступает высокий уровень развития профессиональной рефлексии. Инновационная активность – это не только творчество, но и готовность к риску. Мы предположили, что ключом к этой активности является рефлексия. Чем лучше студент умеет анализировать свои действия, тем меньше он боится экспериментировать.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.

Предмет исследования: психологические факторы, способствующие росту инновационной активности будущих педагогов, в процессе вузовской подготовки.

Научная гипотеза: предполагается, что инновационная активность будущих педагогов, проявляющаяся в психологической готовности к профессиональному риску и напрямую зависит от уровня рефлексивности.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе гуманитарно-педагогического факультета в рамках работы лаборатории духовно-нравственного воспитания при базовой кафедры истории, педагогики и психологии. В пилотажном исследовании приняли участие студенты 2 курса (бакалавриат), обучающиеся по направлению «Педагогическое образование». Общая выборка составила 15 человек, 7 юношей и 8 девушек.

Методики. Для проверки гипотезы были использованы следующие диагностические методики: опросник «Определение уровня рефлексивности» А.В. Карпова, который позволяет оценить способность студента к самоанализу своей деятельности и психических состояний; методика «Самооценка инновационных качеств личности» Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко, предназначенная для измерения таких параметров, как креативность, риск ради успеха и ориентация на будущее; методы математической статистики, для выявления связи между показателями использовался коэффициент корреляции Пирсона.

Методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова включает 27 утверждений. Испытуемому необходимо оценить степень своего согласия с ними по 7-балльной шкале (от «абсолютно неверно» до «абсолютно верно»). Опросник позволяет оценить три вида рефлексии: ретроспективная – анализ уже выполненной деятельности и событий прошлого; ситуативная – способность к самоконтролю и анализу поведения в текущий момент времени; перспективная – анализ предстоящей деятельности, планирование и прогнозирование возможных результатов. Результаты переводятся в стены

(от 1 до 10). Показатели в 1–3 стена интерпретируются как низкий уровень рефлексивности, 4–7 – средний, 8–10 – высокий уровень.

Опросник «Шкала самооценки инновативных качеств личности» Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко состоит из 15 утверждений. Респонденты оценивают степень своего согласия по 5-балльной шкале (от 1 – «полностью не согласен» до 5 – «полностью согласен»). Итоговый индекс «инновативности» складывается из трех ключевых шкал:

- креативность – способность генерировать новые идеи и отходить от привычных схем мышления.
- риск ради успеха – готовность принимать решения в условиях неопределенности и нести ответственность за возможные неудачи.
- ориентация на будущее – преобладание интереса к предстоящим изменениям и перспективам над сохранением текущего положения дел.

Методика широко используется для оценки психологической готовности специалистов к внедрению новшеств в образовательную и организационную среду.

Обзор литературы. Фундамент исследования составляют работы Д.Б. Богоявленской, рассматривающей инновационность через призму «интеллектуальной инициативы» – способности личности выходить за пределы заданных требований [1, с. 112].

Важное значение имеют труды Я.А. Пономарева, который описал психологический механизм творческого акта и этапы инсайта, что применимо к разработке педагогических новшеств [2, с. 54].

В отечественной психологии и педагогике основы инноватики заложены В.А. Сластениным и Л.С. Подымовой. Авторы определяют инновационную деятельность как сложный процесс, включающий не только создание, но и освоение, использование и распространение новшеств [3, с. 21].

Л.С. Подымова акцентирует внимание на психологических барьерах, которые блокируют активность будущего специалиста. Она выделяет три барьера, которые мешают раскрытию потенциала студента: психологический (страх), социальный (давление среды) и методологический (недостаток знаний). [4, с. 88, 5,6].

Связь рефлексии с развитием личности профессионала глубоко изучена в работах А.В. Карпова. Согласно его исследованиям, именно рефлексивность позволяет педагогу не просто повторять чужой опыт, а трансформировать его [7, с. 143].

В контексте подготовки будущих учителей Г.П. Щедровицкий рассматривал рефлексию как инструмент переосмысления стереотипов, что является необходимым условием для любого инновационного поиска [8, с. 37].

В последние десятилетия акцент исследований сместился на личностный потенциал. Исследователи Н.М. Лебедева и А.Н. Татарко предложили современную модель оценки инновационных качеств, выделяя такие параметры, как «креативность», «риск ради успеха» и «ориентация на будущее» [9, 10].

В работах С.Р. Пантилеева и В.В. Столина подчеркивается роль профессиональной самооценки как внутреннего регулятора активности студента [11, с. 204].

Согласно концепции В.Е. Ключко и Э.В. Галажинского, инновационный потенциал студента рассматривается не как статичную совокупность личностных характеристик, а как динамическую готовность к саморазвитию и выходу за пределы сложившихся профессиональных стереотипов. В рамках системно-антропологического подхода потенциал будущего педагога выступает как открытая система, где когнитивный, мотивационно-ценностный, креативный и волевой компоненты находятся в постоянном взаимодействии, обеспечивая переход от накопления внутренних ресурсов к активному преобразованию образовательной среды. Такая трактовка позволяет интерпретировать инновационную активность не просто как умение применять новые технологии, а как фундаментальное качество личности, способное к самоорганизации и поиску новых смыслов в педагогической деятельности [12–14].

Анализ работ Н.М. Коньшевой, А.В. Морозова, Э.В. Галажинского и других исследователей позволяет выделить четыре базовых содержательных блока инновационной активности будущих педагогов: когнитивный, мотивационно-ценностный, креативный и волевой. В совокупности эти компоненты образуют психологический каркас инновационного потенциала личности. Когнитивный и креативный блоки обеспечивают интеллектуальный поиск и генерацию идей, в то время как мотивационный и волевой компоненты отвечают за практическое внедрение нововведений в образовательную среду и устойчивость педагога к инновационным рискам [15–17].

Вывод по литературному обзору. В работах последних лет наблюдается переход от изучения теоретической готовности к анализу реальных инновационных стратегий поведения. Инновационный потенциал сегодня понимается не просто как наличие творческих способностей, а как способность студента конвертировать эти способности в конкретный образовательный или профессиональный продукт. Содержательное наполнение потенциала все больше связывается с инновационной компетентностью. Это означает, что для современного студента критически важными становятся навыки рефлексии, самомониторинга, работы в междисциплинарных командах и психологиче-

ская устойчивость. Главной содержательной характеристикой остается субъектная позиция студента – его осознанное стремление выступать не потребителем знаний, а активным преобразователем окружающей действительности.

Представление учёных об инновационном потенциале личности, можно обобщить как четырёхкомпонентную систему состоящую из когнитивного, мотивационного креативного, волевого блоков, играющих определенную роль в процессе (табл. 1).

Таблица 1

Структурные компоненты инновационного потенциала личности

Блок (компонент)	Ключевые авторы	Содержание (что оценивается)	Роль в инновационном процессе
Когнитивный	Э.В. Гала- жинский, А.В. Моро- зов	Инновационная грамотность, гиб- кость мышления, знание современ- ных технологий	Фундамент: способ- ность видеть проблему и находить нестан- дартные способы её решения
Мотивацион- но- ценностный	В.Е. Ключко, Н.М. Коны- шева	Потребность в са- моразвитии, цен- ность творчества, готовность к изме- нениям	Двигатель: внутренняя энергия, преодоление профессионального консерватизма
Креативный	А.В. Моро- зов, Н.М. Конышева	Способность к импровизации, оригинальность идей, педагогиче- ская интуиция	Инструмент: создание уникального образова- тельного продукта или метода
Волевой (регулятив- ный)	Э.В. Гала- жинский, В.А. Сла- стенин	Рефлексия, стрес- соустойчивость, способность к рис- ку, доведение идеи до реализации	Стабилизатор: преодо- ление сопротивления среды и «когнитивных барьеров»

Как видно из таблицы, рефлексия относится к волевому компоненту инновационного потенциала и играет роль стабилизатора в инновационном процессе, помогая преодолевать сопротивления и барьеры. Если креативность – это способность придумать идею, то рефлексия – это способность её внедрить и не бросить при первой неудаче. Без рефлексии талантливый студент может разочароваться в себе после первого неудачного урока. Рефлексия же превращает ошибку в ценный опыт, делая активность устойчивой.

Результаты пилотажного исследования представлены в таблице .
Результаты диагностики уровня рефлексивности по методике

А.В. Карпову позволили выявить следующие подгруппы обучающихся: Низкий уровень (1-3 стена): 20 %. Эти студенты склонны к импульсивным решениям, редко анализируют причины своих неудач и ориентированы на выполнение заданий по образцу. В данную подгруппу вошли три студента № 5, № 8*, № 14, из которых один юноша и две девушки. Средний уровень (4–7 стенов): 65 %. Основная часть выборки. Студенты способны к самоанализу в знакомых ситуациях, но в условиях высокой неопределенности переходят к привычным шаблонам поведения. В данную подгруппу вошло восемь человек, трое юношей и пять девушек, причём у юношей в этой подгруппе уровень выраженности приближается к высшей отметки – 7 баллов. Высокий уровень (8–10 стенов): 15 %. Это студенты с выраженной способностью к прогнозированию последствий своих действий и критическому переосмыслению педагогического опыта. В данную подгруппу вошло четыре человека, три юноши и одна девушка. Самый высокий уровень рефлексивности десять баллов у студента под номером 12. Среднее значение рефлексивности в данной выборке составляет 5,8 баллов и относится к среднему уровню значений. Это говорит о том, что студенческая группа сильно дифференцирована: есть как «глубокие аналитики», так и студенты, почти не склонные к самоанализу.

По методике самооценка инновационных качеств Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко были получены следующие результаты. Средние значения по выборке показали, что креативность (3,8 баллов) соответствуют уровню – выше среднего. Студенты теоретически одобряют творческий подход. Имеют высокую готовность к принятию и созданию принципиально новых идей. Самый высокий показатель креативности 4,8 баллов у студента № 12 и в целом у юношей данный показатель выше, чем у девушек.

Ориентация на будущее в среднем по выборке – 4,1 балла. Высокий показатель, отражающий меру убеждённости в том, что путь к успеху неизменно сопровождается изменениями и требует готовности к активному поиску новых возможностей, к возможным ошибкам на этом пути и к конструктивному их решению.

Риск ради успеха: 3 балла, находится в целом по выборке на среднем уровне. Самый «проблемный» компонент в структуре самооценки инновативных качеств – эти студенты имеют отличные знания, но боятся сделать шаг в сторону от учебника, не готовы затрачивать психологические ресурсы на создание нового. Только три студента № 12, № 4, № 1 имеют высокую степень готовности выдерживать вызовы времени и давление нестабильной среды. Эти же студенты № 1, № 4 и № 12 показывают самые высокие стены по шкале «Рефлексия». Это подтверждает, что осознанность помогает преодолевать страх

инноваций. Студенты № 5 и № 8 (низкая рефлексия 2 и 3 стена) имеют самые низкие баллы по «Риску ради успеха» (1,5–1,8). Это иллюстрирует «психологический барьер» и приверженность шаблонам. Шкала «Креативность» у большинства, даже с низкой рефлексией, находится на среднем уровне (3,0–3,5), говорит о том, что одного воображения мало для реальной инновационной активности, нужен «двигатель» в виде рефлексии.

Таблица 2

Матрица первичных данных исследования

№ п/п	Рефлексивность	Креативность	Риск ради успеха	Ориентация на будущее	Индекс инновативности
1 *	8	4,2	4,0	4,5	4,23
2	4	3,5	2,2	3,8	3,16
3*	6	3,8	3,1	4,0	3,63
4*	9	4,5	4,2	4,8	4,5
5	3	3,0	1,8	3,5	2,76
6*	7	4,0	3,5	4,2	3,9
7	5	3,6	2,5	3,9	3,33
8*	2	3,2	1,5	3,2	2,63
9	8	4,3	3,8	4,6	4,23
10	4	3,4	2,0	3,7	3,03
11	6	3,9	3,2	4,1	3,73
12*	10	4,8	4,5	5,0	4,76
13	5	3,7	2,8	3,8	3,43
14	3	3,1	1,9	3,4	2,8
15*	7	4,1	3,6	4,3	4,0
Среднее	5,8	3,8	3,0	4,1	3,6
*– юноши					

Самые высокие показатели по всем шкалам и самый высокий индекс инновативности (4,76) у студента № 12, что интерпретируется как внутренняя готовность личности к восприятию нового, способность преодолевать естественное сопротивление нововведениям. Было бы интересно провести лонгитюдное исследование и проследить, сохранится ли эта инновационная активность у данного студента, когда он придет работать в реальную школу.

Корреляционный анализ. Анализ эмпирических данных позволил выявить противоречие – при относительно высоком уровне креативности (ср. знач. 3,8 из 5) будущие педагоги демонстрируют низкую готовность к профессиональному риску (ср. знач. 2,9 из 5). Студенты генерируют идеи, но боятся воплощать их в реальной учебной среде

из-за страха потери контроля над аудиторией или критики со стороны опытных коллег.

Использование коэффициента корреляции Пирсона (r) позволило выявить значимые положительные связи (таблица 3). Была выявлена значимая положительная связь между уровнем развития профессиональной рефлексии и готовностью к риску ($r = 0,42$, при $p < 0,01$). Средняя положительная корреляция доказывает, что чем выше развитая способность студента к рефлексии, тем выше его готовность идти на оправданный риск при внедрении инноваций. Рефлексивные студенты воспринимают риск не как угрозу, а как управляемую ситуацию, поддающуюся анализу.

Это означает, что студенты с развитым навыком самоанализа реже воспринимают инновации как угрозу. Рефлексия позволяет им: рационализировать» страх ошибки, превращая его в задачу для решения; осознанно выбирать те новшества, которые соответствуют их сильным сторонам, выходить из позиции «исполнителя», так как критический анализ существующих шаблонов подталкивает к поиску собственных оригинальных решений.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа

Взаимосвязанные параметры	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости (p)
Рефлексивность и креативность	0,38	0,005
Рефлексивность и риск ради успеха	0,45	0,01
Рефлексивность и ориентация на будущее	0,31	0,05

Интерпретация результатов показывает, что рефлексия выполняет функцию психологического фильтра. Студенты с высокой рефлексивностью способны объективно оценивать масштаб риска, что снижает уровень тревожности перед новым. Рефлексия позволяет переводить педагогические ошибки из категории провала в категорию ценного опыта, что стимулирует дальнейшую активность. Низкий уровень рефлексии, напротив, ведет к фиксации на традиционных методах, защите шаблоном.

На основе полученных данных предлагаются следующие меры по оптимизации подготовки будущих педагогов в вузе. Внедрение «кейсов неудач». В рамках методических дисциплин необходимо разбирать не только идеальные сценарии уроков, но и ситуации, где инновация «не сработала». Это формирует иммунитет к педагогическо-

му риску. Ведение рефлексивных дневников во время практики. Студенты должны фиксировать не только план урока, но и свои внутренние состояния страхи, сомнения, инсайты при использовании новых методов. Использование супервизии в парах. Создание малых групп «студент-студент», где один проводит фрагмент инновационного занятия, а второй дает развивающую, а не критикующую обратную связь, развивая навыки коллективной рефлексии. Тренинги толерантности к неопределенности. Включение в программу психолого-педагогических практикумов упражнений на принятие решений в условиях дефицита информации или времени.

Выводы. Теоретический анализ по выявлению психологических условий инновационной активности у студентов и проведенное пилотажное исследование подтвердили, что рефлексия является фундаментом инновационной активности, она позволяет преодолеть психологическую ригидность и барьеры перед неизвестностью. Для диагностики и развития инновационной активности будущих педагогов важно использовать комплексный подход: от оценки личностных черт до анализа реального творческого продукта.

Профессиональная подготовка будущих педагогов должна включать не только обучение методикам, но и специальные тренинги, направленные на развитие рефлексивных навыков и толерантности к неопределенности.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
3. Сластенин В.А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. – Москва : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
4. Сластенин, В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.
5. Подымова Л.С. Психолого-педагогические условия развития инновационного потенциала личности / Л.С. Подымова. – Текст : электронный // КиберЛенинка : [сайт]. – URL: cyberleninka.ru (дата обращения: 18.02.2026).
6. Подымова Л.С. Психолого-педагогические основы инновационной деятельности учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Подымова Людмила Степановна. – Москва, 1996. – 432 с.
7. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
8. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – Москва : Наследие ММК, 2005. – 800 с.
9. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Психология инноваций: подходы, модели, инструментарий. – Москва : Спутник+, 2009. – 126 с.

10. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Методика оценки инновационных качеств личности // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 4–2. – С. 13–21.
11. Столин В.В. Самосознание личности. – Москва : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
12. Ключко В.Е. Особенности формирования инновационного потенциала личности в образовательном пространстве вуза / В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 339. – С. 151–154.
13. Ключко В.Е. Особенности формирования инновационного потенциала личности в образовательном пространстве вуза / В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 339. – С. 151–154.
14. Ключко В.Е. Исследование инновационного потенциала личности: концептуальные основания / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 33. – С. 6–12.
15. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.
16. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие для системы высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академический проект, 2004. – 559 с. – (Gaudeamus).
17. Галажинский Э.В. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 325. – С. 146–151.

УДК 371

Е.В. Мирошниченко
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

**АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ
БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

Ключевые слова: профессиональное становление, психолог образования, профессиональная подготовка, профессиональная идентичность, педагогическое образование.

В статье рассматривается актуальная проблема профессионального становления будущих психологов в сфере образования. Обоснована социальная, научная и практическая значимость исследования данного процесса в современных условиях модернизации системы образования. Проведен анализ ключевых отечественных концепций профессионального становления психологов. Выделены основные противоречия и дефициты в современной системе подготовки будущих психологов образования.

**ON THE RELEVANCE OF RESEARCHING THE PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS**

Keywords: professional development, educational psychologist, professional training, professional identity, teacher education.

The article addresses the current issue of the professional development of future psychologists in the field of education. The social, scientific, and practical significance of researching this process under the modern conditions of educational system modernization is substantiated. The analysis of key domestic concepts of psychologists' professional development is conducted. The main contradictions and deficiencies in the contemporary training system are identified.

Система образования XXI века функционирует в условиях высокой динамики социальных изменений, цифровой трансформации и нарастающей сложности образовательной среды. Это обуславливает возрастающие требования к психолого-педагогическому сопровождению всех участников образовательного процесса. Психолог образования эволюционирует от реактивного, «кабинетного» специалиста, работающего с частными запросами, к ключевой фигуре, ответственной за проектирование психологически безопасной и развивающей образовательной экосистемы. В данной связи процесс профессионального становления будущих психологов образования приобретает характер стратегически важной научно-практической проблемы, эффективность которого определяет не только качество оказываемой психологической помощи, но и потенциал всей системы образования в решении задач развития личности, профилактики девиаций и формирования психологического благополучия подрастающего поколения. Исследование данного процесса требует междисциплинарного подхода, интеграции знаний из психологии, педагогики, акмеологии и менеджмента образования, а также постоянной актуализации в соответствии с вызовами времени.

Социальная значимость исследуемой проблемы продиктована рядом острых вопросов, стоящих перед школьным психологом. В первую очередь, это устойчиво высокий уровень психоэмоционального напряжения, тревожности, депрессивных симптомов и суицидальных рисков среди детей и подростков, усилившийся в постпандемический период. Одновременно наблюдается рост разнообразия и сложности образовательных траекторий, таких как инклюзия, работа с одаренностью и девиантным поведением, что требует от психолога дифференцированного и гибкого подхода. Кроме того, цифровизация создает принципиально новые феномены – кибербуллинг, цифровую зависимость, формирование гибридной идентичности, – которые ста-

новятся новыми объектами профессиональной деятельности. Таким образом, общество заинтересовано в подготовке специалиста, способного не только диагностировать возникающие проблемы, но и инициировать системные профилактические программы, эффективно работать с родительским и педагогическим сообществом. Следовательно, от качества профессионального становления психолога напрямую зависит психическое здоровье и социальная адаптация будущих граждан.

Научная значимость исследования заключается в необходимости развития и конкретизации теорий профессионального становления применительно к уникальной деятельности психолога образования. Традиционные модели требуют переосмысления в свете новых требований к профессии. В фокус научного поиска попадают такие задачи, как изучение специфики формирования профессиональной идентичности психолога образования, который должен балансировать между ролями практика, исследователя, проектировщика среды и супервизора.

Актуальным является исследование структуры и динамики профессиональной компетентности психолога образования, включающей, помимо классических знаний и навыков, цифровую грамотность, навыки работы в мультидисциплинарной команде, владение методиками оценки эффективности психологических воздействий. Не менее важна разработка критериев и показателей успешного профессионального становления на разных этапах – от абитуриента и студента до начинающего специалиста и состоявшегося профессионала, а также изучение факторов, препятствующих этому процессу, таких как синдром эмоционального выгорания на ранних этапах, профессиональные деформации и нереалистичные ожидания.

Практическая значимость исследования проблемы профессионального становления напрямую связана с совершенствованием системы высшего образования и постдипломного сопровождения. Результаты исследований должны оказать влияние на модернизацию образовательных стандартов и программ подготовки (бакалавриат, магистратура) с усилением практико-ориентированного, проектного и рефлексивного компонентов. Кроме того, необходима разработка эффективных моделей наставничества и супервизии для студентов и молодых специалистов, а также создание надежного диагностического инструментария для оценки уровня профессионального развития и своевременного выявления «зон риска» в процессе подготовки будущих психологов. Наконец, требуется формирование программ психологического сопровождения самих будущих психологов, направленных на профилактику выгорания и поддержку их личностного роста.

В российской науке проблема профессионального становления психолога имеет глубокие теоретические корни, сформированные в рамках нескольких ключевых подходов. Деятельностный и субъектный подходы, развиваемые в работах Е.А. Климова [1], А.К. Марковой [2], В.А. Бодрова [3] и др., рассматривают профессию как специфический вид деятельности, требующий развития определенных способностей и качеств. В этой парадигме профессиональное становление понимается как процесс развития субъекта деятельности, овладевающего ее нормами, ценностями и инструментарием. Для психолога образования это подразумевает формирование особого, «исследующего» отношения к профессиональной реальности.

Концепция профессионального становления личности, разработанная Л.М. Митиной [4], смещает акцент на внутреннюю активность специалиста, его способность к саморазвитию и преодолению профессиональных стереотипов. Митина выделяет две принципиальные стратегии: адаптивную, ориентированную на приспособление к внешним требованиям, и стратегию профессионального развития, направленную на творческую трансформацию себя и среды. Для психолога, работающего в образовании, вторая стратегия является критически важной, поскольку позволяет не просто реагировать на запросы системы, но и активно формировать психологическую культуру образовательной организации.

Акмеологический подход (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина) [5] фокусируется на условиях достижения вершин профессионального мастерства («акме»). Он изучает закономерности и механизмы, позволяющие психологу достичь высокой продуктивности и творческой самореализации. В контексте подготовки это смещает фокус с простого усвоения знаний на проектирование индивидуальных траекторий роста, развитие профессиональной рефлексии и ответственности за собственный профессиональный путь.

Отдельного внимания заслуживает концепция формирования психологической культуры (Л.С. Колмогорова, О.И. Мотков), которая, хотя и направлена на общее образование, задает важный вектор для психолога. Согласно этой концепции, психолог образования выступает не только как специалист, оказывающий услуги, но и как носитель, транслятор и организатор условий для развития психологической культуры всех участников образовательных отношений. Его становление, таким образом, предполагает глубокую интериоризацию психологических знаний как личностной ценности [7, 8].

Современное развитие этих идей осуществляется через призму компетентностного подхода (В.И. Байденко [9], И.А. Зимняя [10] и др.) и контекстуального подхода к профессиональному образованию. Исследования последних лет, проводимые такими учеными, как

В.Н. Колесникова [11], М.А. Одинцова [12], О.Е. Хухлаев [13], Е.Н. Корчагин [14] и др., сосредоточены на операционализации профессиональных стандартов, изучении условий формирования целостной профессиональной идентичности, развитии проектной и межкультурной компетентности, профессионально важных качеств личности, а также разработке конкретных технологий подготовки будущих специалистов сферы образования, адекватных вызовам современности.

Анализ современной ситуации развития образования выявляет ряд устойчивых противоречий, затрудняющих эффективное профессиональное становление:

1. противоречие между традиционной академической, знаниецентрированной моделью подготовки и растущим требованием практико-ориентированности, необходимости формирования «гибких» навыков, необходимых будущему психологу для решения профессиональных задач в образовательном учреждении;

2. противоречие между осознанием необходимости длительной и системной супервизии для молодого специалиста и ее фрагментарным, нерегулярным характером в реальной практике. Супервизия для молодого специалиста-психолога является не просто желательным элементом, а профессиональной необходимостью и ключевым условием для безопасного и эффективного становления, выполняя профессионально-обучающую, эмоционально-поддерживающую и защитную функции и функцию развития профессиональной идентичности;

– несоответствие между потребностью в глубокой личностной проработке будущего психолога и ограниченными возможностями учебных программ в этом направлении;

– противоречие между стремительным изменением профессионального контекста (новые цифровые технологии, формы девиаций) и содержанием образовательных программ, очень трудно поддающихся изменениям.

В ответ формируются перспективные направления актуальных научных изысканий. Одним из приоритетов является формирование профессиональной устойчивости (резильентности), изучение механизмов и технологий развития стрессоустойчивости и профилактики раннего эмоционального выгорания у студентов-психологов и начинающих специалистов. Значимой является интеграция уровней образования через проектирование непрерывной траектории «бакалавриат – магистратура – аспирантура – повышение квалификации» с единой логикой профессионального развития. Кроме того, актуальным остается исследование специфических рисков профессиональной деформации (таких как «диагностический ярлык», профессиональный цинизм) у психологов образования и разработка методов их профилактики.

Таким образом, профессиональное становление будущего психолога образования представляет собой сложный, многомерный и динамичный процесс, исследование которого сохраняет высокую теоретическую и практическую актуальность. Современные исследователи, развивая богатое наследие отечественной психологии труда, акмеологии и педагогики, фокусируются на операционализации компетентностной модели, изучении условий формирования целостной профессиональной идентичности и разработке технологий, позволяющих эффективно действовать молодому специалисту в изменяющихся социокультурных условиях. Дальнейшие исследования в этом направлении предполагают междисциплинарный подход, обеспечивая не только адаптацию будущих психологов образования к меняющемуся миру, но и формирование у них способности активно преобразовывать образовательную среду в интересах развития общества.

Литература

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. – Москва: Междунаур. гуманитар. Фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М., ПЕР СЭ, 2001 – 511 с. – (Современное образование).
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
5. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – РАУ, 1993
6. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. В 5 т. / Под ред. А.А. Деркача. – М., 2000–2001.
7. Колмогорова Л.С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 45 с.
8. Мотков О.И. Психология самопознания личности. М., 1993. 96 с.
9. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
11. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
12. Одинцова М.А., Расходчикова М.Н., Кузьмина Е.И. Профессионально важные качества психологов в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2024. Том 13. № 4. С. 151–162.
13. Хухлаев О.Е., Гриценко В.В., Дагбаева С.Б., Константинов В.В., Корниенко Т.В., Кулеш Е.В., Тудупова Т.Ц. Межкультурная компетентность

и эффективность межкультурного взаимодействия // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 88–102.

14. Корчагин Е.Н., Лобанова А.В. Профессиональная идентичность студентов психолого-педагогического направления подготовки // Современная зарубежная психология, 2025. 14(1), 45–56.

УДК 371

Ю.В. Новоселова

МБОУ «СОШ № 32» г. Братска

ПУБЛИКАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА И РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: публикация, публикационная активность, интеллектуальная собственность.

В статье рассмотрена проблема низкой публикационной активности педагогов образовательного учреждения. Представлены результаты исследования по выявлению мнения педагогов относительно публикационной активности. Рассмотрены вопросы значимости публикационной деятельности как фактора профессионального роста и развития педагога, а также как способа подтверждения, сохранения и защиты интеллектуального труда. Предложены варианты работы по решению обозначенной проблемы.

Yu.V. Novoselova

Secondary School №32, Municipal District of Bratsk

TEACHER'S PUBLICATION ACTIVITY AS FACTOR OF PROFESSIONAL GROWTH AND DEVELOPMENT

Keywords: publication, publication activity, intellectual property.

The article considers the problem of low publication activity of teachers of an educational institution. The results of the study to identify the opinion of teachers regarding publication activity are presented. The issues of importance of publishing activities as a factor of professional growth and development of a teacher, as well as a way to confirm, preserve and protect intellectual work are considered. The versions of work to solve the specified problem are proposed.

Низкая публикационная активность учителей является распространенной проблемой многих образовательных учреждений. Этому могут способствовать многие факторы. Например, большинство учителей получают курсовую подготовку преимущественно по дисциплинам предметного характера, и зачастую не имеют достаточной компетенции в проведении самостоятельных исследований и написании научных статей. Отсутствие специального курса, направленного на развитие навыков научного творчества и владения методами ис-

следовательской работы, негативно сказывается на готовности педагогов публиковаться. Немаловажным фактором является высокая нагрузка основной работы учителя, которая требует много сил и энергии, оставляя минимум свободного времени для научных исследований. Низкий уровень мотивации, отсутствие стимулов для активной исследовательской деятельности учителя также играют важную роль. Многие педагоги воспринимают требования публикаций как формальность, необходимую лишь для подтверждения квалификационных категорий, а не как инструмент саморазвития и совершенствования профессионализма. Учителям иногда сложно осознать практическое значение своих публикаций. Они считают, что академические журналы предназначены исключительно для университетских профессоров, а школьному педагогу достаточно успешно вести уроки и воспитывать учеников.

Целью настоящей работы является исследование проблемы низкой публикационной активности педагогов образовательного учреждения, рассмотрение вопроса значимости публикационной деятельности как фактора профессионального роста и развития педагога, а также как способа подтверждения, сохранения и защиты интеллектуального труда.

Современное образование постоянно совершенствуется, внедряются новые образовательные технологии, методы их применения в работе. Для педагогов важно идти в ногу со временем, постоянно учиться, чтобы успешно осваивать все нововведения и инновации в образовательном процессе. Для современного учителя умение анализировать собственную деятельность, обобщать и передавать полученный опыт коллегам и общественности становится ключевым фактором профессионального роста. Участие педагогов в научных конференциях, профессиональных конкурсах, грантах, инновационных программах, а также ведение профессиональных сайтов, блогов (группы класса и т.д.) относятся к инновационной деятельности. Многими опытными педагогами доказано, что научная деятельность учителя, умение анализировать, перерабатывать и представлять профессионально-значимую информацию, значительно повышает эффективность образовательного процесса, способствует профессиональному росту и развитию педагога [1-4]. Умение написать текст на актуальную профессиональную тему всегда подчеркивает функциональную грамотность учителя.

Публикация в сфере образования – это представление результатов педагогического исследования, методических продуктов или опыта работы в виде документа (статьи, пособия, монографии), прошедшего редакционную оценку и экспертизу, для распространения своих знаний, обмена опытом и решения актуальных проблем в сфере образования.

Важно отметить, что публикационная активность – это не только фактор профессионального роста и развития педагога, а еще и средство подтверждения, сохранения и защиты своего интеллектуального труда. В статье доктора педагогических наук Болотовой Е.Л. [1] отмечено, что большинство педагогических коллективов образовательных учреждений не знают о необходимости защиты прав интеллектуальной собственности, а некоторые и вовсе не догадываются, что продукты инновационной деятельности педагога могут представлять интеллектуальную собственность образовательного учреждения или конкретного лица. Согласно статье 1226 ГК РФ термин «интеллектуальная собственность» непосредственно означает результаты интеллектуальной деятельности. Интеллектуальной собственностью учителя могут быть научные, художественные произведения, произведения искусства, компьютерные программы, базы данных, полезные модели, изобретения и др.

Вопросы правообладания интеллектуальной собственностью и защиты авторских прав весьма актуальны для современной школы. Сейчас очень важно уметь защищать от неправомерного использования свои идеи и научные положения, знать, как оценивать научно-методический уровень своих разработок, их конкурентоспособность.

С целью узнать отношение педагогов к публикационной деятельности был проведен анонимный опрос педагогов образовательного учреждения через онлайн-сервис создания интерактивных опросов «Google-Формы».

Всего 43 педагога приняли участие в опросе, получилось 4 возрастных категории: 20–35 лет (21 % участников); 36–45 лет (33 %); 46–55 лет (17 % участников); старше 56 лет (29 % участников). На вопрос обозначения позиции относительно необходимости публикационных процедур в педагогической практике 58 % опрошенных считают, что публикации для педагогов важны, 33 % считают, что не важны и 12 % затруднились ответить на этот вопрос. На вопрос, какие факторы влияют на готовность заниматься публикациями своего труда, получились следующие результаты: требования аттестационной комиссии отметили 50 % респондентов, желание повысить уровень квалификации – 21 % опрошенных, интерес к распространению собственного опыта – 8 % участников, защита интеллектуального труда – отметили 21 %, 1 человек отметил, что никакие факторы не влияют на его готовность заниматься публикациями, это для него не важно. Регулярно, более 2 раз в год публикуют свои статьи 13 % опрошенных. Редко, но занимаются публикациями (один раз в год или реже) 58 % респондентов, никогда не занимались публикациями 29 %. Считают, что публикация разработок учебных материалов полезна для профессионального роста педагога 58 % опрошенных и 42 % считают, что нет особого влияния публикаций на пользу в профессиональном росте

педагога. На вопрос, какие трудности возникают при подготовке и публикации статьи 54% участников ответили, что не хватает свободного времени, 17 % считают трудностью сложность выбора подходящей темы, 13 % ответили, что основная трудность при подготовке публикации – это недостаточная квалификация в области научного письма и 16 % ответили, что никаких трудностей нет. 67 % опрошенных отметили, что для них полезны были бы консультации при подготовке публикаций, 8 % считают, что сами достаточно компетентны, 8 % периодически консультируются с коллегами, 17 % опрошенных ответили, что им безразлична эта тема.

По результатам исследования отношения педагогов к публикационной деятельности стало понятно, что тема публикационной активности актуальна для нашего образовательного учреждения. Необходимо проводить работу с педагогами по вопросу значимости публикационной деятельности как фактора профессионального роста и развития педагога, а также как способа подтверждения, сохранения и защиты интеллектуального труда. Многие педагоги отметили, что им действительно нужны консультации по вопросу подготовки и оформления публикаций. По результатам исследования установлено, что учителя испытывают сложности с выбором конкретной темы для изучения. Учитывая высокую занятость, большой объем ежедневной рутинной работы, педагогам зачастую трудно выделить аспекты собственной практической деятельности, заслуживающие внимание исследователей.

Таким образом, низкий уровень публикационной активности педагогов объясняется целым набором взаимосвязанных факторов, включая недостаток специальных знаний, высокую рабочую нагрузку, нехватку ресурсов и недостаточную внутреннюю мотивацию. Для решения этой проблемы требуется комплексный подход, включающий повышение профессиональных компетенций педагогов, внедрение мер морального и материального стимулирования, улучшение информационного сопровождения и помощь учителям в организации исследовательского процесса и представления своих методических разработок, опыта работы для опубликования.

С целью методической помощи педагогам по вопросу публикационной деятельности предложены консультации, представлены презентации полезных материалов по данной теме в рамках педагогических и методических советов. Очень облегчает процесс подготовки материалов для публикации формирование умений эффективно пользоваться специализированными образовательными платформами и сайтами научных журналов. Проводится обучение педагогов, консультации по работе с электронными образовательными ресурсами открытого доступа. Например, электронная научная библиотека

elibrary.ru позволяет быстро осуществить поиск научных статей по выбранной теме: <https://www.elibrary.ru/querybox.asp?scope=newquery>.

Цель публикационной деятельности – донести новые знания, методики или технологии до коллег в профессиональной сфере через научные журналы (ВАК, РИНЦ), сборники результатов научных конференций или электронные ресурсы, а также подтвердить, сохранить и защитить свой интеллектуальный труд. Публикации могут представлены в различных формах: научные статьи, методические разработки, учебно-методические пособия, тезисы докладов. Каналы оформления публикаций – научные журналы, сборники конференций, электронные платформы. Процесс подготовки публикаций включает в себя сбор и анализ информации по результатам исследуемой темы, оформление статьи, подачу в редакцию, рецензирование (экспертная оценка), доработку в случае необходимости, верстку, публикацию. В зависимости от уровня публикаций к ним предъявляются требования: актуальность, практическая значимость, научная новизна, соответствие стандартам и требованиям конкретного издания.

Рассмотрим основные этапы подготовки статьи для публикации:

1. Выбор темы. Необходимо выбрать актуальную и значимую проблему, которую предстоит описать в статье. Тема должна соответствовать профессиональному профилю автора и актуальным образовательным проблемам.

2. Сбор материала. Анализ литературных источников, изучение опыта коллег по выбранной теме, проведение собственных исследований и экспериментов необходимы для подготовки материала к публикации.

3. Формулировка гипотезы и цели исследования. Определение основной идеи и конкретных целей исследования помогают выстроить логику изложения материала.

4. Написание текста. Основная часть статьи должна содержать введение, описание объекта и предмета исследования, методы и результаты проведенной работы, выводы и рекомендации.

5. Оформление библиографии. Грамотное оформление списка использованной литературы важно для подтверждения оригинальности результатов и соблюдения академической этики. ГОСТ Р 7.0.100-2018.

6. Редактирование и проверка текста. Корректировка стилистических ошибок, устранение повторов и излишних деталей улучшают восприятие текста читателями.

7. Отправка статьи в научный журнал или сборник трудов конференции.

Подготовка сопроводительных документов и соблюдение требований издания завершают процесс подготовки статьи. При выборе

канала оформления публикации важно учесть ключевые показатели издания: рейтинг журнала и его репутацию в научном сообществе (образовательной среде), соответствие требованиям лицензирования, индекс цитируемости, редакционную политику (наличие известных ученых и экспертов в составе редколлегии свидетельствует о высоком уровне качества публикуемых работ), коммерческий фактор (существуют как платные, так и бесплатные журналы, предоставляющие возможность оформления публикации без финансовых затрат).

Основные этапы подготовки материала для публикации, стандарты оформления структуры научной статьи, цели и задачи публикационной деятельности оформлены в памятки и представлены в качестве раздаточного для методической помощи педагогам.

Литература

1. Болотова Е.Л. Об интеллектуальной собственности педагогического работника // Международный форум «Интеллектуальная собственность – XXI век» 25-29 апреля 2016 года [Электронный ресурс: <http://www.forum-ip.ru/content/sec-publikatsii/el-ob-intellektualnoy-sobstvennosti-pedagogicheskogo-rabotnika.php>].

2. Бутина А.А., Голубь И.Б. Роль публикационной активности в профессиональном росте учителя. – Современное педагогическое образование. – № 5. – 2025. – С. 522–524.

3. Евтушевская С.В. Педагогическая публикация в виртуальном сообществе – профессиональное совершенствование через организацию сетевого взаимодействия учителей. – Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза. – Научно-методический сборник в двух томах. Сер. "Библиотека журнала «Исследователь/Researcher»" Том 2. Под общей редакцией А.С. Обухова ; Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь». 2010. – С. 257–259.

4. Кочегарова О.А. Научная публикация учителя как условие его профессионального роста и развития // Биологическое и экологическое образование студентов и школьников: актуальные проблемы и пути их решения. Материалы II международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения профессора М.П. Меркулова. – Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. – Издательство: Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара). – 2014. – С. 238-241.

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ключевые слова: коммуникативные навыки, внеучебная деятельность, студенчество, вуз, общение.

В статье описывается важность развития коммуникативных навыков в студенческой среде, анализируются возможности внеучебной деятельности в формировании коммуникативной компетентности, представлено эмпирическое исследование уровня развития коммуникативных навыков студентов вуза в зависимости от их участия в организованной внеучебной деятельности.

A.V. Pavshok, D.P. Vaylert
Bratsk State University, Bratsk

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS

Keywords: communication skills, extracurricular activities, students, university, communication.

This article describes the importance of developing communication skills among students, analyzes the potential of extracurricular activities for developing communicative competence, and presents an empirical study of the level of development of university students' communication skills depending on their participation in organized extracurricular activities.

Проблема повышения качества высшего образования, его эффективности становится центральной в образовательной политике нашего государства [1]. Современные требования к выпускнику высшего учебного заведения включают не только профессиональные знания, но и развитые мягких навыков, среди которых ключевое место занимают коммуникативные навыки. Они понимаются как автоматизированные компоненты сознательной коммуникативной деятельности, обеспечивающие эффективное взаимодействие между людьми. Формирование позитивной коммуникативной позиции студентов является актуальной проблемой, требующей всестороннего подхода в педагогическом процессе [1].

В подготовке специалиста, способного адаптироваться в изменяющемся социуме, важна не только учебная, но и внеучебная воспитательная деятельность.

Внеучебная деятельность – это целенаправленно организуемая вузом сфера взаимодействия студентов и преподавателей в свободное

от учебных занятий время, направленная на их профессиональное и личностное становление. Она обеспечивает вспомогательные условия для развития обучающихся и устанавливает связи, обеспечивающие студентам сопровождение и поддержку на всех фазах адаптации.

При рассмотрении сущности и системы коммуникативных навыков следует учитывать важные и различные приметы, характерные для понятий «умения» и «навыки» [2].

Коммуникативные умения – это осмысленные референтивные воздействия, их основу составляют знания функциональных составляющих умений и коммуникативной организации. Коммуникативные навыки – это автоматизированные умения высшего уровня, они включают в себе примитивные способности (Л.С. Выготский, О.А. Веселкова, И.А. Королев, М.И. Лисина, И.П. Подласый) [3].

Развитие коммуникативных навыков в период обучения в вузе представляет собой качественно новый этап, характеризующийся переходом от стихийного усвоения коммуникативных паттернов к их целенаправленному, осознанному и профессионально-ориентированному формированию [4]. Коммуникация перестает быть бытовой и приобретает черты будущей профессиональной деятельности. Успешная коммуникация способствует самоутверждению, формированию адекватной самооценки, интеграции в профессиональное сообщество и развитию социального интеллекта.

Внеучебная деятельность, включая такие направления, как культурно-творческая, спортивная, общественная, учебная и научная, предоставляет уникальную среду для апробации и оттачивания коммуникативных умений в разнообразных контекстах. В отличие от регламентированного учебного процесса, она предлагает ситуации, приближенные к реальным социальным и будущим профессиональным сценариям, где студенты могут развивать навыки работы в команде, публичного выступления, разрешения конфликтов и установления неформальных контактов.

Таким образом, в современных условиях внеучебная деятельность трансформировалась из факультативного элемента в императивный фактор, определяющий не только личностное развитие студента, но и его будущую профессиональную и социальную успешность [5]. Она выступает мощным инструментом социализации, позволяющим студентам не только получать теоретические знания, но и применять их на практике, осознавая свою роль в коллективе и обществе.

Нами было проведено исследование, где приняли участие студенты ФГБОУ ВО «БрГУ». Испытуемым было предложено пройти 2 диагностических методики. Первая методика – «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синаевского и Б.А. Федоришина

(шкала коммуникативных склонностей), направленная на выявление уровня стремления к общению. Вторая методика – тест «Коммуникабельны ли вы?» В.Ф. Ряховского, оценивающий реальное коммуникативное поведение и привычки. В исследовании приняли участие 40 человек в возрасте 18–23 лет, которые были разделены на две группы: экспериментальную (20 человек, активно участвующих во внеучебной деятельности) и контрольную (20 человек, не участвующих в ней).

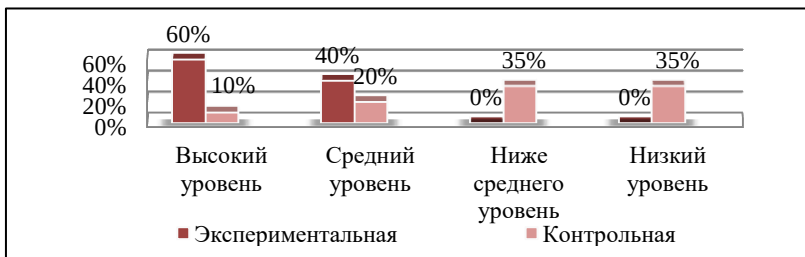


Рис. 1. Результаты методики «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин), (%)

Сравнительный анализ выявил значимые и ярко выраженные различия между группами. В экспериментальной группе большинство студентов (60 %) имеют высокий уровень коммуникативных склонностей, а остальные 40 % – средний. Студентов с низкими показателями не выявлено. В то же время, в контрольной группе 70 % респондентов демонстрируют низкий или ниже среднего уровень коммуникативных склонностей. Эти данные подтверждают прямую зависимость между развитой потребностью в общении и активным участием в социальной жизни вуза. Таким образом, анализ результатов методики «Коммуникативные и организаторские склонности» выявляет четкую взаимосвязь между уровнем коммуникативных склонностей и участием студентов во внеучебной деятельности.

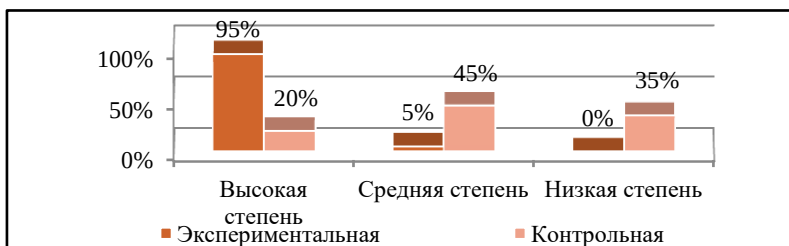


Рис. 2. Результаты теста «Коммуникабельны ли вы?» (В.Ф. Ряховский), (%)

Представленные результаты теста «Коммуникабельны ли вы?» (В.Ф. Ряховский) подтверждают взаимосвязь между степенью коммуникабельности и вовлеченностью студентов во внеучебную деятельность.

Наблюдается четкая тенденция: чем выше потребность и способность к общению, тем более вероятно участие студентов в организованных внеучебных активностях.

Среди студентов экспериментальной группы 95 % были отнесены к категории с высокой степенью коммуникабельности. Это свидетельствует о том, что развитые коммуникативные навыки являются мощным стимулом для активных действий и поиска социальных контактов. В то же время, среди тех, кто не участвует во внеучебной деятельности, 35 % респондентов обнаружили низкую степень коммуникабельности («замкнутость»). Это может говорить о том, что для этой группы учащихся необходимы дополнительные стимулы и поддержка для преодоления барьеров в общении.

Таким образом, опираясь на результаты теоретического анализа и эмпирического исследования, мы установили, что внеучебная деятельность выступает мощным инструментом развития коммуникативных навыков студентов, позволяя им не только получать теоретические знания, но и применять их на практике, осознавая свою роль в коллективе. Анализ научной литературы и проведенное исследование показали, что участие в организованной внеучебной деятельности способствует формированию у студентов коммуникативных ценностей и установок, а также развитию навыков эффективного взаимодействия.

В заключение, наше исследование подтвердило, что внеучебная деятельность является эффективным средством развития коммуникативных навыков у студентов. Участие в различных внеучебных проектах способствует повышению уровня коммуникативных склонностей, формированию уверенного коммуникативного поведения и готовности к активному социальному взаимодействию. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования системы воспитательной работы в вузах, а также для организации и проведения, эффективных внеучебных мероприятий, целенаправленно развивающих коммуникативный потенциал студентов.

Литература

1. Павшок А.В., Савина Н.В. Диагностика внеучебной воспитательной работы в вузе: показатели ее эффективности. // Совершенствование качества образования. Сборник статей XIX (XXXV) Всероссийской научно-методической конференции. Братск, 2022. С. 103–107.

2. Виндугов Т.С. Особенности формирования коммуникативных умений студентов вуза. // novainfo.ru. – 2019. – № 110. – С. 110–113 // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41708838> (дата обращения: 19.10.2025).

3. Дрозд К.В. Актуальные вопросы педагогики и образования: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2025. 265 с.

4. Гусейнов А.Ш. Протест как фактор деструктивного поведения подростков и молодежи. // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2011. – № 6. С. 116–121.

5. Граудина Л.К. Культура русской речи: учебник для вузов. М.: НОРМА-ИНФРА, 1999. – 560 с.

П.А. Песков

МБУ «Территория молодежи», г. Новосибирск

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР НАПРАВЛЕНИЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ В ЦЕНТРАХ МБУ «ТЕРРИТОРИЯ МОЛОДЕЖИ» Г. НОВОСИБИРСК

Ключевые слова: молодёжная политика, воспитательная работа, молодёжь, подростковые центры.

В статье приводится теоретический обзор основ молодёжной политики и воспитательной работы с детьми и молодёжью в центрах муниципального бюджетного учреждения «Территория молодежи» (далее ТМ) города Новосибирска, кратко характеризуется деятельность центров под юрисдикцией «ТМ»: рассматриваются теоретические и практические аспекты работы специалиста по социальной работе с молодёжью, представлен краткий анализ технологии «работы со случаем».

P.A. Peskov

Municipal Budgetary Institution «Territory of youth», Novosibirsk

THEORETICAL REVIEW OF EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN AND YOUTH IN THE CENTERS OF THE MUNICIPAL BUDGETARY INSTITUTION «TERRITORY OF YOUTH» IN NOVOSIBIRSK

Keywords: youth policy, educational work, youth, adolescent centers.

The article provides a theoretical overview of the foundations of youth policy and educational work with children and youth at the centers of the Novosibirsk Municipal Budgetary Institution "Territory of Youth" (hereinafter TY). It briefly describes the activities of the centers under TY's jurisdiction. It examines the theoretical and practical aspects of the work of a social worker with youth and presents a brief analysis of the "case study" approach.

Актуальным направлением государственной и муниципальной социальной политики в последние годы становится работа с детьми

и молодёжью. Это обусловлено усложнением процессов социализации в условиях цифровой среды, трансформацией ценностных ориентаций, ростом разнообразия социальных практик подростков и молодёжи, необходимости формирования гражданской идентичности, а также необходимостью профилактики социально-негативных явлений, в том числе имеющих зарубежные истоки. На фоне демографических, экономических и культурных изменений возрастает значение институциональных форм поддержки молодого поколения – прежде всего на муниципальном уровне, где сосредоточена повседневная инфраструктура социализации: учреждения дополнительного образования, молодёжные центры, клубные формирования, спортивные и досуговые пространства [3].

Новосибирск как крупнейший муниципальный центр Сибири характеризуется высокой концентрацией образовательных организаций, миграционными потоками молодёжи (в том числе учебной), многообразием субкультур и социальных групп. Это определяет как высокий потенциал развития молодёжной среды, так и наличие рисков, требующих системной воспитательной работы: вовлечённость части молодёжи в асоциальные практики, трудности профессионального самоопределения, межкультурные конфликты. В таких условиях особую актуальность приобретает изучение молодёжной политики и воспитательной работы, реализуемой муниципальными учреждениями, ориентированными на поддержку молодёжи [4].

Муниципальное бюджетное учреждение «Территория молодёжи» г. Новосибирска является одним из значимых субъектов реализации молодёжной политики в Октябрьском районе, обеспечивая организацию социально-воспитательной, культурно-досуговой, профилактической и проектной деятельности. Территория молодёжи включает в себя деятельность 7 молодёжных центров, открытых для посещения, и реализующих различные творческие кружки, студии, спортивные секции, профориентационную деятельность.

Для понимания специфики деятельности центров «ТМ», следует рассмотреть молодёжную политику, как актуальное направление государственной социальной политики.

В научной и нормативно-правовой традиции молодёжная политика рассматривается как целенаправленная деятельность государства и общества по созданию условий для успешной социализации и самореализации молодёжи, её включения в социально-экономическую, культурную и общественно-политическую жизнь. В широком смысле молодёжная политика соотносится с системой социального управления, ориентированной на воспроизводство человеческого капитала, поддержание социальной стабильности и обеспечение преемственности ценностей. В узком смысле – это совокупность мер, программ

и институтов, адресованных молодым гражданам как особой социально-демографической группе, обладающей специфическими потребностями и ресурсами.

Современное понимание молодёжной политики всё чаще акцентирует переход от модели «обслуживания» молодёжи к модели партнёрства и соучастия, где молодой человек рассматривается не как объект воздействия, а как субъект, способный конструировать индивидуальную траекторию развития и участвовать в преобразовании социальной среды. Это предполагает усиление воспитательного компонента, ориентированного не только на предотвращение рисков, но и на раскрытие потенциала личности [5].

Важным концептуальным основанием молодёжной политики является её связь с категорией воспитания. Воспитательная работа в данном контексте выступает как организуемая деятельность, направленная на развитие ценностно-нормативной сферы, гражданственности, ответственности, культуры взаимодействия и социального опыта. Следовательно, учреждения молодёжной инфраструктуры выполняют функции посредника между социальными ожиданиями общества и индивидуальными запросами молодого поколения, обеспечивая пространство позитивной социализации.

К числу целей молодёжной политики относятся: создание условий для самореализации, интеграция молодёжи в социальную жизнь, формирование гражданской идентичности, профилактика деструктивных форм поведения, развитие человеческого капитала.

На уровне муниципалитета «Территорией молодёжи» эти цели конкретизируются через задачи: развитие сети открытых молодёжных пространств, поддержка проектной активности, организация досуга, работа с семьями и подростками группы риска, развитие добровольчества, профориентация и содействие занятости.

Инструментарий молодёжной политики включает программно-целевое управление, грантовую поддержку, развитие молодёжных центров и клубов, проведение форумов, конкурсов, проектов, создание консультационных служб, профилактические программы, медиации и информационное сопровождение [2]. На уровне учреждений особую роль играют технологии социального проектирования, социально-педагогического сопровождения, событийного менеджмента, наставничества, медиации и профилактики.

Территория молодёжи в г. Новосибирск реализует следующие направления молодёжной политики:

1. Гражданско-патриотическое воспитание, добровольчество;
2. Культурно-творческое развитие;
3. Спортивно-оздоровительная работа; профилактика правонарушений и зависимостей;

4. Поддержка молодёжного предпринимательства и занятости; развитие студенческого и школьного самоуправления;

5. Работа с молодыми семьями.

Фактическое распределение приоритетов зависит от условий территории, ресурсной базы и выявленных социальных запросов.

Центры «Территории молодёжи» можно рассматривать как институт вторичной социализации, где формируются социальные роли, нормы взаимодействия, навыки сотрудничества, опыт участия в коллективных формах деятельности. Воспитательная работа ориентируется на расширение социального опыта, развитие коммуникативной культуры и ответственности, а также на поддержку позитивных идентичностей.

Кратко охарактеризуем центры ТМ и направления их работы.

Центр досуга молодежи «Респект» реализует творческие направления работы, включающие в себя ведение студий по разным современным направлениям (хип-хоп, дизайн, граффити и др.), в центр приглашаются различные специалисты для открытых лекториев, организуются крупные городские выставки и фестивали.

Центр «На Садовой» реализует технические дисциплины: робототехника, авиамоделирование, работа с 3D-принтером и т. д. В центре также работают различные творческие студии и клубные формирования.

Молодёжный центр «Старт» реализует творческие студии и спортивные направления досуговой деятельности: шахматы, хоккей, футбол, курсы самообороны и туризм.

В центре развития молодежных инициатив «Продвижение» представлен широкий спектр творческих студий и проектной деятельности, семейный клуб, педагог-психолог, а также реализуются различные кинопоказы, лекции, мастер-классы и т. д.

Подростковый центр «Угол» – это безопасное и доступное место для подростков. Здесь они могут получить психологическую помощь, выполнить домашнее задание, развить новые навыки, встретиться с друзьями, заняться творчеством и стать частью крутых событий и проектов. Также центр «Угол» сотрудничает с благотворительным фондом «Солнечный город», и ведёт активную социальную работу с детьми и подростками, предоставляя им возможность социального кураторства. Куратор случая организывает социальное сопровождение детей в их жизненных трудностях, организует взаимодействие с различными специалистами, привлекает различные органы и ресурсы для помощи детям и подросткам.

Подробнее рассмотрим деятельность, направленную на поддержку подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации (ТЖС) или социально опасном положении (СОП). Современные вы-

зовы требуют отхода от исключительно массовых досуговых форм к глубокой индивидуальной работе. В этом контексте инновационным направлением является внедрение технологии «Работа со случаем», реализуемой на базе центра «Угол» в партнерстве с Благотворительным фондом «Солнечный город» [1].

Технология «работы со случаем» представляет собой структурированный, целенаправленный процесс взаимодействия специалиста (куратора) с благополучателем (подростком) и его окружением. Целью данной деятельности является не просто ситуативное решение проблемы, а комплексная нормализация жизнедеятельности подростка, восстановление его социального функционирования и мобилизация внутренних и внешних ресурсов для преодоления кризиса. Каждому подростку после диагностики с полным выяснением жизненных обстоятельств, предшествовавших обращению к куратору, выставляется уровень риска по принципу светофора: красный, жёлтый или зелёный [5]. Анализ уровня риска осуществляется по карте комплексного сопровождения, включающей в себя 6 блоков:

1. Жильё/работа;
2. Здоровье;
3. Безопасность;
4. Образование и развитие;
5. Внутрисемейные отношения;
6. Отношения вне семьи.

При наличии угрожающих жизни или здоровью показателей в любом из блоков – кейс переходит в красный уровень риска. Умеренно опасные случаи помечаются жёлтым цветом. Зелёные кейсы соответствуют небольшому кризисному моменту в жизни, не влияющему на функционирование клиента и не угрожающему его безопасности. Контроль «зелёных» клиентов куратором происходит 1 раз в месяц, жёлтые и красные случаи требуют более частого контроля – минимум 2 раза в месяц.

В отличие от традиционных форм наставничества, работа со случаем чётко структурирована и проходит несколько этапов:

1. Выявление и установление контакта: первичная диагностика ситуации и построение доверительных отношений.
2. Глубокая оценка: всесторонний анализ потребностей подростка, рисков, ресурсов семьи и ближайшего окружения.
3. Планирование: разработка индивидуального плана развития (ИПР) или плана реабилитации, содержащего конкретные, измеримые цели и задачи.
4. Сопровождение: осуществление запланированных мероприятий, координация помощи.
5. Мониторинг и оценка эффективности: регулярный пересмотр плана, отслеживание динамики изменений.

6. Закрытие случая: завершение работы при достижении устойчивых результатов или перенаправление в другие службы.

Ключевой фигурой в реализации данной технологии выступает куратор случая. В условиях подросткового центра «Угол» куратор выполняет роль не только педагога, но и кейс-менеджера, осуществляющего координацию всех процессов помощи. Куратор направляет подопечного к психологу, руководителям клубных формирований, осуществляет ситуативное социальное и правовое консультирование, выступает в роли наставника для подростка по различным жизненным вопросам.

Специфика работы куратора в рамках партнерства с БФ «Солнечный город» предполагает высокий уровень профессиональной кооперации. БФ организует супервизии, еженедельные консилиумы для кураторов и психологов, наставничество для новых сотрудников, реализующих технологию работы со случаем. Также для упрощения ведения документации и кейсов, в частности, БФ ведёт специальную CRM-систему, в которой каждый специалист заполняет кейсы с полной информацией о своих подопечных.

Важным элементом профессиональной деятельности куратора в данной модели является институт супервизии. Регулярные супервизорские сессии, предоставляемые фондом, позволяют специалисту анализировать сложные кейсы, предотвращать профессиональное выгорание и корректировать стратегию работы в соответствии с методологическими стандартами технологии.

Таким образом, интеграция технологии работы со случаем в деятельность ТМ позволяет трансформировать воспитательный процесс, делая его адресным, научно обоснованным и ориентированным на устойчивый результат в социализации подростков группы риска.

Подводя итог можно сказать, что анализ теоретических основ и направлений воспитательной деятельности центров МБУ «Территория молодёжи» представляет научный и практический интерес: он позволяет уточнить концептуальные основания работы, выявить приоритетные направления и технологии, а также определить возможности повышения эффективности муниципальной молодёжной политики через развитие среды, партнёрских связей и субъектного участия молодёжи.

Литература

1. Арчакова Т.О., Геласимова А.В. Работа со случаем в профилактике социального сиротства: практические инструменты для куратора случая. М.: БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2019. 73 с.
2. Колокольцева О.В. Проблемы и перспективы воспитательной работы с молодёжью // Базис. 2019. №2 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prob>

lemy-i-perspektivy-vospitatelnoy-raboty-s-molodyozhyu (дата обращения: 14.02.2026).

3. Орлова А.В., Шагбанова Х.С. Молодежная политика как важнейший ресурс формирования гражданского общества в современной России // Образование и право. 2022. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnaya-politika-kak-vazhneyshiy-resurs-formirovaniya-grazhdanskogo-obschestva-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 12.02.2026).

4. Ростовская Т.К. Молодежь и молодежная политика в России и за рубежом: учебник для вузов / Т. К. Ростовская, Е.А. Князькова, А.С. Лукьянец. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2026. 183 с.

5. Фокин В.А., Фокин И.В. Потенциалы индивидуальной работы со слушателем и их реализация в социальном воспитании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsialy-individualnoy-raboty-so-sluchaem-i-ih-realizatsiya-v-sotsialnom-vospitanii> (дата обращения: 10.02.2026).

УДК 378

Я.В. Петришина

ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

РОЛЬ ТЕСТИРОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: тестирование, обучение ИЯ, преподавание АЯ, типы тестирования, преимущества тестирования, проблемы тестирования.

Статья посвящена роли тестирования в преподавании английского языка. В работе подробно рассматриваются функции тестирования в образовательном процессе: оценка результатов обучения, обеспечение обратной связи для учащихся, помощь преподавателям в корректировке методик, разработка учебных программ, мотивация и стандартизация оценки. Систематизирует типы тестов, используемых в преподавании английского языка (распределительные, диагностические, формирующие, суммирующие, тесты на определение уровня владения языком, тесты достижений и практические тесты), и анализирует их целевое назначение. В статье выделены преимущества тестирования (чёткие цели обучения, повышенная ответственность участников образовательного процесса, улучшение преподавания, стандартизированная оценка, подготовка к реальным вызовам, повышение уверенности учащихся) и обозначены связанные с ним проблемы (тревожность, чрезмерный акцент на тестировании, культурная предвзятость, ограниченный охват, ресурсные ограничения, субъективность оценки). Особое внимание уделено лучшим практикам эффективного тестирования: соответствию тестов целям обучения, использованию разнообразных форматов, представлению своевременной обратной связи, включению аутентичных заданий, снижению тревожности и разумному применению технологий.

THE ROLE AND IMPORTANCE OF TESTING WITHIN ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION

Keywords: testing, teaching a foreign language, teaching English, types of testing, advantages of testing, testing problems.

The article is devoted to the role of testing in English language teaching. It provides a detailed examination of the functions of testing in the educational process: assessing learning outcomes, providing feedback to students, assisting instructors in adjusting teaching methodologies, developing curricula, motivating learners, and standardizing assessment. The paper systematizes the types of tests used in English language teaching – placement tests, diagnostic tests, formative tests, summative tests, language proficiency tests, achievement tests, and practical tests – and analyses their intended purposes. The article identifies the advantages of testing, such as clear learning objectives, increased responsibility among participants in the educational process, improved teaching practices, standardized evaluation, preparation for real world challenges, and enhanced learner confidence. It also highlights the associated challenges: test anxiety, overemphasis on testing, cultural bias, limited scope of assessment, resource constraints, and subjectivity in evaluation. Special attention is given to best practices for effective testing: ensuring that tests align with learning objectives, using a variety of assessment formats, providing timely feedback, incorporating authentic tasks, reducing test anxiety, and applying technology wisely.

Тестирование – неотъемлемая часть образовательного процесса, особенно при обучении языкам. В преподавании английского языка оценки не только измеряют прогресс учащихся, но и помогают преподавателям корректировать методики. В этой статье рассматривается роль тестирования в преподавании английского, типы тестов, их преимущества и сложности, а также лучшие практики для эффективной оценки.

Тестирование выполняет несколько функций в преподавании английского языка (ПАЯ):

1. Оценка результатов обучения. Тесты помогают оценить, насколько хорошо учащиеся освоили конкретные языковые навыки (чтение, письмо, аудирование, говорение) и знания (грамматика, лексика).

2. Обратная связь для учащихся. Регулярные оценки дают учащимся представление об их сильных и слабых сторонах, мотивируя их к улучшению.

3. Руководство для преподавателей. Результаты тестов помогают инструкторам выявить пробелы в методиках преподавания и соответствующим образом скорректировать планы уроков.

4. Разработка учебных программ. Данные тестов могут помочь разработчикам программ понять эффективность текущих материалов и методов.

5. Мотивация. Хорошо разработанные тесты могут побудить учащихся учиться усерднее и брать на себя ответственность за своё обучение.

6. Стандартизация. Тесты обеспечивают последовательный процесс оценки в разных классах и учреждениях.

Типы тестов в преподавании английского языка. В ПЯА обычно используются несколько типов тестов, каждый из которых служит определённой цели:

1. Распределительные тесты. Проводятся в начале курса, чтобы определить уровень владения языком у учащихся и распределить их по соответствующим группам.

2. Диагностические тесты. Выявляют конкретные сильные и слабые стороны языковых навыков учащихся для адаптации обучения.

3. Формирующие тесты. Проводятся в процессе обучения для отслеживания прогресса и предоставления текущей обратной связи (например, викторины, короткие письменные задания).

4. Суммирующие тесты. Проводятся в конце модуля или курса для оценки общих достижений (например, итоговые экзамены, стандартизированные тесты).

5. Тесты на определение уровня владения языком. Измеряют общую языковую способность независимо от содержания конкретного курса (например, IELTS, TOEFL).

6. Тесты достижений. Оценивают, насколько хорошо учащиеся усвоили материал, изученный на конкретном курсе.

7. Практические тесты. Оценивают использование языка в реальных условиях, часто включают задания на говорение или письмо, имитирующие подлинное общение.

Преимущества тестирования в ПЯА

1. Чёткие цели обучения. Тесты помогают определить, чего должны достичь учащиеся, давая им чёткую цель.

2. Повышенная ответственность. И учащиеся, и преподаватели несут ответственность за результаты обучения.

3. Улучшение преподавания. Преподаватели могут совершенствовать свои методы на основе результатов тестов.

4. Стандартизированная оценка. Тесты предоставляют объективный способ сравнения успеваемости учащихся.

5. Подготовка к реальным вызовам. Стандартизированные тесты, такие как IELTS и TOEFL, готовят учащихся к академической и профессиональной среде, где требуется знание английского языка.

6. Повышение уверенности. Успешное выполнение тестов может повысить уверенность учащихся в своих языковых способностях.

Проблемы и ограничения. Несмотря на преимущества, тестирование в ПАЯ сопряжено с трудностями:

1. Тревожность из-за тестов. Важные тесты могут вызывать стресс, негативно влияя на результаты.

2. Чрезмерный акцент на тестировании. Слишком большое внимание к тестам может привести к «обучению ради теста», пренебрегая целостным развитием языка.

3. Культурная предвзятость. Некоторые тесты могут отдавать предпочтение учащимся из определённых культурных сред, ставя в невыгодное положение других.

4. Ограниченный охват. Тесты часто измеряют отдельные навыки, а не комплексное использование языка.

5. Ограничения по времени и ресурсам. Разработка, проведение и проверка тестов требуют значительного времени и усилий.

6. Субъективность в оценке. Особенно при оценке говорения и письма, оценка может быть субъективной, что влияет на надёжность.

Лучшие практики для эффективного тестирования в ПАЯ. Чтобы максимизировать преимущества тестирования и минимизировать его недостатки, преподавателям следует учитывать следующие лучшие практики:

1. Соответствие тестов целям обучения. Убедитесь, что тесты измеряют то, что было преподаано, и то, чему учащиеся должны научиться.

2. Использование различных типов тестов. Комбинируйте разные виды оценок (множественный выбор, эссе, устные презентации), чтобы получить полную картину способностей учащихся.

3. Предоставление чётких инструкций. Убедитесь, что инструкции к тестам легко понять, особенно для учащихся с низким уровнем владения языком.

4. Включение аутентичных заданий. Используйте в тестах сценарии из реальной жизни (например, написание электронного письма, участие в ролевой игре) для оценки практических языковых навыков.

5. Своевременная обратная связь. Предоставляйте подробные отзывы, чтобы помочь учащимся понять свои ошибки и улучшить результаты.

6. Снижение тревожности из-за тестирования. Создайте поддерживающую среду для тестирования и подчеркните, что тесты – это инструмент обучения, а не только оценки.

7. Обучение преподавателей разработке тестов. Оснастите педагогов навыками создания надёжных и валидных оценок.

8. Разумное использование технологий. Используйте цифровые инструменты для автоматизированной проверки, адаптивного тестирования и интерактивных заданий.

9. Регулярный пересмотр и обновление тестов. Поддерживайте актуальность оценок, обновляя содержание и форматы, чтобы отразить текущее использование языка и методы преподавания.

10. Баланс формирующего и суммирующего оценивания. Используйте текущие формирующие оценки для руководства обучением и суммирующие тесты для оценки конечных результатов.

Пример из практики: внедрение формирующего тестирования в классе ESL

Рассмотрим класс ESL в старшей школе, где преподаватель вводит еженедельные викторины, фокусирующиеся на лексике и грамматике. После каждой викторины учащиеся получают персонализированную обратную связь и участвуют в групповых обсуждениях для разбора типичных ошибок. Такой подход не только помогает учащимся выявить области для улучшения, но и поощряет взаимное обучение. Со временем преподаватель замечает повышение вовлечённости учащихся и улучшение результатов на итоговых экзаменах.

Будущие тенденции в тестировании по ПАЯ

Область языковой оценки развивается, и появляются несколько тенденций:

1. Цифровое и онлайн тестирование. Платформы, такие как Duolingo English Test, предлагают гибкие и доступные варианты тестирования.

2. Адаптивное тестирование. Компьютерные адаптивные тесты корректируют сложность в зависимости от результатов тестируемого, обеспечивая более точную оценку способностей.

3. Оценка интегрированных навыков. Тесты всё чаще оценивают несколько навыков одновременно (например, аудирование и говорение в одном задании).

4. Геймификация. Включение игровых элементов в тесты для снижения тревожности и повышения вовлечённости.

5. ИИ и автоматизированная оценка. Искусственный интеллект используется для более эффективной и последовательной оценки письменных и устных заданий.

Тестирование в преподавании английского языка -мощный инструмент при продуманном использовании. Оно не только измеряет прогресс учащихся, но и улучшает процесс преподавания и обучения. Понимая различные типы тестов, их преимущества и ограничения, а также внедряя лучшие практики, преподаватели могут создавать оценки, которые являются справедливыми, эффективными и способствуют развитию языка. По мере развития технологий и педагогики будут развиваться и методы тестирования, предлагая новые возможности для улучшения языкового образования во всём мире.

1. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. – Oxford : Oxford University Press, 1996.
2. Bachman, L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford : Oxford University Press, 1996.
3. Brown, H.D. Language Assessment: Principles and Classroom Practices. Pearson Education. – Oxford : Oxford University Press, 2003.
4. Hughes A. Testing for Language Teachers (2nd ed.). – M: Cambridge University Press, 2003.
5. Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. Language Test Construction and Evaluation. – M: Cambridge University Press, 1995.

УДК 373.24

С.П. Сатышев, И.А. Емельянов
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск,
МБОУ «СОШ № 129», г. Новосибирск

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ДОО
С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ:
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА**

Ключевые слова: взаимодействие ДОО и семьи, родительское образование, детско-родительские отношения, образовательный проект, формы сотрудничества.

В статье рассматривается актуальная проблема организации эффективного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников. Представлен опыт реализации образовательного проекта в МБДОУ "ЦРР ДС № 97" г. Братска, направленного на создание единого образовательного пространства через различные формы сотрудничества с родителями.

S.P. Satyshev, I.A. Emelyanov
Bratsk State University, Bratsk,
Secondary School №129, Novosibirsk

**MODERN APPROACHES TO INTERACTION OF KINDERGARTENS
WITH THE FAMILIES OF THEIR CHILDREN:
EXPERIENCE OF IMPLEMENTING AN EDUCATIONAL PROJECT**

Keywords: interaction between preschool institutions and families, parental education, child-parent relations, educational project, forms of cooperation.

The article discusses the actual problem of organizing effective interaction between preschool educational institutions and families of pupils. The article presents the experience of implementing an educational project in "Children Development Center – kindergarten № 97" in Bratsk, aimed at creating a unified educational space through various forms of cooperation with parents.

Современный этап развития дошкольного образования характеризуется переосмыслением роли семьи в образовательном процессе. Детский сад сегодня – это не просто учреждение, осуществляющее присмотр и уход за детьми, а полноценный участник образовательного процесса, который в партнерстве с семьей способствует гармоничному развитию ребенка.

Актуальность взаимодействия ДООУ с родителями обусловлена несколькими факторами:

1. Единство требований и подходов – если родители и педагоги придерживаются схожих взглядов на воспитание, ребенок быстрее адаптируется и чувствует себя уверенно.

2. Повышение педагогической грамотности родителей – не все мамы и папы знают, как правильно развивать ребенка в том или ином возрасте, и воспитатели могут помочь им в этом.

3. Учет индивидуальных особенностей ребенка – родители лучше знают своего малыша, их опыт и наблюдения помогают педагогам выстраивать индивидуальный подход.

4. Создание доверительной атмосферы – когда родители активно участвуют в жизни детского сада, у детей формируется положительное отношение к ДООУ.

Формы взаимодействия с родителями в ДООУ

Традиционные формы:

5. Родительские собрания (общие и групповые) – обсуждение актуальных вопросов, планирование работы, знакомство с программой воспитания.

6. Консультации (индивидуальные и групповые) – помощь родителям по конкретным темам (адаптация, подготовка к школе, развитие речи и т. д.).

7. Беседы – неформальное общение с воспитателем или специалистами (логопедом, психологом).

8. Наглядная информация (стенды, папки-передвижки, буклеты) – полезные материалы по воспитанию и развитию детей.

Интерактивные и современные методы:

1. Совместные мероприятия (праздники, мастер-классы, спортивные соревнования) – помогают родителям лучше узнать жизнь детского сада.

2. Проектная деятельность (семейные проекты, исследовательские работы) – вовлечение родителей в образовательный процесс.

3. Дни открытых дверей – возможность увидеть, как проходит день ребенка в саду.

4. Онлайн-взаимодействие (чаты, соцсети, сайт ДООУ) – удобный способ оперативного обмена информацией.

5. Нетрадиционные подходы:

6. Семейные клубы – тематические встречи для родителей, где они могут обмениваться опытом.

7. Анкетирование и опросы – изучение мнения родителей для улучшения работы ДОУ.

8. Совместные экскурсии и походы – укрепление детско-родительских отношений и взаимодействие с педагогами в неформальной обстановке.

Эффективность сотрудничества педагогов с родителями определяется по нашему мнению следующими факторами:

1. Открытость и доброжелательность – родители должны чувствовать, что их мнение важно.

2. Гибкость – использование разных форм работы с учетом занятости и интересов семей.

3. Обратная связь – регулярное обсуждение результатов и корректировка совместной деятельности.

4. Поощрение инициативы – привлекать родителей к организации мероприятий, учитывать их предложения.

Взаимодействие ДОУ с семьями воспитанников – это не просто обязанность, а важная часть образовательного процесса. Только в сотрудничестве с родителями можно создать благоприятные условия для полноценного развития ребенка. Современные формы общения, уважение к мнению каждой семьи и стремление к диалогу делают детский сад настоящим центром поддержки и развития для детей и их родителей. Семья рассматривается как основной институт, влияющий на формирование личности ребенка и его взаимодействие с окружающим миром. В современных условиях актуальным становится установление гармоничных детско-родительских отношений, что способствует повышению качества воспитания и развития детей дошкольного возраста.

В связи с данной актуальностью на базе МБДОУ «ЦРР ДС № 97», г. Братска был реализован образовательный проект направленный на усиление взаимодействия между родителями и образовательным учреждением в выработке общей стратегии и тактики воспитания, что позволило создать условия для индивидуализации образовательного процесса. Учитывая особенности каждого ребенка, родители смогли сформировать более эффективную и комфортную среду для его развития.

Цель проекта: Повышение осведомленности родителей о знании их роли в развитии ребенка.

Задачи:

1. Создать условия для оптимизации детско-родительских отношений и выработка единой тактики и стратегии воспитания,

направленной на индивидуализацию образования и формирование субъектной позиции родителей по отношению к ребенку.

2. Повысить вовлеченность родителей в процесс воспитания, обучения, и развитие личности ребенка, через создание продуктов поддержки.

3. Укрепить межличностные связи между родителями и педагогами.

Этапы реализации:

1. *Исследование:* Проведение анкетирования родителей для выявления их потребностей и ожиданий.

2. *Обучающие семинары:*

Регулярные встречи с родителями на темы воспитания и развития.

3. *Разработка материалов:*

Создание пособий и рекомендаций по взаимодействию с детьми.

4. *Обратная связь:* Организация регулярных обсуждений для оценки результативности проекта.

Ожидаемые результаты проекта повышение уровня активного участия родителей в жизни ребенка, улучшение педагогического подхода к взаимодействию с семьями, формирование позитивного имиджа родителей как активных участников образовательного процесса. Этот проект поможет создать психологически комфортное, гармоничное и мотивирующее окружение для детей, способствуя их всестороннему развитию.

Блоки проекта.

1. Информационный. В данном блоке предусматривается информирование родителей посредством проведения семинаров и консультаций по вопросам психологии ребенка и методов воспитания и обеспечением доступа к методическим материалам и ресурсам.

2. Партнерский. В данном блоке предполагается развитие партнерства между родителями и педагогическим коллективом через создание платформы для общения родителей, психологов и воспитателей (группы в мессенджерах, собрания) и проведение совместных мероприятий (мастер-классов, семейных праздников).

3. Индивидуальный. Это блок запланирован для индивидуализации процесса взаимодействия. Решается с использованием оценки потребностей каждого ребенка и его семьи для разработки индивидуальных рекомендаций и проведением диагностики и опросов для выявления интересов и потребностей детей и родителей.

4. Субъектный. Предназначен для формирования субъектной позиции участников, подразумевает обучение родителей методам активного участия в образовательном процессе и развитии ребенка и поддержку инициатив родителей в организации мероприятий и совместных проектов.

5. Мониторинговый. Мониторинг и оценка получаемых результатов. Данный блок включает в себя анализ динамики детско-родительских отношений в процессе реализации программы, оценку вклада родителей в воспитательный процесс через фокус – группы и анкетирование.

В рамках реализации данного обучающего проекта нами в апреле – мае 2024 г. была проведена **серия обучающих семинаров-практикумов в мужском клубе "Мужской разговор" для отцов дошкольников**. Программа включала 5 тематических встреч:

1. «Роль отца в формировании правильного мужского мировоззрения».
2. «Нормирующая роль отца в воспитании ребенка».
3. «Роль отца в воспитании девочек».
4. «Роль отца в воспитании мальчиков».
5. «Роль отца в патриотическом воспитании детей».

Каждая встреча имела четкую структуру, включающую теоретическую часть, практические упражнения, ролевые игры и рефлексии. Особенностью методики стало активное использование интерактивных форм работы: разбор случаев, групповые дискуссии, проектная деятельность.

План проведения семинаров-практикумов мужского клуба «Мужской разговор».

Встреча № 1. «Роль отца в формировании правильного мужского мировоззрения».

Цель: Повышение знаний и навыков отцов в воспитании мальчиков, формирование у них традиционных Российских ценностей и ориентиров.

План.

1. Введение (10 минут). Приветствие участников, обзор целей и задач семинара, краткое определение роли отца в воспитании.

2. Значение отца в жизни ребенка (20 минут). Обсуждение ролей и функций отца и результатов исследований о влиянии отца на развитие ребенка, примеры хорошего отцовства.

3. Формирование мужского мировоззрения (30 минут). Основные аспекты мужского мировоззрения: ценности, качества, ожидания. Как отец может передавать эти ценности через поведение и примеры, роль общения между отцом и сыном.

4. Ролевые игры (30 минут). Заключение в группах для выполнения ролевых сценариев, отражающих различные ситуации. Обсуждение и разбор ошибок и успехов.

6. Обратная связь и заключение (10 минут). Обсуждение значимости полученных знаний, ответы на вопросы участников, осознание

отцами своей ключевой роли в жизни сына. Установление контактов между отцами для обмена опытом и поддержки.

Встреча № 2. «Нормирующая роль отца в воспитании ребенка»

Цель: Обучение отцов особенностям воспитания детей и особенностям нормирования поведения в семье.

План.

1. Введение (10 минут). Приветствие участников, обзор целей и задач семинара.

2. Нормирующая функция отца (20 минут). Определение и значимость нормирующей роли в воспитании, как отец может устанавливать нормы и правила в семье. Примеры норм поведения для детей.

3. Постановка границ и правил (30 минут). Обсуждение важности постановки границ, принципы эффективного общения на тему норм и правил, практические приемы по созданию и поддержанию норм поведения.

4. Как поддерживать стабильность в правилах (30 минут). Роль последовательности и уверенности в действиях отца, как справляться с нарушениями правил. Использование положительного подкрепления и похвалы.

5. Ролевые игры (30 минут). Заключение в группах для выполнения ролевых сценариев, отражающих различные ситуации. Обсуждение и разбор ошибок и успехов.

6. Обратная связь и заключение (10 минут). Обсуждение личного опыта участников по нормированию поведения, ответы на вопросы, обмен идеями.

Встреча № 3. «Роль отца в воспитании девочек».

Цель: Поддержка отцов в понимании их влияния на развитие и воспитание дочерей, а также формирование здоровых отношений.

План.

1. Введение (10 минут). Приветствие участников, обзор целей и задач семинара, значение отца в жизни девочки.

2. Особенности воспитания девочек (20 минут). Психологические, социальные, личностные и возрастные аспекты роста девочек, почему важно учитывать половые отличия в воспитании. Как нормы общества влияют на воспитание девочек.

3. Модель отцовства и ее влияние (30 минут). Роль отца как модели для подражания, как отец формирует самооценку и уверенность девочки. Примеры успешных отцов и их стилей воспитания.

4. Коммуникация и взаимодействие (30 минут). Как установить доверительный и открытый диалог с дочерью, важность активного слушания и уважения к чувствам. Рекомендации по взаимодействию с девочками в разных возрастах.

5. Ролевые модели и стереотипы (30 минут). Как бороться с гендерными стереотипами, поддержка интересов девочки и развитие ее талантов. Примеры занятий и хобби, которые можно развивать вместе.

6. Ролевые игры (30 минут). Сценарии взаимодействия между отцом и дочерью, обсуждение различных подходов в взаимодействии.

7. Обратная связь и заключение (10 минут). Обсуждение личного опыта участников по нормированию поведения, ответы на вопросы, обмен идеями.

Встреча № 4. «Роль отца в воспитании мальчиков».

Цель: Помочь отцам осознать их значимость в жизни сыновей и научить эффективным подходам в воспитании.

План.

1. Введение (10 минут). Приветствие участников, обзор целей и задач семинара, влияние отца на развитие мальчика.

2. Психология мальчиков (20 минут). Особенности эмоционального и психического развития мальчиков, влияние общественных стереотипов на их воспитание. Потребности мальчиков в разных возрастных этапах.

3. Роль отца как поведенческого примера (30 минут). Как отцовское поведение формирует личность сына, значимость активного участия отца в жизни ребенка. Примеры успешных отцов и их воздействие на развитие мальчиков.

4. Установление доверительных отношений (30 минут). Методы формирования открытого диалога, важность поддержки и понимания в отношениях. Рекомендации по взаимодействию с мальчиками в дошкольном возрасте.

5. Развитие навыков и увлечений (30 минут). Как поддерживать интересы мальчика и развивать его таланты, примеры активных игр и занятий. Значение физической активности и приключений в жизни мальчиков.

6. Ролевые игры (30 минут). Разработка игр, идеи подвижных игр для отца и сына. Обсуждение и демонстрация простых игровых сцен.

7. Обратная связь и заключение (10 минут). Обсуждение опыта участников в воспитании сыновей, ответы на вопросы и подведение итогов.

Встреча № 5. «Роль отца в патриотическом воспитании детей»

Цель: Повысить осознание отцами их роли в патриотическом воспитании и предоставить инструменты для успешной реализации этого процесса.

План.

1. Введение (10 минут). Приветствие и знакомство участников, обсуждение значимости патриотического воспитания. Патриотизм как основа гражданственности.

2. Понятие патриотизма (20 минут). Что такое патриотизм и его проявления, роль патриотизма в жизни семьи и общества. Патриотизм и развитие личности ребенка.

3. Роль отца в патриотическом воспитании (30 минут). Как отец может стать примером патриотизма для ребенка, применение семейных традиций для формирования патриотических ценностей. Использование истории семьи в воспитании.

4. Методы патриотического воспитания (30 минут). Идеи для совместных занятий: чтение книг, походы на исторические места, организация семейных праздников и праздников страны. Участие в социальных и волонтерских проектах.

5. Обсуждение важности традиций и культуры (30 минут). Как передавать традиции и культурные ценности, роль фольклора, музыки, искусства в воспитании патриотизма. Примеры из жизни, когда культура вдохновляет на гордость за родину.

6. Разработка проекта (30 минут). Групповая работа по созданию проектных планов патриотических мероприятий для детей. Обсуждение идей и рекомендаций.

7. Обратная связь и заключение (10 минут). Обсуждение опыта патриотического воспитания участников. Ответы на вопросы, подведение итогов и выделение полезных советов.

Результаты реализации проекта:

1. Повышение педагогической компетентности родителей.

2. Увеличение доли отцов, активно участвующих в образовательном процессе.

3. Создание банка методических материалов для родителей.

4. Развитие новых форм взаимодействия (семейные клубы, совместные проекты).

Проведенная работа подтвердила эффективность проектного подхода в организации взаимодействия ДОУ с семьями воспитанников. Использование дифференцированных форм работы, учет гендерного аспекта воспитания, сочетание традиционных и инновационных методов позволяют создать действительно партнерские отношения между педагогами и родителями. Основные выводы, которые можно сделать по окончании реализации данной части проекта.

1. Взаимодействие ДОУ с семьей должно носить системный и дифференцированный характер.

2. Особое внимание следует уделять вовлечению отцов в образовательный процесс.

3. Проектная деятельность является эффективной формой организации сотрудничества.

4. Сочетание различных методов работы повышает результативность взаимодействия.

Представленный опыт может быть полезен педагогам дошкольных учреждений, работающим над совершенствованием форм взаимодействия с родителями воспитанников.

Литература

1. Веретенникова Т.С. Основные формы организации взаимодействия ДОУ и семьи в контексте ФГОС ДО / Т.С. Веретенникова, О.Н. Зиновьева // Молодой ученый. – 2016. – № 12. – С. 833–835.

2. Гиляева Д. Детский сад и семья – единое образовательное пространство // Международный образовательный портал maam.ru – 2017. URL: <https://www.maam.ru/detskij-sad-i-semja-edinoe-obrazovatelnoeprostranstvo.html> (дата обращения 10.06.2025).

3. Данилина Т.А. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т.А. Данилина // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 1. – С. 41–49.

4. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т.Н. Доронова – Москва: Просвещение, 2011. – 198 с.

5. Колягина О.В. Детско-родительские проекты как современная форма взаимодействия детского сада и семьи // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). – Москва: «Буки-Веди», 2013. – С. 41–42.

6. Кузнецова Г. Современные проблемы взаимодействия ДОУ с семьей // Международный образовательный портал maam.ru 09.01.2017. URL: <https://www.maam.ru/detskij-sad/sovremennye-problemy-vzaimodeistvija-dou-ssemei.html> (дата обращения 10.06.2025).

7. Тонкова Ю.М. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи / Ю.М. Тонкова, Н.Н. Веретенникова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 71–74.

УДК 159.99

С.П. Сатышев, А.Ю. Стефанская

ФГБОУ ВО БрГУ г. Братск, МБДОУ «ЦРР-ДС № 97» г. Братск

РЕСУРСЫ И СТРАТЕГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ДЕТСКОГО САДА, ПО СОХРАНЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА, В ПЕРИОД ДЛИТЕЛЬНОГО ОТСУТСТВИЯ ОТЦА (НЕСЕНИЕ СЛУЖБЫ В РЯДАХ ВС РФ)

Ключевые слова: психологическое здоровье, эмоциональная безопасность, дошкольный возраст, длительное отсутствие отца, привязанность, тре-

возможность, психолого-педагогическое сопровождение в ДОУ, стратегии совладания, арт-терапия.

В статье рассматривается актуальная проблема сохранения психологического здоровья и эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в условиях длительного отсутствия отца, обусловленного объективными причинами.

S.P. Satyshev, A.Y. Stefanskaya

Bratsk State University, Bratsk,

Children Development Center – kindergarten № 97, Bratsk.

**RESOURCES AND STRATEGIES OF THE PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL SERVICE OF THE KINDERGARTEN
ON PRESERVING THE PSYCHOLOGICAL HEALTH AND EMOTIONAL SAFETY
OF PRESCHOOLERS DURING THE LONG ABSENCE OF THE FATHER
(SERVICE IN THE ARMED FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION)**

Keywords: psychological health, emotional security, preschool age, long-term absence of a father, attachment, anxiety, psychological and pedagogical support in preschool institutions, coping strategies, art therapy.

The article discusses the current problem of preserving the psychological health and emotional well-being of preschool children in the context of a long-term absence of a father due to objective reasons.

Вопросы психологического здоровья и эмоциональной безопасности дошкольников, в настоящее время приобретают особую значимость. Остро встаёт проблема, связанная с долгим отсутствием одного из родителей, в частности отца, по объективным причинам. Эта ситуация затрагивает многие семьи и ставит перед детскими садами новые задачи по обеспечению всесторонней поддержки воспитанников [1].

Дети дошкольного возраста отличаются повышенной эмоциональной восприимчивостью. Длительное отсутствие папы вызывает у малышей тревогу, страх потери и неопределённости будущего. Ведь отец традиционно воспринимается как символ силы, защиты и стабильности. В его присутствии формируется представление ребёнка о мужественности, правилах поведения и образе действий в сложной жизненной ситуации. Если папа отсутствует долго, это нарушает привычную картину восприятия действительности и порождает страхи, сомнения и нарушения привязанности, возникает ощущение нестабильности и опасности [4].

Дошкольный возраст характеризуется высокой зависимостью эмоциональной стабильности ребёнка от стабильности привязанностей. Эмпирические данные свидетельствуют, что длительное отсутствие значимого родителя нарушает привычную систему подкрепле-

ний поведения и безопасности, что провоцирует широкий спектр реакций, зависящих от возраста, темперамента ребёнка, социального окружения и качества взаимоотношений с оставшимся взрослым. Ребёнок может испытывать постоянную или возникшую в определённых ситуациях тревогу (разлука, страх остаться одному). Проявляется частыми слезами, страхом перед уходом родственников, отказом от сна в одиночестве. Возникает ощущение утраты, брошенности, даже если причина объективна (служба, лечение, командировка). Может проявляться длительной подавленностью, снижением интереса к привычным занятиям. Ребёнок может быть раздражён и выражать злость на отсутствующего взрослого, обвинять, демонстрировать протестные реакции. Эти эмоции часто маскируются агрессивным поведением. Или же агрессивное поведение замещается, замкнутостью и отстранённостью – ребёнок может отказаться от совместных игр, избегать общения, быть менее инициативным в групп. Младшие дети иногда интернализируют причину разлуки, считая себя виновными: «я плохо вел себя – он ушёл». Возникают быстрые перепады от апатии к агрессии, от плача к внезапной радости – частое проявление попыток регулировать эмоции. Появляются страхи темноты, одиночества, разлуки, непредвиденных событий; усиление ночных кошмаров.

Возможны поведенческие изменения возврат к более ранним, «младенческим» формам поведения: сосание пальца, возвращение к горшку, требование постоянного внимания и телесного контакта. Потеря интереса к занятиям, быстрая утомляемость, рассеянность, сложности с выполнением заданий. Частые капризы, истерики, настойчивые требования поощрения и подтверждения любви. Усиливается привязанность к матери/опекуну, возможны трудности при смене воспитателей или при адаптации к детскому саду. А отсутствие адекватной поддержки в раннем возрасте может привести к устойчивым трудностям в эмоциональной регуляции, снижению самооценки и проблемам в межличностных отношениях в школьном возрасте и далее.

Отсутствие одной из ключевых фигур в семье неизбежно меняет динамику межличностных взаимодействий. Ребёнок начинает больше зависеть от матери, а сама мать сталкивается с повышенными нагрузками и ответственностью. Эти обстоятельства приводят к усилению напряжения и создают предпосылки для конфликтов, снижения качества коммуникации и роста риска появления психосоматических расстройств у детей.

Нарушается режим сна и бодрствования проявляется в отказ засыпать без присутствия взрослого, частые пробуждения, кошмары, дневная сонливость или бессонница. Снижение аппетита или, наоборот, переедание как способ справиться со стрессом [8].

Такое положение требует особого подхода со стороны образовательных учреждений, ведь нарушение эмоционального баланса может отрицательно сказываться на физическом и интеллектуальном развитии ребёнка. Проблемы социализации возникают чаще всего среди тех детей, которые пережили длительный разрыв с кем-то из близких членов семьи

Детские сады становятся важнейшим ресурсом для оказания необходимой помощи семьям, столкнувшимся с подобной ситуацией. Именно здесь создаётся комфортная среда, необходимая для компенсации недостатка родительского участия и устранения неблагоприятных последствий изоляции от значимых взрослых. Именно детский сад оказывается первой средой, способствующей развитию здоровых способов адаптации ребёнка к трудному жизненному событию. Через игровые формы, художественное творчество, специальные упражнения и беседу ребёнок учится распознавать собственные чувства, осознавать причины своего состояния и осваивать приёмы управления своими эмоциями. Группы детского сада оснащаются игрушками, материалами для творческой деятельности, книгами и пособиями, направленными на поддержание интереса и мотивации ребёнка. Дети учатся планировать своё поведение, ставить цели и достигать их, преодолевать трудности. Таким образом укрепляется уверенность в собственных силах и повышается уровень самооценки [2].

Профессиональная поддержка включает комплекс мероприятий, направленных на укрепление эмоционального здоровья и предотвращение нежелательных эффектов. Задача педагогов заключается в содействии формированию самостоятельности, ответственности, целеустремлённости и лидерских качеств у ребёнка. Педагоги детского сада становятся посредниками между семьёй и ребёнком, налаживая диалог и взаимопонимание между всеми участниками образовательного процесса. Организация регулярных консультаций и встреч с родителями позволяет обеспечить преемственность мер помощи ребёнку вне стен учреждения и формирует единую стратегию заботы о нём. Важно создать атмосферу любви, внимания и поддержки, позволяющую ребёнку почувствовать себя нужным и любимым, несмотря на временную разлуку с родителем.

Помимо, обеспечения физического здоровья и соблюдения норм санитарии и гигиены, психоэмоциональные аспекты является обязательными составляющими работы детского сада.

Психолого-педагогическая служба детского сада играет ключевую роль в ранней диагностике, профилактике и коррекции последствий длительного отсутствия отца. Разработка и внедрение ресурсно-ориентированных, доказательных стратегий является актуальной деятельностью, имеющей значимый практический и научный потен-

циал для повышения качества дошкольного образования и защиты психического здоровья детей.

Основной целью психолого-педагогической службы детского сада в данном контексте является – обеспечение эмоциональной безопасности ребёнка и поддержание устойчивости психического здоровья в условиях отсутствия отца. Эта цель реализуется задачами направленными на раннее выявление реакций на утрату/отсутствие; создание компенсаторных условий привязанности; развитие навыков регуляции эмоций; поддержка семьи и воспитателей; профилактика дистресс-состояний [6].

В своей работе выделяем следующие направления работы:

- диагностическое: наблюдение, беседы, игровые диагностические методики, опросники для родителей и воспитателей для выявления уровня тревожности, привязанности, поведенческих изменений.

- коррекционно-развивающее:

Индивидуальная работа: игровые и арт-терапевтические техники, методы сенсорной регуляции, тренировка навыков саморегуляции (дыхательные упражнения, «коробка спокойствия»), сказкотерапия, проективные игры [11].

Групповая работа: коммуникативные игры для развития навыков взаимодействия, тренинги эмоционального интеллекта, ритуалы безопасности в группе (утренние приветствия, «уголок спокойствия»). Создаем атмосферу тепла и принятия, исключая любые проявления агрессии или давления. Важно сформировать среду, где каждый ребёнок почувствует свою ценность и значимость независимо от обстоятельств личной жизни. Особенное внимание уделяется работе над созданием крепких дружеских связей внутри группы. Общение со сверстниками и совместные занятия помогают компенсировать дефицит семейного взаимодействия, формируя чувство принадлежности и единения.

- Консультативно-просветительское: консультирование матери (или временного опекуна) по поддержке ребёнка, рекомендации по режиму, реагированию на проявления тревоги, совместные игры, поддержание контакта с отсутствующим отцом при возможности (письма, аудио/видео обращения).

- Методическое: супервизии и методические рекомендации воспитателям по построению привязанности во взаимоотношениях, адаптационные программы, корректировка образовательной среды. Каждый ребёнок нуждается в индивидуализированной программе сопровождения, соответствующей особенностям его характера, уровню зрелости и степени зависимости от отца. Важно учитывать возможности и ограничения конкретного воспитанника, используя разнообразные методики и подходы [7].

- Взаимодействие с внешними службами: при необходимости – привлечение медицинских, социальных и других специалистов

Система мероприятий, проводимых педагогами детского сада совместно с семьёй ребёнка, создаёт необходимые условия для полноценного развития личности и обеспечивает полноценное социальное становление малыша в период продолжительного отсутствия отца.

Несмотря на это весомо ощущается значительный недостаток практик и методических материалов по данному направлению. А имеющиеся методические рекомендации часто носят фрагментарный характер или ориентированы на общие модели семейного неблагополучия, а не на специфику длительного отсутствия отца. Отсутствует единая модель действий, адаптированная для конкретного возрастного периода дошкольников, с поэтапными стратегиями диагностики, профилактики и интервенции в условиях детского сада. Также нуждается в дальнейшей разработке и система профилактики долгосрочных социальных последствий, т.к. ранняя интервенция снижает вероятность возникновения трудностей в обучении, поведенческих расстройств и социальных проблем в будущем.

Данные трудности мы стараемся решать благодаря тесному научно-методическому сотрудничеству с базовой кафедрой истории педагогики и психологии, гуманитарно-педагогического факультета, ФГБОУ ВО Братского государственного университета проводя совместные эмпирические исследования и оценку эффективности применяемых стратегий.

По-нашему мнению инвестиции в эмоциональное благополучие дошкольников имеют долгосрочную социальную и экономическую отдачу. Конкретные алгоритмы и рекомендации, повысят качество психолого-педагогического сопровождения дошкольников, и обеспечат системность вмешательств. Унификация подходов позволит масштабировать успешные практики в муниципальных и региональных системах дошкольного образования. А систематизация данных и обобщение практик создают основу для дальнейших эмпирических исследований, оценки эффективности программ и разработки стандартов работы психолого-педагогических служб.

Тема сохранения психологического здоровья и эмоциональной безопасности дошкольников в период длительного отсутствия отца представляет собой важное направление современной образовательной практики. Осознанное использование всех имеющихся ресурсов и внедрение эффективных стратегий позволят минимизировать риски, связанные с подобным положением вещей, и способствовать полноценной реализации потенциала каждого ребёнка.

1. Психологическое сопровождение детей, переживающих разлуку с отцом // Вестник практической психологии образования. – 2023. – № 3.
2. Роль детского сада в обеспечении психологической безопасности детей из семей военнослужащих // Дошкольное воспитание. – 2024. – № 7.
3. Калинин Н.И. Психолого-педагогическая работа с детьми дошкольного возраста в условиях стресса: опыт и рекомендации. – Москва: Педагогическое общество, 2020.
4. Кравцова Л.М. Психология и педагогика эмоционального благополучия детей. – Екатеринбург: Уральский университет, 2020.
5. Лебедева О.В. Психологическое сопровождение детей в условиях кризиса: практические рекомендации для педагогов. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020.
6. Методические рекомендации по организации работы с детьми, испытывающими стресс в условиях разлуки с родителями. – Министерство образования РФ, 2023.
7. Рекомендации для педагогов и психологов по работе с детьми, у которых длительное время отсутствует один из родителей. – ФГОС, 2022.
8. Кузнецова Т.Ю. Эмоциональное благополучие детей в условиях разлуки с родителем // Психология и образование. – 2020. – № 2. – С. 32–39.
9. Левина Ю.Н. Стратегии поддержки детей в условиях временной разлуки с родителями // Вестник психологии и педагогики. – 2022. – № 6. – С. 22–30.
10. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003.
11. Чиркова Ю.В. Коррекция эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста средствами арт-терапии // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 4.

УДК 378.147:61

Л.С. Тимофеев
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

КИБЕРБЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ключевые слова: кибербезопасность, обучающиеся, система образования.

Статья посвящена рассмотрению проблемы кибербезопасности личности в контексте педагогической деятельности. Работа направлена на выявление сущности кибербезопасности как объекта педагогической науки, формулирование педагогических задач, направленных на формирование у обучающихся навыков безопасного использования информационных технологий, а также обсуждение научно-теоретических оснований и методологических подходов к данному направлению.

CYBERSECURITY OF STUDENTS' IDENTITY AS PEDAGOGICAL PROBLEM

Keywords: cybersecurity, students, education system.

The article is devoted to the problem of personal cybersecurity in the context of pedagogical activity. The work is aimed at identifying the essence of cybersecurity as an object of pedagogical science, formulating pedagogical tasks aimed at developing students' skills in the safe use of information technology, as well as discussing scientific and theoretical foundations and methodological approaches to this area.

Проблема кибербезопасности возникла относительно недавно, однако стремительно набирает актуальность ввиду повсеместного распространения современных коммуникационных устройств и сетей Интернета. Современному человеку приходится ежедневно решать ряд сложных задач, связанных с защитой своей частной жизни, интеллектуальной собственности и финансовой информации. Особенно остро данная проблема встаёт перед системой образования, где растущие дети находятся в ситуации повышенной уязвимости, подвергаясь риску злоупотребления своими персональными данными, хакерским атакам и другим видам преступлений [4].

Современное образование тесно связано с использованием **информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)**. Ученики ежедневно взаимодействуют с разнообразными гаджетами и интернет-ресурсами, что открывает неограниченные возможности для познания нового материала, общения и творчества. Вместе с тем широкое проникновение ИКТ порождает серьезные вызовы, связанные с обеспечением информационной безопасности [1].

Эта проблема актуальна, начиная с самых ранних этапов становления личности, и приобретает особое значение в студенческом возрасте, отличающемся резким возрастанием социальной активности, вовлеченности личности в процессы профессионального и личностного самоопределения. Именно на данном этапе становления личности нерегулируемость потоков информации и невозможность изоляции студентов от негативного контента в значительной мере увеличивают их подверженность информационным рискам [2].

В условиях интенсивного роста цифровых сервисов школьники оказываются подвержены различным рискам, таким как взлом аккаунтов, распространение персональных данных, киберпреступления и буллинг. Эти факторы создают необходимость реализации специальных образовательных программ, ориентированных на повышение цифровой грамотности учащихся [1].

Исследования показывают, что молодые люди нередко игнорируют меры предосторожности при пользовании интернетом, считая себя неуязвимыми. Отсюда возникает острая потребность в развитии практических навыков, позволяющих противостоять опасным ситуациям в киберпространстве [Там же].

Цифровая реальность оказывает непосредственное воздействие на физиологию современной молодежи. Студенты, в своем абсолютном большинстве, не могут более полутора минут отвечать на поставленные вопросы. Им нужна пауза, перезагрузка. Не могут запомнить большие тексты. Способ передачи и восприятия информации изменяет сознание [3].

Сегодняшние студенты не могут воспринимать информацию так, как ее воспринимали предшественники. Например, с трудом выслушивают классические полтора часовые лекции даже самого квалифицированного преподавателя. Зато могут переварить огромный объем информации, но «кусочно» и по запросу, поскольку у студентов разные запросы, подходы и карьерные ожидания. Меняется характер взаимодействия между поколениями, раньше пожилой человек был носителем информации, современные поисковые программы позволяют молодежи знать больше педагога. Преподаватель в настоящее время выступает не столько носителем и трансформатором научной информации, сколько организатором познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества. Мы росли, когда образование было благом, диплом был приложением к образованию, сейчас процесс обучения ориентирован на получение компетенции; получение знаний – получение навигаций в море, учитель – ориентировать на то, где можно получить информацию [3].

Наконец, информационно-цифровая цивилизация создает безграничные условия для развития способности человека к предчувствию и предзнанию будущего, причем, не пророка, не чародея, не экстрасенса, а самого обычного среднестатистического человека. Ведь наш, данный Богом разум, развивается быстрее тела, что создает предпосылки к тому, что человечество, став «цифровым обществом», сможет отказаться от вредоносных «благ» цивилизации, не став ее жертвой [3].

Анализируя понятие **«кибербезопасность личности»**, целесообразно рассматривать её как совокупность теоретических положений, практических приемов и механизмов, направленных на предотвращение негативных последствий функционирования субъекта в виртуальных средах. Под киберпространством здесь понимаются любые формы взаимодействия, осуществляемые посредством компьютерных технологий, телекоммуникационных каналов связи и соответствующих сервисов и приложений [5].

По нашему мнению, **кибербезопасность личности обучающихся в системе образования** – педагогическая проблема, связанная с необходимостью формирования навыков безопасного использования цифровых технологий, защиты персональных данных и противодействия киберугрозам. Это актуально в условиях цифровизации образования, когда использование электронных ресурсов, дистанционных форм обучения и социальных сетей повышает уровень киберрисков.

Одним из важнейших обстоятельств, порождающих данную проблему, является рост числа угроз и правонарушений в сфере ИТ-технологий. Дети и молодежь являются наиболее подверженной группой риска, поскольку уровень их психологической зрелости зачастую недостаточен для самостоятельного анализа потенциальных опасностей. Недостаточная подготовка учителей и отсутствие специальной программы профилактики также способствуют росту случаев нарушения прав несовершеннолетних [6].

При разработке методических рекомендаций особое значение приобретают следующие аспекты:

- Формирование осознанного отношения к правилам безопасности в виртуальном пространстве;
- Выработка навыков самооценки рисков и принятия адекватных решений в ситуациях неопределенности;
- Активизация познавательного интереса к проблеме кибербезопасности путем привлечения инновационных игровых технологий и конкурсов [7].

Формирование устойчивого иммунитета к негативным последствиям пребывания в киберпространстве требует совместной комплексной работы всех заинтересованных сторон. Особое значение приобретает координация усилий внутри самой образовательной системы, направленная на повышение уровня профессиональной квалификации педагогов, разработку содержательно-научных материалов и организацию регулярных консультаций для родителей. Только при таком подходе можно обеспечить реальную защиту личности обучающихся от потенциально опасных ситуаций в виртуальной среде.

Разрешение проблемы кибербезопасности личности тесно связано с качеством образовательной деятельности, способностью педагогов организовать эффективный процесс обучения навыкам безопасной работы в виртуальном пространстве. Это потребует серьезных изменений в содержании учебных планов, модернизации оборудования и внедрения нового типа образовательных программ, нацеленных на достижение устойчивости личности в современном технологическом окружении.

1. Казакевич О.Н., Проказина И.М. Формирование компетенций информационной безопасности у будущих педагогов // Инновационные процессы в образовании. 2020. № 1. С. 203–211.
2. Петрова Варвара Александровна Проблема информационной безопасности личности в современной педагогической науке и образовательной практике // Вестник ТГПУ. 2016. № 4.169 с.
3. Кугай Александр Иванович, Михайлова Виктория Владимировна «Цифровое поколение»: угрозы и надежды в эпоху информационно-цифровой цивилизации // Управленческое консультирование. 2019. № 7. 127 с.
4. Гребнева Т.М. Кибербезопасность личности в эпоху цифровой трансформации // Научные ведомости Белгородского гос. ун-та. Серия: Философия. Социология. Право. 2020. № 12. С. 123–130.
5. Козлов А.Ю. Основные тенденции и перспективы развития кибербезопасности // Информатика и образование. 2021. № 3. С. 45–50.
6. Лашкевич А.В. Проблема кибербезопасности в образовательной среде // Молодежь и инновации. 2022. № 4. С. 67–73.
7. Семенова Н.Е. Методы обучения студентов вузов приемам защиты персональных данных // Высшее образование сегодня. 2023. № 2. С. 34–39.

УДК 372.8

И.А. Ткаченко

МБОУ «Лицей № 1», г. Братск

ПОТЕНЦИАЛ СТРАТЕГИИ 5E для ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ключевые слова: обучение английскому языку, стратегия 5E, читательская грамотность, критическое мышление.

В условиях подготовки старшеклассников к государственной итоговой аттестации и формирования функциональной грамотности возрастает потребность в методах, направленных на развитие не только языковых навыков, но и критического мышления через чтение. Стратегия 5E (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate), изначально разработанная для естественнонаучного образования, демонстрирует высокий потенциал при адаптации к обучению английскому языку в 10–11 классах. В статье раскрываются особенности реализации каждого этапа стратегии при работе с учебником «Spotlight» для старшей школы, анализируются её преимущества для формирования продвинутой читательской грамотности и предлагаются практико-ориентированные приёмы, соответствующие когнитивным возможностям подростков 16–18 лет.

**THE POTENTIAL OF THE 5E INSTRUCTIONAL MODEL
IN FOSTERING READING LITERACY
AMONG SENIOR SECONDARY STUDENTS LEARNING ENGLISH**

Keywords: English language teaching, 5E strategy, reading literacy, critical thinking.

In the context of preparing senior secondary school students for state final assessment and fostering functional literacy, there is a growing demand for instructional methods that develop not only language skills but also critical thinking through reading. The 5E instructional model (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate), originally designed for science education, demonstrates considerable potential when adapted for English language teaching in grades 10–11. This article outlines the specific features of implementing each stage of the 5E strategy with the "Spotlight" textbook for upper secondary school, examines its benefits for cultivating advanced reading literacy, and proposes practical, classroom-tested techniques aligned with the cognitive capacities of adolescents aged 16 to 18.

В современном мире, перегруженном информацией, умение работать с текстом выходит далеко за рамки простого понимания прочитанного. Функциональная читательская грамотность – это способность человека понимать, использовать, анализировать и критически оценивать письменные тексты для достижения своих целей, расширения знаний и возможностей, а также для активного участия в жизни общества.

На уроках английского языка формирование этого навыка приобретает особую значимость: учащийся не только осваивает новый язык, но и учится ориентироваться в глобальном информационном пространстве. В арсенале современного учителя имеются разнообразные педагогические технологии и методики, способствующие формированию навыков осознанной работы с текстами разной тематики и на практике доказавшие свою эффективность. В рамках данной статьи предполагается остановиться на стратегии 5Е, которая, возможно, менее известна, но, безусловно, актуальна именно при работе с обучающимися старших классов.

Как известно, традиционные подходы к обучению чтению часто сводятся к механическому выполнению упражнений «Прочитай и ответь на вопросы», что не способствует развитию метапредметных умений и навыков. Стратегия 5Е предлагает альтернативу: циклическую модель, где чтение становится инструментом получения новых знаний. При работе с УМК «Spotlight» для 10–11 классов [3] эта модель позволяет использовать учебные тексты для развития критического мышления и функциональной грамотности.

В рамках рассматриваемой стратегии предполагается, что урок разбивается на 5 фаз, каждая из которых имеет свою цель и на английском языке начинается с буквы E.

1. Этап Engage (Вовлекайся): целью этой фазы является объяснить старшеклассникам смысл приобретения знаний: «Для чего это надо?», «Где пригодятся приобретенные знания?». Для подростков 16–18 лет мотивация к чтению формируется через актуальность темы, возможность высказать собственную позицию и решить «интеллектуальную загадку». В качестве примера можно привести несколько приемов, которые формируют навыки предварительного анализа текста и активизируют критическое отношение к информации:

«Провокационный тезис»: перед чтением текста о выборе жизненного пути (модуль 7 «In days to Come», Spotlight 11) предложить утверждение: «Мечта всегда должна быть достижимой». Учащиеся распределяются по зонам класса: «согласен/ не согласен/ сомневаюсь» и аргументируют позицию.

«Деформированный текст»: предоставить текст из модуля 8 «Technology» (Spotlight 10) с пропущенными ключевыми словами или переставленными абзацами; задача – восстановить логику до знакомства с оригиналом.

«Визуальный парадокс»: показать изображение, противоречащее стереотипам (например, пожилой человек, создающий видеоигры), и связать с темой модуля 3 «Jobs & Careers» (Spotlight 10).

2. Этап Explore (Исследуй): самостоятельное конструирование смысла. Старшеклассники способны к самостоятельной работе с аутентичными текстами при наличии чёткой исследовательской задачи. Этап развивает стратегии «чтения между строк» и работы с имплицитной (неявной) информацией. На данном этапе развивается способность к интерпретации и оценке текста, а также подготавливает к выполнению заданий ЕГЭ типа «соотнесение заголовков с текстами» и «множественный выбор с аргументацией». Практические приёмы:

«Трекер аргументации»: при чтении эссе о проблемах городского транспорта (модуль 4 «Earth Alert», Spotlight 10) учащиеся заполняют таблицу: *Утверждение автора – Доказательство – Контраргумент – Моя позиция*.

«Поиск скрытых предпосылок»: в тексте о расходах подростков (модуль 2 «Living & Spending», Spotlight 10) выявить несформулированные допущения автора (например, «потребление равно счастье»).

«Многоуровневая маркировка»: использовать цветовую кодировку: жёлтый – факты, зелёный – мнения, красный – эмоционально окрашенная лексика, синий – социокультурные реалии.

3. Этап Explain (Объясни): вербализация и рефлексия понимания. Изложение собственного понимания через дискуссию или пись-

менную рефлексию способствует переходу знаний в долговременную память и формирует метапредметные навыки. Практические приёмы:

«Сократический диалог»: после чтения эссе о том, все ли подростки должны подрабатывать (модуль 3 «Responsibility», Spotlight 11) учитель задаёт серию уточняющих вопросов: «Что автор имеет в виду под ответственностью и независимостью, когда говорит о работе?», «Как автор обосновывает своё утверждение?», «Какие альтернативные точки зрения возможны?».

«Тезаурус понятий»: для сложных тем (например, «Поиск внеземных цивилизаций» в модуле 6 «Communication», Spotlight 11) создать коллективную карту понятий с синонимами, антонимами, примерами.

«Письменная рефлексия по шаблону»: *«До чтения я думал(а)... После чтения я понял(а)... Остался вопрос...».*

4. Этап Elaborate (Попробуй сам): для старшеклассников очень важно видеть практическую значимость полученных знаний. Данный этап позволяет применить информацию из текста для решения реальных проблем и создания аутентичных продуктов, развивает способность использовать информацию из текста для решения практических задач – ключевой показатель функциональной грамотности в современных образовательных стандартах (ФГОС СОО) [1]. Практические приёмы:

«Дебаты на основе текста»: после чтения материалов об органическом земледелии (модуль 6 «Food», Spotlight 10) провести дебаты «За и против традиционных способов ведения земледелия» с обязательной ссылкой на аргументы из текста.

«Создание медиaproдукта»: на основе текста о проблемах мегаполисов (модуль 5 «Who Are You», Spotlight 11) разработать видео для соцсетей с призывом превратить современный город в удобное и безопасное место для жизни.

«Междисциплинарный синтез»: связать текст о фотосинтезе (раздел «Across the Curriculum», Spotlight 10) с материалами по биологии и химии, создав инфографику и оформив презентацию.

5. Этап Evaluate (Оцени): самооценка процесса и результата усвоения материала. Старшеклассники способны к самооценке собственных стратегий обучения. Этап фокусируется не на «правильности ответа», а на осознании процесса понимания текста, формирует рефлексивную культуру чтения, т.е. способность к постоянной коррекции стратегий понимания, что является залогом успешного чтения в высшей школе и профессиональной деятельности. Практические приёмы:

«Рубрика метаоценки»: после работы с текстом учащиеся оценивают себя по критериям:

- Я определил(а) цель автора текста – 1/2/3 балла.
- Я распознал(а) стилистические приёмы – 1/2/3 балла.
- Я связал(а) текст с личным опытом/другими источниками – 1/2/3 балла.

«Дневник читательских стратегий»: фиксация: «Какую стратегию я использовал(а) при встрече с незнакомым словом?», «Как я определял(а) главную идею?», «Что помешало полному пониманию?».

«Экзаменационный симулятор»: выполнение заданий в формате ОГЭ/ЕГЭ с последующим анализом: «Почему я выбрал(а) именно этот вариант?», «Какие подсказки в тексте я упустил(а)?».

Положительные аспекты использования стратегии 5Е в контексте старшей школы представлены в табл. 1.

Таблица 1

***Положительные аспекты использования стратегии 5Е
в контексте старшей школы***

Аспект	Преимущество стратегии 5Е
Подготовка к ОГЭ/ЕГЭ	Развивает именно те навыки, которые проверяются в разделе «Чтение»: понимание основного содержания, деталей, логических связей, авторской позиции
Формирование soft skills (социально-психологических и личностных качеств)	Через этапы Explain и Elaborate развиваются критическое мышление, коммуникативная компетентность, умение аргументировать
Дифференциация	На этапе Explore учащиеся могут выбирать глубину проработки текста; на этапе Elaborate – формат «продукта» в соответствии с индивидуальными способностями
Снижение тревожности	Постепенное погружение в текст (от прогнозирования к интерпретации) снижает страх перед сложными аутентичными материалами
Связь с реальной жизнью	Этапы Elaborate и Evaluate создают мост между учебным текстом и реальными ситуациями использования английского языка

Учебники линейки УМК «Spotlight» для 10–11 классов содержат материалы, соответствующие логике стратегии 5Е, что позволяет реализовать потенциал рассматриваемой технологии для формирования читательской грамотности старшеклассников. Взаимосвязь компонентов учебника с этапами технологии представлена в табл. 2.

Материалы учебников линейки УМК «Spotlight»

Компонент «Spotlight» 10–11	Этап 5E	Вклад в читательскую грамотность
Аутентичные тексты (статьи из СМИ, эссе, научно-популярные материалы).	Explore – Explain	Развитие способности работать с разными типами дискурса, характерными для взрослого чтения
Раздел «Culture Corner» с углублённым культурным контекстом.	Engage – Elaborate	Формирование межкультурной рефлексии как компонента критического чтения
Темы для обсуждения «What do you think?»	Explain – Elaborate	Тренировка аргументации и оценки позиции автора
Проектные задания «Project»	Elaborate	Применение информации из текстов для создания аутентичных продуктов
Разделы «Spotlight on Exams»	Evaluate	Тренировка экзаменационных стратегий с анализом ошибок

В заключение следует отметить, что стратегия 5E при обучении английскому языку в 10–11 классах – это не просто методическая схема, а эффективное средство, превращающее чтение в инструмент формирования личности обучающегося. Эта технология делает процесс обучения интерактивным, снижая когнитивную нагрузку и улучшая усвоение материала. При работе с линейкой учебников УМК «Spotlight» для старшей школы модель позволяет:

- использовать учебные аутентичные тексты для развития критического мышления;
- системно формировать все компоненты читательской грамотности (доступ к тексту, извлечение информации, интерпретация, оценка и рефлексия);
- развивать метапредметные навыки, необходимые для продолжения обучения в высшей школе.

В качестве ключевого результата применения стратегии 5E выделяется формирование у старшеклассника качеств «осознанного читателя», способного не только понимать тексты на английском языке, но и критически оценивать их, использовать информацию для решения реальных жизненных задач и постоянно совершенствовать собственные стратегии чтения. В условиях цифровой трансформации образования и усиления внимания к функциональной грамотности именно такой подход становится необходимым условием подготовки конкурентоспособного выпускника.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (редакция от 12.02.2025 № 413). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/31> (дата обращения: 07.02.2026).
2. Байшукурова Л.В. Формирование читательской грамотности на уроках английского языка. Стратегии обучения. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/478/105275> (дата обращения: 07.02.2026).
3. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский в фокусе (Spotlight) 9–11 классы. – М.: Просвещение, 2016–2025.
4. Карманова Н.А. Обучение иностранным языкам в современной средней школе [Электронный ресурс] : учебное пособие / Н.А. Карманова, Л.А. Садвокасова. – Барнаул: АлтГПУ, 2017. – Режим доступа: <https://library.altspu.ru/dc/pdf/kaermanova.pdf> (дата обращения: 08.02.2026).
5. E-Learning Cycle Strategy: Increasing Conceptual Understanding and Learning Motivation. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/329368273_5E-Learning_Cycle_Strategy_Increasing_Conceptual_Understanding_and_Learning_Motivation (дата обращения: 08.02.2026).

УДК 378

Л.О. Трушкова, Л.В. Старкова

НИУ МГСУ, г. Москва, ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ В СИСТЕМЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: внедрение, дополнительное образование, научно-педагогические рекомендации, повышение квалификации, личностно-ориентированный подход.

В статье рассматривается развитие системы дополнительного образования и механизмам её совершенствования. Ключевой акцент – на внедрении научно-педагогических разработок для улучшения практики обучения. Рассматривается организация учебного процесса, работа с разными категориями слушателей, роль профессионального роста педагогов. Особое внимание уделяется инновациям, созданию авторских методик и адаптации обучения под индивидуальные потребности. Система представлена как гибкий, развивающийся механизм, отвечающий современным запросам общества и обеспечивающий повышение компетенций людей всех возрастов. Основная цель – сочетание научных подходов с практическими потребностями образования.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF TEXTBOOK MODELING IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION INSTITUTIONS

Keywords: implementation, continuing education, scientific and pedagogical recommendations, professional development, learner-centered approach.

The article examines the development of the continuing education system and the mechanisms for its improvement. The key focus is on the implementation of scientific and pedagogical developments to enhance teaching practices. The organization of the educational process is discussed, along with working with different categories of students and the role of teachers' professional growth. Particular attention is paid to innovations, the creation of original teaching methodologies, and the adaptation of learning to individual needs.

The system is presented as a flexible, evolving mechanism that meets the current demands of society and ensures the enhancement of competencies for people of all ages. The main goal is to combine scientific approaches with the practical needs of education.

Процесс образования представляет собой постоянно меняющееся, прогрессирующее явление, ориентированное на бедующее и ставящее своей целью развитие автономности учащихся, их самостоятельности, мобильности и конкурентоспособности. В настоящее время особенно важными критериями при выборе типа образования становятся возможность осуществлять свой личностный выбор в процессе обучения, обеспечение внимания к каждому отдельному учащемуся со стороны преподавателя, то есть индивидуальный подход, учет способностей, возможностей и интересов клиентов, так как «в индустриальном обществе, где решены задачи удовлетворения базовых потребностей человека, на передний план выдвигаются ценности самовыражения, личностного роста и гражданской солидарности» [1]. В соответствии с этим в сфере образования происходит «переход от задачи обеспечения доступности и обязательности общего, массового образования к задаче проектирования пространства персонального образования для самореализации личности. Образование становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но создает возможности для реализации фундаментального вектора процесса развития человека, поиска и обретения человеком самого себя» [1]. К этому стремится вся система образования в целом и ее отдельная самооценка подсистема – дополнительное образование.

В целом «система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных

программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования» [2], или также в законе «Об образовании», статья 10 «Структура системы образования» находим общую схему системы:

Уровни общего образования:

1. Дошкольное образование.
2. Начальное общее образование;
3. Основное общее образование;
4. Среднее общее образование.

Уровни профессионального образования:

1. Среднее профессиональное образование;
2. Высшее образование – бакалавриат;
3. Высшее образование – специалитет, магистратура;
4. Высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

Отдельным пунктом выделена система дополнительного образования, которое разделяется на разновидности: «дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование» [2].

Рассмотрим то, как определяется термин «дополнительное образование». В Федеральном законе о дополнительном образовании» находим следующее определение – «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства. Дополнительное образование включает в себя общее дополнительное образование и профессиональное дополнительное образование» [1]. В словаре С.М. Вишняковой определение дополнительного образования звучит следующим образом – «образование, цели, и содержание которого не предусмотрены обязательной программой образовательного учреждения, однако имеют важное значение для развития человека как личности, для его жизни в обществе, соответствуют его склонностям и интересам; оно осуществляется, как правило, после изучения основных образовательных программ» [3, с. 112]. Также, дополнительное образование может рассматриваться как «средство социализации, адаптации нового поколения к широким жизненным реалиям» [4, с. 189]. "Supplementary education is provision for children and young people in a setting outside the mainstream education. It is usually provided by the local community and

may include a range of cultural, academic and religious aspect" [5, с. 109].

Организация дополнительного образования определяется как «образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам» [2]. Согласно Закону РФ «Об образовании» «основной задачей дополнительного образования является непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в рамках каждого уровня профессионального образования» [2].

В различные исторические периоды развития системы дополнительного образования существовали различные подходы. В своей статье Р.М. Шерайзина и М.В. Александрова, ссылаясь на работу Е.Б. Евладовой, освещают то, как по-разному был представлен основной принцип дополнительного образования – «единства в разнообразии», например, «организация дополнительного образования детей и взрослых – единое и единообразное»; «организации дополнительного образования детей и взрослых – не единое, а единообразное»; «организации дополнительного образования детей и взрослых – разнообразное, но не единое» [6, с. 77]. Таким образом, история системы дополнительного образования в целом имеет сложный, противоречивый характер.

Дополнительное образование является широко востребованным, в силу того, что потребителям предоставляется выбор, и они подбирают для себя такую программу, которая удовлетворяет их запросы: «такое образование принципиально расширяет возможности человека, предлагая большую свободу выбора, чтобы каждый мог определять для себя цели и стратегии индивидуального развития» [1].

Также отмечаются другие конкурентные преимущества системы дополнительного образования в сравнении с другими видами формального образования: «свободный личностный выбор деятельности, определяющий индивидуальное развитие человека; вариативность содержания и форм организации образовательного процесса; доступность глобального знания и информации для каждого; адаптивность к возникающим изменениям» [1].

Основная ценность дополнительного образования заключается в том, что она представляет собой «уникальную и конкурентоспособную социальную практику наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала общества» [1].

Учреждения дополнительного образования самостоятельно разрабатывают содержание, формы, средства, способы, методы работы исходя из целей организации и тех задач, которые они хотят решить: «содержание дополнительных общеразвивающих программ и сроки

обучения по ним определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность» [7].

В настоящее время переход к новому качеству системы дополнительного образования характеризуется, в основном, локальными изменениями, разработкой и внедрением методик воспитательной деятельности по отдельным направлениям внутри образовательного учреждения. Для преподавателей, работающих в системе дополнительного образования, существуют особые, более строгие требования к качеству их работы, что связано с поддержанием конкурентоспособности организации на внутреннем рынке образовательных услуг, созданием положительной репутации. Это побуждает сотрудников учреждения систематически улучшать качество своей работы и повышать свою квалификацию. При этом, педагогический коллектив учреждений дополнительного образования зачастую является разнородным по возрасту, образованию, профессионализму, педагогическому опыту. «В современных условиях центр тяжести в области повышения квалификации педагогов должен быть перемещен в конкретное образовательное учреждение, так как именно учреждение дополнительного образования позволяет учесть повседневные интересы и практические потребности педагогов» [5. С. 110].

В рамках дополнительного образования деятельность осуществляется в контексте личностно-ориентированного подхода. В условиях ускорения темпов общественных изменений появляются принципиально новые требования к обучению и воспитанию нового поколения. Одно из направлений развития системы дополнительного образования – это внедрение инноваций, осуществление инновационной деятельности, которая бы позволяла соответствовать требованиям социума, потребностям детей и выполнять миссию системы дополнительного образования в целом.

Инновационным направлением развития системы дополнительного образования является создание авторских курсов и авторских методических и учебных пособий. Таким образом, происходит обобщение, сохранение накопленного опыта, его передача другим педагогам и внедрение в их практическую деятельность, а также использование новых, уникальных материалов и разработок на занятиях естественным образом ведет к более эффективным занятиям и очевидным результатам. Накопленный и обобщенный опыт педагога дополнительного образования несомненно является полезным как для начинающих педагогов со слабой профессиональной подготовкой, так как у них появляется возможность сделать свою работу качественнее и эффективнее с помощью наработанных их коллегами методических материалов, так и для опытных педагогов с высокими профессио-

нальными результатами, которые могут следовать пути, проверенному другим педагогом, отбирая то, что считается более необходимым, и в то же время потенциальная, состоявшую базу на основе накопленного опыта. Самое главное, чтобы осознанные разработки получили свое внедрение. В целом, термин «внедрение» определяется как «сознательно организуемая, социально обусловленная, целенаправленная система деятельности по совершенствованию практики на основе научно-педагогических рекомендаций» [5, с. 109].

Таким образом, система дополнительного образования – развивающаяся и востребованная структура, дающая возможность повышения своих компетенций и различных сферах деятельности заинтересованным в этом людям любой возрастной категории.

Литература

1. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей : Распоряжение Правительства Российской Федерации № 1726-р : [утверждено 4 сентября 2014 года]. М., 2014. // Правительство России: официальный сайт. – URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения: 14.02.2026).
2. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. М., 2012 // Российская газета. – 2012. – 31 дек. – № 5976. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 14.02.2026).
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
4. Yulita R. Designing a task-based English course book for students of food crops at Politan. / Resa Yulita, S.S, M. Pd. // Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT-4). – 2016. P. 188–198.
5. Шепелева К.А. Оценка качества и эффективности современных УМК по английскому языку. / К.А. Шепелева, О.В. Хасанова. // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV международной научной конференции (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 108–110.
6. Шерайзина Р.М. Территориальная система управления дополнительным образованием детей и взрослых как предмет историко-культурного анализа / Р.М. Шерайзина, М.В. Александрова. // Вестник Новгородского государственного университета. – 2014. – № 79. С. 75–78.
7. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам: Приказ Министерства образования и науки РФ № 1008: [зарегистрирован в Минюсте России 27 ноября 2013 г. № 30468: утвержден 29 августа 2013 года]. М., 2013 // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70424884/> (дата обращения: 14.02.2026).

**АНАЛИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ ЦЕНТРА ДЕТСКИХ ИНИЦИАТИВ
НА ПРИМЕРЕ МБОУ «СОШ № 34» ГОРОДА БРАТСКА**

Ключевые слова: Центр детских инициатив, современная организация воспитательной работы, школьное пространство, детские инициативы.

Статья исследует значимость создания и внедрения Центра детских инициатив (ЦДИ) как ключевой платформы для эффективной воспитательной деятельности и всестороннего развития детской инициативы. Представлен анализ создания ЦДИ на базе МБОУ «СОШ № 34» г. Братска, акцентирующий его роль как специализированного пространства для воспитательной работы.

I.P. Turovtsov
Bratsk State University, Bratsk

**ANALYSIS OF THE EXPERIENCE IN ESTABLISHING
A CHILDREN'S INITIATIVES CENTER BASED
ON THE EXAMPLE OF «SECONDARY SCHOOL №34» IN BRATSK CITY**

Keywords: Children's Initiatives Center, modern organization of educational work, school space, children's initiatives.

The article explores the significance of establishing and implementing the Children's Initiatives Center (CIC) as a key platform for effective educational activities and comprehensive development of children's initiatives. An analysis of the CIC creation at «Secondary School №34» in Bratsk city is presented, emphasizing its role as a specialized space for educational work.

Актуальность данного исследования продиктована острой нехваткой специально организованных и функционально ориентированных зон для детей и молодежи, предназначенных для проведения воспитательных мероприятий в свободное от учебы время. Существующая проблема усугубляется дефицитом инструментов для систематизации и анализа информации о детских объединениях, что существенно ограничивает возможности для грамотного планирования и успешной реализации воспитательных программ. В результате страдает качество взаимодействия с детьми, а потенциал их инициативы в образовательном процессе остается нераскрытым. Создание специализированного пространства, например, «Центра детских инициатив», призвано решить эту проблему, обеспечив необходимую базу для организации внеурочной деятельности в школах.

Центр детских инициатив (ЦДИ) – это многофункциональное пространство в образовательной организации, созданное для всесто-

ронного развития детей и подростков. Целью ЦДИ как воспитательно-го пространства в образовательном учреждении является формирование условий для самореализации, креативного мышления, профориентации и социализации обучающихся.

Фундамент правового обеспечения ЦДИ формируется совокупностью нормативно-правовых актов различного уровня: от федеральных законов и подзаконных актов до внутренних регламентов образовательных организаций. Эти документы устанавливают правила учреждения, осуществления деятельности и координации работы ЦДИ с другими структурами. Рассмотрим основные регламентации:

- Федеральный закон от 19.05.1995 № 82-ФЗ «Об общественных объединениях» (с изменениями от 20.12.2022). Регламентирует деятельность ЦДИ как общественного объединения, регулируется положениями данного Федерального закона [9];

- Федеральный закон от 14.07.2022 № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодёжи». Этот закон устанавливает рамки взаимодействия ЦДИ с общероссийским движением «Движение первых» [6];

- Письмо Министерства просвещения РФ от 20.05.2020 № АБ-1367/02 «О направлении методических рекомендаций «Модернизация школьных систем образования». Согласно этому письму, ЦДИ является важным элементом модернизации школьных систем образования, реализуемой в рамках национального проекта «Образование» [7];

- Положение о ЦДИ: это основной локальный нормативный акт, разрабатываемый в каждой образовательной организации. Он детально прописывает цели, задачи, принципы функционирования, организационную структуру, а также права и обязанности всех участников ЦДИ. Кроме того, в Положении обычно закрепляются механизмы взаимодействия с другими организациями, порядок формирования руководящих органов и ключевые направления работы [8].

ЦДИ в образовательной организации структурировано зонировано для выполнения различных функций, связанных с воспитательной и социальной деятельностью учащихся. Важным элементом становится отдельное рабочее место Советника директора по воспитанию, оснащённое всем необходимым для эффективной организации работы и взаимодействия с детскими общественными объединениями. Зоны, выделенные для ученического самоуправления, обеспечивают пространство для обсуждений и принятия решений, способствуя формированию у школьников ответственности и лидерских качеств.

Инфраструктура Центра должна быть многофункциональной, сочетая зоны для встреч и творчества с мультимедийными средствами и элементами патриотического воспитания. Интерактивные компоненты (экран настроения, доска выбора, центры активности) и творче-

ское оформление создадут благоприятную атмосферу для развития креативности и социального взаимодействия обучающихся [3].

Для команд и встреч с детскими объединениями есть помещения для диалога и творчества. Отдельные пространства отведены под классные часы, тренинги и образовательные мероприятия для развития личности. Также в ЦДИ может быть зона релаксации для отдыха и восстановления, что улучшает эмоциональный климат и повышает эффективность учебно-воспитательного процесса [1].

Для повышения поддержки молодёжных инициатив необходимо интегрировать работу ЦДИ в единую систему, ориентированную на развитие социальной активности и проектной культуры учащихся. Первым шагом является чёткое формулирование миссии Центра, объединяющей обучение социальному проектированию и вовлечение детей в общественно значимую деятельность [2].

Для усиления планирования деятельности Центра рекомендуется активнее привлекать обучающихся и педагогов к разработке программ. Использование рекомендаций РДШ и ЮНАРМИИ позволит внедрять проверенные практики. Регулярное обновление программ и инновационные форматы сделают работу Центра динамичнее и привлекательнее [2].

Для развития сообществ учащихся важно создавать площадки для обмена опытом и совместной проектной деятельности с родителями, педагогами и партнёрами. Система обратной связи учтёт мнение всех участников, повышая доверие и способствуя успешной реализации инициатив. Комплексные меры по развитию Центра детских инициатив, включая модернизацию, цифровизацию, современные методики и усиление взаимодействия, обеспечат устойчивость воспитательной деятельности. Это создаст платформу для формирования у школьников лидерства, командной работы и гражданской активности, отвечая целям образования [4].

С 2021 года на базе МБОУ «СОШ №34» г. Братска успешно функционирует ряд детских школьных общественных объединений, включая школьный совет ученического самоуправления, волонтерский отряд, первичное отделение «Движения Первых», театральную студию и медиа-группу школьников. Каждое из этих объединений активно вовлечено во внеурочную деятельность, охватывающую спектр от организации и проведения мероприятий до реализации социальных проектов. Участники демонстрируют высокую инициативность, выдвигая предложения по модернизации ученической жизни и улучшению школьного пространства. Именно эта инициатива обучающихся послужила основой для идеи создания специализированного пространства. Данное пространство будет предназначено для обеспечения деятельности ученического самоуправления, организации

встреч с детскими общественными объединениями, проведения совместных мероприятий с родительским и педагогическим сообществами, реализации проектной деятельности и формирования условий для развития творческих и лидерских качеств учащихся. Таким образом возникла необходимость создания ЦДИ.

Проект по созданию ЦДИ в школе стартовал после того, как инициативная группа обучающихся, работая в тесном сотрудничестве с советником директора по воспитанию, провела всестороннее изучение необходимой документации и четко сформулировала основные цели и задачи будущего центра. Руководство школы и педагогический состав выразили полную поддержку данной инициативе, что выразилось в выделении под ЦДИ отдельного учебного кабинета, который не был задействован в текущем расписании уроков.

Для создания ЦДИ ключевым стал вопрос финансирования. Было решено искать средства вне бюджета, в том числе через спонсорство и гранты. Эти деньги планировалось использовать на ремонт помещения, закупку современного оборудования и комфортной мебели. По рекомендации советника директора по воспитанию, группа активных учащихся подала заявку на Всероссийский конкурс «Конкурс первичных отделений Движения Первых». Этот конкурс предоставлял победителям прямую финансовую поддержку от 200 тысяч до 1 миллиона рублей на развитие социально значимых проектов в различных образовательных и культурных учреждениях. Полученные средства могли бы быть направлены на создание ЦДИ, поэтому первичное отделение «Движение Первых» школы активно включилось в борьбу за грант.

Конкурс выявлял и поддерживал лучшие проекты для детей и молодёжи, развивал патриотическое воспитание и самореализацию, укреплял работу с молодёжью на базе первичных отделений. Для участия требовалось: создать первичное отделение, разработать проект, зарегистрироваться в ЕАИС Движения Первых. Конкурс развивал проектную деятельность, гражданскую позицию, патриотическое воспитание и обмен опытом. Это важная площадка для реализации инициатив, развития лидерства и активной жизненной позиции.

По итогу участие в двух конкурсах первичных отделений Движения Первых команда школы №34 заняла первое место в 2024 году, выиграв 500 тыс. рублей, а в 2025 году команда смогла занять второе место и выиграть 300 тыс. рублей. По итогу на реализацию ЦДИ инициативная группа выделила более 600 тыс. рублей.

После получения выигранных средств стал вопрос об оснащении современным оборудованием, проведения ремонта в помещении и закупкой комфортной мебели. При проектировании ЦДИ учитывались интересы и предпочтения учащихся, педагоги и родители активно

вовлекались в оформление и оснащение центра. Основная задача – обеспечить условия для самореализации, содействия развитию лидерских и социальных навыков, формирования чувства сопричастности к школе. Кроме того, предусматривается многофункциональное использование пространства для внеурочной деятельности и организации разнообразных мероприятий, что позволяет повысить привлекательность и значимость воспитательной работы. Инициативная группа совместно с администрацией школы определила основные статьи расходов.

Техническое оснащение Центра включало интерактивную доску с диагональю 50 дюймов и полноценным Wi-Fi доступом. Такое оборудование могло обеспечить мультимедийное сопровождение обучающих сессий и оперативно организовывать презентации и совместное планирование мероприятий. Также флипчарт, который будет использоваться для подготовки и фиксации рабочих материалов. Фотокамера дают возможность фиксировать ключевые события, поддерживая архив мероприятий и стимулируя информационное сопровождение проектов. Для хранения материалов и книг применителен стеллаж, а информационные стенды и баннеры послужили бы визуальным комментарием к текущей деятельности и тем самым мотивируя школьников проявлять инициативу [2].

Мебельное наполнение центра включало комплект 8 столов и 24 стульев, офисный диван и 6 пуфов, создающие комфортные условия как для групповой, так и индивидуальной деятельности. Такой набор способствует адаптации пространства под разнообразные задачи: от собраний ученических советов до творческих и интеллектуальных встреч [8].

Педагоги, родители и обучающие приняли активное участие в проведении ремонтных и монтажных работ в кабинете, что позволило значительно сократить статьи расходов. Так, например, группа учеников совместно с учителями ИЗО помогли графически украсить стены ЦДИ, а активные родители посодествовали с ремонтом потолков и заменой жалюзи.

Таким образом, на реализацию ЦДИ на базе МБОУ «СОШ № 34» было потрачено 485 тыс. рублей. Но монтажные работы на данный момент все еще продолжается. Инициативная группа совместно с администрацией школы планирует провести торжественное открытие ЦДИ в начале 2026 учебного года. В организации и проведения открытия примут участие и сами обучающиеся, которые проявили инициативу и активность на протяжении всего плана создания ЦДИ.

Дальнейшая организация работы в ЦДИ будет построена с учетом функциональных зон, необходимых для различных видов взаимодействия: от индивидуальных консультаций до коллективных обсуж-

дений и творческих мероприятий. Оснащение современными техническими средствами и мебелью позволит создать комфортную среду, способствующую не только выполнению рабочих задач, но и развитию инициатив и творческого потенциала учащихся. Такой Центр способствует повышению вовлеченности детей и подростков в общественную жизнь образовательного учреждения.

Литература

1. Анализ работы Центра детских инициатив. – URL: <https://edu.tatar.ru/upload/storage/org139/files/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%20%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D1%8B%20%D0%A6%D0%94%D0%98%20.pdf> (дата обращения: 10.02.2026).
2. Аналитический отчет о работе школьного пространства. h45-severskaya-r03.gosweb.gosuslugi.ru – URL: https://sh45-severskayar03.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/216/3080/8._ANALITichESKIY_OTChET_deyatelnosti_TsDI_zh_2024_2025.pdf. (дата обращения: 15.02.2026).
3. Бондарев П.И. Планирование воспитательной деятельности в учреждениях образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. № 43-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/planirovanie-vospitatelnoy-deyatelnosti-v-uchrezhdeniyah-obrazovaniya> (дата обращения: 15.02.2026).
4. Вилинская Ю.А. Аналитическая справка о ходе реализации региональной методической темы «Выстраивание системы работы по поддержке детских инициатив». – URL: <https://yuvilinskoj-sddut.edusev.ru/articles/post/3464325> (дата обращения: 15.02.2026).
5. Министерство просвещения российской федерации письмо от 20 мая 2022 г. № аб-1367/02 о направлении методических рекомендаций «модернизация школьных систем образования». – URL: https://sh7-gdagestanskies-ognir82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/194/2867/PIS_MO_MINISTERSTVA_PROSVEShENIYa_ROSSIYSKOY_FEDERATsII_Metodicheskie_rekomendatsii_po_osuschestvleniyu_meropriyatiy_po_modernizatsii_shk_1_.pdf. (дата обращения: 15.02.2026).
6. Министерство просвещения российской федерации письмо от 20 мая 2022 г. № аб-1367/02 о направлении методических рекомендаций «модернизация школьных систем образования». – URL: https://sh7-gdagestanskies-ognir82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/194/2867/PIS_MO_MINISTERSTVA_PROSVEShENIYa_ROSSIYSKOY_FEDERATsII_Metodicheskie_rekomendatsii_po_osuschestvleniyu_meropriyatiy_po_modernizatsii_shk_1_.pdf. (дата обращения: 15.02.2026).
7. Письмо Минпросвещения России от 02.11.2024 № АБ-3303/06. – URL: <https://mari-el.gov.ru/upload/medialibrary/814/q0ajtfo9lj4x0rdxqz1it49n8ndzk0w.docx> (дата обращения: 10.02.2026).
8. Создание центра детских инициатив. – URL: <https://xn--80apaohbc3aw9e.xn--p1ai/b-projects/106460/https://моифинансы.рф/b-projects/106460/> (дата обращения: 15.02.2026).

9. Федеральный закон "Об общественных объединениях" от 19.05.1995 № 82-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6693/. (дата обращения: 15.02.2026).

УДК 371.83

Н.А. Цуканов
МБОУ СОШ № 29 п.п. Чунский

РОЛЬ «ДВИЖЕНИЯ ПЕРВЫХ» В ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ

Ключевые слова: движение, социальный, обучение, коммуникация, ответственность, образование.

В статье рассматривается педагогический потенциал Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых» как института воспитания социальной ответственности у школьников. Актуальность исследования обусловлена сменой парадигмы воспитания в сторону формирования социально активной личности, разделяющей традиционные российские ценности. Был проведён анализ целей, задач и направлений деятельности первичных отделений «Движения Первых» в общеобразовательных школах. Особое внимание уделяется механизмам формирования социальной ответственности через проектную деятельность, программу «Обучение служением», волонтерские акции и структуру самоуправления.

N.A. Tsukanov
Secondary school № 29, settlement Chunsky

THE ROLE OF THE «MOVEMENT OF THE FIRST» IN FOSTERING SOCIAL RESPONSIBILITY AMONG SCHOOL STUDENTS.

Keywords: Movement, social, learning, communication, responsibility, education.

The article examines the pedagogical potential of the All-Russian Social and State Children's and Youth Movement «The First Movement» (Dvizhenie Pervykh) as an institution for fostering social responsibility among schoolchildren. The relevance of the study is determined by the shift in the educational paradigm towards forming a socially active personality that shares traditional Russian values. The analysis was conducted of the goals, objectives, and activity directions of primary branches of «The First Movement» at secondary schools. Special attention is paid to the mechanisms of forming social responsibility through project activities, the «Service Learning» program, volunteer actions, and the self-governance structure.

В условиях современных вызовов перед российской системой образования стоит стратегическая задача формирования высококонкретной личности, разделяющей традиционные духовные ценности,

обладающей активной гражданской позицией и готовой к участию в жизни общества. Как отмечается в стратегических документах, воспитание детей является приоритетным направлением государственной политики [1]. Одним из ключевых инструментов реализации этой политики стало создание в 2022 году Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых» (далее – Движение). Движение позиционируется как площадка, объединяющая все детские объединения и призванная стать пространством для самореализации и развития подрастающего поколения. Деятельность «Движения Первых» выстроена в едином концептуальном поле с федеральной рабочей программой воспитания и национальными целями развития. Целью Движения декларируется содействие проведению государственной политики в интересах детей и молодежи и содействие воспитанию детей [1]. Анализ программных документов показывает, что воспитание социальной ответственности заложено в саму структуру целей Движения. Воспитательные задачи программы включают: «формирование основ социально ответственного поведения, активной жизненной позиции», а в планируемых результатах закреплено «воспитание гражданственности, патриотизма, социальной ответственности и компетентности» [2]. Таким образом, социальная ответственность выступает не просто сопутствующим эффектом, а прямым целевым ориентиром деятельности.

Наиболее системным инструментом выступает просветительская программа «Обучение служением», реализуемая совместно с Ассоциацией «Добро.рф» [3]. В рамках данной программы учащиеся 8-11 классов под руководством наставников разрабатывают и реализуют проекты, направленные на решение реальных социальных задач, сформулированных социальными партнерами. Темы проектов охватывают широкий спектр: от экологии и благоустройства до заботы о ветеранах и развития инклюзии. Работа над такими проектами погружает школьника в ситуацию, где он видит реальный запрос от общества и несет ответственность за конечный результат перед заказчиком, а не только перед учителем.

Дни единых действий, предлагаемые Движением, формируют у школьников привычку к правильному социальному поведению [4]. Анализ практики показывает, что участие в таких акциях имеет безупречный эффект. Так, в посёлке Чуна Иркутской области «Первые» регулярно участвуют в помощи участникам СВО, проводят мастер-классы в домах престарелых, участвуют в акциях по безопасности дорожного движения, разрабатывая памятки для водителей и пешеходов и распространяя их среди водителей. В рамках патриотического воспитания реализуются проекты «Хранители истории», где дети берут шефство над памятниками и проводят встречи с ветеранами [4].

Эти события требуют не одномоментного участия, а включенности, эмпатии и осознания последствий своих действий.

Воспитание ответственности невозможно без передачи права принятия решений самим учащимся. Устав Движения предполагает демократическую структуру управления в первичных отделениях: наличие совета первичного отделения, куда входят и дети, и взрослые, председателя совета, избираемого общим собранием [5]. Это формирует опыт выборности, подотчетности и ответственности за порученное дело. Ключевую роль в этом процессе играет фигура советника директора по воспитанию, который выступает не в роли командира, а как наставник [9]. Он помогает детскому совету перевести инициативу в проект, избегая формализма и подмены детского самоуправления административным давлением. В свою очередь, старшеклассники из «Движения Первых» выступают наставниками для младших школьников по проекту Движения «Орлята России», что также развивает чувство ответственности за других.

Эффективность Движения напрямую зависит от того, насколько органично его деятельность встроена в общую воспитательную систему школы. Как отмечается в исследовании, посвященном социальному партнерству школы и Движения, создание первичных отделений позволяет преодолеть формализм в воспитательной работе. Оптимальной моделью является интеграция советов первичных отделений в систему школьного ученического самоуправления, что обеспечивает объединение усилий при планировании и проведении мероприятий патриотической и социальной направленности. Примером такой интеграции служат «Разговоры о важном», где деятельность Движения становится предметом обсуждения и осмысления, а также совместное ведение школьных медиа, где освещаются социальные инициативы, создавая среду признания и позитивного подкрепления. Отдельно хочется отметить предмет цикла внеурочных занятий «Россия – мои горизонты», где так же отмечена деятельность Движения и то, как участие в проектах Движения Первых может помочь в будущем.

«Движение Первых» сегодня выступает не просто общественной организацией, а важнейшим элементом государственной системы воспитания, ориентированной на формирование социально ответственной личности. Его роль заключается в создании доступного и вариативного пространства для реализации социальной активности школьников. Благодаря интеграции с учебным процессом через программу «Обучение служением», вовлечению в реальные социальные проекты и выстраиванию демократической структуры самоуправления, Движение обеспечивает трансформацию абстрактных воспитательных идеалов в конкретный поведенческий опыт. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку валидного

инструментария для измерения уровня сформированности социальной ответственности у участников Движения и изучение долгосрочных эффектов такой активности на жизненное самоопределение выпускников школ.

Литература

1. Движение первых // Навигатор дополнительного образования. – URL: <https://new-portal.ris61edu.ru/program/38897-dvizhenie-pervykh> (дата обращения: 09.02.26).
2. Программа воспитательной работы общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых». – URL: <https://id.pervye.ru/download/MTMy/ZG9jdW1bnRz/ZmlsZQ==/> (дата обращения: 09.02.26).
3. Программа «Обучение служением». – URL: <https://www.sl.dobro.ru> (дата обращения: 10.02.26).
4. Официальный сайт проекта «Движение первых». – URL: <https://projects.pervye.ru> (дата обращения: 10.02.26).
5. Устав общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых». – URL: <https://методист.пф/files/ustav-dvizheniya-pervykh/> (Дата обращения: 11.02.26).

УДК 371.83

Л.М. Часовитина

МБОУ «СОШ № 15 имени И.И. Исакова», г. Братск

КОНТРОЛЬ И ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: контроль, традиционные подходы к контролю, формирующее оценивание, формы, инструменты и методы на уроках английского языка.

В статье представлен опыт работы учителя по использованию новых форм оценивания на уроках английского языка в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Для эффективного усвоения материала учащимися необходим постоянный контроль процесса обучения. Именно контроль позволяет педагогу своевременно выявлять проблемы учащихся, оценивать эффективность используемых методов и корректировать дальнейшую учебную деятельность. Статья посвящена актуальной методической проблеме организации контроля на уроках английского языка и внедрения элементов формирующего оценивания. Формирующее оценивание представляет собой процесс постоянного мониторинга достижений учащихся, направленный на повышение качества образовательного процесса и индивидуализацию подхода к каждому ученику.

NEW FORMS OF ASSESSMENT IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Keywords: classroom monitoring, traditional approaches to monitoring, formative assessment, forms, tools, and methods in English lessons.

The article presents the teacher's experience in using new assessment methods in foreign language lessons in accordance with the requirements of the Federal Educational Standard. Effective student learning requires continuous monitoring of the learning process. Monitoring allows teachers to promptly identify student problems, evaluate the effectiveness of their methods, and adjust future learning activities. The article is devoted to an urgent methodological problem of the organization of control in English lessons and the introduction of elements of formative assessment. Formative assessment is a process of continuous monitoring of students' achievements, aimed at improving the quality of the educational process and individualizing the approach to each student.

Контроль и формирующее оценивание на уроках английского языка. Контроль успеваемости учащихся является неотъемлемой частью образовательного процесса. Однако традиционные методы оценки зачастую ограничены своей фиксированностью и ориентацией исключительно на конечный результат. Федеральный государственный образовательный стандарт направлен на обеспечение формирования критериальной оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального, основного, среднего общего образования. Это требует изменения традиционных подходов к оцениванию достижений учащихся и расширения оценочного инструментария.

Контроль на уроках английского языка преследует разные цели, однако во всех случаях он не является самоцелью и носит обучающий характер. Контроль позволяет совершенствовать процесс обучения, заменять малоэффективные приемы и способы обучения более эффективными, создавать более благоприятные условия для коррекции и улучшения практического владения языком, для воспитания учащихся средствами иностранного языка.

В соответствии с этим в педагогической литературе называют следующие функции проверки знаний:

- Контрольно-корректирующая.
- Контрольно-предупредительная.
- Контрольно-стимулирующая.
- Контрольно-обучающая.
- Контрольно-диагностическая.
- Контрольно-воспитательная и развивающая.

- Контрольно-обобщающая.

Проведение контроля навыков и умений учащихся подчиняется определенным общепедагогическим требованиям, к которым относятся следующие:

- Регулярность проверки каждого учащегося и наблюдение за его успеваемостью в течение всего года.

- Регулярность контроля имеет важное значение для воспитания у учащихся необходимости систематической работы над языком, без чего невозможно формирование практических навыков и умений.

Это позволяет учителю избежать случайности в выборе объекта контроля и обеспечивает объективность и равномерность контроля.

Новая система оценивания построена на следующих основаниях:

- Оценивание – постоянный процесс.
- Оценивание может быть только критериальным.
- Критерии оценивания и алгоритм выставления оценки заранее известны ученикам.
- Ученик – участник контрольно-оценочной деятельности.
- Ученик развивает навыки и привычку к самооценке.

Современные тенденции требуют внедрения новых форм контроля, позволяющих учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, стимулировать мотивацию и способствовать их личностному развитию. Формирование нового подхода к контролю должно опираться на принципы развивающего образования, ориентированного на формирование компетенций, развитие самостоятельности и критического мышления [1].

Процесс овладения иностранным языком включает ряд этапов, каждый из которых требует особого внимания и систематической проверки достигнутых результатов. Контроль и оценка играют ключевую роль в формировании мотивации учеников, развитии осознанности и способности самостоятельно оценивать уровень владения предметом. Важно отметить, что традиционный подход к оценке часто воспринимается учащимися негативно, вызывая стресс и снижая интерес к обучению. Это связано с тем, что стандартизированные тесты и экзамены редко отражают реальный прогресс учащихся, поскольку они сосредоточены лишь на конечном результате, игнорируя процесс обучения и промежуточные достижения.

Традиционные подходы к контролю и их ограничения. Традиционный контроль чаще всего представлен тестовыми заданиями, экзаменами и письменными работами. Эти формы имеют очевидные недостатки:

- **недостаточная гибкость** (стандартизированные задания не учитывают индивидуальных особенностей учащихся, не позволяют

дифференцированно подходить к каждому ученику и поддерживать слабых учеников);

- **фокусировка на итоговом результате** (оценка, основанная исключительно на результатах экзаменационных работ, не отражает реального прогресса ученика и создает искусственное разделение на успешных и неуспешных учеников);

- **отсутствие обратной связи** (большинство традиционных тестов не предоставляют ученикам достаточно подробной обратной связи, необходимой для улучшения своего уровня владения языком);

- **стресс и страх перед контролем** (для многих учеников проверка знаний ассоциируется с тревогой и давлением, что снижает качество восприятия материала и препятствует эффективному усвоению знаний);

Таким образом, традиционная система контроля устарела и нуждается в модернизации, соответствующей новым образовательным стандартам и потребностям современных школьников.

Формирующее оценивание. Формативное (формирующее) оценивание представляет собой методику, направленную на постоянное наблюдение за процессом обучения и предоставление своевременной и конструктивной обратной связи ученикам. Оно помогает определить сильные стороны и области для дальнейшего развития, поддерживает мотивацию и способствует улучшению учебных достижений школьников.

Основные характеристики формирующего оценивания включают:

- Регулярность и постоянство проверок.
- Ориентация на развитие, а не оценку.
- Предоставление качественной обратной связи.
- Возможность самокоррекции и саморефлексии.

Преимущества формирующего оценивания заключаются в следующем:

- Повышение мотивации обучающихся.
- Улучшение понимания изучаемого материала.
- Развитие навыков самостоятельной работы и самоконтроля.
- Поддержка индивидуального подхода к обучению.
- Создание условий для постоянного личностного роста и совершенствования.

Формы и инструменты формирующего оценивания

Формирующее оценивание реализуется посредством различных инструментов и методик, среди которых наиболее распространены:

Портфолио. Портфолио представляет собой коллекцию выполненных заданий, проектов и творческих работ, демонстрирующих динамику развития ученика. Оно позволяет увидеть успехи и трудно-

сти каждого ребенка индивидуально и разработать стратегию поддержки и коррекции.

Саморефлексия и самооценка. Самостоятельное осмысление учениками собственного опыта обучения позволяет развить ответственность и способность объективно оценивать себя. Эта практика особенно полезна в рамках формирования коммуникативных навыков и уверенности в собственных силах.

Критерии успеха. Четко сформулированные критерии успешного освоения предмета помогают ученикам лучше понимать ожидания учителя и целевые показатели, которые им необходимо достичь. Они служат руководством к действию и способствуют самоорганизации учебной деятельности.

Обучающие беседы. Регулярные диалоги учителя с учениками позволяют выявить проблемные моменты, обсудить пути преодоления трудностей и повысить эффективность образовательного процесса. Такой формат взаимодействия формирует доверительные отношения и способствует созданию комфортной среды для изучения английского языка.

Улучшение результатов через оценивание зависит от пяти ключевых условий. Это обеспечение обратной связи от преподавателя к ученикам; активное вовлечение учащихся в процесс собственного оценивания; учёт в преподавании предыдущих результатов оценивания; осознание связи оценивания с мотивацией и самооценкой обучающихся; способность учащихся оценивать свои результаты и понимать, как их улучшить.

Методология реализации формирующего оценивания. Реализация формирующего оценивания предполагает соблюдение ряда принципов и использование конкретных технологий. Рассмотрим основные этапы внедрения такого подхода:

Определение целей и критериев успешности. Перед началом учебного курса важно четко обозначить цели и ожидаемые результаты, разработанные совместно учителем и учениками. Затем формируются четкие критерии успешной работы, позволяющие контролировать ход выполнения поставленных задач.

Выбор форм и методов оценивания. Необходимо выбрать подходящие методики и инструменты для регулярного отслеживания динамики успехов учеников. Например, ведение дневника наблюдений, проведение диагностических срезов и применение рефлексивных практик.

Организация регулярной обратной связи. Обратная связь должна быть конкретной, понятной и направленной на улучшение результата. Учитель должен регулярно проводить консультации, давать советы и поощрять самостоятельную работу учеников.

Анализ полученных данных и коррекция действий. Анализ собранной информации позволяет скорректировать дальнейшие шаги в обучении, выделить проблемные моменты и предложить дополнительные меры поддержки [2].

Практическое внедрение формирующего оценивания на уроках английского языка

Использование портфолио. Создание личного портфолио ученика желательно начать с первого занятия и продолжать на протяжении всего периода обучения. Ученики собирают выполненные задания, проекты, творческие работы и презентации, которые демонстрируют их рост и развитие. Портфолио служит инструментом анализа собственной продуктивности и средством коммуникации с учителями и родителями.

Проведение собеседований. Индивидуальные беседы с каждым учеником позволяют выяснить степень усвоения материала, оценить личные впечатления и мнения о ходе занятий. Такая форма контакта повышает вовлеченность детей в процесс обучения и улучшает взаимопонимание между ними и учителем (педагогика сотрудничества).

Применение техники peer review (экспертная оценка). Привлечение одноклассников к процессу оценивания стимулирует внимание и заинтересованность всех участников группы. Совместное обсуждение выполненных заданий развивает критическое мышление и умение аргументировано выражать свое мнение.

Рефлексивные практики. Использование техник рефлексивного письма, вопросов-помощников («Что я узнал?»; «Чему научился?»; «Какие проблемы возникли?»; «Как решить эти проблемы?»; «Что я хочу изучить самостоятельно по данной теме?») способствует глубокому осознанию приобретенных знаний и навыков, выявлению зон роста и достижению высоких результатов [3].

Эффективность формирующего оценивания. Опыт работы учителя показывает значительное повышение успеваемости и качества знаний учащихся тех учителей, которые включают в содержание уроков элементы формирующего оценивания. Ученики становятся более ответственными, заинтересованными и уверенными в себе. Их знания усваиваются глубже и прочнее благодаря постоянным усилиям и поддержке со стороны учителя.

При правильном применении метода учащиеся быстрее осваивают материал, повышают свою уверенность в изучении языка и начинают видеть обучение как позитивный опыт, открывающий новые возможности [4].

Внедрение формирующего оценивания открывает новые перспективы для повышения качества образования в сфере иностранных языков. Этот подход позволяет создать условия для эффективного

развития способностей каждого ученика, обеспечивает постоянный мониторинг достижений и поддержку тех, кому необходима дополнительная помощь. Педагоги получают инструмент, позволяющий индивидуализировать учебный процесс и создавать комфортные условия для освоения материала всеми учениками. Нужно помнить о том, что **учитель может стимулировать и направлять процесс обучения. А улучшить своё положение может только сам ученик.**

Формирующее оценивание является одним из наиболее перспективных ориентиров современного образования, направленных на повышение качества образовательного процесса и развитие личностного роста обучающихся. Его основной целью является поддержка развития учащихся посредством систематического мониторинга прогресса и предоставления своевременной обратной связи.

Данная статья может быть полезной для учителей и преподавателей общеобразовательных учреждений. Применение инновационных методов оценки становится необходимым условием современного образовательного пространства, обеспечивающим высокий уровень подготовки выпускников школ и вузов [5]. Статья посвящена рассмотрению новых методов формирующего оценивания, используемых в современной образовательной практике, и их влиянию на эффективность учебного процесса.

Считаю, что статья поможет решить вопросы современного образования и языковой подготовки учеников и студентов. Статья отражает современные подходы к организации контроля на уроках английского языка и во внеурочной деятельности обучающихся, учитывая при этом опыт российских школ и вузов, а также международный опыт педагогических исследований.

Литература

1. Электронный ресурс <https://www.napishem.ru/spravochnik/pedagogika/teoriya-obucheniya/osnovnye-vidy-formy-i-metody-kontrolya.html>.
2. Коробкова Е.Н. Теоретико-методологические основы технологии развивающего обучения // Инновационное образование. 2022.
3. Шмелёва Т.А. Опыт введения непрерывного формирующего оценивания в начальной школе // Вопросы психологии. 2023.
4. Шаповалова О.Н., Ефремова Н.Ф. Формирующее оценивание как технология развития учебной самостоятельности школьников. Научная статья по специальности «Науки об образовании». 2020. <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-kak-tehnologiya-razvitiya-uchebnoy-samostoyatelnosti-shkolnikov>.
5. Гафарова Р.М. Эффективность инновационного подхода к контролю знаний учащихся в условиях цифровой школы // Высшая школа XXI века. 2022. Т. 12. № 2.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛЮДЕЙ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА»
КАК СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Ключевые слова: «третий возраст», психолого-педагогическое сопровождение, геронтопсихология, андрагогика, герагогика, копинг-стратегии, непрерывное образование, люди пожилого возраста.

В статье представлен теоретический анализ основных подходов к психолого-педагогическому сопровождению лиц пожилого возраста (людей «третьего возраста») в условиях непрерывного образования. Рассматриваются геронтопсихологический, андрагогический, герагогический и психосоциальный (копинг-ориентированный) подходы. Раскрывается их содержание, специфика и взаимосвязь. Обосновывается необходимость интеграции данных подходов для построения эффективной системы сопровождения, направленной не только на передачу знаний, но и на поддержание психологического благополучия, социальной включенности и личностного развития обучающихся позднего возраста.

N.I. Shmonina

Bratsk State University, Bratsk

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES
TO STUDYING THE PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PEOPLE OF THE «THIRD AGE»
AS SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

Keywords: «third age», psychological and pedagogical support, gerontopsychology, andragogy, geragogy, coping strategies, lifelong learning, elderly people.

The article presents the theoretical analysis of the main approaches to psychological and pedagogical support for elderly people (people of the «third age») in the context of lifelong learning. The gerontopsychological, andragogical, geragogical, and psychosocial (coping-oriented) approaches are considered. Their content, specificity and interrelation are revealed. The necessity of integrating these approaches to build an effective support system aimed not only at knowledge transfer, but also at maintaining psychological well-being, social inclusion and personal development of late-life learners is substantiated.

Современные демографические тенденции, характеризующиеся увеличением продолжительности жизни и ростом доли пожилого населения, актуализируют проблему поиска эффективных механизмов поддержания качества жизни людей «третьего возраста». Одним из таких механизмов выступает непрерывное образование, которое рас-

смачивается не только как способ получения новых знаний, но и как ресурс сохранения когнитивного здоровья, социальной активности и психологического благополучия.

Однако эффективность образовательного процесса для данной категории напрямую зависит от качества психолого-педагогического сопровождения, учитывающего специфику позднего онтогенеза. Как справедливо отмечают современные исследователи, обучение пожилых людей требует принципиально иных подходов по сравнению с обучением детей или даже взрослых людей среднего возраста. Это обусловлено комплексом возрастных изменений в когнитивной, эмоционально-волевой и личностной сферах, а также особой социальной ситуацией развития.

Цель данной статьи – систематизировать и охарактеризовать основные теоретико-методологические подходы к изучению и организации психолого-педагогического сопровождения людей «третьего возраста» как субъектов образовательного процесса.

Можно выделить четыре основных теоретико-методологических подхода к изучению и организации психолого-педагогического сопровождения людей «третьего возраста»: геронтологический, андрогический, герагогический и психосоциальный.

Геронтопсихологический подход учитывает возрастные изменения обучающихся позднего возраста. Геронтопсихология рассматривает старение как сложный, противоречивый процесс, затрагивающий все уровни психической организации [1]. У пожилых обучающихся происходят изменения в когнитивной сфере, которые оказывают существенное влияние на эффективность и результативность протекания педагогического процесса, а именно: нормативное замедление скорости реакции, снижение объема оперативной памяти, повышенная утомляемость и др. Однако, как подчеркивается в нейропсихологических исследованиях, умеренное снижение мнестических функций не является фатальным и может компенсироваться при правильной организации учебного процесса [5]. Эмоционально-волевая сфера характеризуется повышенной сензитивностью, эмоциональной лабильностью, снижением толерантности к неопределенности, что требует создания особой эмоционально-безопасной среды в обучении. Но данный подход ориентирован на личностное развитие пожилого человека. Так, согласно эпигенетической теории Э. Эриксона, главная задача позднего возраста – достижение эго-интеграции (целостности), принятие своего жизненного пути [4]. Образование может стать странством для решения этой задачи через рефлекссию и осмысление опыта. С позиции данного подхода, психолого-педагогическое сопровождение должно строиться на принципах учета темпа деятельности,

опоры на сохранные функции и создания ситуаций успеха, компенсирующих возрастные трудности.

Андрагогический подход рассматривает взрослого человека как субъекта обучения. Основоположник андрагогики М.Ш. Ноулз обосновал, что обучение взрослых принципиально отличается от обучения детей. Взрослый обучающийся обладает сформированной Я-концепцией, огромным жизненным опытом, внутренней мотивацией и прагматичной направленностью на немедленное применение знаний [3].

Применительно к людям «третьего возраста» андрагогический подход реализуется через следующие принципы:

- Опора на опыт. Жизненный опыт пожилого человека становится важнейшим образовательным ресурсом. Новые знания должны быть связаны с ним и проходить через его призму.

- Партнерская позиция педагога. Педагог выступает не как транслятор знаний, а как фасилитатор, помогающий обучающемуся самостоятельно достигать целей.

- Проблемно-ориентированное обучение. Обучение должно отвечать на конкретные жизненные запросы (здоровье, финансы, общение) и давать инструменты для их решения «здесь и сейчас».

Исследования показывают, что игнорирование андрагогических принципов (авторитарный стиль, абстрактность знаний) приводит к быстрой потере мотивации и отказу от обучения у пожилых людей [6].

Герагогический подход ориентирует на создание специальных условий в образовании для пожилых обучающихся. Герагогика представляет собой дальнейшее развитие андрагогики, адаптированное под специфику старения. Современные исследователи предлагают рассматривать герагогику в неразрывной связи с науками об обучении, что позволяет преодолеть фрагментарность предшествующих рекомендаций [7].

Ключевые принципы герагогического подхода включают:

1. Учет предварительных знаний и опыта, который может, как способствовать, так и препятствовать обучению (например, «технофобия»).

2. В позднем возрасте особую ценность приобретают эмоционально насыщенные отношения и ощущение собственной значимости. Обучение должно строиться на глубоком межличностном взаимодействии.

3. Работа в малых группах, совместные проекты, дискуссии становятся не просто методом, а важнейшим фактором психологического благополучия, компенсируя дефицит общения.

4. Рефлексия помогает интегрировать новый опыт в целостную картину жизни, способствуя решению возрастной задачи эго-интеграции.

Особого внимания заслуживает критическая герагогика (М. Формоза), которая ставит целью освобождение пожилых людей от внутренних и внешних возрастных стереотипов (эйджизма), мешающих их самореализации [2].

Психосоциальный подход фокусируется на роли образования в поддержании психологического благополучия и развитии адаптивных стратегий совладания со стрессом. Поздний возраст насыщен стрессогенными событиями (утраты, болезни, изоляция), и образование может стать эффективным инструментом копинга.

Исследование В.И. Долговой и Ю.А. Рокицкой убедительно доказывает, что у пожилых людей, вовлеченных в образовательный процесс, в структуре копинг-поведения начинают доминировать адаптивные стратегии: «поиск решения», «самоконтроль», «положительная переоценка» [1]. Напротив, доля дезадаптивных стратегий («избегание», «дистанцирование») снижается.

Психолого-педагогическое сопровождение в рамках этого подхода реализуется через:

- формирование поддерживающего сообщества в учебной группе, что преодолевает социальную изоляцию;
- организацию межпоколенческого взаимодействия, где пожилой человек выступает в роли наставника, повышая свою самооценку и чувство значимости;
- использование психообразовательных программ, направленных на развитие навыков совладания, рефлексии и эмоциональной регуляции.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о необходимости интеграции рассмотренных подходов в практике психолого-педагогического сопровождения людей «третьего возраста».

1. Геронтопсихологический подход дает понимание объективных возрастных изменений и ограничений.

2. Андрагогический подход задает общие принципы работы со взрослым обучающимся как с самостоятельной личностью.

3. Герагогический подход конкретизирует эти принципы применительно к позднему возрасту, акцентируя социально-эмоциональные аспекты.

4. Психосоциальный подход определяет конечную цель сопровождения – не просто трансляцию знаний, а укрепление психологического благополучия и развитие жизнестойкости.

Только интеграция данных подходов позволяет рассматривать человека «третьего возраста» не как пассивного реципиента знаний, а как активного субъекта образовательного процесса, способного к развитию, самореализации и успешному совладанию с вызовами позднего возраста.

Литература

1. Долгова В.И. Психолого-педагогическое сопровождение людей третьего возраста в системе непрерывного образования / В.И. Долгова, Ю.А. Рокицкая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4 (156). – С. 120–135.
2. Зоар А. Интеграция геронтопсихологии и наук об обучении: новые горизонты герагогики / А. Зоар, Й. Шавит // Вопросы образования. – 2025. – № 1. – С. 45–62.
3. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М.Ш. Ноулз. – М.: Педагогика, 1980. – 248 с.
4. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
5. Сахарова Т.Н. Геронтопсихология: учебник для вузов / Т.Н. Сахарова. – М.: Юрайт, 2024. – 310 с.
6. Redding T.R. Teaching Older Adults Computer Skills: A Review of the Literature / T.R. Redding, S.E. Johnson, S.M. Ryan // Educational Gerontology. – 1998. – Vol. 24, No. 6. – P. 577–590.
7. Formosa M. Critical Geragogy: A Framework for Older Adult Learning / M. Formosa, D. Ramirez Gomez // International Journal of Lifelong Education. – 2023. – Vol. 42, No. 3. – P. 289–304.

УДК 331.548

Д.К. Бондарева

ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА ПО ПРИВЛЕЧЕНИЮ АБИТУРИЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ БРАТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Ключевые слова: профориентационные мероприятия, профориентация, день открытых дверей, Братский государственный университет, анкетирование.

В данной статье рассмотрены основные направления профориентационной деятельности, проводимой Братским государственным университетом в 2024–2025 учебном году. Рассматриваются особенности профориентационной деятельности на разных этапах. Приводятся результаты профориентационной деятельности по количеству мероприятий в 2024–2025 учебном году; описываются результаты анкетирования, проведенного лабораторией комплексных социологических исследований среди студентов-первокурсников, зачисленных в 2025 г. На основании анкетирования делается вывод о наиболее результативных профориентационных мероприятиях в 2024–2025 учебном году.

D.K. Bondareva

Bratsk State University, Bratsk

FEATURES OF UNIVERSITY'S CAREER GUIDANCE EVENTS FOR ATTRACTING APPLICANTS USING THE EXAMPLE OF BRATSK STATE UNIVERSITY

Keywords: career guidance events, career guidance, University Open Day, Bratsk State University, questionnaire.

This article examines the main directions of career guidance activities conducted by Bratsk State University in the 2024–2025 academic year. The features of career guidance events at different stages are considered. Number of career guidance events in the 2024–2025 academic year are brought. The results of career guidance in detail on the number of events in the 2024–2025 academic year are presented; the results of a survey conducted by the Laboratory of Complex Sociological Research among first-year students enrolled in 2025 are described. Based on the survey, a conclusion is drawn about the most effective career guidance activities in the 2024–2025 academic year.

Важнейшим фактором существования и развития любого высшего учебного заведения (далее – вуз) является подбор абитуриентов. Наиболее остро данный аспект проявляется в сравнительно небольших периферийных вузах, расположенных в удалённых от центральной части государства городах. Примером может служить Братский государственный университет, расположенный в центральной части Иркутской области и являющийся единственным вузом севера субъекта. Набор будущих студентов в ходе приёмной кампании является одной из самых актуальных задач в деятельности вуза. Также значительное влияние на рейтинг вуза оказывает и качество набора, которое «обуславливается не только значением среднего балла абитуриентов, но и целевой заинтересованностью в профиле подготовки выбранного учебного заведения» [1]. Для популяризации вуза и предлагаемых профилей среди выпускников школ и средних профессиональных образовательных учреждений Братский государственный университет (далее – БрГУ) занимается активной профориентационной деятельностью.

Отправной точкой вывода профориентации на новый уровень развития послужило заявление Президента Российской Федерации В. В. Путина, сделанное в ходе послания Федеральному собранию 1 марта 2018 г., о необходимости выстраивания современной профориентации, в которой «школы, университеты, научные коллективы, успешные компании должны стать партнерами» [2].

Ряд исследователей отмечает, что основной проблемой современной профориентации среди школьников можно считать «отсутствие системной организации профориентации, не говоря о ее локальном и эпизодическом характере» [3].

Согласно исследованиям формирование профессиональных интересов начинает складываться намного раньше 9–11 классов, когда со школьниками проводят наибольший объём профориентационных мероприятий [4]. Поэтому необходимо определить основные этапы, в ходе которых проводится профориентационная деятельность:

1. В младшей и средней школе профориентационные мероприятия могут и должны быть направлены на определение базовых профессиональных предпочтений и склонностей обучающегося. Данный этап может воплощаться в помощи подбора дополнительного образования, кружков, секций, проведении бесед на тему профессий, встречах с представителями разных профессий.

2. В старшей школе профориентация должна быть направлена на выявление профессиональных склонностей и личных способностей школьников, которые могут получить развитие и быть успешно реализованы в ходе потенциальной профессиональной деятельности. На данном этапе профориентация должна носить практический характер,

визуализируя профессиональную деятельность («Профпробы») через выезд на экскурсии на предприятия и места трудовой деятельности. Кроме того, на данном этапе приоритетным должна оставаться профориентация, направленная на выбор следующего образовательного уровня – средне профессионального или высшего.

3. В период обучения в средних профессиональных образовательных учреждениях или вузах задачи профориентации несколько смещаются и направляются на «определение профиля обучения, специализации, направления в магистратуре, дополнительных курсов и тренингов, развитие универсальных и профессиональных компетенций, которые в дальнейшем будут востребованы работодателями» [3].

При осуществлении профориентационной деятельности среди будущих абитуриентов сотрудники Братского государственного университета в большей степени затрагивают второй этап – работа со старшими школьниками (9–11 класс). На базе вуза осуществляется и Всероссийский проект ранней профессиональной ориентации школьников «Билет в будущее», ориентированный на школьников 6–11-х классов. Уникальность проекта заключается в комплексной диагностике навыков с помощью тестирования и погружения в профессию посредством практических мероприятий, в том числе в ведущих компаниях страны [5].

По данным Минтруда и других ведомств РФ 50 % выпускников испытывают затруднения в выборе профессии. Большинство из них руководствуется не научными критериями отбора, а мнением взрослых (родителей, учителей). Старшеклассникам трудно соотнести свои реальные способности с потребностями рынка труда; кроме того, будущие студенты имеют поверхностные знания об интересующей их сфере деятельности и возможностях развития внутри отрасли [6].

Основные профориентационные мероприятия вуза проводятся в следующих форматах: посещение школ, колледжей и училищ; участие преподавателей вуза в родительских собраниях (в том числе и городских); проведение Дней открытых дверей на базе Братского государственного университета и выездных; проведение профориентационных экскурсий для обучающихся из других городов. В рамках данной статьи будет рассмотрена и проанализирована результативность профориентационных мероприятий Братского университета в 2024-2025 учебном году. В качестве источников будут рассмотрены результаты анкетирования среди студентов, зачисленных в БрГУ на первый курс в 2025 г.

В период с сентября 2024 года по май 2025 года были организовано и проведено 228 профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями, которые посетило около 7690 человек (табл. 1). Для проведения профориентационной работы школы и обра-

зовательные учреждения среднего профессионального образования г. Братска и Иркутской области были закреплены за факультетами университета.

Таблица 1

**Статистика профориентационных мероприятий
в 2024-2025 учебном году**

Мероприятия	Кол-во мероприятий	Кол-во посевших, чел.
Мероприятия, проводимые за пределами Братского района	105	1890
Мероприятия, проводимые в школах Братского района	15	700
Мероприятия, проводимые в школах г. Братска	120	3500
Мероприятия, проводимые в учреждениях среднего профессионального образования	10	800
Мероприятия, проводимые на базе ФГБОУ ВО «БрГУ»	50	1500
Дни открытых дверей	8	1200
<i>Всего:</i>	<i>228</i>	<i>7690</i>

При проведении анкетирования, организованного лабораторией комплексных социологических исследований, студентам, зачисленным в БрГУ после приёмной кампании 2025 г., предлагалось среди прочих ответить на вопрос, посвященный профориентационной деятельности: «В каких мероприятиях Вы принимали участие до поступления в ФГБОУ ВО «БрГУ»? (несколько ответов)». Предлагались следующие варианты ответов:

- дни открытых дверей;
- фестиваль науки и робототехники;
- конкурс проектов «Школа реальных дел»;
- Братск – территория возможностей;
- Всероссийская олимпиада школьников «13-й элемент. Ахимия будущего»;
- профессиональные пробы в течение учебного года;
- выездные мероприятия в школах.

Для анализа результативности профориентационных мероприятий в рамках данной статьи будут рассмотрены мероприятия, организуемые Братским государственным университетом самостоятельно: День открытых дверей, профессиональные пробы в течение учебного года, выездные мероприятия в школах.

Анкетирование проходили как поступившие на первый курс в Братский государственный университет, так и студенты, поступившие

в Многопрофильный колледж БрГУ (далее – МПК). Данные о количестве участников анкетирования размещены в табл. 2.

Таблица 2

Прошедшие анкетирование среди поступивших на первый курс в 2025 г.

Факультет	Поступившие в 2025 г., чел.	Прошедшие анкетирование, чел.	Прошедшие анкетирование, %
ГПФ	97	66	68
ФЭиС	62	30	48,4
ФЭиА	148	96	64,8
ФТСиЛК	167	46	29,3
<i>Всего БрГУ</i>	<i>474</i>	<i>238</i>	<i>52,6</i>
МПК	162	135	83,3
<i>Всего</i>	<i>636</i>	<i>373</i>	<i>58,7</i>

Согласно данным, представленным в табл. 2, можно сделать вывод, что в анкетирование принимало участие больше половины студентов БрГУ и МПК, зачисленных на первый курс в 2025 г. Далее необходимо проанализировать ответы, полученные в ходе анкетирования, и выделить наиболее эффективные профориентационные мероприятия, проводимые БрГУ. Данные представлены в табл. 3.

Таблица 3

Данные о профориентационных мероприятиях, проводимых БрГУ

Мероприятие	ГПФ	ФЭиС	ФЭиА	ФТСиЛК	МПК	%	Чел.
Дни открытых дверей	33,3	37,8	29,8	31,5	38	34,1	127
Профессиональные пробы	8,3	1	7,3	3,5	6,5	5,1	19
Выездные мероприятия	29,3	16,2	21	8,8	24	19,9	74

Таким образом, опираясь на данные табл. 1 и табл. 2, можно сделать ряд выводов о результативности проводимых профориентационных мероприятий.

Во-первых, наиболее посещаемыми мероприятиями, проводимыми БрГУ в 2024–2025 учебном году, являются: дни открытых дверей – 1200 чел.; мероприятия, проводимые в школах г. Братска – 3500 чел.; мероприятия, проводимые на базе ФГБОУ ВО «БрГУ» – 1500 чел.

Во-вторых, опираясь на представленные данные, можно определить, что больше половины первокурсников, зачисленных в БрГУ и МПК (58,7 %), участвовали в ряде профориентационных мероприя-

тий, которые совпадают с обозначенными выше: дни открытых дверей (127 чел. – 20 % поступивших), мероприятия, проводимые в школах г. Братска (74 чел. – 11,6 % поступивших), мероприятия, проводимые на базе ФГБОУ ВО «БрГУ» (19 чел. – 3 % поступивших).

Таким образом, наиболее эффективными мероприятиями по привлечению абитуриентов в Братский государственный университет в 2024–2025 учебном году стали дни открытых дверей, выездные профориентационные мероприятия в школах города и района, и мероприятия, проводимые на базе Братского университета.

Литература

1. Смородова О.В. Повышение привлекательности специальности в глазах абитуриентов // Международный научный журнал «Символ науки». 2016. № 7. С. 134–136.

2. Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному Собранию РФ от 1 марта 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71788764/#review> (дата обращения: 11.02.2026).

3. Алтухов В.В., Кувшинова О.Л., Кузнецов К.Г. Комплексный подход в профориентации // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 3. С. 13–15.

4. Алтухов В.В., Кувшинова О.Л., Кузнецов К.Г. Профессиональная диагностика в младшем школьном возрасте // Сб. мат. Всерос. психол. форума «Обучение. Воспитание. Развитие – 2012». Сочи, 2012. С. 2–7.

5. Зникина Л.С., Понамарева Е.В. Современные тенденции развития профориентационной работы с обучающимися // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 3 (55) С. 74–81.

6. Морозов В.В. Молодежные технические конкурсы как элемент системы профориентации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 4. С. 37–50.

УДК 378.1

Д.А. Рычков
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ЗАДАЧ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ ДЛЯ ПОСТУПАЮЩИХ В ВУЗЫ

Ключевые слова: кейс-задача, ЕГЭ, приемная кампания, поступление в вуз, образовательная программа.

В статье рассматривается применение кейс-задач для ознакомления поступающих с правилами приема на обучение по образовательным программам высшего образования. Кейс-задача позволяет перевести абстрактную теорию в конкретную, практическую плоскость, значительно повышая понимание и вовлеченность аудитории. Показаны основные проблемы, с которыми сталкиваются абитуриенты и особенности приемной кампании вуза.

APPLICATION OF CASE-STUDY IN CAREER GUIDANCE WORK FOR UNIVERSITY APPLICANTS

Keywords: case-study, Unified State Exam, admissions campaign, university admission, educational program.

The article discusses the application of case studies to familiarize applicants with the admission rules for higher education educational programs. Case studies help transform the abstract theory into a specific practical context, significantly increasing the understanding and engagement of the audience. The main problems faced by applicants and the features of the university's admission campaign are shown.

Важной частью развивающегося общества является профессиональное образование. Правильный выбор будущей профессии и рода деятельности является весьма актуальной задачей для человека, живущего в современном мире. С развитием технологий, науки и общества требуются новые специалисты, обладающие компетенциями в различных областях и способные решать новые нетривиальные задачи. Высшее образование позволяет выпускникам освоить базовые компетенции в соответствии с профессиональными стандартами, разрабатываемыми с участием работодателей по определенной специальности. Высшее образование подразделяется на несколько уровней: бакалавриат, специалитет, магистратура и аспирантура. В настоящей статье рассмотрим программы бакалавриата и специалитета. В соответствии с Федеральным законом об образовании в Российской Федерации набор обучающихся в образовательные организации высшего образования ведется на образовательные программы. Образовательной программой является совокупность направления подготовки бакалавриата и профиля подготовки, который устанавливается и разрабатывается образовательной организацией в соответствии с профессиональными стандартами, либо совокупность специальности и специализации [1].

Зачисление на образовательные программы проводится на конкурсной основе. Для участия в конкурсе поступающему необходимо предоставить результаты вступительных испытаний. По виду вступительные испытания разделяются на общеобразовательные вступительные испытания и вступительные испытания на базе среднего профессионального образования. По форме вступительные испытания делятся на Единый государственный экзамен (ЕГЭ) и на внутренние вступительные испытания. Для большинства выпускников общеобразовательных учреждений формой вступительного испытания является ЕГЭ. Важным параметром образовательной программы является

набор вступительных испытаний, необходимых для участия в конкурсе. Часто учащиеся общеобразовательных учреждений выбирают набор ЕГЭ, исходя из своих способностей, и нередко складывается ситуация, при которой этот набор ограничивает поступающего одним-двумя образовательными программами, либо возможность поступления закрывается из-за отсутствия обязательного вступительного испытания [2].

Актуальной задачей образовательной организации высшего образования является донесение в доступной форме информации о приемной кампании, перечне ЕГЭ, необходимости своевременного предоставления документов и заявлений.

Одним из мощных педагогических инструментов для объяснения сложных процессов является применение кейс-задач (case-study). Кейс-задача переводит абстрактную теорию в конкретную, практическую плоскость, значительно повышая понимание и вовлеченность аудитории.

Эффективность применения кейс-задачи при объяснении правил приема будущим абитуриентам и их родителям заключается в следующем:

1. Конкретика против абстракции. Вместо сухой последовательности шагов аудитория видит процесс в действии, в контексте реальной или реалистичной ситуации.

2. Многофакторность. Сложные процессы редко линейны. Кейсы позволяют показать взаимовлияние различных факторов, ограничений и случайных событий.

3. Принятие решений. Аудитория не пассивно получает информацию, а активно анализирует, предлагает решения и видит их потенциальные последствия. Это формирует критическое мышление.

4. Эмоциональная вовлеченность. История с героями, целями и проблемами запоминается лучше, чем схема. Формируется личная заинтересованность в разрешении ситуации.

5. Безопасность ошибок. Можно проиграть неудачные сценарии и понять, где в процессе кроются риски, без реальных потерь.

Структура кейс-задачи:

1. Погружение в контекст. Представление образовательной организации, персонажей, образовательных программ и т.п. Постановка цели? (Например, получение профессионального образования).

2. Постановка проблемы/задачи. Конкретный вызов, требующий применения изучаемого процесса. (Например, для поступления на программы высшего образования необходимо иметь результаты ЕГЭ по трем предметам).

3. Предоставление данных. Документы, диаграммы, интервью с поступающими, статистика и т.п. являются сырьем для анализа проблемы.

4. Ключевые вопросы для анализа. Они направляют мысль по этапам процесса.

5. Диагностика. Какова коренная причина проблемы? Какой процесс сейчас нарушен?

6. Планирование. Какие этапы необходимо включить в процесс? В какой последовательности? Кто отвечает?

7. Прогнозирование. Что может пойти не так на каждом этапе? Где «узкие места»?

8. Принятие решений. Что нужно сделать на этапе X при условии Y?

9. Обсуждение и решение. Предложение своих вариантов процесса, его обоснование.

10. Рефлексия и синтез. Обсуждение реального (или оптимального) исхода, сравнение с предложениями. Ключевой этап – обобщение: «Итак, какие общие принципы и этапы процесса мы вынесли из этого частного случая?».

Таким образом, была сформирована кейс-задача «Братья Ивановы поступают в вуз».

Основной целью данной кейс-задачи является иллюстрация возможностей, преимуществ и недостатков при разных наборах предметов ЕГЭ. Для этого были созданы вымышленные персонажи и сконструированы правдоподобные траектории результатов их обучения. В качестве условности были взяты трое братьев из одной семьи и предположение о том, что они воспитывались и обучались примерно в одинаковых условиях, а их выбор ЕГЭ основывается только на их склонностях к изучению тех или иных научных дисциплин. Один из братьев выбирает предметы, связанные с точными науками: математику, физику, информатику. Второй брат выбирает биологию, географию, химию. Третий брат выбирает гуманитарные предметы: обществознание, историю, иностранный язык. Таким образом, каждый получает возможность выбрать те или иные направления высшего образования для поступления. Важно отметить, что больше возможностей возникает при выборе большего количества предметов для сдачи ЕГЭ, а также и самих предметов, например, включение в набор ЕГЭ профильной математики и физики открывает доступ практически ко всем техническим направлениям, а это около 80% всех бюджетных мест в вузах. В настоящее время существует тенденция к увеличению популярности выбора выпускниками предмета обществознание и снижению популярности технических предметов, таких как физика, биология, география и других (рис. 1).

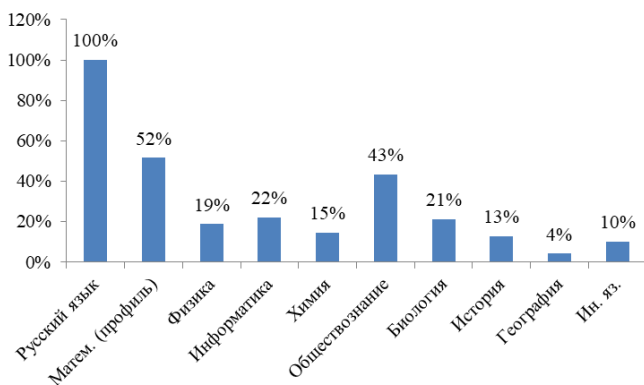


Рис. 1. Выбор ЕГЭ в 2025 году в г. Братске

Следующей важной темой кейс-задачи является правильная расстановка приоритетов зачисления. На данном этапе у персонажей уже известны результаты ЕГЭ и перечень образовательных программ, на которые они могут подать документы для участия в конкурсе на поступление. Поступающему важно в установленные сроки определиться с тем, куда он готов поступить и окончательно зафиксировать свое решение. Здесь отмечаются способы подачи заявления о приеме, возможность его редактирования, а также правила подачи согласия на зачисление.

С развитием современных информационных технологий дистанционные способы оказания услуги становятся более распространенными и популярными. Для поступления теперь не требуется ехать в другой город, ожидать своей очереди и переживать, что выйдет срок подачи согласия на зачисление. Единый портал оказания государственных и муниципальных услуг (ЕПГУ) позволяет пройти дистанционно всю процедуру от подачи заявления и документов на поступление до зачисления на образовательную программу. Ежегодно ЕПГУ совершенствуется, синхронизируется с государственными информационными системами, что позволяет в автоматическом режиме получать результаты ЕГЭ поступающих, сведения о документах об образовании, особых правах и др.

После рассмотрения основных важных моментов поступления желательно закрепить материал. Например, провести небольшой квест с вопросами о поступлении, которые были рассмотрены в кейс-задаче. Это вовлечет поступающих непосредственно в процесс принятия решений и позволит глубже погрузиться в материал. Также после рассмотрения кейс-задач можно устроить сессию вопрос-ответ. Для лучшего вовлечения аудитории приветствуется, чтобы вначале дискуссии

из зала были заданы вопросы от подготовленных участников для создания непринужденной обстановки для общения.

Кейс-задачи превращают объяснение сложного процесса из монолога о стрелках и квадратах в совместное расследование. Участники сами проходят этот путь, совершают ошибки в безопасной среде и в итоге гораздо глубже усваивают не только последовательность этапов, но и логику и смысл всего процесса.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

2. Перечень вступительных испытаний при приеме на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата и программам специалитета: приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 27.11.2024 № 820.

УДК 37.062.2:371.33

Е.А. Слепенко, Е.Д. Лосев, А.М. Кузнецов
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

СИНЕРГИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ «БИЛЕТ В БУДУЩЕЕ» И «ШКОЛА РЕАЛЬНЫХ ДЕЛ» В БРАТСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Ключевые слова: профессиональная ориентация; профессиональная проба; кейс-метод; профессиональное самоопределение; компетентностный подход; образовательные технологии; проект «Билет в будущее»; проект «Школа реальных дел».

Статья посвящена исследованию синергетического эффекта интеграции двух инновационных образовательных проектов, реализуемых в рамках Всероссийского проекта «Билет в будущее» и профориентационного проекта «Школа реальных дел». В работе анализируется совместная апробация профессиональной пробы и производственного кейса, над которыми работали учащиеся разных учебных школ г. Братска. Авторы исследуют концепцию синергии в профессиональной ориентации обучающихся, демонстрируют механизмы взаимного усиления образовательных инициатив и выявляют условия, способствующие достижению синергетического эффекта. Результаты исследования показывают, что интеграция различных подходов к профориентации создает качественно новые возможности для профессионального самоопределения школьников и открывает перспективы для развития методологии профессиональной ориентации в условиях современного образования.

**SYNERGY OF CAREER GUIDANCE PROJECTS «TICKET TO THE FUTURE»
AND «SCHOOL OF REAL AFFAIRS» AT BRATSK UNIVERSITY**

Keywords: professional orientation; professional trial; case method; professional self-determination; competence approach; educational technologies; Ticket to the Future project; School of Real Affairs project.

The article is devoted to the study of the synergistic effect of the integration of two innovative educational projects implemented within the framework of the All-Russian project «Ticket to the Future» and the career guidance project «School of Real Affairs». The paper analyzes the joint testing of a professional test and an industrial case, which were worked on by students of different educational schools in Bratsk. The authors explore the concept of synergy in the professional guidance of students, demonstrate the mechanisms of mutual reinforcement of educational initiatives, and identify the conditions that contribute to achieving a synergistic effect. The research results show that the integration of various approaches to career guidance creates qualitatively new opportunities for students' professional self-determination and opens up prospects for the development of career guidance methodology in modern education.

Профессиональная ориентация обучающихся рассматривается в современной педагогической науке как одна из приоритетных задач системы образования. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) предусматривают необходимость создания условий для формирования у обучающихся компетенций, способствующих осознанному выбору будущей профессии на основе внутренних интересов и склонностей, а также учета потребностей рынка труда.

Одновременно в образовательной практике получает распространение кейс-метод, позволяющий обучающимся через решение реальных или приближенных к реальности производственных задач развивать профессионально значимые компетенции. Однако вопрос о синергетическом эффекте взаимной интеграции этих двух подходов остается недостаточно изученным.

Синергия – это эффект, при котором совместное взаимодействие двух или более элементов даёт результат, существенно превосходящий простую сумму их индивидуальных действий. Когда компоненты системы начинают взаимодействовать, возникает качественно новый результат, который был бы невозможен при их изолированном функционировании. В сфере профессиональной ориентации синергия приобретает особое значение: это не просто сложение отдельных инициатив, а создание единого образовательного пространства, где одна

программа усиливает и обогащает другую, открывая новые возможности для раскрытия талантов обучающихся

Братский государственный университет, являясь региональным центром образования и инноваций, играет ключевую роль в создании, поддержке и развитии подобных межшкольных инициатив. В городе Братске университет выступает одним из организаторов проекта «Школа реальных дел» и, одновременно, партнером проекта «Билет в будущее», объединяя усилия департамента образования и предприятий. Университет служит платформой для консультационной поддержки школьных команд, методического сопровождения профессиональной ориентации на основе лучших образовательных практик и создания экосистемы взаимодействия между школами, предприятиями и учреждениями профессионального образования.

Всероссийский проект «Билет в будущее» представляет собой комплексную программу ранней профессиональной ориентации учащихся 6–11 классов, реализуемую при поддержке государства в рамках национального проекта «Образование» и федерального проекта «Профессионалитет». Ключевым компонентом проекта являются профессиональные пробы – специально разработанные мини-модели профессиональной деятельности, в ходе которых школьники решают практические задачи и выполняют реальные или максимально приближенные к реальным трудовые операции. Профессиональная проба – это не только теоретическое знакомство с профессией, а практическое испытание, дающее подлинный опыт в конкретной сфере и позволяющее проверить собственные способности и профессионально значимые качества.

Проект «Школа реальных дел» – это модель организации проектно-исследовательской деятельности и профориентации обучающихся 7–11 классов через работу с реальными кейсами от работодателей. Кейс-метод представляет собой метод обучения на основе реальных или близких к реальности производственных ситуаций. Школьные команды получают задания от предприятий города и региона, исследуют реальные производственные или социальные ситуации, разрабатывают решения и представляют их экспертам от компаний-заказчиков. Таким образом школьники не только осваивают навыки проектной деятельности, но и знакомятся с возможными будущими местами работы и профессиональными ролями.

В рамках проекта «Школа реальных дел» команда МБОУ СОШ № 45 г. Братска работает над кейсом по созданию профессиональных проб для Всероссийского проекта «Билет в будущее». Разработка качественной профессиональной пробы требует глубокого понимания как образовательных целей, так и реальных задач современного рынка труда, поэтому команда сосредоточила усилия на создании инстру-

мента, который не просто знакомит обучающихся с профессией, но позволяет им действительно почувствовать себя специалистом в выбранной области.

Команды из 45 школы разработали две профессиональные пробы: «Сварщик ручной электродуговой сварки» под руководством кафедры машиностроения и транспорта и «Лаборант химического анализа широкого профиля» под руководством кафедры экологии, безопасности жизнедеятельности и физической культуры университета.

Каждая из этих проб моделирует ключевые элементы соответствующей профессиональной деятельности: от соблюдения техники безопасности и работы с оборудованием до выполнения базовых технологических операций и анализа результатов. Такой подход позволяет школьникам осознанно оценить свои интересы и склонности к техническим и естественно-научным направлениям.

Параллельно, команда МБОУ «СОШ № 12 им. В.Г. Распутина» работала над кейсом, связанным с организацией процесса переработки деловых отходов производства на предприятии ООО «САВА СЕРВИС» с целью выпуска товаров народного потребления. Этот кейс затрагивал вопросы циркулярной экономики, устойчивого производства и предпринимательства, позволяя школьникам увидеть, как современные предприятия решают задачи рационального использования ресурсов.

Участники команды школы № 12 погружались в реальные производственные процессы, изучали технологии переработки, маркетинг и логистику, получая практические знания о функционировании современных предприятий. Работа над кейсом формировала у школьников понимание связи между инженерно-технологическими решениями, экономическими показателями и ответственным отношением к окружающей среде.

На первый взгляд два описанных проекта – разработка профессиональных проб и кейс по переработке деловых отходов – могут показаться независимыми направлениями. Однако именно здесь проявилась подлинная синергия профориентации. Решение о совместной апробации созданных профессиональных проб между школами № 45 и № 12 стало инновационным шагом, позволившим объединить потенциал обеих инициатив в единую систему работы с профессиональным самоопределением.

Команда школы № 45 получила возможность проверить разработанные профессиональные пробы в реальных условиях, не в изолированной «лабораторной» среде, а во взаимодействии со школьниками, погружёнными в конкретный производственный кейс. Это позволило оценить, насколько эффективно инструмент мотивирует обучающихся, помогает им осмыслить собственный опыт и способствует выбору

дальнейшего профессионального пути. Разработчики проб получили бесценную обратную связь, ставшую основой для их улучшения и адаптации под разные группы обучающихся.

Команда школы № 12, в свою очередь, обогатила свой производственный кейс элементами системной профессиональной ориентации. Включение профессиональных проб «Сварщик ручной электродуговой сварки» и «Лаборант химического анализа широкого профиля» позволило участникам не только выполнять задание по переработке деловых отходов, но и примерить на себя роли конкретных специалистов, занятых в реальном производстве. Это привело к более глубокому и структурированному пониманию места проекта в контексте профессионального выбора.

Совместная апробация наглядно продемонстрировала, как два различных по содержанию проекта, будучи правильно скоординированы, создают мультипликативный эффект. Для обучающихся синергия выразилась в расширении горизонтов профориентации: они увидели интеграцию профессиональных проб в реальные производственные процессы и получили возможность осмыслить собственную деятельность как часть будущей профессиональной биографии. Участники производственного кейса, в свою очередь, получили доступ к структурированным инструментам самопознания и профессионального выбора, что позволило им воспринять работу с предприятием не просто как выполнение задания, а как важный этап профессионального становления.

Для дальнейшего развития проектов синергия создала основу для непрерывного совершенствования. Данные, собранные в ходе совместной апробации, становятся ценным материалом для оптимизации профессиональных проб, расширения их содержания, адаптации под различные направления производства и профессиональные области. Это обеспечивает переход от разовых мероприятий к устойчивой системе профориентационной работы, ориентированной на реальные потребности экономики региона.

Совместная работа школ № 45 и № 12 над кейсами проекта «Школа реальных дел» демонстрирует, как образовательные учреждения могут выходить за рамки формальной конкуренции и создавать синергетические эффекты, направленные на общую цель – подготовку компетентных, мотивированных и осознанно выбирающих свой путь молодых людей. История успешной апробации профессиональных проб, разработанных командой школы № 45 и реализованных в сотрудничестве с командой школы № 12 под общим научно-методическим руководством Братского государственного университета, является ярким примером того, как синергия трансформирует образование.

Это не просто два проекта, работающие параллельно, а две инициативы, которые, встретившись и объединившись, создали новое качество в профессиональной ориентации обучающихся. Проект «Школа реальных дел» в связке с «Билетом в будущее» показывает, что современная профориентация – это не монолог учителя или работодателя, а живой диалог, в который включены школы, предприятия, университеты и сами школьники. Когда усилия всех участников не просто складываются, а взаимно усиливаются и обогащают друг друга, возникает подлинная синергия – и тогда каждый обучающийся получает шанс не только узнать о профессии, но и найти своё подлинное призвание.

Литература

1. Единая модель профессиональной ориентации «Билет в будущее»: методические материалы / Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://лицей.рф/bilet-v-budushhee/>. – Дата обращения : 20.12.2025.
2. Кейс-метод в подготовке специалистов: учеб. пособие / Л. Д. Давыдова [и др.]; под ред. Л.Д. Давыдовой. – М.: Издательство «ЭКЗАМЕН», 2006. – 344 с.
3. Новый механизм профориентационной работы БрГУ в рамках Федеральной программы «Билет в будущее» / А.В. Камнев, А.М. Кузнецов, Е.А. Слепенко, Е. Д. Слепенко // Совершенствование качества образования : Сборник статей XX (XXXVI) Всероссийской научно-методической конференции, Братск, 28 февраля – 03 2023 года. – Братск: Братский государственный университет, 2023. – С. 249–253. – EDN CNXQWR.
4. Слепенко Е.А. Научно-образовательный центр мехатроники и робототехники / Е.А. Слепенко, А.М. Кузнецов, Е.Д. Лосев // Совершенствование качества образования : Сборник статей XXI (XXXVII) Всероссийской научно-методической конференции, Братск, 27 февраля – 01 2024 года. – Братск: Братский государственный университет, 2024. – С. 256–259. – EDN XYNDJO.
5. Лосев Е.Д. Учебный проект «Светильник» / Е.Д. Лосев, Д.С. Лосева // Механика XXI века. – 2024. – № 23. – С. 287–294. – EDN QWSHYI.

УДК 331.548

П.В. Архипов, А.Ю. Жук
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ВЛИЯНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА ВЫБОР УНИВЕРСИТЕТА У ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ СЕВЕРНЫХ ТЕРРИТОРИЙ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ

Ключевые слова: профессиональная ориентация, выбор вуза, выпускники школ, образовательная миграция, северные территории, региональный рынок труда.

В статье представлены результаты комплексного исследования влияния профориентационной работы на образовательный выбор выпускников школ пяти муниципальных образований Иркутской области: города Братска, Братского района, Усть-Кута, Усть-Илимска и Вихоревки. Актуальность темы обусловлена устойчивой образовательной миграцией молодежи из северных территорий региона и необходимостью повышения эффективности профориентационных мероприятий для удержания абитуриентов в вузах Приангарья. Эмпирическую базу составили данные анкетирования более 1240 выпускников 11-х классов (2023 – 2025 гг.), интервью с педагогами-навигаторами и представителями приемных комиссий, а также статистика приемной кампании вузов Иркутской области. Исследование выявило значительные межтерриториальные различия: доля выпускников, поступающих в вузы региона, варьируется от 41% в Усть-Илимске до 29% в Усть-Куте. Ключевыми эффективными форматами признаны профессиональные пробы на базе градообразующих предприятий, выездные дни открытых дверей вузовских представителей, а также возможность целевого обучения. Установлено, что системное профориентационное сопровождение повышает вероятность выбора регионального вуза в 1,6 раза.

P.V. Arkhipov, A.Yu. Zhuk

Bratsk State University, Bratsk

**INFLUENCE OF CAREER GUIDANCE WORK
ON THE UNIVERSITY CHOICE AMONG SCHOOL LEAVERS
IN THE NORTHERN TERRITORIES OF THE IRKUTSK REGION**

Keywords: career guidance, choice of university, school graduates, educational migration, northern territories, regional labor market.

This article presents the results of a comprehensive study examining the impact of career guidance on the educational choices of school leavers in five municipalities of the Irkutsk Region: Bratsk, Bratsk District, Ust'-Kut, Ust'-Ilmsk, and Vikhorevka. The relevance of this study stems from the persistent educational migration of young people from the region's northern territories and the need to improve the effectiveness of career guidance efforts to retain applicants at universities of the Irkutsk region. The empirical base was comprised of survey data from over 1,240 11th-grade school leavers (2023–2025), interviews with teacher navigators and admissions committee representatives, and admissions statistics from universities in the Irkutsk Region. The study revealed significant interregional differences: the proportion of school leavers entering universities in the region ranges from 41% in Ust-Ilmsk to 29% in Ust-Kut. Professional auditions at city-forming enterprises, on-site open days with university representatives, and targeted training opportunities were recognized as key effective formats. It has been established that systematic career guidance increases the probability of choosing a regional university by 1.6 times.

Введение. Выбор выпускниками школы дальнейшей образовательной траектории представляет собой сложный многофакторный

процесс, в котором переплетаются личные интересы, семейные установки, объективные возможности и внешние профориентационные воздействия [6, 10]. Для северных территорий Иркутской области, включающих города Братск, Усть-Илимск, Усть-Кут, Вихоревку и прилегающие районы, эта проблема приобретает особую остроту в связи с устойчивым оттоком талантливой молодежи в областные центры и за пределы региона [2, 4].

Согласно данным приемной комиссии, в 2025 году вузы Иркутской области предложили абитуриентам 8855 бюджетных мест, при этом общее количество поданных заявлений достигло 137,4 тысячи, что на 42 тысячи больше, чем в предыдущем году [2, 4]. Однако, распределение абитуриентов по территориям остается крайне неравномерным: выпускники северных городов значительно чаще ориентированы на выезд за пределы региона по сравнению со школьниками Иркутска и прилегающих территорий.

Администрации муниципальных образований, вузы региона и градообразующие предприятия (группа «Илим», ПАО «РУСАЛ», предприятия лесопромышленного комплекса и другие) в последние три года реализуют комплекс мер, направленных на удержание молодежи: создание профильных классов, проведение профессиональных проб, развитие системы целевого обучения, организацию выездных дней открытых дверей вузовскими командами [3, 4]. Также в Иркутской области с 2024 года реализуется совместный профориентационный проект вузовских команд и органов управления образованием, охватывающий отдаленные муниципалитеты [3, 4].

Однако системных исследований, оценивающих реальную эффективность этих мероприятий и их влияние на выбор вуза именно выпускниками северных территорий, до настоящего времени не проводилось. В октябре 2025 года выездные профориентационные мероприятия посетили более тысячи учеников 9 – 11 классов Братска и Братского района и других районов [4], однако количественная оценка результативности такой работы не проведена.

Цель данной статьи является – на основе количественных и качественных данных оценить влияние различных форм профориентационной работы на выбор вуза выпускниками школ пяти северных территорий Иркутской области, выявить межтерриториальные различия и наиболее эффективные практики, а также сформулировать рекомендации по совершенствованию профориентационной деятельности.

Методы анализа. Анализ проводился в три этапа в период с сентября 2023 по август 2025 года. Использован смешанный подход, сочетающий количественные и качественные методы сбора и анализа данных.

Количественный этап включал анкетный опрос выпускников 11-х классов школ пяти муниципальных образований: г. Братск, Братский район, г. Усть-Илимск, г. Усть-Кут, г. Вихоревка. Анкета включала блоки: информированность о вузах, участие в профориентационных мероприятиях, факторы выбора вуза, карьерные ожидания.

Качественный этап включил интервью: с педагогами-навигаторами, представителями приемных комиссий вузов Иркутской области, специалистами по профориентации градообразующих предприятий и выпускниками школ первого года обучения в вузе.

Результаты исследования. Анализ данных показал значительные различия в образовательных траекториях выпускников исследуемых территорий. В среднем по пяти муниципальным образованиям доля выпускников, поступающих в вузы Иркутской области, составляет 35 %, однако этот показатель варьируется от 41 % в Усть-Илимске до 29 % в Усть-Куте (табл. 1).

Таблица 1

Распределение выпускников по направлениям образовательной миграции, 2023–2025 гг. (средние значения, %)

Территория	Вузы Иркутской области	БрГУ (филиалы)	Иркутск	Другие регионы РФ	СПО
г. Братск	37	24	28	27	8
Братский район	32	19	26	31	11
г. Усть-Илимск	41	18	32	21	8
г. Усть-Кут	29	12	31	36	12
г. Вихоревка	34	21	25	33	10
<i>Среднее</i>	35	19	28	30	10

Источник: данные опроса и приемных комиссий вузов

Наиболее высокая доля поступающих зафиксирована в Братске (24 %), что объясняется наличием крупного вуза в самом городе. В Усть-Илимске, несмотря на отсутствие самостоятельного вуза, общая доля остающихся в регионе максимальна (41 %), что связано с активной профориентационной работой градообразующих предприятий и развитой системой целевого обучения [8].

Усть-Кут демонстрирует наихудшие показатели: лишь 29 % выпускников остаются в вузах Иркутской области, при этом 36 % уезжают в другие регионы. Это может объясняться как транспортной удаленностью, так и спецификой экономики территории (ориентация на транспортно-логистический комплекс, где часть специалистов готовят вузы других регионов) [5].

Динамика за три года (2023–2025) показывает положительные изменения: доля выпускников, поступающих в вузы региона, выросла в среднем с 29 % до 35 %, при этом наибольший прирост зафиксирован в Усть-Илимске и Братске.

Анализ связи между участием в профориентационных мероприятиях и выбором регионального вуза выявил значительные различия в эффективности разных форматов (табл. 2). В исследовании учитывались мероприятия, проводимые в рамках совместного проекта вузов Иркутской области и муниципальных органов образования [3, 4], а также инициативные форматы предприятий и образовательных организаций.

Таблица 2

Эффективность различных форматов профориентационной работы

Формат профориентации	Охват (% выпускников)	Доля поступивших в вузы Иркутской обл.	Коэффициент корреляции
Профессиональные пробы на предприятиях	38%	52%	0,44
Выездные дни открытых дверей вузов	54%	41%	0,31
Экскурсии на производство	61%	40%	0,26
Встречи с представителями вузов в школе	73%	36%	0,18
Профильные классы	21%	58%	0,48
Онлайн-тестирование и консультации	49%	34%	0,14
Целевые договоры с предприятиями	9%	86%	0,59
Участие в профориентационных марафонах	27%	45%	0,33

Наиболее сильная связь с выбором регионального вуза обнаруживается для целевого обучения и обучения в профильных классах. Высокую эффективность также демонстрируют профессиональные пробы в рамках регионального марафона «Билет в будущее» [5, 8]. Участие в профориентационных марафонах и выездных днях открытых дверей также показывает значимую положительную связь.

Традиционные встречи с представителями вузов в школах, несмотря на максимальный охват (73 %), демонстрируют наименьшую корреляцию с реальным выбором. Это согласуется с данными интервью: школьники из отдаленных территорий отмечают, что такие встречи часто носят формальный характер и не дают представления о реальной студенческой жизни и будущей профессии [1].

Наиболее эффективным форматом для всех территорий признаны профессиональные пробы, однако их доступность существенно различается и в силу удаленности, особую значимость приобретают выездные мероприятия вузовских команд: среди участвовавших в них доля поступивших в региональные вузы составляет 47 %, что значительно выше среднего по территории [1, 3].

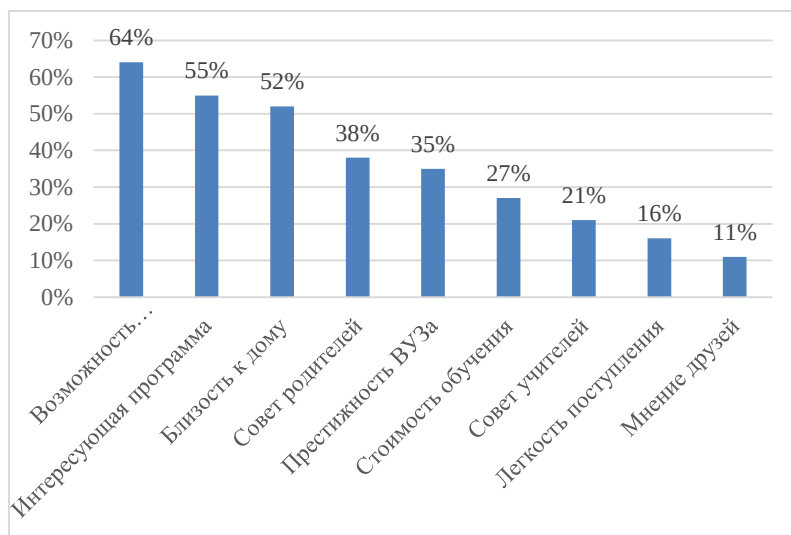


Рис. 1. Факторы выбора вуза выпускниками северных территорий

Анализ факторов выбора вуза показывает, что для выпускников северных территорий ключевыми являются возможность трудоустройства (64 %), наличие интересной программы (55 %) и близость к дому (52 %) (рис. 1). Эти данные несколько расходятся с региональными: по данным опроса для большинства выпускников Иркутской области в целом важнее качество образования и наличие интересных предметов [6].

Выявлены значимые межтерриториальные различия. Для выпускников Усть-Кута фактор близости к дому менее значим (41 % против 52 % в среднем), что коррелирует с высокой долей уезжающих за пределы региона. Для Усть-Илимска, напротив, этот фактор важен для 61 % респондентов, что объясняется развитой системой целевого обучения и возможностью трудоустройства на местных предприятиях [8].

Престижность вуза оказалась значимой только для 35 % респондентов, что ниже общероссийских показателей (около 50...60%) [10].

Вероятно, это связано с прагматической ориентацией выпускников северных территорий: в условиях ограниченного выбора и высокой стоимости переезда приоритет отдается гарантиям трудоустройства, а не абстрактному престижу.

Отдельный анализ (опрос студентов первых курсов вузов Иркутской области из числа поступивших в 2024 г. из исследуемых территорий) показал, что среди участвовавших в профориентационных мероприятиях высокой интенсивности (профильные классы, профессиональные пробы, целевое обучение) доля сохраняющих удовлетворенность выбором и не планирующих перевод или отчисление составляет 76 %. В группе с низкой профориентационной активностью этот показатель равен 48 %. Это позволяет говорить о долгосрочном эффекте системной профориентационной работы и ее влиянии не только на выбор вуза, но и на успешность адаптации студентов.

Основные выводы. Выявлены значительные различия в образовательных траекториях выпускников пяти исследованных территорий. Доля остающихся в вузах Иркутской области варьируется от 41 % в Усть-Илимске до 29 % в Усть-Куте. Наибольший отток молодежи за пределы региона зафиксирован в Усть-Куте (36 %) и Вихоревке (33 %).

За три года (2023–2025) доля выпускников, поступающих в региональные вузы, выросла в среднем с 29 % до 35 %. Наибольший прирост демонстрируют территории с активной профориентационной политикой (Усть-Илимск, Братск), что подтверждает эффективность системной работы.

Наиболее результативными форматами профориентации являются: целевое обучение, профильные классы и профессиональные пробы на реальных рабочих местах. Традиционные встречи с представителями вузов в школах, при максимальном охвате, демонстрируют наименьшую корреляцию с реальным выбором.

Для отдаленных территорий особую ценность представляют выездные дни открытых дверей вузовских команд: среди участвовавших в них доля поступивших в региональные вузы на 12...15 % выше среднего.

Ключевыми факторами выбора вуза для выпускников северных территорий выступают прагматические соображения: возможность трудоустройства (64 %), наличие интересной программы (55 %) и близость к дому (52 %). Престижность вуза занимает более низкие позиции (35 %), что отличает северные территории от региональных трендов.

Системная профориентационная работа обеспечивает не только более осознанный выбор вуза, но и более высокую удовлетворенность

обучением на первом курсе: 76 % против 48 % в группе с низкой профориентационной активностью.

Качественный анализ выявил недостаточную координацию между субъектами профориентационной деятельности, дефицит информированности школьников из отдаленных территорий о возможностях целевого обучения и неравномерную доступность профессиональных проб.

Литература

1. Институт социальных наук расширяет географию профориентационной работы // Официальный сайт ИГУ. – 2025. – 28 марта. – URL: <https://socio.isu.ru/ru/media/news/2025/detail/article-00395/> (дата обращения: 09.02.2026).

2. Более 137 тыс. заявлений подано в вузы Иркутской области в 2025 году // НТС Иркутск. – 2025. – 11 ноября. – URL: <https://nts-tv.ru/events/bolee-137-tys-zayavleniy-podano-v-vuzy-irkutskoy-oblasti-v-2025-godu/> (дата обращения: 10.02.2026).

3. Более 300 школьников посетили выездные профориентационные мероприятия региональных вузов с начала учебного года // Министерство образования Иркутской области. – 2025. – 8 октября. – URL: <https://irkobl.ru> (дата обращения: 11.02.2026).

4. Итоги приемной кампании в вузы Иркутской области // Областная газета. – 2025. – 10 ноября. – URL: <https://myseldon.com/ru/news/index/337660649> (дата обращения: 12.02.2026).

5. III Региональный марафон «Вектор будущего» // РЖД лицей № 14. – 2025. – 22 сентября. – URL: <http://licey-14.ru/news/vystavki-forumy-i-seminary/iii-regionalnyj-marafon-vektor-budushchego> (дата обращения: 13.02.2026).

6. Главные критерии выбора вуза назвали выпускники Иркутской области // НТС Иркутск. – 2023. – 27 июня. – URL: <https://nts-tv.ru/news/82276/> (дата обращения: 14.02.2026).

7. Я б в айтишники пошёл. Как поступить на бюджет в вузы Иркутска 2025 // АиФ Иркутск. – 2025. – 24 июня. – URL: <https://irk.aif.ru/society/ya-b-v-aytishniki-poshyol-kak-postupit-na-byudzheth-v-vuzy-irkutsk-2025> (дата обращения: 14.02.2026).

8. Иркутская область на волне профориентации: более 300 школьников открыли свои горизонты! / Комитет образования Администрации города Усть-Илимска. 2016-2025. – URL: <https://uiedu.ru/2025/09/17/irkutskaya-oblast-na-volne-proforienn/> (дата обращения: 14.02.2026).

9. Рейтинг вузов Иркутска 2025 // Kedu.ru. – 2025. – URL: <https://kedu.ru/irkutsk/rating/vuzy/> (дата обращения: 15.02.2026).

10. Куда пойти учиться после 11 класса в Иркутске // Gogov.ru. – 2024. – URL: <https://gogov.ru/grade-11/irkutsk> (дата обращения: 15.02.2026).

**ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ
«МАШИНОСТРОЕНИЯ И ТРАНСПОРТА» БРГУ**

Ключевые слова: профессиональная ориентация, инженерное образование, профессиональные пробы, целевое обучение, рабочие профессии.

В статье представлены основные итоги системной профориентационной деятельности кафедры «Машиностроения и транспорта» (МлТ) ФГБОУ ВО «Братский государственный университет» за период 2023–2025 гг. Эмпирическую базу составили результаты анкетирования 620 выпускников 11-х классов шести муниципальных образований Иркутской области (г. Братск, Братский район, г. Усть-Кут, г. Усть-Илимск, г. Выхореvка, р.п. Чунский), интервью с преподавателями кафедры и студентами, а также статистика приемной комиссии БрГУ. Выявлено, что системная профориентационная работа кафедры обеспечила рост набора на инженерные направления на 59,5 % за три года, при этом доля студентов из исследуемых территорий увеличилась с 64 % до 81 %. Ключевыми результативными форматами признаны: профессиональные пробы на базе кафедры (эффективность – 43 % поступивших), выездные мастер-классы (38 %), целевое обучение (89 %) и профильные олимпиады (61 %). Разработаны рекомендации по усилению взаимодействия кафедры со школами и расширению практики профессиональных проб в отдаленных территориях.

P.V. Arkhipov, E.A. Slepenco
Bratsk State University, Bratsk

**MAIN RESULTS OF CAREER GUIDANCE WORK
OF THE MECHANICAL ENGINEERING AND TRANSPORT DEPARTMENT
OF BRATSK STATE UNIVERSITY**

Keywords: career guidance, engineering education, professional trials, targeted training, blue-collar jobs.

The article presents the main results of the systematic career guidance activities of the Mechanical Engineering and Transport Department of Bratsk State University for the period 2023–2025. The empirical base consisted of the results of a survey of 620 11th-school leavers from six municipalities of the Irkutsk region (Bratsk, Bratsk District, Ust'-Kut, Ust'-Ilmsk, Vkhorevka, Chunsky urban-type settlement), interviews with the department's faculty and students, as well as statistics from the BrSU Admissions Committee. It is revealed that the systematic career guidance work of the department has ensured a 59.5 % increase in enrollment to engineering programs over three years, while the share of students from the studied territories has increased from 64 % to 81 %. The following formats were recognized as key success factors: department-based professional trials (effective at 43 % of applicants), on-site master classes (38 %), targeted training (89 %), and specialized Olympiads (61 %). Recommendations have been developed to strengthen

en the department's interaction with schools and expand professional trials in remote areas.

Введение. Подготовка инженерных кадров для машиностроительной и транспортной отраслей является стратегической задачей социально-экономического развития Иркутской области. Северные территории региона – г. Братск, Братский район, г. Усть-Кут, г. Усть-Илимск, г. Вихоревка, г. Железногорск-Илимский, р.п. Чунский – характеризуются высокой концентрацией промышленных предприятий лесоперерабатывающего, горнодобывающего и транспортно-логистического комплексов, что формирует устойчивый спрос на квалифицированных бакалавров данной направленности.

Кафедра «Машиностроения и транспорта» Братского государственного университета является одной из ведущих в регионе по подготовке инженерных кадров. Выпускники востребованы в строительных фирмах, на промышленных предприятиях, в сервисных центрах, крупных компаниях, на предприятиях городского хозяйства и других.

Система общего образования исследуемых территорий представлена разветвленной сетью школ. В г. Усть-Куте действует 11 школ и лицей [3]. Усть-Илимск располагает 16 общеобразовательными учреждениями [4]. Нижнеилимский район включает 19 школ в различных населенных пунктах [5]. Чунский район имеет собственный отдел образования, координирующий работу школ [6]. Такая развитая сеть образовательных учреждений создает значительный потенциал для профориентационной работы.

Цель данной статьи – представить систематизированные результаты профориентационной работы кафедры МиТ БрГУ за 2023–2025 гг. и оценить ее влияние на выбор инженерных специальностей выпускниками школ северных территорий.

Исследование проводилось в три этапа в период с сентября 2023 по декабрь 2025 года. Использован смешанный метод, сочетающий количественные и качественные этапы.

Количественный этап включал анкетный опрос выпускников 11-х классов школ шести муниципальных образований всего 620 респондентов: г. Братск – около 210, Братский район – 120, г. Усть-Илимск – 100, г. Усть-Кут – 80, г. Вихоревка – 60, р.п. Чунский – 50. В целевую выборку включены выпускники, участвовавшие в профориентационных мероприятиях кафедры. Контрольную группу составили выпускники тех же школ, не участвовавшие в мероприятиях – около 310 человек. Статистическая обработка выполнена с использованием программного обеспечения.

Качественный этап включил 18 интервью: с преподавателями кафедры МиТ, педагогами-навигаторами школ, представителями предприятий-партнеров и студентами первого-второго курсов.

Дополнительно проанализированы статистические данные приемной комиссии БрГУ за 2023–2025 гг. [1] и информация с официальных сайтов образовательных порталов территорий [2–8].

За период 2023–2025 гг. кафедрой проведено более 87 профориентационных мероприятий, охвативших более 1840 школьников. Динамика охвата и результаты приемной кампании представлены в табл. 1.

Таблица 1
Общие показатели профориентационной деятельности кафедры,
2023–2025 гг.

Показатель	Годы			Динамика (+/-)
	2023	2024	2025	
Количество мероприятий	24	29	34	+10
Охвачено школьников	520	610	710	+190
Зачислено на направления факультета (всего)	42	53	67	+25
Из них – из исследуемых территорий	27	38	54	+27
Доля исследуемых территорий, %	64%	72%	81%	+17

Ключевым результатом трехлетней работы стал рост набора на инженерные направления кафедры и факультета на 59,5 % при расширении географии приема. Особенно значимый прирост демонстрируют г. Усть-Илимск (с 4 до 11 поступивших), г. Усть-Кут (с 2 до 8) и р.п. Чунский (с 1 до 5).

Анализ эффективности различных форматов представлен в табл. 2.

Наиболее высокую корреляцию с выбором инженерных направлений демонстрируют целевое обучение, участие в профильных олимпиадах и профильные классы. Профессиональные пробы также показывают высокую эффективность.

Территориальные результаты. Анализ эффективности профориентационной работы в разрезе территорий представлен в табл. 3 и на рис. 1.

Наибольшая абсолютная эффективность зафиксирована в г. Братске (89 человек), что объясняется географической близостью. Для г. Усть-Кута и р.п. Чунского характерна наименьшая относительная эффективность (7,4 % и 6,4 %), что связано с удаленностью и ограниченными возможностями для повторного участия в мероприятиях.

Факторы выбора инженерных специальностей и их анализ представлен на рис. 2.

Таблица 2

**Эффективность различных форматов
профориентационной работы кафедры**

Формат профориентации	Охват, % от опрошенных	Доля поступивших на направления кафедры, %	Коэффициент корреляции
Профессиональные пробы на базе кафедры	34	43	0,47
Экскурсии в лаборатории	52	31	0,29
Выездные мастер-классы	41	38	0,41
Встречи с преподавателями	63	26	0,21
Профильные классы	18	52	0,53
Участие в олимпиадах и других мероприятиях	12	61	0,55
Целевые договоры	8	89	0,64

Таблица 3

Результаты профориентационной работы по территориям, 2023–2025 гг.

Территория	Охвачено школьников	Поступило на направления факультета	Эффективность, %
г. Братск	720	89	12,4
Братский район	350	31	8,9
г. Усть-Илимск	280	24	8,6
г. Усть-Кут	190	14	7,4
г. Вихоревка	160	11	6,9
р.п. Чунский	140	9	6,4
<i>Итого</i>	<i>1840</i>	<i>178</i>	<i>9,7</i>

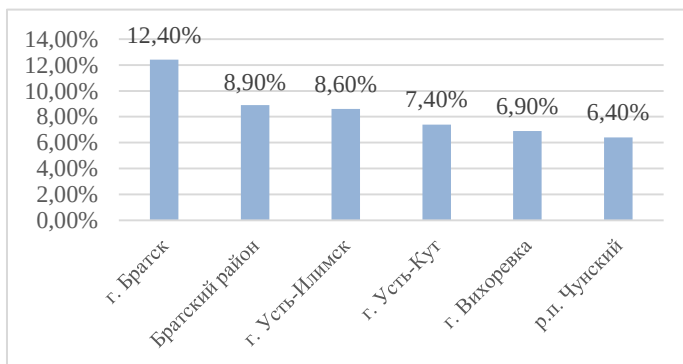


Рис. 1. Эффективность профориентационной работы по территориям

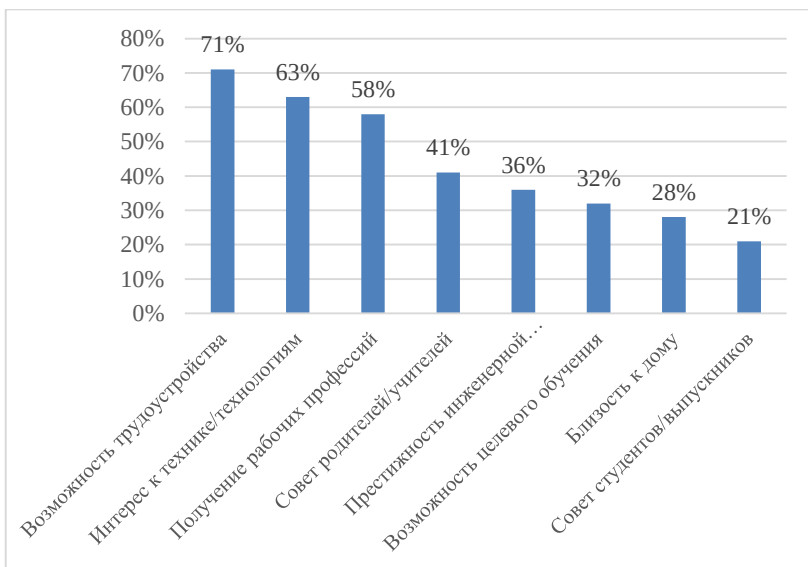


Рис. 2. Факторы выбора инженерных направлений

Ключевыми факторами выбора инженерных специальностей являются: возможность трудоустройства – 71 %, интерес к технике – 63 % и возможность получения рабочих профессий в процессе обучения – 58 %.

Основные выводы. Системная профориентационная работа кафедры МИТ БрГУ за 2023–2025 гг. обеспечила увеличение набора на инженерные направления факультета на 59,5 % (с 42 до 67 человек). Доля студентов из шести исследуемых территорий выросла с 64 % до 81 %.

Наиболее результативными форматами признаны: целевое обучение – 89 %, участие в олимпиадах и других мероприятиях – 61 %, профильные классы – 52 %, профессиональные пробы – 43 %. Традиционные встречи в школах наименее эффективны – 26 %.

Наибольшая эффективность в г. Братске – 12,4 %, наименьшая – в р.п. Чунском – 6,4 %. При этом абсолютный прирост абитуриентов из г. Усть-Кута и р.п. Чунского составил 3...4 раза, что указывает на потенциал этих территорий.

Среди участвовавших в мероприятиях кафедры 68 % поступают в вузы Иркутской области. Доля поступающих за пределы региона снижается с 47 % до 24 %.

Ключевыми факторами выступают: трудоустройство – 71 %, интерес к технике – 63 % и получение рабочих профессий – 58 %.

Интенсивная профориентационная работа обеспечивает более высокую эффективность при выборе специальности.

Основные рекомендации

Кафедре МиТ БрГУ:

Увеличить количество профессиональных проб, обеспечив участие школьников из всех территорий.

Расширить выездные мастер-классы в г. Усть-Кут, г. Железногорск-Илимский и р.п. Чунский до 3...4 раз в год, используя мобильные лаборатории.

Активизировать информирование о возможности получения рабочих профессий через школьные каналы.

Братскому государственному университету:

Выделить финансирование на развитие мобильных лабораторий для выездной работы.

Содействовать укреплению материально-технической базы кафедр.

Муниципальным органам управления образованием:

Содействовать созданию профильных классов инженерной направленности в школах.

Организовывать транспорт для выезда школьников из отдаленных поселков на профпробы.

Предприятиям-партнерам:

Увеличить количество целевых договоров со школьниками из г. Усть-Илимска, г. Усть-Кута и Братского района.

Участвовать в проведении профессиональных проб на своих производственных площадках.

Литература

1. Центральная приемная комиссия Братского государственного университета: информация для абитуриентов // Официальный сайт БрГУ. – URL: <https://brstu.ru/abitur/cpk> (дата обращения: 09.02.2026).

2. Образовательные учреждения города Братска // Официальный сайт администрации города Братска. – URL: <https://www.bratsk-city.ru/now/school/uchobr/obuch.php> (дата обращения: 11.02.2026).

3. Управление образованием города Усть-Кут Иркутской области // Официальный сайт. – URL: <https://ustkut.uoedu.ru> (дата обращения: 12.02.2026).

4. Образовательные учреждения города Усть-Илимска // Информационный портал Усть-Илимска. – URL: <https://ilim24.ru/sites/rubric7.html> (дата обращения: 13.02.2026).

5. Муниципальные общеобразовательные учреждения Нижнеилимского района // Официальный сайт администрации Нижнеилимского района. – URL: <https://nilim-raion.ru/education/other/secondary/> (дата обращения: 14.02.2026).

6. Управление образования и молодежной политики администрации Чунского муниципального округа // Официальный сайт. – URL: <http://chunagopo.ru/index.php/uchrezhdeniya?id=84> (дата обращения: 15.02.2026).

7. Итоги приемной кампании в вузы Иркутской области // Областная газета. – 2025. – 10 ноября. – URL: <https://myseldon.com/ru/news/index/337660649> (дата обращения: 16.02.2026).

8. Главные критерии выбора вуза назвали выпускники Иркутской области // НТС Иркутск. – 2023. – 27 июня. – URL: <https://nts-tv.ru/news/82276/> (дата обращения: 16.02.2026).

УДК 378.147

И.А. Хизовец, В.А. Крупнова

МБОУ «СОШ № 9 им. М.И. Баркова», г. Братск

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ В ШКОЛЕ

Ключевые слова: профориентация, квест-игра, профессиональное самоопределение, цифровая трансформация образования, деятельностный подход, геймификация, компетенции XXI века, школьная среда.

В условиях стремительной трансформации рынка труда и исчезновения традиционных профессий, традиционные методы профориентации (тесты, лекции, беседы) теряют эффективность, особенно у младших подростков. Авторы предлагают описание внедрение профориентационных квест-игр как педагогическую технологию, позволяющую учащимся не просто узнавать о профессиях, а переживать их через сюжетно-ролевые сценарии, имитирующие реальные профессиональные задачи.

I.A. Khizovets, V.A. Krupnova

Secondary School № 9 named after M.I. Barkov, Bratsk

GAME TECHNOLOGIES IN CAREER GUIDANCE AT SCHOOL

Keywords: career guidance, quest game, professional self-determination, digital transformation of education, activity approach, gamification, competencies of the 21st century, school environment.

In the context of the rapid transformation of the labor market and the disappearance of traditional professions, traditional methods of career guidance (tests, lectures, conversations) are losing effectiveness, especially among younger adolescents. The authors offer a description of the introduction of career-oriented quest games as a pedagogical technology that allows students not only to learn about professions, but to experience them through plot-role scenarios that imitate real professional tasks.

В современном мире, где профессии быстро утрачивают актуальность, а рынок труда становится всё более динамичным и нестан-

дартным, традиционные методы профориентации (тесты, лекции, беседы с психологами) всё чаще оказываются недостаточно эффективными, особенно для подростков и детей младшего возраста [4, 5].

Почему это важно именно сейчас? Рост неопределённости: по данным Всемирного экономического форума (2023), до 40 % нынешних профессий могут исчезнуть или трансформироваться к 2030 году [1]. Дети, которые сейчас учатся в начальной школе, будут работать в профессиях, которых ещё не существует. Происходит снижение мотивации к выбору. Многие подростки испытывают «профориентационный стресс» – они не понимают, что им нравится, и боятся сделать «неправильный» выбор [5]. Современные дети рождаются в цифровом мире, и это меняет всё: как они учатся, общаются и познают реальность [10]. Поэтому традиционные методы профориентации перестают работать эффективно.

Подростки, сталкиваясь с необходимостью выбора в условиях неопределённости, испытывают тревогу и апатию. Им сложно соотнести абстрактные описания профессий со своими реальными интересами и возможностями [5].

Отсутствие возможности «примерить» профессиональную роль на себя ведёт к поверхностным и неосознанным решениям [6]. Но что, если профессии можно не рассказывать – а переживать?

Квест-игры – это естественный ответ на эти вызовы [7, 9]. Они сочетают игровую мотивацию, эмоциональное вовлечение и практическое погружение в профессиональные сценарии, что делает их идеальным инструментом для ранней профориентации.

Квест-игры – интерактивные, погружённые, эмоционально насыщенные сценарии – становятся мощным инструментом профориентации. Профориентационный квест – это сюжетно-ролевая, погружающая образовательная игра, в рамках которой учащиеся, объединённые в команды, последовательно проходят ряд станций (локаций). Каждая станция представляет собой смоделированный профессиональный контекст, где для решения задачи необходимо применить знания, умения и личностные качества, характерные для конкретной специальности [7, 9]. Каждая станция квеста – это мини-симулятор профессии:

Отличительные особенности профориентационного квеста от традиционных форм:

- деятельностный характер: учащийся не слушает о профессии, а совершает профессиональные действия (ставит диагноз, создает макет, ведёт переговоры) [6];
- игровая оболочка: сюжет, тайна, соревновательный элемент, ролевое перевоплощение повышают внутреннюю мотивацию и снижают страх ошибки [7];

– командное взаимодействие: квест моделирует реальную рабочую среду, где успех зависит от коммуникации, распределения ролей и синергии [6, 9].

Квест может длиться от 40 минут до 90 минут. Он проходит в школе, на территории музея, в офисе партнёра-предприятия – или даже в виртуальной реальности. Мозг запоминает не факты – а эмоции. Когда ученик «спасает пациента» или «выигрывает тендер», он переживает успех, стресс, ответственность – и начинает понимать, подходит ли ему такая роль [7]. Квесты развивают коммуникацию, командную работу, критическое мышление – навыки, которые работодатели ставят выше технических компетенций [6].

Ученик сам выбирает, какую «тропу» пройти: медицину, IT, творчество или инженерно. Он не «получает» профессию – он испытывает её.

Снижение страха перед выбором «Я не знаю, подойду ли я к этой профессии» – страх, который мешает выбору. Квест даёт безопасное пространство для эксперимента: «А если попробую?»

Квест-игры – это не просто «игры с заданиями». Происходит погружение в реальные профессиональные сценарии. Квесты позволяют моделировать реальные ситуации из разных профессий.

Инженер-робототехник: собрать робота из деталей, чтобы он прошёл лабиринт. Журналист: провести интервью, проверить факты, написать статью, избежать фейка. Эколог: собрать данные о загрязнении, предложить решение, убедить «горожан» поддержать инициативу. Предприниматель: запустить «стартап»: придумать продукт, рассчитать бюджет, продать его «клиентам».

Преимуществом является то, что участник не «читает» о профессии – он действует как профессионал, сталкиваясь с её реальными вызовами. Квесты развивают не только знания о профессиях, но и ключевые компетенции XXI века [6, 11].

Эти навыки важны для любой профессии.

Через эмоциональный отклик (удивление, радость, разочарование, гордость) формируется личностная рефлексия: «Мне понравилось, когда я помогал другим – может, я хочу быть психологом?» «Я не люблю, когда всё нужно запоминать – возможно, мне не подходит юриспруденция».

Это глубокое самоопределение, основанное на опыте, а не на тестах или ожиданиях родителей. Квесты легко адаптируются под разный возраст, уровень подготовки и интересы.

Для младших школьников игра в первую очередь – знакомство с миром труда в безопасной, адаптированной форме. Акцент делается не на выборе, а на расширении кругозора, положительном опыте взаимодействия с разными видами деятельности (технической, творче-

ской, социальной). Подростки: Сложные сюжеты, элементы ролевой игры, цифровые платформы (AR/VR). Дети с ОВЗ: Квесты с адаптированными заданиями, альтернативными форматами подачи информации (аудио, тактильные элементы).

Таблица 1

Навыки, развивающиеся в квесте

Навык	Как развивается в квесте
Критическое мышление	Анализ данных, выбор между вариантами, оценка рисков
Коммуникация	Общение с «коллегами», «клиентами», защита своей позиции
Креативность	Поиск нестандартных решений при нехватке ресурсов
Командная работа	Распределение ролей, координация действий
Устойчивость к неудачам	Потеряли квест? – перезагрузка, анализ ошибки, попытка снова

Таблица 2

Механизм реализации

Этап	Действие
1. Подготовка	Выберите 3-5 профессий, актуальных для региона (например: IT-специалист, логист, медсестра, дизайнер, фермер).
2. Сотрудничество	Привлеките местных предприятий, вузов, волонтеров – они помогут с сценариями, оборудованием, экспертами.
3. Сценарий	Создайте 4-6 станций с четкими задачами, временными лимитами и системой оценки (не оценка по 5, а «выполнено/частично/не выполнено»).
4. Роли	Ученики – участники. Учителя – координаторы. Старшеклассники – ведущие станций (отличная практика для лидеров).
5. Рефлексия	После квеста – обсуждение: «Что тебе понравилось? Что оказалось сложнее всего? Что ты узнал о себе?»
6. Дальнейшее развитие	Создайте «Карточку профориентационного опыта» – ученик получает её как подтверждение участия. Это можно включить в портфолио.

Как организовать квест в школе?

Результаты использования квест-игр при реализации профминимума:

– 87 % учащихся после прохождения квеста смогли назвать 1-2 профессии, которые вызвали у них живой интерес и желание узнать о них больше (против 32 % до участия);

– 74 % родителей констатировали, что после квеста у детей появились более конкретные вопросы о профессиях и снизился уровень тревожности при обсуждении будущего;

– 92 % отметили высокий уровень вовлечённости и выразили желание участвовать в подобных мероприятиях снова.

Квест-игры – это не модный тренд, а адекватный ответ образовательной системы на вызовы времени [6, 9]. Они трансформируют профориентацию из мероприятия по информированию в процесс личностного и деятельностного самоопределения. Через игру, действие и рефлексию школьник получает бесценный опыт, который ложится в основу его будущего осознанного выбора.

Квесты становятся практико-ориентированным мероприятием формата примерь профессию, предваряющим или дополняющим углубленные пробы на площадках ВУЗов, учреждений СПО [3], встраиваются в ключевые государственные инициативы: «Билет в будущее» «Профессионалитет» [2].

Внедрение данной технологии, однако, требует от педагогического коллектива перехода от роли транслятора знаний к роли дизайнера образовательных сред [9].

Таким образом, профориентационный квест – это педагогический мост между школой и быстро меняющимся миром профессий, который помогает ученику не просто выбрать дорогу, а самому построить свою уникальную профессиональную траекторию.

Литература

1. Всемирный экономический форум. Отчет о будущем рабочих мест, 2023 [Электронный ресурс]. – Женева: ВЭФ, 2023. – URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/>.

2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования». Паспорт федерального проекта «Профессионалитет» [Электронный ресурс]. – М.: Министерство просвещения РФ, 2022. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/professionalitet/>.

3. Концепция развития системы профессиональной ориентации и сопровождения профессионального самоопределения обучающихся («Билет в будущее») [Электронный ресурс]. – М.: Министерство просвещения РФ, 2023. – URL: <https://bvbinform.ru/>.

4. Пряжников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники. – М.: Вако, 2020. – 288 с.

5. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. – М.: Генезис, 2018. – 208 с.

6. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности. – М.: Аркти, 2021. – 176 с.

7. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский дом «Владос», 2019. – 360 с.

8. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 2016. – 416 с.

9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2021. – 365 с.

10. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2020. – 368 с.

УДК 37.02:374.32

Т.В. Хорольская, А.В. Суминова, Ю.Н. Костарнова

МАУ ДО «ДДЮТ имени Е.А. Евтушенко», г. Братск

«МАСТЕРА СОБЫТИЙ» – ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВ

Ключевые слова: проектные компетенции, событийный менеджмент, подростки, дополнительное образование, учебно-методический комплекс, управляемое проектирование.

В статье представлена практико-ориентированная модель развития проектных компетенций подростков «Мастера событий», разработанная в рамках муниципального проекта «ТРИДО». Раскрывается структура учебно-методического комплекса, центральным элементом которого является авторский «Чек-лист подготовки мероприятия», выполняющий структурирующую, организационную, диагностическую и рефлексивную функции. Описаны результаты апробации модели в образовательных учреждениях г. Братска, приведены количественные и качественные показатели эффективности. Обосновывается педагогическая целесообразность модели как инструмента формирования метапредметных компетенций и социальной активности обучающихся 14–17 лет в контексте реализации Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года и Стратегии развития образования до 2036 года.

T.V. Khorolskaya, A.V. Suminova, Y.N. Kostarnova

*The Palace of Children's and Youth Creativity
named after E.A. Yevtushenko, Bratsk*

«MASTERS OF EVENTS» –PRACTICE-ORIENTED MODEL FOR DEVELOPING PROJECT COMPETENCIES OF ADOLESCENTS

Keywords: project competencies, event management, adolescents, additional education, educational and methodological complex, guided design.

The article presents a practice-oriented model for developing project competencies of adolescents called «Masters of Events», developed within the framework of the municipal project «TERRA». The structure of the educational and methodological complex is revealed, the central element of which is the author's «Event Preparation Checklist», which performs structuring, organizational, diagnostic and reflexive functions. The results of the model's approbation at educational institutions of Bratsk are described, quantitative and qualitative indicators of effectiveness are presented. The pedagogical feasibility of the model as a tool for develop-

ing meta-subject competencies and social activity of students aged 14–17 is substantiated in the context of implementing the Concept for the Development of Children's Additional Education until 2030 and the Strategy for the Development of Education until 2036.

Современный этап развития общества, характеризующийся процессами цифровизации и усиления виртуальных коммуникаций, порождает ряд вызовов в сфере подростковой социализации. Исследователи отмечают, что при высокой вовлеченности молодежи в онлайн-среду наблюдается дефицит качественных, содержательных и вовлекающих офлайн-событий, способных стать альтернативой пассивному потреблению контента [1, 2]. Одновременно с этим фиксируется выраженный запрос подростковой аудитории на самостоятельность, признание, возможность реализации собственных инициатив и получение осязаемого результата деятельности [3].

Данный запрос коррелирует с глобальными образовательными трендами, акцентирующими внимание на формировании проектной культуры и так называемых «гибких компетенций» (soft skills): креативности, критического мышления, коммуникации и кооперации [4]. Традиционные формы дополнительного образования, как показывает практика, не всегда успевают адаптироваться к этой динамике, предлагая избыточно теоретизированные или репродуктивные модели обучения.

В связи с этим возникает объективная необходимость в разработке новых образовательных продуктов, отвечающих актуальным запросам подростковой аудитории и предоставляющих им эффективные инструменты для самореализации. Таким продуктом стал учебно-методический комплекс – дополнительная общеразвивающая программа «Мастера событий», разработанная в рамках муниципального проекта «ТРИДО» (Территория реальных инициатив Дополнительного Образования). Проект направлен на создание условий для формирования социальных и личностных качеств несовершеннолетних, обозначенных в Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года [4] и Стратегии развития образования до 2036 года [5].

Цель модели – развитие навыков проектной деятельности и организаторских способностей подростков через полный цикл создания и реализации социально-культурных событий для молодежной аудитории.

В основе модели лежат следующие принципы:

- **Принцип управляемого проектирования**, при котором педагог выступает в роли наставника и фасилитатора, а основная деятельность и ответственность делегируются проектным командам.

- **Принцип практико-ориентированности**, предполагающий немедленное применение теоретических знаний в процессе разработки конкретных мероприятий.

- **Принцип инструментальности**, обеспечивающий обучающихся готовыми алгоритмами и шаблонами проектной деятельности.

- **Принцип рефлексивности**, реализуемый через систему анализа и самооценки на каждом этапе работы.

Данные принципы согласуются с ключевыми положениями Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года, которая в качестве приоритетных направлений определяет обновление содержания дополнительного образования, усиление его практико-ориентированности, создание условий для самореализации и развития талантов детей, а также формирование у обучающихся навыков проектной и исследовательской деятельности [4].

УМК «Мастера событий» представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов:

1. Образовательная программа и учебно-тематический план (24 академических часа, 6 занятий).

2. Рабочая тетрадь «Мои события» – индивидуализированный навигатор для каждого участника, содержащий задания для всех этапов проектирования.

3. Пакет документации, включающий чек-листы, техническое задание, технологические карты для различных типов событий.

4. Цифровая экосистема (Telegram-бот, база знаний в среде Notion).

5. Диагностический инструментарий для оценки сформированности компетенций.

Чек-лист подготовки мероприятия как центральный элемент модели. Инновационным компонентом УМК является авторский «Чек-лист подготовки мероприятия», структурирующий процесс организации события по 14 последовательным пунктам: от определения целевой группы до формирования бюджета. Данный инструмент выполняет следующие функции:

Функция	Содержание
Структурирующая	Декомпозиция сложного процесса организации события на логически завершенные этапы
Организационная	Обеспечение единого понятийного поля и синхронизация деятельности всех участников проектной команды
Диагностическая	Визуализация процесса проектирования, выявление проблемных зон и своевременная коррекция
Рефлексивная	Формирование основы для анализа результатов и самооценки по завершении проекта

Содержание образовательной программы выстроено таким образом, что каждое занятие посвящено углубленной проработке соответствующих пунктов чек-листа через комбинацию интерактивных методов: мини-лекций, мозговых штурмов, деловых игр, кейс-стади.

Формируемые компетенции. Реализация модели направлена на формирование у обучающихся пяти ключевых групп компетенций:

Компетенция	Содержательная характеристика
Проектная	Способность к целеполаганию, планированию, ресурсному обеспечению, реализации и оценке результатов проекта
Коммуникативная	Владение навыками ведения переговоров, публичных выступлений, командного взаимодействия и разрешения конфликтов
Управленческая	Базовые навыки тайм-менеджмента, делегирования полномочий и контроля исполнения задач
Креативная	Способность к генерации оригинальных идей и разработке творческого наполнения проекта
Информационно-медийная	Умение осуществлять поиск и анализ информации, создавать графический и текстовый контент для продвижения

Формирование данных компетенций соответствует целевым ориентирам, обозначенным в Стратегии развития образования до 2036 года, в части развития у обучающихся навыков XXI века, подготовки к профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики и воспитания социально ответственной личности [5].

Цифровая экосистема программы. Учитывая специфику современной подростковой аудитории, для которой цифровая среда является естественной средой обитания, авторами разрабатывается цифровая экосистема программы, включающая два взаимодополняющих компонента: **Telegram-бот «Мастер событий»**, реализующий функции онлайн-тетради: навигация по занятиям, сохранение пользовательских данных, напоминание о дедлайнах, генерация итогового PDF-документа с готовым проектом. Бот обеспечивает круглосуточный доступ к материалам программы и обратную связь с наставником.

Результаты апробации. С сентября 2025 года программа «Мастера событий» реализуется на базе МАУ ДО «ДДЮТ имени Е.А. Евтушенко» города Братска в рамках муниципального проекта «ТРИ-ДО». В апробации участвуют образовательные учреждения города, общее количество участников составило **более 150 подростков** в возрасте 14–17 лет.

Количественные показатели апробации:

Показатель	Значение
Количество сформированных проектных команд	36
Количество разработанных и защищенных проектов	36
Количество реализованных мероприятий (пост-программа)	12
Количество привлеченных внешних партнеров	24
Количество волонтеров, вовлеченных в проекты	80+

Качественные результаты (по данным педагогического наблюдения, анкетирования и анализа продуктов деятельности):

- У 92 % участников зафиксировано понимание структуры проектной деятельности и этапов организации события.
- 88 % респондентов отметили приобретение навыков, имеющих практическую значимость для дальнейшей образовательной и профессиональной траектории.
- У 85 % обучающихся зафиксировано повышение уровня уверенности в собственных силах и готовности к самостоятельной организаторской деятельности.
- 78 % участников продолжили заниматься проектной и событийной деятельностью после завершения программы.
- Педагогами отмечено повышение уровня мотивации и вовлеченности подростков в социально значимую деятельность.

Характерными примерами реализованных проектов стали: интеллектуальные игры для параллелей (квизы), тематические квесты для младших школьников, творческие вечера в формате открытого микрофона, фестивали национальных культур и увлечений. Анализ продуктов деятельности показывает, что участники успешно применяют инструментальный чек-листа для самостоятельной организации событий различной направленности.

Заключение. Представленная практико-ориентированная модель «Мастера событий» демонстрирует свою эффективность как инструмент развития проектных компетенций подростков в системе дополнительного образования. Модель успешно решает комплекс задач:

- предоставляет обучающимся пространство для реализации лидерского и творческого потенциала;
- обеспечивает возможность профессиональных проб в сферах менеджмента, маркетинга, сценарного мастерства и режиссуры;
- предлагает воспроизводимый инструментальный для внедрения проектных практик в образовательный процесс.

Модель обладает высокой степенью **тиражируемости**: УМК, основанный на универсальном инструменте чек-листа, может быть

адаптирован к ресурсным и содержательным условиям различных образовательных организаций.

Основной педагогический результат заключается в формировании у подростков способности к самостоятельной инициации, планированию и реализации социально-культурных событий, что знаменует переход от пассивного участия в мероприятиях к активной субъектной позиции создателя. Данный результат соответствует целевым ориентирам, обозначенным в Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года (в части обновления содержания и технологий дополнительного образования) и Стратегии развития образования до 2036 года (в части формирования у обучающихся навыков проектной деятельности и социальной ответственности), что подтверждает педагогическую целесообразность внедрения модели в практику дополнительного образования.

Перспективы дальнейшего развития модели связаны с созданием полноценного мобильного приложения, формированием сетевого сообщества выпускников программы и разработкой углубленных модулей по отдельным направлениям событийного менеджмента.

Литература

1. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2021. – 368 с.
2. Иванов И.П. Методика коллективной творческой деятельности / И.П. Иванов. – М.: Просвещение, 2020. – 224 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.01.2026).
3. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р).
4. Стратегия развития образования в Российской Федерации до 2036 года (проект). – М.: Министерство просвещения РФ, 2024.
5. Тьювс М. Event-менеджмент: организация мероприятий / М. Тьювс; пер. с англ. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2022. – 384 с.
6. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос, 2023. – 512 с.

УДК 373.1

Е.В. Иванова, Е.В. Мухаметова, М.Е. Тарабычина
МБОУ «Лицей № 1», г. Братск

СИСТЕМА ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦЕА КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ключевые слова: система проектно-исследовательской деятельности, индивидуальный проект, Школа реальных дел.

Статья описывает созданную в лицее систему проектно-исследовательской деятельности, отвечающую вызовам современного образования и

соответствующую требованиям ФГОС. Особое внимание уделено конкурсу «Школа реальных дел», где ученики решают реальные кейсы от партнёров-работодателей, и индивидуальному проекту. Для поддержки последнего разработано учебное пособие «Индивидуальный проект: алгоритм успеха от идеи до защиты», в котором содержание представлено в виде логических схем действий. Вся работа направлена на формирование soft и hard skills, что подтверждается успехами учеников на научно-практических конференциях.

E.V. Ivanova, E.V. Mukhametova, M.E. Tarabychina
Lyceum № 1, Bratsk

LYCEUM'S PROJECT AND RESEARCH ACTIVITY SYSTEM AS A TOOL FOR STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT

Keywords: project and research activity system, individual project, School of Real Affairs.

The article describes the project and research activity system created at the Lyceum, which meets the challenges of modern education and complies with the requirements of the Federal State Educational Standard. Special attention is paid to the «School of Real Affairs» competition, where students solve real cases from employer partners, and to the individual project. To support the latter, a textbook «Individual Project: An Algorithm for Success from Idea to Defense» has been developed, which presents the content in the form of logical action schemes. All of the work is aimed at developing soft and hard skills, which is confirmed by the students' success at scientific and practical conferences.

В современном мире, где акцент делается на креативности, коммуникативности, самостоятельности в решении проблем, проектная деятельность стала всё более актуальной в образовательной деятельности лица. Федеральный государственный образовательный стандарт подчеркивает важность развития у обучающихся этих ключевых компетенций [1]. Таким образом, отвечая на вызовы времени и требования стандартов, лицейская система проектно-исследовательской деятельности выстраивается как комплексная система развития у обучающихся навыков проектно-исследовательской деятельности, которые так необходимы для дальнейшего образования и профессионального становления.

Система проектно-исследовательской деятельности в лицее реализуется как в рамках урочной, так и в рамках внеурочной деятельности. На рисунке представлена система проектно-исследовательской деятельности, которая реализуется в рамках внеурочной деятельности (рис. 1).

Работа организуется в начале учебного года. На первом этапе обучающиеся выбирают формат проекта (исследовательской работы) – групповой или индивидуальный, а также определяют, в рамках какого мероприятия он будет реализован: как индивидуальный про-

ект, в конкурсе «Школа реальных дел» или в рамках программы дополнительного образования. Результатом этого этапа является оформление обучающимися соответствующего заявления. Далее ученики приступают к основной деятельности – работе над проектом (исследовательской работой) согласно установленным срокам. Завершающим этапом становится публичная защита полученных результатов.

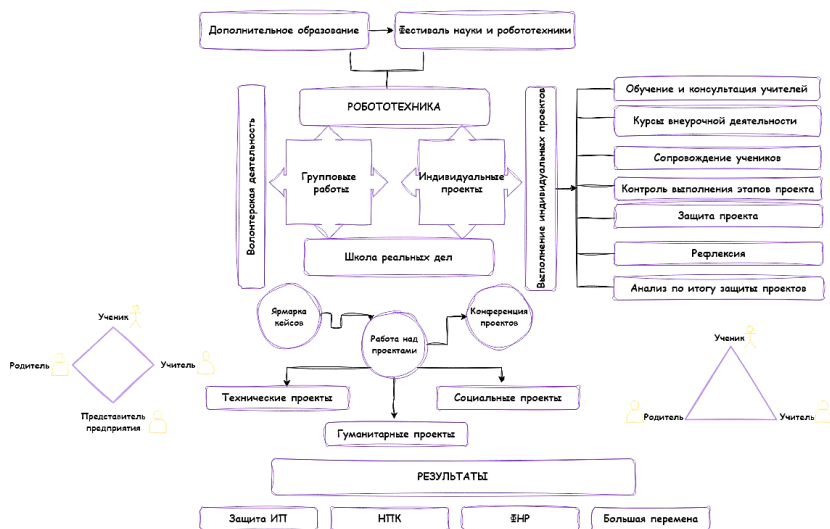


Рис. 1. Система проектно-исследовательской деятельности лицез в рамках внеурочной деятельности

Особенностью работы для обучающихся, выбравших проект в рамках конкурса «Школа реальных дел», является выполнение реального кейса от партнёра-работодателя [2]. Последовательность этапов работы отражена на рисунке (рис. 2).

Партнёрами проекта «Школа реальных дел» выступают такие компании и предприятия, как «Транснефть-Восток», «Библиотека русской поэзии XX века имени В.С. Сербского», детский сад № 127, ООО ФИРМА «САВА СЕРВИС», ПАО «РУСАЛ БРАТСК», филиал ОАО «ИЭСК», АО «Падун-хлеб», МБОУ «СОШ №3», Лицей № 2, Лицей №1, организация воинов-интернационалистов и участников боевых действий, ФГБОУ ВО «БрГУ», ООО ИИЦ «ЭКСПЕРТ-ОЦЕНКА» и Комитет экономического развития администрации города Братска.

Погружение в решение реальных производственных задач служит эффективным инструментом для достижения значимых личност-

ных результатов [3]. Помимо развития креативности и нестандартного подхода, ученики приобретают опыт самостоятельной работы, учатся брать на себя ответственность и отстаивать свою позицию, что готовит их к будущим вызовам.

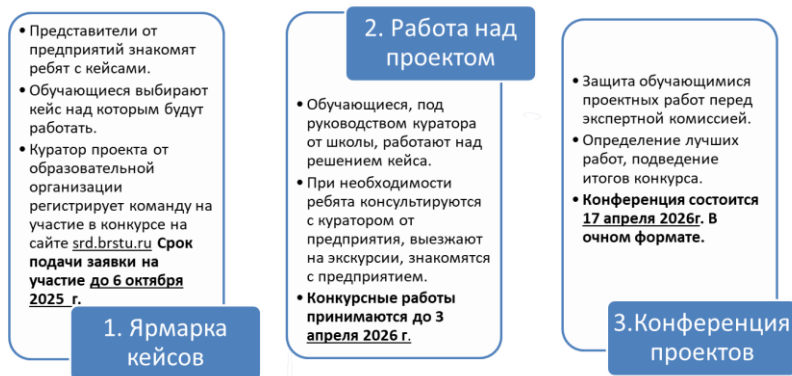


Рис. 2. Этапы работы в рамках конкурса «Школа реальных дел»

Важное место в системе проектно-исследовательской деятельности лицея занимает индивидуальный проект, который является одним из ключевых форматов работы. На рисунке (рис. 3) изображена структурная схема деятельности.

Для успешного выполнения проекта организован курс внеурочной деятельности (8-9 классы), направленный на последовательное освоение учениками всех этапов работы: от формулировки проблемы до презентации результата. С целью обеспечения непрерывности обучения и помощи ученикам в случае пропуска занятий курса было разработано учебное пособие «Индивидуальный проект: алгоритм успеха от идеи до защиты». Ведущей идеей разработки пособия стал принцип преобразования учебного содержания в наглядные алгоритмы действий. Формат блок-схем, инфографики, q-кодов и пошаговых чек-листов соответствует цифровому мышлению современных подростков, трансформируя текстовую информацию в понятную логическую схему действий (рис. 4). Это повышает доступность материала и самостоятельность учеников в освоении проектных навыков.

Пособие выступает в роли дружелюбного гида и решает ключевую цель – вовлечь каждого ученика в успешную проектную деятельность. Поэтапное представление информации, примеры дают возможность ученикам увидеть чёткую последовательность действий от правильной постановки проблемы до грамотной защиты проекта.

Ученик не просто выполняет инструкции, а понимает логику всей работы, видя, как каждый шаг закономерно ведёт к результату, а значит успешно формируется навык проектной деятельности как обязательного компонента ФГОС.

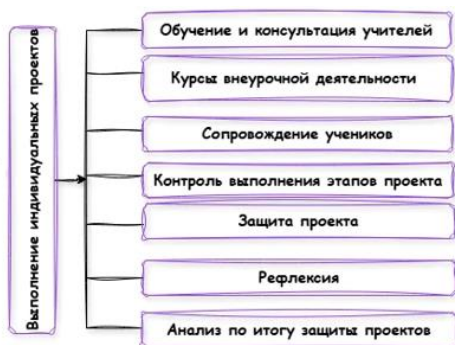


Рис. 3. Этапы работы над индивидуальным проектом

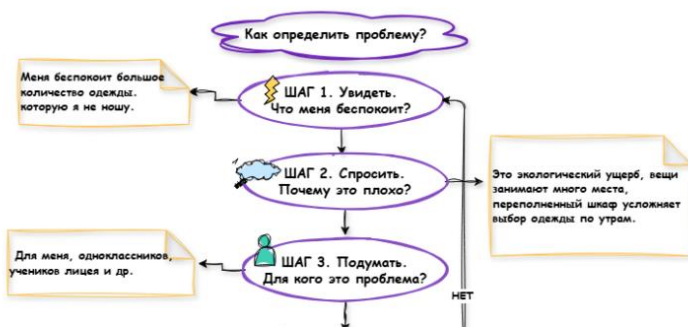


Рис.4. Фрагмент блок-схемы этапа «Как определить проблему?»

В течение всего периода реализации проекта осуществляется контроль выполнения его этапов, что способствует формированию у обучающихся навыков планирования и дисциплины.

Успешность созданной системы демонстрируют высокие ежегодные результаты обучающихся, полученные в ходе презентации проектных работ на международном Форуме научной молодёжи «Шаг в будущее» и других мероприятиях.

Таким образом, созданная в лицее система проектно-исследовательской деятельности позволяет формировать навыки будущего (личностные навыки (Soft Skills) через проектно-исследовательскую

деятельность обучающихся: умение критически мыслить, решать проблемы, работать в команде, быть креативным, коммуникативным, владеть цифровой грамотностью. Привлечение социальных партнёров способствует формированию у обучающихся реалистичных представлений о профессиональной деятельности (профессиональные навыки (Hard Skills)), осознанному выбору профессии, а значит является залогом его успешного будущего.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 07.02.2026).
2. Школа реальных дел [Электронный ресурс]. – URL: <https://srd.brstu.ru/> (дата обращения: 07.02.2026).
3. Леонтович А.В. Проектная мастерская. 5-9 классы [Текст]: учебное пособие для общеобразовательных организаций / А.В. Леонтович, И.А. Смирнов, А.С. Саввичев. – Москва : Просвещение, 2019. – 111 с. : ил.- (Внеурочная деятельность).

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА

УДК 504:374.1:374.3:37.033

И.Г. Бусыгина

МБУДО «ЭБЦ», г. Братск

М.А. Варданян

ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК РЕСУРС УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ПРОМЫШЛЕННОГО ГОРОДА (НА ПРИМЕРЕ ЭКОЛОГО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА Г. БРАТСКА)

Ключевые слова: устойчивое развитие, экологическое образование, экологическая культура, дополнительное образование детей, социальное партнерство.

В статье представлено теоретическое обоснование и практическая реализация модели экологического просвещения в системе дополнительного образования детей, проживающих в условиях промышленного города на примере МБУДО «Эколого-биологический Центр» г. Братска. Раскрываются методологические основы формирования экологической культуры обучающихся, описываются структурные компоненты модели, анализируются результаты деятельности ЭБЦ, направленной на формирование у воспитанников ценностных установок экологически ориентированного поведения.

I.G. Busygina

Ecological and Biological Center, Bratsk

M.A. Vardanyan

Bratsk State University, Bratsk

MODERN MODEL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN AS A RESOURCE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF AN INDUSTRIAL CITY (ON THE EXAMPLE OF THE ECOLOGICAL AND BIOLOGICAL CENTER OF BRATSK)

Keywords: sustainable development, environmental education, environmental culture, additional education for children, social partnership.

The article presents the theoretical basis and practical implementation of the environmental education model in the system of additional education for children of an industrial city, using the example of "Ecological and Biological Center" in

Bratsk. The methodological foundations for the formation of environmental culture of students are revealed, the structural components of the model are described, and the results of the Ecological and Biological Center's activities aimed at forming value attitudes for environmentally oriented behavior of students are analyzed.

В условиях усиливающейся антропогенной нагрузки на природные экосистемы и обострения экологических проблем промышленных территорий особую актуальность приобретает формирование экологической культуры подрастающего поколения. Реализация стратегии устойчивого развития предполагает не только совершенствование технологических и управленческих механизмов природопользования, но и становление экологически ответственного типа мышления и поведения. В этой связи система образования рассматривается как ключевой социальный институт, обеспечивающий формирование ценностных установок и моделей экологически ориентированной деятельности [1, 2].

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и анализ эффективности модели экологического просвещения, реализуемой в МБУДО «Эколого-биологический Центр» г. Братска, обеспечивающей формирование экологической культуры обучающихся в условиях промышленного города.

Методологическую основу исследования составили положения системного, деятельностного и компетентностного подходов, концепция образования для устойчивого развития [2], положение Концепции экологического образования в системе общего образования [1], научные труды, раскрывающие сущность экологической культуры личности [3, 4], а также идеи непрерывного образования. В исследовании использованы методы теоретического анализа и синтеза научных источников, моделирования педагогической системы, педагогического наблюдения, анализа результатов проектной и волонтерской деятельности обучающихся, элементы количественного анализа динамики участия детей в экологических мероприятиях.

Теоретическое обоснование экологического просвещения в системе дополнительного образования детей опирается на современные представления о трансформации социо-природных отношений и необходимости перехода к стратегии устойчивого развития. В научной литературе устойчивое развитие рассматривается как интегративная модель общественного прогресса, обеспечивающая сбалансированное взаимодействие экологических, экономических и социальных факторов при сохранении природного потенциала для будущих поколений [6]. Данная концепция предполагает изменение ценностных ориентиров общества и формирование экологически ответственного типа мышления, что делает образование ключевым инструментом цивилизационной трансформации.

В образовательном дискурсе идеи устойчивого развития находят отражение в концепции образования для устойчивого развития, предполагающей формирование у обучающихся системного видения мира, способности выявлять причинно-следственные связи в социо-экологических процессах и оценивать последствия принимаемых решений [2]. Исследователи подчеркивают, что образование для устойчивого развития должно носить междисциплинарный характер, интегрируя естественнонаучные, социальные и гуманитарные аспекты, формируя целостное восприятие окружающей действительности [2, 6]. Таким образом, экологическое просвещение выходит за рамки узкопредметного обучения и приобретает мировоззренческий статус.

Ключевой категорией теоретического анализа выступает экологическая культура личности. В трудах отечественных ученых экологическая культура определяется как системное качество личности, включающее знание о природе, ценностное отношение к ней и готовность к экологически целесообразной деятельности [3]. Структурный подход позволяет выделить в составе экологической культуры когнитивный, аксиологический и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент характеризует степень усвоения экологических понятий, понимание закономерностей функционирования биосферы, осознание глобальных и региональных экологических проблем. Аксиологический компонент отражает сформированность ценностных установок, признание природы как самостоятельной ценности и внутреннюю мотивацию к ее сохранению. Поведенческий компонент проявляется в конкретных действиях, направленных на рациональное природопользование и участие природоохранной деятельности [4, 5].

С позиции экологической психологии формирование экологического сознания связано с развитием у личности способности воспринимать себя как часть природной системы, осознавать взаимозависимость человека и окружающей среды [4]. Экологическое сознание рассматривается как система представлений, норм и установок, регулирующих экологическое поведение. При этом подчеркивается роль эмоционально-ценностного опыта, обеспечивающего переход от декларативных знаний к внутренне приятной позиции. Следовательно, процесс экологического просвещения должен включать не только информационный, но и личностно-развивающий компонент.

Теоретические положения о непрерывности экологического образования, закрепленные в Концепции экологического образования в системе общего образования [1], определяют необходимость последовательного формирования экологической культуры на всех уровнях образовательной системы. Непрерывность предполагает поэтапное усложнение содержания, расширение спектра форм деятельности и обеспечение преемственности между различными образовательными

организациями. В этом контексте дополнительное образование выступает как значимое звено, обеспечивающее углубление и практическую реализацию экологических знаний, полученных в школе.

Компетентностный подход, закрепленный в федеральных образовательных стандартах [10], усиливает практическую направленность экологического просвещения. Экологическая компетентность трактуется как интегративная способность личности применять знания, умения и ценностные установки для решения экологических задач в реальных жизненных ситуациях. Она включает аналитические, коммуникативные и проектные умения, способность к оценке экологических рисков и прогнозированию последствий деятельности. Формирование экологической компетентности возможно при условии использования активных методов обучения, предполагающих самостоятельность и ответственность обучающихся.

Важным теоретическим положением является принцип регионализации экологического образования. Исследования показывают, что эффективность формирования экологической культуры возрастает при включении в содержание обучения материалов, отражающих специфику природных и социальных условий региона [8]. Для промышленного города данный аспект имеет особую значимость, поскольку экологические проблемы непосредственно связаны с функционированием производственных предприятий, состоянием атмосферного воздуха, водных ресурсов и зеленых насаждений. Осмысление локальных экологических вызовов способствует формированию у обучающихся личностно значимого отношения к окружающей среде и повышает мотивацию к участию в природоохранной деятельности.

Дополнительное образование детей в современной педагогической науке рассматривается как пространство личностного самоопределения и социальной активности [7]. Его отличительными характеристиками является вариативность программ, добровольность участия и ориентация на практическую деятельность. Эти особенности создают условия для реализации деятельного подхода, в рамках которого обучающийся выступает активным субъектом образовательного процесса. Включение в проектную, исследовательскую и волонтерскую деятельность обеспечивает формирование опыта экологически ответственного поведения и способствует усвоению экологических ценностей.

Социальное партнерство в сфере экологического просвещения рассматривается как механизм интеграции образовательных, производственных и общественных ресурсов в целях решения задач устойчивого развития [6]. Взаимодействие образовательных организаций с промышленными предприятиями, научными учреждениями и общественными объединениями расширяет возможности практической

подготовки обучающихся, способствует формированию профессиональных интересов и обеспечивает прикладной характер экологического образования.

Таким образом, теоретическая база исследования включает концепцию устойчивого развития [6], идеи образования для устойчивого развития [2], положения о непрерывности экологического образования [1], теорию экологической культуры личности [3], психологические механизмы формирования экологического сознания [4], компетентностный подход [10], принцип регионализации содержания [8] и положения о роли дополнительного образования как пространство социальной активности [7], Комплексное использование данных теоретических положений обеспечивает научную обоснованность модели экономического просвещения и определяет ее направленность на формирование экологически ответственной личности в условиях промышленной территории.

МБУДО «Эколого-биологический Центр» г. Братска является профильным учреждением дополнительного образования естественнонаучной направленности, ежегодно охватывающим более 800 обучающихся различных возрастных категорий – от дошкольников до старшеклассников. Деятельность учреждения ориентирована на формирование экологического мышления, развитие познавательной активности, социальной ответственности и устойчивых ценностных установок в отношении окружающей среды. Образовательные процессы строятся с учетом принципов непрерывности, регионализации содержания, практико-ориентированности и социального партнерства.

Разработанная в Эколого-биологическом Центре модель экологического просвещения представляет собой целостную систему, включающую целевой, содержательный, организационный, методический и аналитико-оценочный компоненты. Целевой компонент направлен на формирование экологической культуры обучающихся и развитие их способности к экологически ответственному поведению. Содержательный компонент реализуется через дополнительные общеобразовательные программы естественнонаучной направленности, включающие модули по общей экологии, биоразнообразию, основам экологического мониторинга, проектной и исследовательской деятельности. Особое внимание уделяется включению регионального компонента, отражающего специфику экологической ситуации промышленного города.

Организационный компонент предусматривает сочетания формального и неформального образования. Формальное образование реализуется в рамках учебных объединений, неформальное – через экологические акции, конкурсы, интеллектуальные игры, олимпиады, конференции и марафоны. Центр является координатором городских

экологических мероприятий, таких как конкурсы «Экология глазами детей», «Берегите планету Земля», интеллектуальная игра «Твой след на планете», «КвизPro-отдых», олимпиада «Фабрика проектов», экологический марафон «Зеленое движение». Указанные формы работы способствуют развитию исследовательских, коммуникативных и проектных компетенций, формированию навыков публичной презентации результатов деятельности.

В течении семнадцати лет Эколого-биологический Центр участвует в международной программе «Эко-школы/Зеленый флаг», что позволяет внедрить принципы экологического менеджмента в образовательную деятельность. Реализация программы включает проведение экологического аудита образовательной среды, разработку и реализацию плана природоохранных мероприятий, мониторинг достигнутых результатов.

С 2018 года учреждение является участником проекта УНИТ-ВИН/ЮНЕСКО сетевого партнерства «Учимся жить устойчиво в глобальном мире. Экология. Здоровье. Безопасность». В рамках данного проекта педагоги и обучающиеся принимают участие в квестах, конкурсах, форумах, конференциях, педагогических чтениях, работают в пробно-творческих группах и на стажировочных площадках, направленных на достижение целей устойчивого развития. Практическое применение так называемых «Зеленых аксиом» в образовательном процессе и повседневной деятельности способствует формированию устойчивых экологических установок.

Значительное внимание учреждением уделяется просвещению не только детей, но и взрослых участников образовательного процесса. В центре с успехом реализуется проект музейно-педагогической лаборатории «ЭКОлогия для больших и маленьких». Деятельность которого направлена на формирование единого образовательного пространства в сфере социально-экологического просвещения с учетом регионального компонента. В рамках проекта реализуются семинары, мастер-классы, лектории, практико-ориентированные занятия для педагогов, обучающихся и родителей, что обеспечивает межпоколенческое взаимодействие и распространение экологически ориентированных практик.

Для родителей на базе Центра функционирует семейный клуб «Подснежник», где в доступной форме обсуждаются актуальные вопросы экологического воспитания и охраны окружающей среды. Практика семейного участия способствует формированию экологически ответственного поведения в бытовой сфере и укреплению воспитательного потенциала семьи.

Важным направлением является сетевое взаимодействие с дошкольными образовательными учреждениями. Реализуется проект

«Грани успеха» совместно с МБДОУ «ДСКВ №115», в рамках которого проводится практико-ориентированные семинары для воспитателей («Зеленые аксиомы. Эколого-краеведческое образование старших дошкольников в интересах устойчивого развития»), методические занятия для педагогов дополнительного образования, а также совместные мероприятия с участием детей и родителей. Среди них – проекты «Накормите птиц зимой», конкурс рисунков «Птицы – наши друзья», экологические акции, посвященные Дню биологического разнообразия и Всемирному Дню воды. Данная деятельность обеспечивает преемственность экологического образования и раннее формирование экологических ценностей.

Центр активно участвует в профессиональном сообществе региона. В течение пятилет учреждение является организатором региональной научно-практической конференции «Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы», которая служит площадкой для обмена педагогическим опытом и обсуждения актуальных проблем экологического просвещения. С 2023 года Центр – организатор фестивальной площадки естественнонаучной направленности «Эко-Терра» в рамках регионального фестиваля педагогического творчества «Ангарская волна», где педагоги учреждения транслируют эффективные практики и делятся опытом своей работы.

Особое место в системе занимает детское волонтерское объединение «Зеленое движение», созданное с целью направить социальную активность подростков в конструктивное русло. Волонтерская деятельность включает участие в благоустройстве и озеленении территории, санитарной очистке парковой зоны, организацию экологических акций и просветительских мероприятий для обучающихся летних лагерей. В летний период обучающиеся проходят практику в экологических семинарах, осваивая трудовые навыки и получая опыт общественно полезной деятельности. Такая форма работы способствует развитию организаторских способностей, коммуникативных навыков, профессиональному самоопределению и успешной социализации подростков.

Существенным ресурсом развития модели выступает социальное партнерство с промышленными предприятиями, профессиональными образовательными организациями и образовательными учреждениями города. Взаимодействие со службой главного эколога филиала АО «Группа «Илим» в г. Братске, ПАО «РУСАЛ Братск», ГКУ ИО «Братское лесничество», ОГБУ «Братская станция по борьбе с болезнями животных», ФГБПОУ «Братский целлюлозно-бумажный колледж», ГБПОУ Иркутской области «Братский педагогический колледж», ФГБОУ ВО «БрГУ», обеспечивает практико-ориентированную направленность экологического просвещения, расширяет возможно-

сти профессиональной ориентации обучающихся и формирует представление о современных природоохранных технологиях.

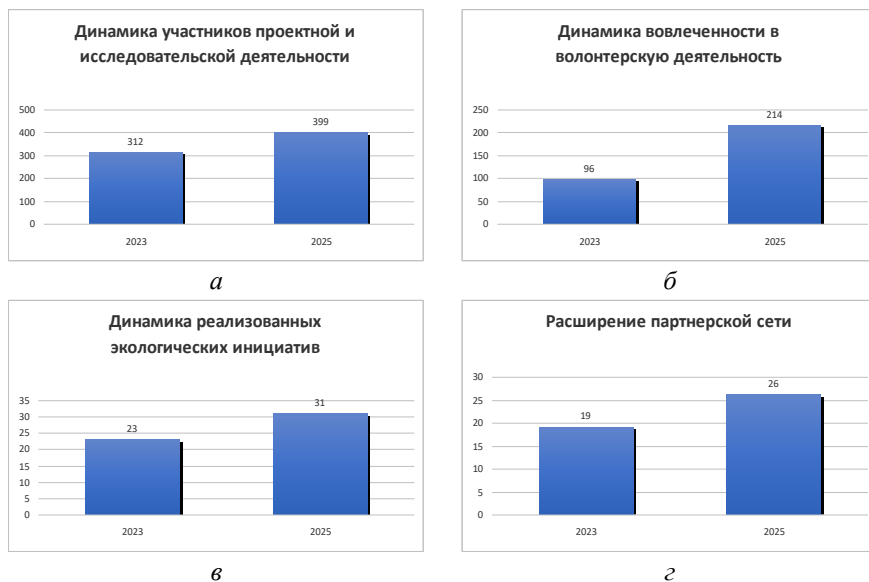


Рис. 1. Показатели вовлеченности обучающихся в экологическую деятельность в 2023–2025 гг.

Полученные результаты свидетельствует о положительной динамике показателей вовлеченности обучающихся в экологическую деятельность.

Число участников проектной и исследовательской работы увеличилось с 312 человек в 2023 году до 399 человек в 2025 году (рост на 28 %). Количество реализованных экологических инициатив увеличилось с 23 до 31 проекта (рост на 35%), включая проекты по раздельному сбору отходов, озеленению территории и проведению просветительных акций. Партнерская сеть расширилась с 19 до 26 организаций, в том числе за счет привлечения новых образовательных и производственных структур. Число обучающихся, регулярно участвующих в волонтерской деятельности, возросло с 96 до 214 человек, что свидетельствует о повышении устойчивости мотивации к социально значимой деятельности.

В 2025 году Эколого-биологический Центр получил награду за планомерное внедрение передовых идей, принципов устойчивого развития организаций и предприятий в программы формирования экологической культуры Иркутской области от Благотворительного фонда «Подари планете жизнь».

Таким образом, достигнутые показатели подтверждают, что интеграция теоретической подготовки, практико-ориентированной деятельности, межпоколенческого взаимодействия и социального партнерства обеспечивает формирование экологической культуры обучающихся и способствует реализации принципов устойчивого развития. А модель экологического просвещения, реализуемая в МБУДО «Эколого-биологический Центр» г. Братска, представляет собой устойчиво функционирующую систему, обеспечивающую формирование экологически ответственной личности в условиях промышленного города. Представленный опыт может быть рекомендован для масштабирования (трансляции) в учреждениях дополнительного образования, ориентированных на решении задач экологического воспитания и устойчивого развития.

Литература

1. Концепция экологического образования в системе общего образования: одобрена решением федерального учебно-методологического объединения по общему образованию, протокол от 29 апреля 2022 г. №2/22. – 2022. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/> (дата обращения: 10.02.2026).
2. Захлебный А.Н. Цели устойчивого развития и экологическое образование / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2021 – 256 с.
3. Глазачев С.Н. Экологическая культура и ее формирование у будущих специалистов / С.Н. Глазачев. – М.: МПГУ, 2019. – 320 с.
4. Панов В.И. Экологическая психология: учебное пособие / В.И. Панов. – М.: Психологический институт РАО, 2020. – 352 с.
5. Дзятковская Е.Н. Формирование экологической ответственности обучающихся в условиях реализации ФГОС: учебно-методическое пособие / Е.Н. Дзятковская. – М.: ИСПО РАО, 2022. – 180 с.
6. Урсул А.Д. Устойчивое развитие: концептуальные основы и образовательные стратегии / А.Д. Урсул. – М.: Университетская книга, 2022. – 296 с.
7. Сюмакова А.И. Дополнительное образование детей как предмет научной рефлексии : учебное пособие / А.И.Сюмакова. – М.: Просвещение, 2021. – 240 с.
8. Степанова Л.П. Региональный компонент в формировании экологической компетенции у младших школьников : учебно-методическое пособие / Л.П. Степанова. – Иркутск: Институт развития образования иркутской области, 2021. – 164 с.
9. Романов Ю.И. Экология и цивилизация / Ю.И. Романов. – М.: Академкнига, 2020. – 384 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 287 (ред. От 08.11.2022). – 2022. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 10.02.2026).

М.А. Варданын, А.Н. Астапенко, Д.А. Галин
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ОСМЫСЛЕННОЕ ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ, ПРОЖИВАЮЩЕЙ НА ТЕРРИТОРИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

Ключевые слова: здоровье молодежи, экологическая среда, экологическое неблагополучие, студенты, физическая культура, здоровый образ жизни, экологическое сознание.

В статье рассматривается проблема формирования осмысленного отношения к собственному здоровью у обучающейся молодежи, проживающей на территориях с неблагоприятной экологической обстановкой. Проанализировано влияние экологических факторов на состояние здоровья молодежи и формирования здорового образа жизни. Представлены результаты анкетирования, направленного на выявление представлений студентов о влиянии окружающей среды на здоровье и физическую активность. В исследовании приняли участие 107 студентов. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство респондентов осознает значимость экологических условий для сохранения здоровья, однако часть молодежи отмечает наличие внешних факторов, затрудняющих ведения полноценного образа жизни. Сделан вывод о важности формирования и поддержания экологически ориентированного и здоровьесберегающего мировоззрения у обучающейся молодежи.

М.А. Vardanyan, A.N. Astapenko, D.A. Galin
Bratsk State University, Bratsk

CONSCIOUS ATTITUDE TOWARDS ONE'S OWN HEALTH AMONG YOUNG STUDENTS LIVING IN ENVIRONMENTALLY UNFAVORABLE AREAS

Keywords: youth health, ecological environment, ecological problems, students, physical education, healthy lifestyle, environmental awareness.

The article examines the problem of developing a meaningful attitude toward one's own health among young students living in environmentally unfavorable areas/. The influence of environmental factors on the health of young people and the development of a healthy lifestyle is analyzed. The results of a survey aimed at identifying students' perceptions of the impact of the environment on health and physical activity are presented. A total of 107 students participated in the study. The data obtained indicate that the majority of respondents recognize the importance of environmental conditions for maintaining health but some young people note the presence of external factors that prevent them from leading a healthy lifestyle. A conclusion is drawn regarding the importance of developing and maintaining an environmentally oriented and health-promoting worldview among young students.

В современных условиях проблема сохранения и укрепления здоровья молодежи приобретает особую значимость. Интенсивное

развитие промышленности, урбанизация и рост антропогенной нагрузки на природную среду приводят к ухудшению экологической ситуации ряде регионов, что оказывает непосредственное влияние на качество жизни населения. Особенно чувствительной к данным изменениям является молодежь, находящаяся на этапе активного физического, психофизиологического и социального развития. В научных исследованиях подчеркивается, что состояние здоровья обучающихся формируется под воздействием комплекса факторов, среди которых важное место занимают условия образовательной среды, образ жизни, уровень физической активности и экологическая обстановка региона проживания [1].

Осмысленное отношение студентов к здоровью формируется как ценность через физическую культуру, рациональный режим дня и отказ от вредных привычек. Экологические условия рассматриваются исследователями как один из значимых детерминантов состояния здоровья населения. Неблагоприятные факторы окружающей среды способны оказывать влияние на функциональное состояние организма, адаптационные возможности человека и уровень его физической работоспособности. В частности, загрязнение атмосферного воздуха, характерное для многих индустриальных территорий, может приводить к развитию заболеваний органов дыхания, повышенной утомляемости, снижению устойчивости к физическим нагрузкам и ухудшению общего самочувствия. Как отмечает И.Б. Ишмухаметов, у студентов, проживающих в экологически неблагоприятных регионах, чаще выявляют признаки функциональных нарушений со стороны дыхательной и сердечно-сосудистой систем, что свидетельствует о значительном влиянии экологической среды на состояние здоровья данной возрастной группы [3].

Наряду с объективными экологическими факторами важное значение имеет субъективное восприятие молодежью экологической ситуации и ее влияния на здоровье человека. Формирование экологического сознания и экологического ответственного поведения рассматривается современными исследователями как важный элемент устойчивого развития территории и одновременно как фактор формирования культуры здоровья. Осознание взаимосвязи между состоянием окружающей среды и качеством жизни способствует развитию более ответственного отношения человека к собственному здоровью и условиям жизнедеятельности [2]. В этой связи особую роль играет образовательная среда, которая способна формировать у молодежи экологическую культуру и ценностные установки, ориентированные на сохранение здоровья.

Особое значение данная проблема приобретает в студенческой среде, поскольку именно в период обучения происходит формирова-

ние устойчивых жизненных установок, привычек и моделей поведения, связанных со здоровым образом жизни. В то же время условия проживания в экологически неблагоприятных регионах могут создавать дополнительные риски для здоровья молодежи и формировать противоречивое отношение к возможностям его сохранения. В научных исследованиях отмечается, что ухудшение экологической обстановки способно снижать уровень физической активности населения, а также формировать у молодежи негативные установки относительно эффективности здорового образа жизни [4].

Современные исследования подчеркивают, что состояние здоровья молодежи определяется совокупностью социальных, экологических и поведенческих факторов, формирующихся в процессе жизнедеятельности человека. Особое значение имеет образовательная среда, которая выступает не только пространством для получения знаний, но и важным социальным институтом, влияющим на формирование культуры здоровья и экологического мировоззрения. По мнению ряда исследователей, условия образовательной среды способны как способствовать укреплению здоровья обучающихся, так и выступать фактором риска при наличии неблагоприятных социальных и экономических условий [1].

В научной литературе отмечается, что формирование осознанного отношения к здоровью напрямую связано с уровнем экологической культуры личности. Экологическая культура предполагает понимание взаимосвязи между состоянием окружающей среды и качеством жизни человека, а также осознание ответственности за сохранение природных ресурсов и собственного здоровья. Как отмечают Е.И. Медведева и С.В. Крошилин, развитие экологического сознания молодежи является важным условием формирования экологически ответственного поведения, которое проявляется в бережном отношении к природной среде, рациональном использовании ресурсов и стремлении к поддержанию здорового образа жизни [2]. Таким образом, экологическое сознание становится важным компонентом культуры здоровья современной молодежи.

С целью изучения особенностей отношения обучающейся молодежи к вопросам влияния окружающей среды на здоровье было проведено анкетирование студентов, в котором приняли участие 107 обучающихся, среди которых 63 юноши и 44 девушки. По курсам обучения респонденты распределились следующим образом: 56 человек обучаются на первом, 37 – на втором и 14 – на третьем. Анкета включала ряд вопросов, направленных на выявление представлений студентов о факторах, влияющих на здоровье человека, оценку экологической ситуации и отношение к физической активности в условиях городской среды.

Результаты проведенного анкетирования представлены на рис. 1, а–г.

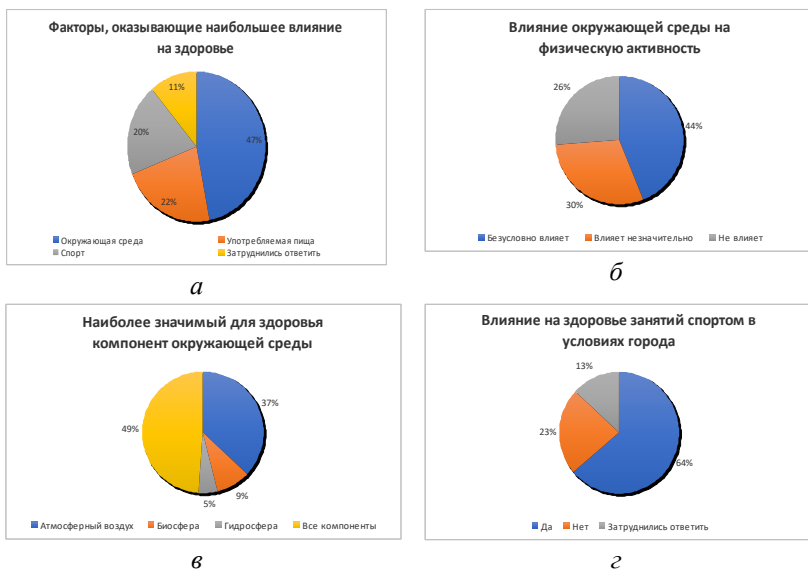


Рис. 1. Результаты анкетирования студентов о факторах, влияющих на здоровье человека, оценке экологической ситуации и отношении к физической активности в условиях городской среды

Анализ результатов опроса показал, что значительная часть студентов рассматривает состояние здоровья как результат воздействия различных факторов, среди которых ведущую роль играет экологические условия. Так, на вопрос о том, какие факторы оказывают наибольшее влияние на здоровье человека, 47 % респондентов указали окружающую среду. При этом 22 % опрошенных считают, что ключевую роль играет качество питания, а 20 % связывают состояние здоровья прежде всего с уровнем физической активности и занятиями спортом. Полученные данные свидетельствуют о том, что экологический фактор занимает одно из ведущих мест в системе представлений студентов о здоровье человека.

Исследование также позволило выявить отношение обучающейся молодежи к влиянию природной среды на физкультурную и спортивную деятельность. Согласно результатам анкетирования, 44 % респондентов считают, что состояние окружающей среды оказывает существенное влияние на возможность занятий физической культурой и спортом. В то же время 30 % студентов полагают, что данное влияние является незначительным, а 26 % считают, что экологические

условия не оказывают заметного воздействия на физическую активность человека. Подобное распределение ответов свидетельствует о том, что представление молодежи о взаимосвязи экологических условий и физической активности носят неоднозначный характер.

Особый интерес представляют ответы студентов на вопрос о том, какие компоненты окружающей среды оказывают наибольшее влияние на здоровье человека. Почти половина опрошенных (49 %) считает, что на состояние здоровья воздействуют все компоненты природной среды – атмосфера, гидросфера, литосфера и биосфера. При этом 37 % респондентов выделяют прежде всего атмосферный воздух. Данный результат может быть обусловлен высокой актуальностью проблемы загрязнения воздуха в городских условиях и ее активным обсуждением в общественном пространстве.

Субъективная оценка состояния атмосферного воздуха показала, что большинство студентов воспринимает экологическую ситуацию как неблагоприятную. Так, 43 % респондентов оценили состояние атмосферного воздуха как плохое, а 23 % – как очень плохое. Лишь 26 % студентов считают состояние воздуха удовлетворительным, и только 8 % характеризуют его как хорошее. Полученные данные свидетельствуют о достаточно критичном восприятии экологической ситуации обучающейся молодежи.

Значительный интерес представляют ответы студентов на вопрос о влиянии занятий физической культуры и спортом в условиях городской среды на здоровье человека. Большинство респондентов (64 %) считают, что эти занятия могут оказывать влияние на состояние здоровья. При этом 23 % опрошенных полагают, что подобного влияния не существует, а 13 % затруднилось дать однозначный ответ. Подобные результаты могут свидетельствовать о наличии у части студентов сомнений относительно эффективности физической активности в условиях неблагоприятной экологической обстановки.

В ходе исследования также было установлено, что значительная часть обучающейся молодежи сталкивается с различными симптомами, которые могут быть связаны с воздействием неблагоприятных экологических факторов. Так, 72 % респондентов отметили наличие таких проявлений, как отдышка, быстрая утомляемость, головокружение, раздражение слизистых оболочек или аллергические реакции. Только 28 % опрошенных указали, что не испытывают подобных симптомов. Данные результаты согласуются с выводами исследователей, отмечающих рост функциональных нарушений у молодежи, проживающей в экологически неблагоприятных условиях [3].

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что обучающаяся молодежь в целом осознает значимость экологических факторов для состояния здоровья человека. Большинство респонден-

тов связывают качество здоровья с состоянием окружающей среды, прежде всего с уровнем загрязнения атмосферного воздуха. Вместе с тем результаты исследования свидетельствуют о наличии определенного противоречия между пониманием экологических рисков и возможностями их минимизации в условиях городской среды. Значительная часть студентов отмечает различные проявления ухудшения самочувствия, которые могут быть связаны с воздействием неблагоприятных факторов окружающей среды, что подтверждает актуальность проблемы сохранения здоровья молодежи в экологически неблагоприятных территориях.

Полученные результаты также показывают, что уровень экологической осведомленности студентов в целом является достаточно высоким, однако представления о взаимосвязи экологической среды и физической активности носят неоднозначный характер. Часть обучающихся не всегда рассматривает физическую культуру и занятия спортом как эффективный инструмент укрепления здоровья в условиях неблагоприятной экологической обстановки. Подобные результаты могут свидетельствовать о необходимости более активного формирования и поддержания у молодежи устойчивых установок на здоровый образ жизни и развитие ответственного отношения к собственному здоровью.

В этой связи особую роль приобретает деятельность образовательной организации, направленная на формирование экологической культуры и здоровьесберегающего поведения обучающихся. Развитие экологического сознания, повышение уровня информативности о влиянии окружающей среды на здоровье человека, а также создание условий для регулярной физической активности могут способствовать формированию у молодежи осмысленного отношения к сохранению здоровья. Комплексное сочетание образовательных, просветительских и профилактических мероприятий позволяет рассматривать образовательную среду как важный фактор укрепления здоровья обучающейся молодежи в условиях экологического неблагополучия.

Литература

1. Амгалан Г., Погорелова И.Г. Школьная среда и факторы риска, влияющие на физическое развитие и здоровье обучающихся [обзорная статья] // МНИЖ. 2015. № 1-4 (32). – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-sreda-i-factory-riska-vliayuschie-na-fizicheskoe-razvitie-i-zdorovie-obuchayuschihsya-obzornaya-statya> (дата обращения: 23.02.2026).
2. Медведева Е.И., Крошилин С.В. Осознанное экологическое поведение молодежи в рамках устойчивого развития территории // Проблемы развития территории. 2023. №5. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osoznanное-ekologicheskoe-povedenie-molodezhi-v-ramkah-ustoychivogo-razvitiya-territoriy> (дата обращения: 23.02.2026).

3. Ишмухаметов И.Б. Медико-социальная характеристика состояния здоровья студентов, проживающих в экологически неблагоприятной среде // Научное обозрение. Медицинские науки. 2017. № 5. С. 41-45;– [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-medicine.ru/ru/article/view?id=1034> (дата обращения: 09.03.2026).

4. Назарова И.С., Кускова И.В., Юрьева В.Ю. Экология и ее воздействие на здоровье молодежи в современных условиях: проблемы и пути решения // Аграрное и земельное право. 2024. №4 (232).– [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologiya-i-ee-vozdeystvie-na-zdorovie-molodezhi-v-sovremennyh-usloviyah-problemy-i-puti-resheniya> (дата обращения: 09.03.2026).

УДК 502/504:37.03

А.А. Варфоломеев

ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: экологическое образование, устойчивое развитие, международный опыт, просвещение, образовательные программы, образование в Европе, США и Канада, страны Азии, университет.

Экологическое образование является одним из ключевых компонентов устойчивого развития и эффективного решения экологических проблем. Изучаются различные аспекты экологического образования на основе опыта зарубежных стран: США и Канады, стран Европы, Азии, опыт международных инициатив и соглашений. Зарубежный опыт экологического образования демонстрирует разнообразие подходов, интегрирующих теоретические знания с практическими действиями и формирующих экологическую грамотность населения. Ключевые модели включают междисциплинарный подход, обучение на природе, участие в международных программах и акцент на устойчивом развитии. Общими тенденциями в развитии экологического образования являются междисциплинарный подход, практическая ориентация, значимая роль неправительственных организаций в разработке программ, проведении тренингов и продвижении экологически ответственного поведения, ориентация на принципы устойчивого развития при формировании образовательных программ.

А.А. Varfolomeev

Bratsk State University, Bratsk

ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF MODERN ENVIRONMENTAL EDUCATION

Keywords: environmental education, sustainable development, international experience, enlightenment, educational programs, education in Europe, the USA and Canada, Asian countries, university.

Environmental education is a key component of sustainable development and effective solutions to environmental problems. Various aspects of environmental education are studied based on the experience of foreign countries: the United States and Canada, Europe, Asia, and international initiatives and agreements. International experience in environmental education demonstrates a diversity of approaches that integrate theoretical knowledge with practical actions and foster environmental literacy among the population. Key models include an interdisciplinary approach, outdoor learning, participation in international programs, and an emphasis on sustainable development. Common trends in the development of environmental education include an interdisciplinary approach, a practical focus, the significant role of non-governmental organizations in program development, training, and promotion of environmentally responsible behavior, and a focus on sustainable development principles in the design of educational programs.

Экологическое образование является одним из ключевых компонентов устойчивого развития и эффективного решения экологических проблем. В связи с этим представляет интерес изучение различных аспектов экологического образования, включая его содержание, методы, стратегии реализации и эффективность. Зарубежный опыт экологического образования демонстрирует разнообразие подходов, интегрирующих теоретические знания с практическими действиями и формирующих экологическую грамотность населения. Ключевые модели включают междисциплинарный подход, обучение на природе, участие в международных программах и акцент на устойчивом развитии [1-4].

Страны Европы. В странах Европы экологическое образование активно развивается и интегрируется в учебные программы на разных уровнях. Подходы варьируются от междисциплинарного включения экологических тем до специализированных проектов и программ, направленных на формирование экологической культуры и ответственного отношения к природе [5-6].

В некоторых странах экологическое образование является самостоятельной предметной областью в начальной школе, в других – встроено в конкретные предметы учебной программы или рассматривается через междисциплинарную тему. Например, Финляндия использует проектную деятельность, ориентированную на практические навыки и научный поиск. Швеция применяет метод лесных школ, который включает длительное пребывание детей на природе, исследования под руководством учителей и практические проекты. Франция делает акцент на экскурсиях и изучении предметов через личный опыт учащихся, программы которых разработаны совместно с Министерством охраны природы [6].

Одной из крупных международных программ является «Эко-школы», реализуемая Фондом экологического образования (FEE). Она

направлена на развитие экологической осведомлённости, навыков учащихся и улучшение школьной среды. Программа включает семиступенчатую структуру, тематические направления (морская среда, биоразнообразие, энергетика и др.) и систему оценки через международную премию «Зелёный флаг».

В Дании экологическое образование в начальной школе связано с естественнонаучным, социологическим и гуманитарным подходами. В Германии экологическое образование направлено на раскрытие взаимосвязей между человеком, обществом и природой. В Нидерландах экологическое образование основывается на концепции устойчивого развития. Голландские учёные подчёркивают, что люди должны работать на национальном и глобальном уровнях для достижения устойчивого развития, которое сохраняет природу жизнеспособной для будущих поколений [7]. Особенности в отдельных странах Европы приведены в табл. 1.

Таблица 1

***Особенности экологического образования
в отдельных европейских странах***

Страна	Особенности экологического образования
Австрия	Реализует проекты вроде «Школьный сад», «История окружающей среды», «Экология в школе»
Ирландия	Система образования направлена на понимание комплексности взаимодействия человека и окружающей среды, поощрение интереса к экологическим проблемам в городских и сельских районах
Великобритания	Использует различные подходы: от изучения глобальных экосистем до создания эко-комитетов в старших классах для анализа воздействия школьной жизни на окружающую среду
Швеция	Активно участвует в международных эколого-образовательных проектах. Шведское общество защиты окружающей среды (ЕРА) совместно с Национальным агентством по вопросам образования создали общегосударственную информационную сеть по проблемам экологического образования

Среди проблем, с которыми сталкиваются европейские страны, – недостаток компетенций учителей, нехватка времени в насыщенных учебных программах и разнотой в подходах к экологии со стороны разных дисциплин.

США и Канада. Экологическое образование в США и Канаде характеризуется разнообразием подходов, акцентом на практическую деятельность и междисциплинарность. Обе страны стремятся форми-

ровать экологическую грамотность и ответственность у граждан, но используют разные модели реализации.

Особенности экологического образования США и Канады приведены в табл. 2.

Особенности системы в США:

- децентрализация; каждый штат самостоятельно разрабатывает политику в области образования, включая экологическое;

- фокус на смысловом понимании; считается, что человек, не понимающий понятия «окружающая среда» и своего отношения к ней, является неграмотным;

- раннее начало обучения; уже в начальных классах школьники изучают состояние водоёмов, флору и фауну, проводят наблюдения и мониторинг. В старших классах акцент смещается на анализ и прогнозирование;

- вовлечение общественности; родители активно участвуют в экологических проектах, а местные природоохранные организации используют данные, собранные школьниками, в своей работе [8].

Таблица 2

Особенности экологического образования в США и Канады

Критерий	США	Канада
Управление	Децентрализованное (штаты)	Централизованное с региональными особенностями
Акцент в обучении	Формирование экологического мышления и этики	Наука, технологии, практическое применение
Роль государства	Финансирование программ через EPA	Регуляция через стандарты (например, по загрязнителям)
Популярные направления	Междисциплинарные исследования, общественные движения	Управление ресурсами, климатология, арктические исследования

Высшее образование включает экологизацию учебных дисциплин, спецкурсы, научно-исследовательскую работу и участие в общественных экологических движениях. Широко применяется междисциплинарный подход, позволяющий студентам изучать темы с разных научных точек зрения.

Многие университеты имеют общественные экологические ассоциации, занимающиеся благоустройством кампусов и просвещением студентов.

Примерами актуальных программ являются «Project WILD» и «Project Learning Tree» – национальные эколого-образовательные проекты. В Портлендском университете действует межфакультетское

объединение «Наука об окружающей среде и природопользование», финансируемое через гранты. Агентство по защите окружающей среды (EPA) поддерживает экологические образовательные программы через гранты и профессиональное развитие [9].

Особенности системы экологического образования Канады:

- акцент на науку, технологию, общество и окружающую среду. Экологическое образование рассматривается в контексте взаимосвязи этих сфер;

- практическая направленность; программы включают полевые исследования, стажировки и участие в научных проектах;

- междисциплинарность; студенты изучают широкий спектр дисциплин [10].

Канадские университеты предлагают программы по экологической биологии, управлению природными ресурсами, экологической инженерии, климатологии и морской экологии. Университет Британской Колумбии (UBC) специализируется на лесных ресурсах, изменении климата, биоразнообразии. Университет Торонто предлагает программы по экологии, биоразнообразию, управлению природными ресурсами. Макгиллский университет – программы в области экологической биологии и устойчивого развития. Канадский центр экологического образования (ССЭЕ) предлагает дистанционный сертификат в области экологической практики, сотрудничая с 25 университетами и колледжами. В Онтарио введена учебная программа с элементами реальных экологических проблем.

Обе страны делают ставку на формирование экологической культуры, но США больше ориентированы на этические и ценностные аспекты, а Канада – на научные и технологические решения экологических проблем.

Экологическое образование в *странах Азии* развивается активно, интегрируясь в национальные образовательные системы и отражая глобальные вызовы устойчивого развития.

В Китае с 2017 года концепция «экологической цивилизации» включена в Конституцию КНР, а программа «Зелёная школа» направлена на охват 50% школ к 2025 году. В детских садах дети сортируют мусор и участвуют в проектах по уходу за природой. В школах введены обязательные курсы, например, «Экологическая жизнь», а в университетах открываются факультеты «Зелёной энергетики» и «Урбанистики устойчивого развития». Используются приложения для отслеживания углеродного следа (GreenFootprint), виртуальные экскурсии и ИИ для анализа потребления ресурсов. Ведущие центры, такие как Центр экологической безопасности Китайской академии наук, занимаются климатологией и охраной окружающей среды [11].

Япония внесла значительный вклад в продвижение образования для устойчивого развития (ОУР). После экологического кризиса 1960-1970-х годов страна активно развивает экологическое образование. В 1991 году разработано «Руководство по экологическому образованию для японских школ», а с 1997 года реализуется проект по созданию экошкол с использованием возобновляемых источников энергии и зелёных зон.

Университеты предлагают программы по инженерной экологии, управлению ресурсами и глобальным экологическим проблемам. Экологическое образование опирается на традиции синтоизма, формируя близость к природе [12].

Индия интегрирует экологические темы в учебные программы всех уровней образования. После Стокгольмской конвенции 1972 года разработана национальная экологическая стратегия.

Образование сочетает экологию с STEM-дисциплинами, развивая практические навыки для решения экологических задач. Технические вузы, такие как Индийский институт технологий, предлагают магистерские программы по экологической инженерии. Институт лесного хозяйства реализует курсы по охране окружающей среды. Проводятся конкурсы экологических проектов, например, при поддержке «Росатома» в 2026 году гранты получили проекты по экологическому образованию и устойчивому развитию [13].

Экологическое образование в Корее включает дошкольные программы и высшее образование. Государство использует любовь граждан к стране для формирования экологической ответственности.

В детских садах дети изучают основы экологии через книги и практические занятия, например, сортировку мусора.

Университеты, такие как Сеульский национальный университет, предлагают программы по экологии, включая магистратуру на английском языке. Проводятся лагеря для эколодеров, например, GlobalEco-LeadersCamp, организуемый SamsungEngineerin[14, 15].

Общими тенденциями экологического образования являются:

- междисциплинарный подход: экологическое образование интегрируется в различные предметы, а не ограничивается отдельным курсом.

- практическая ориентация: акцент на исследовательской деятельности, проектной работе и реальных экологических проектах.

- роль неправительственных организаций, которые играют ключевую роль в разработке программ, проведении тренингов и продвижении экологически ответственного поведения.

- устойчивое развитие: многие страны ориентируются на принципы устойчивого развития при формировании образовательных программ.

Таким образом, зарубежный опыт показывает, что эффективное экологическое образование требует сочетания теоретических знаний, практических навыков и формирования ценностного отношения к природе. Важную роль играют как государственные инициативы, так и участие гражданского общества.

Литература

1. Асадова Х.А., Мередов Е.Н., Хатамова М.Ч. Международный опыт экологического образования: сравнительный анализ практик и результатов // Символ науки, 2024, № 3-2-2. С. 195–197.
2. Колосова Д.В., Евсеева А.Е., Галушкина А.В., Котова Е.Д. Обзор реализации концепций экологического просвещения за рубежом и в России // Электронное научное издание «Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика» вып. 1 (39), 2025, ст. 5. Режим доступа: <http://yrazvitie.ru/>.
3. Добрякова М. Мир вокруг нас: экологическое образование в школах разных стран. Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/green/5ecc0a0e9a79474c6d8ffa9b>.
4. Эмили Гринфилд. Лучшие мировые инициативы в поддержку экологического образования. Режим доступа: <https://sigmaearth.com/ru/ведущие-мировые-инициативы-в-поддержку-экологического-образования/>.
5. Галлямова Д.Р. Зарубежный подход к организации экологического образования Режим доступа: <https://sci-article.ru/stat.php?i=1592092673>.
6. Проблемы и тенденции экологического образования в общеобразовательных школах стран Европейского Союза // База данных «Экология и современность». Режим доступа: <https://ggcbs.gomel.by/templates/ggcbs/images/ecology/2467.pdf>.
7. Рыбалова М.М., Дамбе С.В. Анализ зарубежного опыта повышения экологической грамотности в контексте обучения географии // Молодой ученый. 2020. № 48 (338). С. 441–442. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/338/75854>.
8. Минабутдинова И.М. Зарубежный опыт экологического образования. Режим доступа: <https://znanio.ru/media/zarubezhnyj-opyt-ekologicheskogo-vospitaniya-2782683>.
9. Ахмадиев А.К. О некоторых особенностях экологического образования и просвещения в США // Образовательный процесс. 2018, № 9. С. 5-9.
10. Environmental Education (EE). U.S. Environmental Protection Agency. Режим доступа: <https://www.epa.gov/education>.
11. Почему в Китае растёт интерес к экологическому образованию: зелёный поворот национального сознания. https://dzen.ru/a/aU175ca6PWz9t_Rj.
12. Masserov D.A., Kaverin A.V., Vavilin D.A., Khramova A.A. Comparative analysis of higher environmental education in Russia, China and India // Modern problems of science and education. 2024. № 3. P. 79–79.
13. Mazurov Yu. L., Bancheva Alexandra. Higher Environmental Education in Japan: Social Mission and National Peculiarities // VyssheeObrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia June 2021. 30(5): 138–149.

14. Мария Попова. Экологическое образование в Японии. Madan.org.il. <https://madan.org.il/ru/news/ekologicheskoe-obrazovanie-v-yaponii>.

15. Best Global Universities for Environment/Ecology in South Korea. Режим доступа: <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/south-korea/environment-ecology>.

УДК 37.01

О.В. Игнатенко

ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

И.И. Иваненко

ПАО «НОВАТЭК», г. Санкт-Петербург

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: экологическое образование, системный подход, охрана окружающей среды.

В статье рассмотрены структурно-организационный и методологический аспекты реализации системного подхода в экологическом образовании в РФ. Системный подход в экологическом образовании реализуется через создание национальной системы всеобщего и комплексного экологического образования. Методология экологического образования основана на системном принципе познания с учетом закономерностей биоэкологии. Дано обоснование необходимости совершенствования экологического образования посредством экологизации преподаваемых дисциплин средней и высшей школы.

O.V. Ignatenko

Bratsk State University; Bratsk

I.I. Ivanenko

PAO «NOVATEK», St. Petersburg

SYSTEMATIC APPROACH TO ENVIRONMENTAL EDUCATION

Keywords: environmental education, systemic approach, environmental protection.

The article examines the structural, organizational and methodological aspects of the implementation of a systems approach in environmental education in the Russian Federation. A systems approach to environmental education is implemented through the creation of a national system of comprehensive environmental education. The methodology of environmental education is based on the systemic principle of cognition, taking into account the laws of bioecology. The rationale for the need to improve environmental education through the greening of the disciplines taught in secondary and higher education is provided.

В современных условиях развитие общества, как социальное, так и экономическое, невозможно без учета экологических аспектов. Модернизация высшего образования идет в направлении усиления его

практикоориентированности, связи с потребностями общества и государства. Экологическая компетентность выпускника является желательным, а зачастую и необходимым навыком для будущей профессиональной деятельности. Понимание необходимости развития экологического образования как условия преодоления глобальных экологических проблем прочно вошло в международное общественное сознание.

Согласно стратегии национальной безопасности Российской Федерации [1], повышение уровня экологического образования населения является приоритетным направлением деятельности государства в сфере экологической безопасности.

Экологическое образование – непрерывный процесс обучения и воспитания, направленный на формирование экологической культуры, морально-этических норм поведения, получение научных знаний и приобретение опыта по охране окружающей среды, обеспечению экологической безопасности и использованию природных ресурсов.

Цель работы – рассмотрение различных аспектов реализации системного подхода в экологическом образовании в РФ.

Экологии как науки присуща системность в качестве фундаментального принципа при изучении природной среды, и в силу этого экологии принадлежит определяющая роль в решении современных экологических проблем. Это обуславливает и саму необходимость экологического образования в обществе, и активный процесс экологизации дисциплин в системе образования, а также экологизации технологий в различных отраслях экономики.

Системный подход в экологическом образовании реализуется в структурно-организационном, и в методологическом аспектах.

В организационном плане – это национальная система всеобщего и комплексного экологического образования, имеющая уровневую структуру. Обучение охватывает все этапы образования (от дошкольного до профессионального). В Федеральном законе от 10 января 2002 г. № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды» отмечается, что в РФ устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая в себя общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование и дополнительное профессиональное образование специалистов [2].

Системный подход в экологическом образовании предопределяет важность экологизации всех уровней и направлений образования. Становится всё более актуальной необходимость модернизации системы обучения посредством экологизации всех преподаваемых дисциплин средней и высшей школы при обеспечении роста общей экологической культуры граждан.

В России роль высшей школы в структуре экологического образования является ведущей. Реализация экологического образования в рамках высшего профессионального образования должна обеспечить обучающемуся возможность увидеть реальное применение экологических знаний в будущей профессиональной деятельности, приобрести умение реализовывать экологически оправданную деятельность при выполнении профессиональных задач.

Эколого-профессиональная компетентность выпускника вуза рассматривается как результат освоения образовательной программы высшего образования, куда обязательно включена система эколого-ориентированной профессиональной деятельности.

Экологическое образование по своей сути является междисциплинарным, т.к. системный подход в экологическом образовании означает учет экологических, социальных, культурных и других аспектов конкретных экологических проблем (рис. 1) [3].



Рис. 1. Содержательные блоки междисциплинарного экологического образования [3]

Важной задачей остается развитие теории и методов обучения основам охраны окружающей среды и рационального природопользования, предоставление методической и практической помощи вузов общеобразовательной школе в рамках развития экологизации образования.

Развитие экологического образования требует переориентации основного внимания с обеспечения знаний на проработку проблем и отыскание возможных решений в практической деятельности. Выде-

ляют следующие основные подсистемы: использование природных ресурсов (природопользование) и управление природными ресурсами, охрана окружающей среды, экологическая безопасность.

Не менее важен принцип «локальности» и «адресности» содержания в образовании, которое должно быть ориентировано не просто на «иллюстрацию» экологических проблем «на местном материале», сколько на решение экологических задач данного района/региона [3].

У обучающихся в процессе экологического образования формируются компетенции по организации экологической деятельности [4]:

- в сфере общественно-политической деятельности – выполнение функций гражданина по охране природы, реализация прав и обязанностей гражданина согласно Конституции РФ и ФЗ «Об охране окружающей среды»;

- в сфере социально-производственной деятельности – анализ собственных профессиональных приоритетов через призму рационального природопользования, ориентирование в сфере наилучших доступных технологий и современных разработок в области охраны окружающей среды;

- в сфере учебно-познавательной деятельности – умение осуществлять самостоятельный поиск, получать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию и большие массивы данных в области экологии и природопользования.

Методология образования, основанная на системном принципе познания с учетом закономерностей биоэкологии, подразумевает формирование нового способа мышления на основе знания законов развития природы (экосистем). Системный характер экологии заключается в рассмотрении мира природы как единства живого и неживого, связанного потоками вещества, энергии и информации.

Суть системного подхода заключается в изучении любого объекта как целостной совокупности элементов, находящихся в сложной системе взаимосвязей между собой и с окружающей средой.

Системный подход в образовании позволяет сформировать системное мышление – это умение видеть взаимосвязи в природной среде, умение оценивать изменение структуры экосистем в результате антропогенного воздействия. Понимание причин и последствий антропогенных воздействий – необходимая предпосылка грамотных и экологически оправданных решений по охране природы и обеспечению экологической безопасности проживания населения.

В качестве основных социально-экономических последствий экологизации образования в России можно отметить следующее [5]:

- смягчение проявления экологического кризиса в стране;
- развитие экологической инфраструктуры;

- обеспечение доступности экологической информации;
- рост экологической культуры населения.

Литература

1. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 2 июля 2021 года №400 // Официальный интернет-портал правовой информации – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения 01.03.2026).
2. Федеральный закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды» (в ред. от 28.12.2025).
3. Гришаева Ю.М., Вагнер И.В., Ткачева З.Н., Луговской А.М., Моро П.Н. Образование для устойчивого развития сегодня: проблемное поле для преодоления трудностей педагогической адаптации (на примере высшей школы) // Юг России: экология, развитие. 2018. Т.13. № 3. С. 159–166.
4. Савватеева О.А., Федорук Н.А., Федотова К.П. Экологическое образование и просвещение в средней школе // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 6-1. С. 176-182.
5. Мазуров Ю.Л. Идеология устойчивого развития и ее отражение в сфере образования // Вестник ТГУ. 2013. Т.18. Вып.2. С. 523–528.

УДК 504:37.03

С.А. Кирюткин
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЙОНАХ ТРАДИЦИОННОГО ПРОЖИВАНИЯ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА (НА ПРИМЕРЕ СЕЛА ХАТАНГА)

Ключевые слова: экологическое воспитание, коренные малочисленные народы Севера, дополнительное образование.

В данной статье рассмотрен вопрос развития системы экологического образования на территории села Хатанга Таймырского Долгано-Ненецкого района Красноярского края на современном этапе. Изучен опыт внедрения мероприятий экологического воспитания в образовательные программы местных учебных заведений. Проанализирован вопрос об экологическом просвещении специалистами государственного природного биосферного заповедника «Таймырский» и культурных учреждений. Рассмотрены практики привлечения приезжих квалифицированных специалистов для пропаганды экологических знаний и навыков.

**DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION
IN TRADITIONAL AREAS OF INDIGENOUS MINORITY PEOPLES
OF THE NORTH (CASE STUDY OF THE VILLAGE OF KHATANGA)**

Keywords: environmental education, indigenous peoples of the North, supplementary education.

This article examines the current development of an environmental education system in the village of Khatanga, TaimyrskyDolgano-Nenets District, Krasnoyarsk Territory. The article explores the implementation of environmental education activities in the curricula of local educational institutions. The issue of environmental education by specialists from the Taimyrsky State Nature Biosphere Reserve and cultural institutions is analyzed. The article also explores the practice of attracting qualified visitant specialists to promote environmental knowledge and skills.

В условиях активно промышленного освоения арктических территорий на современном этапе остро встает вопрос о развитии экологического образования в районах традиционного проживания коренных малочисленных народов Севера. Только высокий уровень экологической культуры каждого человека и осознанное отношение к окружающей среде в местных сообществах может способствовать сохранению хрупкого экологического баланса на крайнем Севере Российской Федерации

Одним из традиционных мест проживания коренных малочисленных народов Севера является село Хатанга, расположенное в Таймырском Долгано-Ненецком муниципальном районе Красноярского края. На территории данного муниципального образования проживают представители следующих коренных народов Севера: долганы, нгансаны и эвенки.

Цель статьи – рассмотреть вопрос об развитии экологического образования на территории села Хатанга в Красноярском крае.

Население Хатанги по данным переписи 2020 г. составляло 2 665 человек [1]. При этом не смотря на небольшую численность населения на территории Хатанги реализуется большое количество инициатив в области экологического образования.

Систематическая работа, направленная на экологическое воспитания подрастающего поколения, проходит в Хатангской средней школе № 1. Так в июне 2024 года была организована демонстрация онлайн-уроков энергосбережения и экологии в лагере с дневным пребыванием детей, действующем при школе. Целью таких онлайн-уроков является воспитание экологического сознания у обучающихся, привлечение внимания к вопросам использования энергоресурсов,

охране окружающей среды, развитие навыков их рационального использования [2].

Также в Хатангской средней школе №1 реализуется дополнительная общеобразовательная программа «Зелёная Планета» естественнонаучной направленности. Целью программы является формирование экологически компетентной личности с активной гражданской позицией, понимающей ответственность за экологическое состояние окружающего мира, приобретение основных экологических знаний, способности системно применять экологические знания и умения для самостоятельной и коллективной деятельности при решении социально-экологических проблем в соответствии с идеями устойчивого развития [3].

Среди прочего в рамках реализации программы «Зеленая Планета» предполагается участие в природоохранных акциях на территории села Хатанга, включая мониторинг окружающей среды. Программа «Зелёная планета» планирует более глубокое (в сравнении со школьной программой) изучение флоры и фауны Красноярского края, антропогенное воздействие современного общества, которое может привести к глобальной экологической катастрофе [3].

Развитие экологического образования на территории населенного пункта Хатанга не ограничивается школьным уровнем. Популяризацией экологических знаний занимается Отдел экологического просвещения государственного природного биосферного заповедника «Таймырский». Работники заповедника на регулярной основе проводят мероприятия, в рамках которых изучают культуру, быт и экологические традиции народов Таймыра. Коллектив отдела экологического просвещения взаимодействует не только с местной средней школой, но и с детскими садами, библиотеками, местной ассоциацией коренных малочисленных народов Севера.

В рамках просветительской работы сотрудники Объединенной дирекции заповедников Таймыра проводят на территории села Хатанга экологические уроки на различные темы для воспитанников пришкольного лагеря. Для воспитанников лагеря «Розовая чайка» были проведены занятия на следующие экологически важные темы: «Моя Родина Россия», «Мой дом Таймыр», «Таймырская игрушка» с показом мастер классов, «Диковинные музеи России», «Хозяин Арктики», «Камни будущего» [4].

Помимо проведения лекционных мероприятий для пропагандирования экологических знаний реализуется практика массовых праздников. Так, 18 июня, ребята из летнего оздоровительного лагеря «Розовая чайка» стали участниками спортивно-экологического праздника «Солнце воздух и вода – наши лучшие друзья». В начале праздника сотрудники отдела экологического просвещения ФГБУ «Заповедники

Таймыра» рассказали участникам праздничных мероприятий о значении воды для всего живого на Планете, а затем провели игры на свежем воздухе [4].

В июне 2023 года в рамках фестиваля «Дни заповедных территорий» отдел экологического просвещения заповедника «Таймырский» совместно Центральной библиотекой подготовил краеведческое эколого-просветительское мероприятие «Птицы Таймыра. Мифы и легенды». В рамках открытого урока воспитанники пришкольного лагеря «Розовая чайка» познакомились со сказками, мифами и легендами коренных народов Севера, в которых присутствуют упоминания о птицах, обитающих на территории полуострова Таймыр [5].

Проблемы экологической безопасности на территории крайнего Севера привлекают внимание не только отечественных исследователей, но и представителей ближнего зарубежья. Так 10 июля 2024 года в читальном зале центральной библиотеки села Хатанга состоялся первый международный научно-практический семинар «Экология и химическая безопасность в Арктике» [6].

В качестве организаторов данного мероприятия выступили Сибирская пожарно-спасательная академия вместе с Государственным учреждением образования «Университет гражданской защиты Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь» и Русским географическим обществом

На семинаре было представлено более 14 докладов, которые охватывали разносторонние проблемы Арктической зоны. Среди докладчиков и слушателей семинара были представители из Беларуси, Москвы, Донецка, Ставрополя, Екатеринбурга и Санкт-Петербурга. Наибольший интерес вызвал доклад об особенностях применения огнетушащих средств при низких температурах [6].

Данное образовательное мероприятие объединило молодых ученых, обучающихся вузов, специалистов в области техносферной безопасности и неравнодушных жителей села Хатанга к проблеме экологической безопасности.

Также в Хатанге в рамках Всероссийской экологической экспедиции Русского географического общества по очистке Арктической зоны РФ от техногенного загрязнения прошёл показательный мастер-класс. Интерактивное мероприятие было организовано на базе пожарной части села Хатанга.

Волонтеры из числа представителей Сибирской пожарно-спасательной академии МЧС России провели тренировочное боевое развёртывание и тушение модельного очага пожара. Во второй части мероприятия добровольцы познакомили жителей Хатанги с правилами оказания доврачебной помощи [7].

Подводя итог необходимо выделить основные направления, по которым развивается экологическое образование на территории села Хатанга в Красноярском крае:

- основной акцент сделан на вовлечение в процесс экологического воспитания учащихся средней школы;
- активно участие в процессе экологического просвещения помимо работников образовательных учреждений принимают сотрудники местного заповедника и культурных учреждений;
- различные мероприятия, направленные на повышения экологической грамотности местного населения, проводятся с участием квалифицированных приезжих специалистов что повышает общий уровень экологического образования на территории села Хатанга.

Литература

1. Численность населения городских и сельских поселений, городских населенных пунктов, сельских населенных пунктов Таймырского Долгано-Ненецкого муниципального района Красноярского края по итогам Всероссийской переписи населения 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <https://tajmyr-r04.gosweb.gosuslugi.ru/o-munitsipalnom-obrazovanii/ekonomika/itogi-vserossiyskoy-perepisi-naseleniya-2020-goda/> (дата обращения: 02. 02. 2026).
2. Энергосбережение и экология [Электронный ресурс]. URL: <https://tajmyr-r04.gosweb.gosuslugi.ru/o-munitsipalnom-obrazovanii/ekonomika/itogi-vserossiyskoy-perepisi-naseleniya-2020-goda/> (дата обращения: 04. 02. 2026).
3. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Зеленая планета» [Электронный ресурс]. URL: https://school1-khatanga-taimyr.gosuslugi.ru/netcat_files/33/46/DOOP_Zelenaya_planeta.pdf (дата обращения: 05. 02. 2026).
4. Экологические знания о Заповедниках Таймыра могут быть и полезными, и веселыми [Электронный ресурс]. URL: <http://zapovedsever.ru/news/details/ekologicheskie-znaniya-ozapovednikax-tajmyra-mogut-byt-i-poleznymi-i-veselymi?ysclid=mlthtyfii306979462> (дата обращения: 05. 02. 2026).
5. Дни заповедных территорий [Электронный ресурс]. URL: <http://zapovedsever.ru/news/details/dni-zapovednyx-territorij?ysclid=mm0kikkqrx689620828> (дата обращения: 05. 02. 2026).
6. Первый международный семинар «Экология и химическая безопасность в Арктике» [Электронный ресурс]. URL: <https://kdk-hatanga.krn.muzkult.ru/news/113867752> (дата обращения: 07. 02. 2026).
7. На севере края прошли уроки безопасности [Электронный ресурс]. URL: <https://24.mchs.gov.ru/deyatelnost/press-centr/novosti/5331528> (дата обращения: 08. 02. 2026).

С.Ф. Лапина, В.А. Никифорова, П.С. Ковчун
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОБА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: экологическое образование, профессиональная проба, методические основы.

Статья посвящена аспектам формирования экологического образования при проведении профессиональных проб в рамках профориентационной работы. Определена роль профессиональной пробы как метода профориентационной работы. Представлены функции профессиональных проб: познавательная, развивающая, диагностическая и выделены виды деятельности, которые обеспечивают условия для качественного их выполнения. Рассмотрена структурная схема – система «профессия», отражающая системообразующий фактор формирования готовности школьников к выбору профессии. Показаны цели и возможности компонентов профессиональных проб. Завершение профессиональных проб обозначено итогами их выполнения.

S.F. Lapina, V.A. Nikiforova, P.S. Kovchun
Bratsk State University, Bratsk

PROFESSIONAL TEST AS WAY OF FORMING ENVIRONMENTAL EDUCATION

Keywords: environmental education, professional test, methodological foundations.

The article is devoted to the aspects of forming environmental education when conducting professional tests as part of career guidance work. The role of a professional test as a method of career guidance work is determined. The functions of professional tests are presented: cognitive, developmental, and diagnostic, and the types of activities that provide conditions for their high-quality performance are highlighted. The structural scheme of the "profession" system is considered, reflecting the system-forming factor in the formation of students' readiness for choosing a profession. The goals and capabilities of the components of professional tests are shown. The completion of professional tests is indicated by the results of their execution.

Одним из направлений улучшения подготовки будущих специалистов по оказанию помощи в выборе обучающимся будущей профессии является ознакомление с технологией реализации программ профессиональных проб.

Профессиональная проба – это испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющее завершённый вид, способствующее личностному росту и развитию профессиональных способностей, сознательному, обоснованному вы-

бору профессии, актуализации познавательной деятельности обучающихся [1].

Актуальность проведения профессиональных проб вызвана необходимостью формирования целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, экологическое, профессиональное многообразие современного мира [2].

Кроме того, данный метод профориентационной работы позволяет:

- ознакомиться с профессиями и специальностями, содержанием, характером и условиями труда рабочих и специалистов различных отраслей экономики;
- получить первичный опыт конкретной профессиональной деятельности
- принимать участие в проведении мастер-классов по профессии с учётом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов [3].

При этом необходимо подчеркнуть, что профессиональная проба выступает как способ самоопределения в выборе профессии.

Профессиональные пробы, выполняющие познавательную, развивающую и диагностическую функции, могут осуществляться как в учебном процессе, так и во внеурочной работе. В ходе профессиональных проб осуществляются следующие виды деятельности:

- моделируются различные элементы профессиональной деятельности;
- определяется уровень готовности учащихся к выполнению проб;
- обеспечиваются условия для качественного выполнения профессиональных проб.

В ходе профессиональных проб обучающимся сообщают базовые сведения о конкретных видах профессиональной деятельности, моделируются различные элементы профессиональной деятельности, определяется уровень готовности к выполнению проб, обеспечиваются условия для их выполнения.

Профессиональные пробы могут быть дифференцированы по следующим критериям:

- по возрасту учащихся (1-4-е классы, 5-7-е классы, 8-9-е классы, 10-11-е классы);
- по уровню готовности к их выполнению;
- по содержанию, формам, средствам их реализации.

Профессиональная проба рассматривается как средство актуализации профессионального самоопределения и активизации творческо-

го потенциала личности школьников. Такой подход ориентирован на расширение границ возможностей традиционного трудового обучения в приобретении обучающимся опыта профессиональной деятельности.

Профессиональная проба выступает как системообразующий фактор формирования готовности школьников к выбору профессии. Она интегрирует знания школьника о мире профессий данной сферы, психологических особенностях деятельности профессионала и практическую проверку собственных индивидуально-психологических качеств, отношения к сфере профессиональной деятельности.

Если рассматривать систему «профессия», применяя к ней системный подход, то можно представить её как структурную схему, содержащую некоторые компоненты (рис. 1).

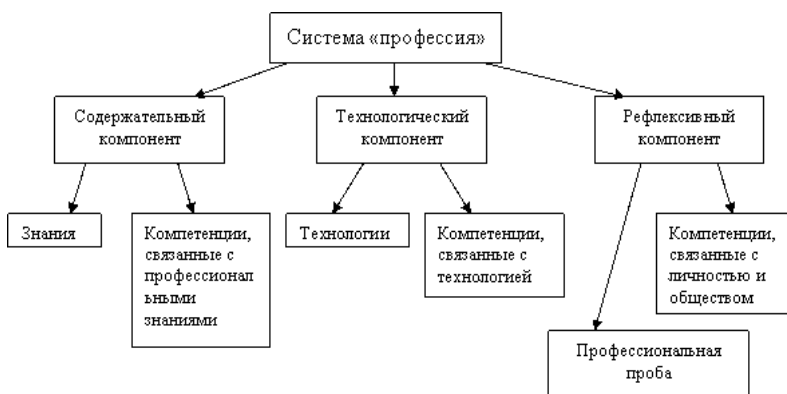


Рис. 1. Система «профессия» [1]

Ознакомление обучающихся с содержанием профессиональных проб и организацией их выполнения включает три компонента – технологический, ситуативный, функциональный, интеграция которых позволяет воссоздать целостный образ профессии (табл. 1).

Профессиональные пробы завершаются подведением итогов (табл. 2). В ФГБОУ ВО «БрГУ» на кафедре Экологии, безопасности жизнедеятельности и физической культуры осуществляется реализация программ по направлению подготовки 05.03.06 «Экология и природопользование» профиль «Экология» и профиль «Экологическая безопасность и охрана труда».

Компоненты профессиональной пробы

Компонент профессиональной пробы	Цель компонента профессиональной пробы	Возможности компонента профессиональной пробы
Технологический аспект	Характеристика профессии с операционной стороны, то есть овладение обучающимся приемами работы. Такой взгляд фокусируется на практических аспектах профессиональной деятельности.	– воспроизводство предметной стороны; – выявление последовательности действий, чтобы получить завершённый продукт деятельности, отвечающий заданной цели
Ситуативный аспект	Воспроизводство содержательной стороны профессии. Определение области деятельности, которая в наибольшей степени соответствует способностям и возможностям обучающихся.	- ознакомление с содержанием профессиональных проб; - организация профессиональных проб в соответствии с самооценкой и самостоятельном выборе области профессиональной деятельности; - осуществление профессиональной пробы с помощью заданий; – консультирование, координирование, формирование, закрепление необходимого объема знаний, умений, которые требуются для эффективного выполнения заданий
Функциональный аспект	Отражает динамическую сторону профессиональной пробы.	- выявление успешности освоения профессиональной деятельности в использовании обучающимися методов и технологий, присущих данной профессии; - фиксирование обучающимися показателей, которые должны быть достигнуты и проявлены в конкретном задании пробы

Итоги выполнения профессиональных проб

Итоги выполнения профессиональных проб	
обучающиеся должны знать:	обучающиеся должны уметь:
- содержание, характер труда в данной сфере деятельности, требования, предъявляемые к личности и профессиональным качествам; - общие теоретические сведения, связанные с характером выполняемой пробы; - технологию выполнения профессиональной пробы; - правила безопасности труда, санитарии, гигиены; - материалы, оборудование и правила их использования на примере практической пробы	- выполнять простейшие операции; - пользоваться инструментом, материалом, документацией; - выполнять санитарно-гигиенические требования и правила безопасности труда; - выполнять простейшие вычислительные и измерительные операции; - соотносить свои индивидуальные особенности с профессиональными требованиями.

Анализ материалов по профориентационной работы на кафедре Экологии, безопасности жизнедеятельности и физической культуры ФГБОУ ВО «БрГУ» позволил определить ведущие векторы развития профессиональной ориентации: доступность, системность, систематичность, межведомственность, учет приоритетов, что нашло отражение в проводимых профессиональных пробах:

- «Лаборант химического анализа»; профессиональная среда: комфортная; наименование профессионального направления: лаборант химического анализа;
- Специалист в области охраны труда»; профессиональная среда: комфортная; наименование профессионального направления: специалист в области охраны труда.

Специалисты в области химического анализа и охраны труда могут работать в различных отраслях и сферах деятельности. Особенно востребованы на предприятиях и в организациях, где соблюдение экологической безопасности является критически важным.

Из вышесказанного становится очевидным рассмотрение проведения профессиональных проб с аспектами экологического обучения, являющиеся базовыми направлениями концепции образования на современном этапе при переходе человека к новому типу отношений с природой, производством и обществом.

Все вышесказанное подтверждает мысль о том, что обществом востребуются молодые специалисты, готовые практически дей-

ствиями сохранять качество окружающей среды на основе ценностей экологического образования и устойчивого развития.

Литература

1. Методические рекомендации «Отраслевая профориентация: профессиональные пробы» / Пакалина Е.Н. – Екатеринбург: изд-во ГБОУ ДПО СО «ИРО», 2013.
2. Векторы развития профессиональной ориентации [Электронный ресурс]. URL: <https://ya.ru/search/?text=векторы+развития+профессиональной+ориентации&lr=976&family=yes&clid=6171153&win=681> (дата обращения: 04.02.2026).
3. Чернышов А.И. Профессиональное самоопределение как интегральный фактор воспитания личности компетентного выпускника. [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.calameo.com/books/004523589038f203c7609> (дата обращения: 11.02.2026).

УДК 502/504:691

Т.А. Лебедева, А.М. Даминова
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СТРОИТЕЛЬСТВО»

Ключевые слова: ВКР; строительство; экологическая безопасность; типология экологических аспектов; методика оценки; оценочные средства; устойчивое развитие; экологический менеджмент; жизненный цикл здания.

Включение экологических аспектов в выпускные квалификационные работы по направлению «Строительство» необходимо для формирования профессиональных компетенций в области устойчивого развития и интегрированных систем менеджмента. Многообразие экологических вопросов, относящихся к разным этапам жизненного цикла строительных объектов, требует их систематизации для корректной постановки задач и объективной оценки. В статье предложена типология, включающая экологические аспекты: материаловедческий, технологический, проектный, эксплуатационный и организационно-управленческий. На основе классификации разработаны критерии оценки, учитывающие специфику конкретного направления исследований. Предложенный подход гармонизирует требования к ВКР с реальным составом экологических проблем в строительстве и может быть рекомендован для включения в фонды оценочных средств.

CRITERIA FOR ASSESSING THE ENVIRONMENTAL COMPONENT OF FINAL QUALIFYING WORKS IN THE FIELD OF CONSTRUCTION

Keywords: final qualifying work; construction; environmental safety; typology of environmental aspects; assessment methodology; assessment tools; sustainable development; environmental management; building life cycle.

The integration of environmental aspects into final qualifying works in the field of Construction is necessary for the formation of professional competencies in the area of sustainable development and integrated management systems. The diversity of environmental issues related to different stages of the building life cycle requires their systematization for the correct formulation of tasks and objective assessment. The article proposes a typology that includes the following environmental aspects: materials science, technological, design, operational, and organizational-managerial. Based on this classification, assessment criteria have been developed that take into account the specifics of a particular research area. The proposed approach harmonizes the requirements for final qualifying works with the real range of environmental problems in construction and can be recommended for inclusion in assessment tools funds.

Включение экологических аспектов в тематику выпускных квалификационных работ (ВКР) по направлению Строительство, является необходимым условием формирования профессиональных компетенций, соответствующих принципам устойчивого развития и принципам интегрированных систем менеджмента [1]. Поскольку вопросы экологии в строительстве очень разнообразны, и могут относиться к различным этапам жизненного цикла продукции и к разным объектам возникает необходимость корректной постановки задач перед обучающимися с пониманием того, что именно подлежит оценке[2]. Отсутствие систематизации приводит к тому, что экологическая составляющая работы может оцениваться поверхностно или фрагментарно. В связи с этим необходима классификация экологических аспектов по объекту оценки.

В зависимости от направления исследований / проектирования вопросы экологии, разрабатываемые в ВКР по направлению Строительство, можно разделить на следующие типы (табл. 1).

Предложенная классификация позволяет четко идентифицировать объект экологической оценки в ВКР. Это, в свою очередь, дает возможность корректно сформулировать критерии оценки, соответствующие специфике представленного объекта.

Использование предложенной типологии и критериев оценки позволяет перейти от формальной проверки наличия раздела «Охрана

окружающей среды» к содержательной оценке экологической компетентности выпускника, с учетом требований законодательства и экологического менеджмента [3, 4]. Данный подход гармонизирует требования к ВКР с реальным составом экологических проблем в строительстве – от выбора безопасного материала до управления воздействием готового объекта и может быть рекомендован для включения в фонды оценочных средств государственной итоговой аттестации по направлению подготовки «Строительство».

Таблица 1

**Типология экологических вопросов в ВКР
по направлению «Строительство»**

Типология вопроса – объект оценки	Область анализа	Предмет оценки
Материаловедческий аспект – строительный материал, изделие, конструкция	Внутренние свойства вещества и его происхождение	Экологичность сырья (возобновляемость, наличие сертификатов), санитарно-гигиеническая безопасность (эмиссия вредных веществ, класс опасности), ресурсоемкость производства
Технологический аспект – процесс производства работ	Технологические операции как источники воздействия	Образование отходов производства и строительно-монтажных работ, выбросы в атмосферу, сбросы загрязненных вод, шумовое воздействие, потребление энергоресурсов в процессе
Проектный аспект – проектное решение	Потенциальное воздействие или заложенные в проект ресурсосберегающие технологии	Энергоэффективность ограждающих конструкций, учет розы ветров и инсоляции, применение принципов зеленого строительства (озеленение кровель и фасадов)
Эксплуатационный аспект – эксплуатируемый объект	Реальное воздействие на окружающую среду и человека	Качество внутренней среды (микроклимат, акустический комфорт), фактическое потребление ресурсов (тепло, вода, электроэнергия), образование твердых коммунальных отходов (ТКО), воздействие на прилегающие территории
Организационно-управленческий аспект – система интегрированного менеджмента	Управленческие механизмы и процедуры	Эффективность функционирования системы производственного экологического контроля, документооборот по охране окружающей среды, готовность к чрезвычайным ситуациям, взаимодействие с контролирующими органами

Таблица 2

**Критерии оценки экологических вопросов в ВКР
по направлению Строительство с учетом их типологии**

Материаловедческий аспект	Технологический аспект	Проектный аспект	Эксплуатационный аспект	Организационно-управленческий аспект
Обоснованность выбора / идентификация				
Обоснована ли экологическая целесообразность выбора данного материала (наличие экомаркировки, возобновляемость сырья)?	Полно ли идентифицированы источники воздействия за период строительства (оборудование, процессы)?	Учтены ли в проектном решении климатические особенности (роза ветров, инсоляция) для минимизации воздействия?	Проведен ли анализ реальных параметров микроклимата и ресурсопотребления аналогов?	Определен ли перечень значимых экологических аспектов для системы менеджмента?
Глубина проработки нормативной базы				
Корректно ли определен класс опасности материала, приведены ли ссылки на СанПины и технические регламенты?	Соответствуют ли результаты расчетов выбросов /отходов требованиям природоохранного законодательства?	Соответствуют ли показатели энергоэффективности проектных решений требованиям СП 50.13330.2024?	Применены ли методы мониторинга, соответствующие требованиям нормативно-технических документов?	Проведена ли оценка соответствия локальных актов требованиям ISO 14001 или законодательства РФ?
Качество инженерных решений				
Предложены ли решения по снижению эмиссии вредных веществ из материала (защитные покрытия, пропитки)?	Разработаны ли конкретные мероприятия по снижению воздействия в процессе работ (обеспыливание, защита грунта и т.п.)?	Насколько архитектурно-планировочные решения снижают нагрузку на окружающую среду?	Предложены ли мероприятия по повышению экологичности эксплуатации (рекуперация, сортировка ТКО)?	Разработаны ли процедуры и регламенты для повышения эффективности экоконтроля?
Ресурсная эффективность и безопасность				
Оценены ли ресурсоемкость производства материала и его утилизация?	Оценены ли объемы образования отходов СМР и предложены ли пути их утилизации / переработки?	Предусмотрено ли использование вторичных ресурсов или возобновляемых источников энергии?	Проведена ли оценка баланса водопотребления и энергоэффективности объекта?	Обеспечена ли готовность системы к чрезвычайным ситуациям?

Литература

1. Лебедева Т.А., Даминова А.М. Роль принципов экологического менеджмента при освоении образовательной магистерской программы «контроль качества строительной продукции» // Совершенствование качества образования: сборник статей XXI (XXXVII) Всероссийской научно-методической конференции. – Братск: Изд-во БрГУ, 2024. – С. 321–325.

2. Лебедева Т.А., Даминова А.М. Экологические аспекты тематики ВКР магистерской программы контроль качества строительной продукции» // Совершенствование качества образования: сборник статей XXII (XXXVIII) Всероссийской научно-методической конференции. – Братск: Изд-во БрГУ, 2025. – С. 308–313.

3. О безопасности зданий и сооружений: федер. закон РФ № 384-ФЗ от 30.12.2009. – Российская газета, № 255, 31.12.2009.

4. ГОСТ Р ИСО 14001-2016 Системы экологического менеджмента. Требования и руководство по применению. – М.: Стандартинформ, 2018.

УДК 504:37.03

В.А. Никифорова

ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

И.И. Гаврилин

ФГБОУ ВО «УрГУПС», г. Екатеринбург

А.А. Ковчун

АО «Международный аэропорт», г. Краснодар

ИНТЕГРАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ СРЕДСТВ

ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Ключевые слова: экологическое образование, интеграция, интерактивные формы.

В статье обсуждается роль интегративной функции экологического образования в профессиональной подготовке будущих профессионалов в условиях вуза. Рассмотрены вопросы интеграции как одного из принципов развития современных образовательных систем. Представлены авторские характеристики уровней интеграции и содержания учебного материала. На примере современных исследований показаны типы уровней и интеграции содержания учебного материала и их особенности. Рассмотрены вопросы компетентностного подхода Федеральных государственных образовательных стандартов для направлений подготовки обучающихся «Экология и природопользование», отражающего образ современного специалиста. Представлены содержательные аспекты интерактивных форм обучения.

V.A. Nikiforova

Bratsk State University, Bratsk

I.I. Gavrilin

Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg

A.A. Kovchun

AOJSC International Airport, Krasnodar

THE INTEGRATIVE FUNCTION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION TOOLS FOR UNIVERSITY STUDENTS

Keywords: environmental education, integration, interactive forms.

This article discusses the role of the integrative function of environmental education in the professional training of future professionals in a university setting. Integration is considered as one of the principles for the development of modern educational systems. The author's characteristics of the levels of integration of educational content are presented. Using examples from modern research, the types of levels of integration of educational content and their characteristics are demonstrated. The article examines the competency-based approach of Federal State Educational Standards for the "Ecology and Nature Management" program, reflecting the image of a modern specialist. The substantial aspects of interactive learning methods are presented.

На современном этапе развития общества экологическое образование студенческой молодежи самых разных направлений и специальностей, а также уровня обучения очень важно, а собственно экологическая составляющая в профессиональном обучении в самых разных её сферах необходима на фоне усугубляющихся экологических проблем [1, 2].

Интеграция выступает важнейшим принципом развития современных образовательных систем [3].

Распространённым является мнение, что интеграция содержания экологического образования основана на сущности экологического знания. Экология сегодня ставит вопросы, которые выходят за дисциплинарные границы.

Определяющее место в структуре интеграции содержания образования занимают уровни его реализации (табл. 1).

На примере исследований В.А. Игнатовой рассмотрим типы уровней интеграции содержания учебного материала [4]:

1. Горизонтальный уровень интеграции содержания учебного материала связан с площадью перекрытия предметных полей в трех направлениях:

– внутрипредметном – как интеграция понятий, знаний, умений внутри отдельных учебных предметов. Например, систематизирование знаний внутри дисциплины – переход от разрозненных фактов к их системе в процессе открытия нового закона;

- внутрицикловом – как интеграция знаний внутри цикла дисциплин. Например, использование обобщённых понятий и основополагающих научных концепций внутри цикла естественных дисциплин;
- межцикловом – как интеграция знаний между циклами дисциплин, например, объединение естественнонаучных и гуманитарных знаний на межцикловом уровне.

Таблица 1

Уровни интеграции содержания учебного материала

Автор	Уровни интеграции содержания учебного материала
В.П. Аберган	- межпредметные связи; - дидактический синтез; - целостность
В.Т. Фоменко	- минимальный уровень интеграции содержания; - высокий уровень
О.Г. Зайцева	- внутрицикловой; - межцикловой; - внепредметный
В.А. Игнатова	- горизонтальный; - вертикальный

Особенности горизонтального уровня:

- содержание построено путём укрупнения темы, объединяющей группу родственных понятий;
- материал других предметов включается эпизодически, сохраняются самостоятельность каждого предмета, цели, задачи, программа;
- тема может быть рассмотрена и только на программном учебном материале, и с введением дополнительного материала.

2. Вертикальный уровень интеграции содержания учебного материала отражает глубину взаимодействия интегрируемых знаний в трех направлениях:

- эмпирическом – как сближение всех видов знаний, в основе – принцип дополнительности.
- теоретическом – как интеграция внутри отдельного предмета за счёт логики его построения, систематизации понятий и явлений, выявления эмпирических зависимостей и закономерностей. Формирует частно-научную картину мира. Например, в учебном курсе экологии использование понятий-инвариантов (экосистема, эковзаимодействие, экоразвитие) – основание для построения экологической картины мира;
- методологическом – как формирование обобщённой картины мира на основе единого концептуального подхода к изучению разнородных объектов, явлений, процессов, способов их познания. Для реализации используются понятия и принципы системно-синергетического подхода, которые позволяют построить целостную научную картину мира.

Особенности вертикального уровня:

- исходная проблема не теряется из поля зрения учащихся, расширяется и углубляется круг связанных с ней знаний.
- содержание постепенно обогащается новыми сведениями, связями и зависимостями.
- усложняются соотношения элементов, углубляются познания [5].

Экологическое образование и воспитание в современных условиях высшей школы должно охватывать студентов всех специальностей на всех ступенях обучения и являться важным элементом общественной деятельности.

В нашем учебном заведении особое внимание уделяется экологическому образованию и воспитанию обучающихся всех форм обучения. Суть экологического образования в данном случае не может сводиться к преподаванию дисциплины «Экология». Образ современного специалиста требует более широкого образования – образования для устойчивого развития. В первую очередь, данное требование обусловлено новыми федеральными государственными образовательными стандартами. Компетентностный подход, являющийся основой данных стандартов, нацелен подготовить для рынка труда квалифицированных специалистов, способных самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности.

Выпускники вуза смогут использовать полученные знания и умения в своей профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Заслуживает быть отмеченным при разработке учебных планов и программ использование предметно-цикловой структуры, на основе которой строится содержание экологического образования как логической системы формируемых знаний, умений и навыков, в том числе дисциплины «Экология» и дисциплин естественнонаучного направления.

Наряду с этим учитывается доступность в отборе и построении учебного материала, изучаемый материал по своему содержанию, объему и методам преподавания должен соответствовать уровню подготовленности и познавательным возможностям обучаемых.

Для повышения эффективного усвоения материала предполагается использование интерактивных методов обучения, к которым относятся, мини-лекция, работа в группах, тест, дискуссия, ролевая и деловая игры, метод проектов, решение ситуационных задач, проигрывание ситуаций, кейс-метод и др. Интерактивные методы обучения предполагают активное участие обучающихся в учебном процессе, их взаимодействие с преподавателем и между собой. В данном случае это позволяет:

- эффективно усваивать экологический учебный материал;

- устанавливать взаимодействие между студентами;
- самостоятельно искать проблему и пути её решения;
- пробуждать интерес студентов к экологическим знаниям;
- формировать у обучающихся экологическую грамотность, мнение и отношение.

Использование интерактивных форм обучения соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки бакалавра экологии и природопользования 05.03.06, профиль «Экология» и профиль «Экологическая безопасность и охрана труда», реализация которых осуществляется в ФГБОУ ВО «БрГУ» на кафедре Экологии, безопасности жизнедеятельности и физической культуры.

В настоящее время для современной экологической науки характерно быстрое развитие дифференцированных знаний о природе и разнообразных методов научных исследований. В связи с этим структура учебных планов и программ, предусматривает обеспечение реализации межпредметных и межцикловых связей, которая отражает оптимальное соотношение общего, профессионального и экологического образования, органическую связь теоретического и практического обучения.

Подводя итоги вышесказанному необходимо отметить следующее: в профессиональной подготовке современного специалиста в той или иной сфере важными качествами и характеристиками личности, которые могут свидетельствовать о готовности к реализации экологической составляющей, являются экологическое мировоззрение, компетентность и культура.

Литература

1. Гагарин А.В. В «Год экологии»: экологическая составляющая в профессиональном обучении студентов (актуальная потребность, интегративное содержание, технологические инновации, условия эффективной реализации). Прикладные исследования. /А.В. Гагарин. – Акмеология 4, 2017. – С. 47-50.
2. Никифорова В.А. Экологическое образование как компонент научно-исследовательской деятельности обучающихся в аспирантуре / В.А. Никифорова, И.И. Гаврилин // Совершенствование качества образования: сборник статей XXI (XXXVII) Всероссийской научно-методической конференции. – Братск: Изд-во БрГУ, 2024. – С. 308–311.
3. Шутова И.П. Формирование экологической культуры будущих учителей: теория и практика: моногр. / И.П. Шутова. – Ишим, 2010. – 160 с.
4. Игнатова В.А. Интеграция и дифференциация как универсальные категории науки и их отражение в теории и практике естественнонаучного образования / В.А. Игнатова // Образование и наука. – 2013.- № 2. – С. 3–17.
5. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся. – URL: <https://nauka-pedagogika.com/> (дата обращения: 03.02.2026).

Д.Э. Маргарян
ОАНО ВО «Мостех», г. Москва
А.Ю. Жук, М.А. Варданян
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ИНТЕГРАЦИЯ ХИМИИ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗА

Ключевые слова: преподавание химии в вузе, химическая подготовка обучающихся, интеграция химии, междисциплинарный подход.

В статье представлен подход к организации обеспечивающей среды химического образования на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов в процессе подготовки бакалавров технических направлений в университете. Установлено, что реализация междисциплинарного подхода через межпредметные связи в химической подготовке позволяет формировать обобщенные категории понятий, способы деятельности студентов, оказывает позитивное влияние на развитие их системного мышления, стимулирует развитие у них прогнозируемого в нормативных документах перечня компетенций, повышает качество их профессиональной подготовки.

D.E. Margaryan
Moscow Institute of Technology, Moscow
M.A. Vardanyan, A.Yu. Zhuk
Bratsk State University, Bratsk

INTEGRATION OF CHEMISTRY INTO THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS MAJORING IN TECHNICAL FIELDS OF THE UNIVERSITY

Keywords: teaching chemistry at the university, chemical training of students, integration of chemistry, interdisciplinary approach.

This article presents an approach to organizing a supportive environment for chemical education based on interdisciplinary interactions between academic courses in the training of undergraduate students in technical fields at the university. It is established that the implementation of an interdisciplinary approach through interdisciplinary connections in students' chemical training enables the formation of generalized categories of concepts and methods of activity, has a positive impact on the development of systems thinking, stimulates the development of students' competencies predicted in regulatory documents, and improves the quality of their professional training.

Новые Федеральные образовательные стандарты для технических направлений подготовки предусматривают изучение дисциплины «Химия», которая, наряду с другими дисциплинами математического, естественнонаучного и общетехнического цикла базовой части направлена на формирование профессиональных компетенций будущего бакалавра. Однако подготовка компетентного бакалавра, с уче-

том всех требований ФГОС ВО 3++ к его химической подготовке, представляет сложную задачу, так как на нехимические специальности поступают студенты, недостаточно подготовленные к усвоению химического материала, имеющие невысокий уровень развития познавательных способностей [1].

Инициативные преподаватели пытаются решить этот вопрос по-разному. Одни считают, что обучение химии должно быть, в первую очередь, значимо для обучающегося, связывая повышение его заинтересованности с формированием личностных ценностных ориентаций [2]. Другие, наоборот, считают первостепенными применение современных средств обучения, таких, как информационно-обучающие технологии (виртуальные практикумы, социальные сети) и довольно активно и широко используют их в практической работе со студентами [3]. Третьи считают, что добиться успеха можно только путем развития интеллектуальных способностей студентов [2] через использование электронных средств, когнитивных техник, технологий развития критического мышления, командного обучения. Использование указанных средств востребовано на всех этапах развития интеллектуальных возможностей при обучении химии в вузе. Но все исследователи едины во мнении, что проблема действительно актуальна и решение ее не лежит «в одной плоскости».

На современном этапе в период модернизации образовательной деятельности в Российской Федерации, в педагогической практике наметились тенденции **прогрессивного развития образовательной среды**, которые предполагают качественное совершенствование, обновление содержания, методов и форм обучения. Эти понятия предусматривают использование новых педагогических технологий и разработку интегрированных образовательных программ, интегрированных технологий обучения в виде междисциплинарных уроков, семинаров, лекций и др.; цифровизацию образования; повышение его качества.

В педагогической технологии понятие «интеграция» (лат. *Integer* – полный, цельный) характеризуется как «целостность, системность, комплексность»; как «принцип, процесс и результат»; как «объединение в целое разрозненных частей», «состояние взаимосвязи отдельных компонентов системы и процесс, обуславливающий такое состояние» [4]. Целью интеграции является повышение качества подготовки, развитие профессиональных компетенций, вовлечение в инновационную среду вуза [2].

Под учебной деятельностью обучающегося понимается целенаправленный и мотивированный процесс усвоения знаний, умений и навыков, направленный на самоизменение и развитие личности. Это деятельность «на себя», включающая решение учебных задач, кон-

троль и оценку, а также овладение способами познавательных действий [3].

Интеграция химии в учебную деятельность студентов осуществляется через междисциплинарные связи, учебно-научные практикумы. Это фундаментализирует образование, связывая химические знания с инженерными дисциплинами, как материаловедение, механика, электротехника и др., что позволяет студентам технических направлений глубже понимать физико-химические основы технологий.

Решение задачи формирования профессиональных компетенций бакалавра, обучающегося по техническим направлениям, возможно, по мнению авторов, путем реализации интеграции химии в учебную деятельность, для дидактического обеспечения которой необходимо, чтобы

- процесс обучения был субъективно значим для обучающегося;
- при организации учебной деятельности использовались межпредметные связи (МПС), методы и средства обучения, а также их комбинации с учетом возрастных особенностей и актуального уровня развития обучающегося;
- обучающиеся поощрялись за достигнутые успехи и стимулировались к самостоятельному выбору наиболее приемлемой для них методики систематизации, изучения и переработки химической информации.

Существенные стороны интеграции:

- *междисциплинарный подход*, который выступает связующим звеном между химией, как естественнонаучной дисциплиной, и специальными техническими науками, повышая компетентность будущих инженеров (табл. 1);
- *исследовательские методы*, используемые для анализа, синтеза, моделирования и прогнозирования при решении прикладных задач.

Цель данной работы – **рассмотреть обеспечивающую среду** химического образования в университете на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов по химии и материаловедению для различных профилей подготовки. Предполагается, что реализация междисциплинарного взаимодействия через межпредметные связи (МПС) в химическом образовании позволит сформировать обобщенные категории понятий, способы деятельности студентов, окажет позитивное влияние на развитие их системного мышления, креативности и будет способствовать формированию у них прогнозируемого в нормативных документах перечня компетенций [2].

Подготовленный учебный курс химии тесно связан не только с материаловедением в различных отраслях, но и эксплуатационными материалами, экологией, основами конструирования и управления

качеством, безопасностью жизнедеятельности, защитой окружающей среды и др. дисциплинами. Например:

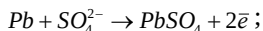
– изучение металлических конструкционных материалов и сплавов в курсах материаловедения для различных профилей подготовки, предполагает знания об электронном строении атомов элементов (металлов), их физических и химических свойствах, видах коррозии металлов и сплавов и способах предотвращения, изучаемых в курсе «Химия»;

– при изучении типов химических реакций обучающиеся уславливают сходство и различия понятий производственных процессов и теоретической химии, определяя взаимосвязь терминов «химическая реакция» и «металлургический процесс», особенностей диссоциации веществ в производственной ванне и по теории растворов электролитов, процессов окисления и восстановления в ванне и химических реакциях. Правильно определяют классы химических соединений, отмечают отличия электролитической диссоциации и термической диссоциации веществ [3];

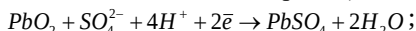
– при изучении способов обработки металлов в курсах «Материаловедение», «Материаловедение и ТКМ», «Новые материалы и технологии», «Электротехническое и конструкционное материаловедение» новые знания о металлах и их металлургической обработке, гальванотехнике опираются на полученные ранее при изучении химии;

– при анализе сложных тем, связанных с техническим обслуживанием и ремонтом двигателей, систем и агрегатов автомобилей (химические превращения веществ в деталях транспортного средства, таких как, например, кислотный аккумулятор, детали агрегатов и систем автомобиля) [3], студенты используют знания по химии, касающиеся генетической связи между классами неорганических соединений, окислительно-восстановительных процессов, составляют уравнения химических реакций, которые приводят к сульфатации автомобильного кислотного аккумулятора из-за разряда или долгого простоя, что снижает емкость и плотность электролита:

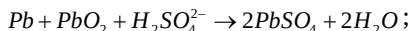
- на отрицательном электроде (свинец):



- на положительном электроде (диоксид свинца):



- суммарная реакция (процесс разряда):



записывают уравнения генетических рядов в процессе коррозии железа, описывающие процесс ржавления деталей автомобиля, оценивают результаты происходящих изменений в них:

Таблица 1

Связь химии и технических дисциплин, преподаваемых в университете

Дидактические единицы и некоторые темы дисциплины «Химия»	Некоторые профили подготовки и интегрированные с химией специальные технические дисциплины				
	23.03.02 Подъемно-транспортные, строительные дорожные машины и оборудование: - «Материаловедение»	15.03.05 Технология машиностроения: - «Материаловедение»; - «Новые материалы и технологии»	13.03.01 Промышленная теплоэнергетика: - «Водоподготовка»; - «Материаловедение и ТКМ»	13.03.02 Электроэнергетика: - «Электротехническое и конструкционное материаловедение»	08.03.01 Строительство: - «Современные строительные материалы»; - «Металлические конструкционные материалы, включая сварку»; - «Железобетонные и каменные конструкции»
1	2	3	4	5	6
ДЕ 1. Общая и неорганическая химия					
Строение атома и периодический закон Д.И. Менделеева	+	+	+	+	+
Химическая связь и строение веществ	+	+	+	+	+
Свойства растворов электролитов	+	+	+	+	+
Окислительно-восстановительные реакции	+	+	+	+	+
Электролитическая диссоциация и реакции в растворах электролитов	+	+	+	+	+
Общие свойства металлов	+	+	+	+	+

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6
ДЕ 2. Физическая химия					
Основы химической термодинамики	+	+	+	+	+
Основы химической кинетики. Химическое равновесие	+	+	+	+	+
Общие свойства растворов	+	+	+	+	+
Электрохимические процессы. Гальванический элемент. Коррозия	+	+	+	+	+
Электрохимические процессы. Электролиз	+	+	+	+	+
ДЕ 3. Коллоидная химия					
Дисперсные системы	+	+	+	+	+
ДЕ 4. Аналитическая химия					
Качественный и количественный химический анализ. Методы аналитической химии	+	+	+	+	+
ДЕ 5. Высокомолекулярные соединения					
Классификация, получение, строение и свойства полимеров	+	+	+	+	+

- ряд атмосферной коррозии (образование ржавчины):
 $Fe \rightarrow FeO \rightarrow Fe_3O_4 (\text{смешанный_оксид}) \rightarrow Fe(OH)_2$
 $Fe(OH)_2 \rightarrow Fe(OH)_3 \rightarrow Fe_2O_3 \cdot nH_2O (\text{ржавчина})$
- ряд электрохимической коррозии (в кислой среде/растворах):
 $Fe \rightarrow Fe^{2+} \rightarrow FeCl_2 \rightarrow Fe(OH)_2 \rightarrow Fe(OH)_3$
- ряд высокотемпературной (газовой) коррозии:
 $Fe \rightarrow Fe_{1-x}O (\text{вюстит}) \rightarrow Fe_3O_4 (\text{магнетит}) \rightarrow Fe_2O_3 (\text{гематит})$;
- полученные при изучении химии знания об аккумуляторах, применении кислот и щелочей в различных видах аккумуляторов, о резине, пластмассах, сплавах, применяемых в машиностроении и т.д., используются далее в производственной практике;
- лабораторные работы по химии вырабатывают знания и умения по технике безопасности при работе с различными материалами и тесно связывают химию с курсом «Безопасность жизнедеятельности»;
- кратко рассматриваемые в курсе химии способы получения полимеров и пластмасс, далее изучаются в курсе «Экология» с точки зрения их негативного воздействия на окружающую среду и человека;
- изучение химии позволяет воссоздать химическую картину мира в целом, что способствует формированию естественнонаучного мировоззрения студентов [3].

Таким образом, комбинируя разнообразные методы и формы обучения, усиливая акцент на прикладной значимости, профессионально ориентированных заданиях и стимулировании интереса к содержанию предметного курса химии, можно добиться наибольшей эффективности усвоения химических знаний [3, 4]. А комплексный подход в процессе преподавания химии – общетехнических дисциплин – специальных дисциплин – прохождения производственной практики помогает студентам скоординировать и контролировать свою работу, более осознанно применять знания и умения, способствует повышению качества их профессиональной подготовки.

Литература

1. Варданян В.А. Обучение творческому саморазвитию в вузе в интересах устойчивого развития общества. / В сборнике: Совершенствование качества образования. Сборник статей XIX (XXXV) Всероссийской научно-методической конференции. Братск, 2022. С. 220–224.
2. Горбунова Л.Г. Реализация междисциплинарного взаимодействия в химическом образовании студентов технического университета (на материале учебных дисциплин «Химия» и «Электротехническое и конструкционное материаловедение») // Естественнонаучное образование: взгляд в будущее. М.: Изд-во МГУ, 2016. С.198–215. URL: <https://www.chem.msu.ru/rus/books/2016/science-education-2016/> 198. pdf (дата обращения: 12.02.2026).

3. Ключева Н.В. Интеграция предмета химии со специальными дисциплинами как средство формирования профессиональных компетенций обучающихся // Образование. Карьера. Общество. 2023. № 3 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/integratsiya-predmeta-himii-so-spetsialnymi-distiplinami-kak-sredstvo-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-obuchayuschihsya> (дата обращения: 12.02.2026).

4. Криволапова Е.В. Реализация межпредметных связей в процессе обучения химии студентов технического направления / Е.В. Криволапова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 21.1 (155.1). – С. 38–40. – URL: <https://moluch.ru/archive/155/44012>. (дата обращения: 12.02.2026).

УДК 504:37.03

В.А. Никифорова, Е.И. Тарновская, Д.О. Федорович
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ЦИФРОВАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Ключевые слова: цифровая среда, экологическое образование, цифровые образовательные технологии.

В данной статье представлена характеристика цифровой информационной среды как составляющей учебного процесса в экологическом образовании обучающихся вуза. Рассмотрено понятие цифровизации, которое содержит использование различных программ и других цифровых ресурсов, показаны стадии развития ее процессов. Отмечены задачи цифровизации образования в России, решение которых позволяет применять цифровые технологии во всех процессах в образовании. Цифровизация в области экологического образования показана на примере типов цифровых образовательных технологий, используемых в нем.

V.A. Nikiforova, E.I. Tarnovskaya, D.O. Fedorovich
Bratsk State University, Bratsk

DIGITAL INFORMATION ENVIRONMENT AS A COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN STUDENT ENVIRONMENTAL EDUCATION

Keywords: digital environment, environmental education, digital educational technologies.

The article presents the characteristics of the digital information environment as a component of the educational process in university students' environmental education. The concept of digitalization, which includes the use of various programs and other digital resources, is examined, and the stages of its development are shown. The challenges of digitalization of education in Russia are highlighted, the solution of which enables the application of digital technologies in all educa-

tional processes. Digitalization in environmental education is illustrated using the types of digital educational technologies used in it.

На протяжении последних лет в системе российского образования происходило постепенное и планомерное введение цифровых образовательных технологий.

Понятие цифровизации включает в себя использование различных программ и других цифровых ресурсов для получения электронного обучения в удалённом виде или при получении знаний в вузе.

По оценке специалистов Института образования Высшей школы экономики, российская цифровизация образования прошла три стадии. Каждая из них включала в себя разные процессы:

Первая волна: в середине 80-х – начале 90-х годов. В это время компьютеры ещё были новинкой, а потому цифровизация в основном представляла собой развитие компьютерной грамотности и появление в учебных заведениях компьютерных классов.

Вторая волна: с середины 2000-х годов до 2018 года. Информационно-коммуникационные технологии постепенно начинают внедряться в учебный процесс. Цифровые устройства и программы используются не только на занятиях по информатике, но и для обучения другим дисциплинам.

Третья (современная) волна: примерно с 2018 года. Представляет собой цифровую трансформацию, при которой цифровые технологии применяются во всех процессах в образовании [1].

Основная цель цифровизации образования – использование технологий, которые позволят перейти к персонализированному образовательному процессу. Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи цифровизации образования в России:

- развитие материальной инфраструктуры;
- внедрение цифровых программ;
- разработка системы управления обучением;
- повышение навыков преподавателей в области цифровизации образования в России;
- постепенный отказ от бумажных носителей информации;
- педагогические методы и технологии обучения с применением передовых технологий.

Современные исследователи сходятся во мнении, что составляющие цифрового образования – это медиа, коммуникационные ресурсы, IT-технологии, платформы для кооперативной работы [2,3].

Цифровизация открывает широкие возможности для развития экологического образования в вузах страны.

Профильное экологическое образование в вузах Российской Федерации предполагает выбор нескольких возможных специальностей, среди которых экология и природопользование.

Основная профессиональная образовательная программа высшего образования, реализуемая ФГБОУ ВО «БрГУ» по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование, профиль «Экологическая безопасность и охрана труда» содержит компоненты учебного плана подготовки бакалавров с учетом аспектов цифровизации (табл. 1).

Таблица 1

**Типы цифровых образовательных технологий,
используемых в экологическом образовании**

№ п/п	Тип цифровой образовательной технологии	Функция	Примеры использования в образовательном процессе
1	2	3	4
1.	Виртуальные туры и моделирование окружающей среды	Возможность виртуального погружения обучающихся в искусственные экологические среды с целью изучения существующих вариаций экосистем, флоры и фауны, а также моделирования возможных сценариев их развития	Учебная (ознакомительная: эколого-биологическая) практика; Учебная (ознакомительная: эколого-зоологическая) практика
2.	Онлайн-курсы и вебинары	Создание интернет-сообществ для студентов и преподавателей для обмена информацией, образовательными материалами и опытом в области экологии и устойчивого развития	Всероссийская научно-методическая конференция Совершенствование качества образования (ежегодно в течение 23 лет); Онлайн-курсы – АНОДПО «Юнитал-М», учебный центр охраны труда; «Техносферная безопасность».
3.	Мобильные приложения и сенсорные технологии	Возможность сбора первичных данных об окружающей среде для дальнейших научных исследований и образовательных процессов с использованием мобильных устройств, гаджетов и т.п.	РПД «Системы обработки информации в области экологической безопасности»

1	2	3	4
4.	Интерактивные образовательные платформы	Возможность интерактивного формирования и выполнения учебных экологических заданий	РПД «Управление экологической безопасностью»; РПД «Биология».
5.	Цифровые лаборатории и моделирование	Возможность моделирования окружающей среды в цифровом пространстве в цифровых лабораториях с целью изучения экологических процессов и проведения всевозможных экспериментов без использования реальных ресурсов	РПД «Компьютерные технологии и математическое моделирование экологических процессов»
6.	Электронные учебники и ресурсы	Цифровые учебники и ресурсы включают интерактивную графику, видео и тесты, которые помогают обучающимся более эффективно усваивать экологические концепции	«Университетская библиотека online», Электронный каталог библиотеки БрГУ, Электронная библиотека БрГУ; Видеолекции по дисциплинам учебного плана.
7.	Социальные сети и сетевые платформы для обмена знаниями	Возможность общения как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами	Мессенджер MAX, ВКонтакте
8.	Геоинформационные системы	Анализ и визуализация пространственных данных об экологических процессах, управлять окружающей средой и принимать решения на основе данных	РПД «Геоинформационные технологии в экологии природопользовании»

В заключении необходимо отметить положительные стороны цифровизации образования, которыми являются – отсутствие бумажной волокиты, экономия, внедрению интернет-технологий, а также рассмотреть риски онлайн-образования – снижение умственной активности, отсутствие творчества, плохая социализация, проблемы с физическим развитием и другие.

1. Цифровизация образования: задачи, инструменты, сложности. – URL: <https://gb.ru/blog/tsifrovizatsiya-obrazovaniya/?ysclid=mmmt1iaid497879957> (дата обращения: 02. 02. 2026).

2. Батракова И.С., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования / И.С. Батракова, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. № 8–9.

3. Ельчанинов В.А. Антропосоциальное исследование как научная и образовательная проблема в условиях информатизации и цифровизации / В.А. Ельчанинов // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т.9, № 1. – С. 2451–2463.

УДК 504:37.03

В.А. Никифорова, М.В. Шишкина, Д.А. Маркатюк
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

НОВЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: аспирантура, научный компонент, экологическое образование.

В данной статье определена роль экологических практик при подготовке кадров высшей квалификации. Отмечен компонент научно-исследовательской деятельности обучающихся в аспирантуре, отражающий подходы и содержание экологических практик. На примере учебного плана подготовки кадров высшей квалификации по научной специальности 1.5.15 Экология в ФГБОУ ВО «БрГУ» рассмотрены компетенции, формируемые в процессе научно-исследовательской деятельности. Цели экологического образования отражены в соответствии с дисциплинами учебного плана подготовки диссертации на соискание научной степени кандидата наук.

V.A. Nikiforova, M.V. Shishkina, D.A. Markatyuk
Bratsk State University, Bratsk

NEW ENVIRONMENTAL PRACTICES IN PROFESSIONAL EDUCATION

Keywords: postgraduate study, scientific component, environmental education

The article defines the role of environmental practices in the training of highly qualified personnel. A component of postgraduate research activities reflecting the approaches and content of environmental practices is highlighted. Using the example of the curriculum for training highly qualified personnel in the scientific specialty 1.5.15 Ecology at BrSU, the competencies developed during research activities are examined. The goals of environmental education are reflected in ac-

cordance with the disciplines of the curriculum for preparing a dissertation for a candidate of science degree.

Экологическое образование занимает особое место в государственной образовательной политике нашей страны. Высшее профессиональное экологическое образование, возникшее в последнюю четверть XX века в связи с необходимостью подготовки специалистов, способных комплексно решать экологические проблемы и заниматься вопросами оптимизации природопользования, является одной из новых областей профессионального образования [1].

Здесь уместно обратить внимание на экологическое образование как компонент научно-исследовательской деятельности обучающихся в аспирантуре, отражающий подходы и содержание экологических практик.

Тема работы актуальна, поскольку вопросы повышения эффективности подготовки кадров высшей квалификации в последние годы находятся в центре внимания исследователей. Это связано с растущими требованиями к квалификации специалистов и трансформацией рынка труда.

Целью работы является анализ формируемых компетенций в процессе научно-исследовательской деятельности при подготовке аспирантов в вузе.

В ФГБОУ ВО «БрГУ» осуществляется реализация программы научной специальности 1.5.15 Экология.

Основная профессиональная образовательная программа высшего образования, представляет собой систему документов, разработанную и с учетом потребностей регионального и отраслевого рынков научных и научно-педагогических кадров и перспектив их развития, и требований, регламентированных федеральными государственными требованиями, утвержденными приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 октября 2021) № 951 и паспорта научной специальности.

Содержание и организация образовательного процесса при реализации ОПОП регламентируется планом научно-исследовательской деятельности аспиранта, учебным планом подготовки аспирантов; календарным учебным графиком; рабочими программами дисциплин (модулей) и практик и иными методическими материалами, обеспечивающими реализацию соответствующих образовательных технологий [2].

При составлении учебного плана по программе аспирантуры учтены требования к структуре программы, условиям реализации в соответствии с федеральными государственными требованиями.

Образовательный компонент учебного плана подготовки кадров высшей квалификации по научной специальности 1.5.15 Экология включает дисциплины, целью которых является формирование экологического вектора, обеспечивающего комплексный подход к анализу проблем взаимодействия человека и окружающей среды.

Методологические и методические основы экологического образования основываются на системно-деятельностном подходе, результатом которого является овладение обучающимися экологическим стилем мышления на базе теоретических знаний.

При анализе рабочего учебного плана были выявлены дисциплины и виды практик, в которых формируются научные компетенции (табл. 1).

Таким образом, мы видим, что новые экологические практики в профессиональном образовании кадров высшей квалификации по научной специальности 1.5.15 Экология направлены на формирование системы представлений о мире природы как совокупности конкретных природных объектов и понимание многосторонней ее ценности как источника материальных и духовных сил общества.

В этой связи в процессе научно-исследовательской деятельности в данной сфере при изучении объектов окружающей среды необходимо выделить развитие альтернативного и прогностического мышления, экологического сознания, экологического менталитета и экологической культуры.

Литература

1. Реймерс, Н.Ф. Надежды на выживание человечества. Концептуальная экология. / Н.Ф. Реймерс. – М.: ИЦ «Россия молодая» – Экология, 1992. – 367 с.
2. Ковчун П.С. Экологическое образование как компонент научно-исследовательской деятельности обучающихся в аспирантуре / П.С. Ковчун, Е.И. Тарновская // Совершенствование качества образования: сборник статей XXI (XXXVII) Всероссийской научно-методической конференции. – Братск: Изд-во БрГУ, 2024. – С. 290–294.

Таблица 1

Формируемые компетенции в процессе научно-исследовательской деятельности

№	Дисциплина	Индекс	Содержание	Цель экологического образования
1	2	3	4	5
1	Научная деятельность, направленная на подготовку диссертации на соискание ученой степени кандидата наук к защите	Р 2	Способность к самостоятельной подготовке и к защите диссертации как научно-квалификационной работы, содержащей новые научные результаты и положения, а также к публикации основных научных результатов диссертации в рецензируемых научных изданиях	Формирование диссертации как научно-квалификационной работы, содержащей решение научной задачи, имеющей значение для развития экологии, либо в которой изложены новые научно обоснованные технические, технологические или иные решения и разработки в области экологии
		Р 2.1	Способность к подготовке и защите диссертации как научно-квалификационной работы, содержащей решение научной задачи, имеющей значение для развития экологии, либо в которой изложены новые научно обоснованные технические, технологические или иные решения и разработки в области экологии	
2	Подготовка публикаций и(или) заявок на государственную регистрацию результатов интеллектуальной деятельности	Р 2.2	Способность к публикации основных научных результатов диссертации в рецензируемых научных изданиях, включая патенты на изобретения, полезные модели, промышленные образцы, свидетельства о государственной регистрации программ для электронных вычислительных машин, баз данных	Формирование публикационных научных результатов диссертации в рецензируемых научных изданиях на основе аспектов экологического образования в контексте устойчивого развития

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5
3	Экология Кандидатский экзамен по специальности «Экология»	P1 P1.3	Готовность к самостоятельной научно-исследовательской и педагогической деятельности на основании способности к генерированию новых идей и поиска нестандартных решений в профессиональной деятельности Способностью применять системные теоретические знания для анализа, верификации, оценки процессов, происходящих в профессиональной сфере, а также умение аргументировано отстаивать собственную позицию в ходе научной дискуссии	Формирование экологического мышления с целью изучения основных законов и закономерностей функционирования популяций различных организмов в условиях биогеоценозов и взаимоотношения человека с окружающей средой
4	Человек и окружающая среда	P1.5	Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических научных задач	Формирование экологического вектора, обеспечивающего комплексный подход к анализу проблем взаимодействия человека и окружающей среды.
5	Воздействие антропогенных факторов на окружающую среду и здоровье	P1.5	Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических научных задач	Формирование умения и навыков использования углубленных знаний о закономерностях и особенностях взаимодействия человека с окружающей средой в условиях воздействия антропогенных факторов.

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
6	Актуальные вопросы экологических и медико-биологических проблем	P1.5	Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических научных задач	Формирование экологического мышления, обеспечивающего комплексный подход к анализу и решению проблем экологии, биологии и медицины для дальнейшего использования фундаментальных представлений в сфере профессиональной деятельности при постановке и решении новых задач.
7	Современные проблемы урбанизированных территорий	P1.5	Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических научных задач	Формирование представления о сущности процесса урбанизации, изучении экологических проблем урбанизированных территорий и путей совершенствования городской среды.
8	Педагогическая практика	P1.6	Способность применять современные образовательные технологии организации образовательной деятельности в вузе, способы диагностики, контроля, и оценки эффективности учебной деятельности обучающихся в вузе	Формирование экологического мышления с целью изучения основ педагогической и учебно-методической работы в высших учебных заведениях и овладения педагогическими, методическими и аналитическими навыками, необходимыми для проведения учебных занятий в вузе.

**ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНОГО КЕЙСА
«РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ФГБОУ ВО «БРГУ»**

Ключевые слова: экологическое образование, экологический менеджмент, устойчивое развитие, Братский государственный университет.

В статье обсуждается опыт использования учебных практических работ «Разработка и внедрение системы экологического менеджмента в ФГБОУ ВО «Братский государственный университет». Их роль в понимании возможностей совершенствования процесса управления охраной окружающей среды с помощью новых методов регулирования. Разработан оригинальный план практических работ. В частности, на одном из семинаров обсуждается экологизация различных сфер деятельности вуза. Разработка и внедрение системы экологического менеджмента в вузе – это процесс создания управленческой структуры, направленной на снижение негативного воздействия учебного заведения на окружающую среду и рациональное использование ресурсов. Основным ориентиром для такой системы служит международный стандарт ISO 14001. На семинаре прорабатываются составляющие экологизации повседневной деятельности БрГУ, и, в частности, в области экономики ресурсов, безопасности, улучшении условий труда, повышения рейтинга университета на региональном уровне. Различные составляющие в формировании системы экологического менеджмента БрГУ обсуждаются в последовательности этапов внедрения по циклу PDCA (Планируй – Действуй – Проверь – Совершенствуй).

A.A. Varfolomeev
Bratsk State University, Bratsk

**PRACTICAL USE OF THE CASE STUDY
"DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF AN ENVIRONMENTAL
MANAGEMENT SYSTEM AT BRATSK STATE UNIVERSITY"**

Keywords: environmental education, environmental management, sustainable development, Bratsk State University.

The article discusses the experience of using practical training sessions on "Development and Implementation of an Environmental Management System at Bratsk State University." Their role in understanding the potential for improving environmental management using new regulatory methods has been explored. A unique plan for practical training has been developed. Specifically, one of the seminars discusses the greening of various areas of the university's activities. Developing and implementing an environmental management system at a university involves creating a management structure aimed at reducing the institution's negative impact on the environment and the rational use of resources. The primary reference

point for such a system is the international standard ISO 14001. The seminar explores the components of greening BrSU's daily operations, specifically in the areas of resource conservation, safety, improving working conditions, and enhancing the university's regional ranking. The various components in the formation of the environmental management system of BrSU are discussed in the sequence of implementation stages according to the PDCA (Plan – Act – Check – Improve) cycle.

Братский государственный университет на протяжении более четверти века ведёт подготовку экологов с высшим профессиональным образованием. В учебном плане направления подготовки 05.03.06 «Экология и природопользование» дисциплина «Экологический менеджмент» охватывает круг вопросов, относящихся к проектно-производственным видам профессиональной деятельности. Она способствует осознанию необходимости и реальной возможности совершенствования процесса управления охраной окружающей среды с помощью новых методов регулирования хозяйственной деятельностью, общественной жизнью.

Целью обучения является развитие специальных знаний по рациональному природопользованию для организации и управления экологизацией различных сфер деятельности на основе принципов экоэффективности и экосправедливости.

Первоочередное значение в современной подготовке мы уделяем изучению следующих вопросов теории экоменеджмента:

- закономерностей функционирования современного экологического менеджмента на микро- и макроуровне;
- сути экологических проблем функционирования предприятий различных отраслей промышленного производства, причин их возникновения, последствий и возможных путей решения;
- принципов выбора экологически безопасных и экономически эффективных вариантов хозяйственных решений;
- особенностей механизма экоменеджмента в реализации социально-экономических программ РФ, в достижении целей устойчивого развития РФ, ее регионов и отдельно взятого учреждения;
- форм и методов финансирования экологической деятельности фирм и предприятий;
- методов управления экологическими затратами и экологической оценки проектов.

При этом у будущих экологов должны быть выработаны навыки по проведению экологического анализа проектов реконструкции действующих производств, а также внедрению новых технологий с выделением основных факторов, влияющих на экологическую безопасность; умение осуществлять выбор оптимального с эколого-экономической точки зрения природоохранного мероприятия; ориентироваться в системах международных стандартов в области экологи-

ческого менеджмента; формулировать мотивацию организации и развития деятельности по экологическому менеджменту.

Разработанный учебный курс направлен на реализацию полученных знаний через такие виды профессиональной деятельности, как:

- работа в административных органах управления предприятий, фирм и других организаций;
- продвижение экологической политики на предприятиях;
- анализ ситуации на предприятии с целью принятия решения по выводу его из сложившейся на нем экологически кризисной обстановки;
- оценка эффективности систем экологического менеджмента, включая оценку экологической состоятельности промышленных предприятий;
- реализация практических подходов к минимизации воздействия промышленного производства на окружающую среду;
- коммуникация в системе экологического менеджмента.

Бо́льшая часть дисциплины «Экологический менеджмент» отводится серии последовательных практических работ на тему «Разработка и внедрение системы экологического менеджмента на предприятии (фирме, организации)». Разработан оригинальный план практических работ данного раздела.

Содержание практической работы и план подготовки:

1. Общая характеристика предприятия, организации отрасли(выбор объекта исследования, его описание).

2. Экологические аспекты деятельности;

2.1 Воздействие на компоненты природной среды;

2.2 Экологические риски аварий на производстве;

2.3 Характер и результативность природоохранной деятельности предприятия.

3 Перспективы технического развития (модернизации) экологической направленности(перспективные решения, возможности снижения экологической нагрузки).

4. Мотивация организации деятельности в области экологического менеджмента (пояснить и обосновать значение каждого фактора для рассматриваемого предприятия/организации).

4.1 Законодательные требования;

4.2 Эколого-экономические аспекты;

4.3 Конкурентоспособность;

4.4. Социальная ответственность в регионе присутствия.

5. Формирование системы экологического менеджмента на предприятии/организации.

5.1 Экологическая политика. Выбор экологической стратегии фирмы;

5.2 План и программа действий по охране окружающей среды;

5.3 Организация структуры экологического управления (распределение обязанностей, тип экологической службы (отдела, менеджмента), отчетность, экологический контроль, экологический мониторинг и др.);

5.4 Интеграция СЭМ с системой охраны труда, техники безопасности и управления качеством;

5.5 Аудит СЭМ (внутренний и внешний, необходимость сертификации на соответствие ISO 14001).

6. Конечная цель, её достижение; перспективы развития с внедрённой системой экологического менеджмента.

Студенты выполняют практические работы по самостоятельно выбранной теме – объекту исследования. Предпочтительно – на основании опыта прохождения производственной практики. На одном из практических занятий в форме семинара обсуждается тема «Разработка и внедрение системы экологического менеджмента в ФГБОУ ВО «БрГУ».

Разработка и внедрение системы экологического менеджмента в высшее учебное заведение – это процесс создания управленческой структуры, направленной на снижение негативного воздействия учебного заведения на окружающую среду и рациональное использование ресурсов. Основным ориентиром для такой системы служит международный стандарт ISO 14001 [1, 2].

Какие цели стоят при внедрении системы экологического менеджмента в вузе? Это:

- повышение уровня знаний и квалификации профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала в области охраны окружающей среды, охраны здоровья и обеспечения безопасности труда, необходимого для ведения учебного процесса и научной деятельности;

- улучшение условий труда и обучения в вузе;

- улучшение имиджа вуза на региональном уровне;

- участие в тендерах и конкурсах, для участия в которых необходимо подтверждение экологических инициатив [3].

Университет должен опираться на принципы устойчивого развития, учитывать интересы всех сторон, включая сотрудников и студентов университета, а также жителей прилегающих территорий и проживающих в общежитиях при университете.

В качестве предварительной подготовки к практическому занятию студенты индивидуально или по подгруппам прорабатывают одну из составляющих экологизации повседневной деятельности БрГУ, студенческого городка и прилегающей территории, вклад вуза в до-

стижение устойчивого развития от локального до глобального уровня, и, в частности:

- в области экономии ресурсов: снижении затрат на электроэнергию, воду и отопление;
- повышение рейтинга университета на местном и региональном уровне и привлечение абитуриентов, ориентированных на «зеленые» ценности;
- в области безопасности, улучшении условий труда для сотрудников и обучения для студентов;
- внедрение СЭМ для учреждения должно быть косвенным свидетельством выполнения экологических требований [4, 5].

Создание экологичной среды внутри университета позволяет снизить его экологический след. Должны стать нормой система раздельного сбора отходов на постоянной основе, установка контейнеров для пластика, бумаги и батареек; установка датчиков движения для освещения, аэраторов на краны и внедрение систем контроля энергопотребления. На всех уровнях и во всех сферах деятельности БрГУ необходимо сокращать одноразовое использование, в частности перейти на электронный документооборот. Элементом зелёной среды является создание парковых зон на базе студгородка и вертикальное озеленение помещений.

Помимо актуализации и совершенствования образовательного процесса по профессиональной подготовке экологов, необходимо продолжать интеграцию экологической повестки в учебные планы. Экологические модули могут быть включены в дисциплины, не связанные напрямую с природоохранной, например, «Иностранный язык», «Экономика», «Социология», «Основы российской государственности». В связи с современными вызовами экологические модули рабочих программ могут быть дополнены кейсами по устойчивому развитию и ESG-повестке [6, 7].

На семинарах по темам практикума обсуждаются поддержка студенческих организаций, которые проводят экологические акции; использование соцсетей вуза для публикации эко-советов и кейсов; формирование экологической культуры через вовлечение разных социальных и возрастных групп; проведение игровых мероприятий, направленных на развитие экологического мышления.

Успехи в достижении устойчивого развития вуза могут поддерживаться и закрепляться в официальных документах университета. БрГУ может участвовать, например, в международном рейтинге «зеленых» вузов UI GreenMetric [8, 9, 10].

На семинарах также обсуждается последовательность этапов внедрения различных составляющих в формирование системы экологического менеджмента (СЭМ) БрГУ. Процесс обычно строится по

циклу PDCA (Plan-Do-Check-Act, Планируй – Действуй – Проверяй – Совершенствуй).

Одним из первых этапов является разработка и принятие «Экологической политики БрГУ» – документа, в котором руководство вуза фиксирует свои обязательства по охране окружающей среды и стремлении к устойчивому развитию. Проводится анализ текущего воздействия: оценка потребления ресурсов и объема отходов.

Этап внедрения и функционирования СЭМ включает обучение персонала и студентов основам экологического поведения; разработку регламентов (например, по раздельному сбору мусора или электронному документообороту); управление экологическими аспектами в лабораториях, столовой и общежитиях.

Этап контроля и оценки подразумевает проведение внутреннего аудита для проверки соответствия системы установленным целям; мониторинга показателей (например, сокращение потребления бумаги).

По результатам выполненных работ проводится анализ результатов, корректировка планов на основе полученных данных и ищутся возможности для постоянного совершенствования процессов.

Успех в достижении конечного результата от внедрения СЭМ во многом зависит от чёткого распределения обязанностей, согласованности экологической политики, целей, задач и процедур, выделение бюджета на экологические инициативы. Внедрение СЭМ позволяет БрГУ не только стать экологически ответственным, но и подготовить специалистов, обладающих компетенциями в области устойчивого развития.

Литература

1. Антонов А.В. Внедрение системы экологического менеджмента в высшем учебном заведении // *Лидерство и менеджмент*. Том 10. Номер 2. Апрель-июнь 2023. С. 631-641.
2. ГОСТ Р ИСО 14001-2016. Системы экологического менеджмента. Требования и руководство по применению. 38 с.
3. Ратнер С.В., Алмастьян Н.А. Экологический менеджмент в Российской Федерации: проблемы и перспективы развития // *Национальные интересы: приоритеты и безопасность*. 2014, 17 (254). С. 37-46.
4. Шлентова А. Опыт внедрения принципов устойчивого развития в образовательный процесс на примере вузов // *Гриниум Ноосфера*. Режим доступа: <https://greenium.ru/14485/>.
5. Как сделать вуз «зеленым»? Сборник рекомендаций и успешных кейсов по внедрению экологических практик в российских вузах. – М., 2020. – 104 с.
6. Болохова К., Кирюшин П. 5 Шагов к «зелёному» университету: как реализовать свой экопроект в вузе. ЛАРК ЛТД, 79 с.

7. Олейник Е. ВУЗы: Экологизация. Режим доступа: <https://znanierussia.ru/library/video/ekologizaciya-vysshego-uchebnogo-zavedeniya-659>
8. Авдеева Е.В., Штрекер Н.Ю. Экологизация содержания образования как составляющая проблемы непрерывного экологического образования // Проблемы современного педагогического образования, 2022. С. 10-12.
9. Жменёва Е.К., Колыванова Л.А. Экологизация студентов педагогического вуза // Северный регион: наука, образование, культура. 2024, Т. 25, № 1. С. 21–27.
10. Клинская Е.О. Система экологического образования в региональном вузе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №. С. 139-144.

УДК 504:37.03

М.С. Кузнецова, Д.А. Кузнецов
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск
Н.И. Зелев

АМО «Братский район», Братский район

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕРОПРИЯТИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МАРАФОНА «СИБИРСКИЙ КЕДР» КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, экомарафон.

Статья посвящена анализу практики формирования экологической культуры через систему массовых мероприятий. Рассматривается опыт реализации экологического марафона «Сибирский кедр» в Братском районе. Особое внимание уделено классификации активных форм экологического просвещения (акции, конкурсы, уроки) и их влиянию на экологическое сознание участников. Обоснована эффективность комплексного подхода в решении задач по пропаганде бережного отношения к природе и улучшению экологической ситуации в регионе.

M.S. Kuznetsova, D.A. Kuznetsov
Bratsk State University, Bratsk
N.I. Zelev

Administration of the Bratsk District Municipal Formation, Bratsk District

IMPLEMENTATION OF THE «SIBERIAN CEDAR» ECOMARATHON EVENTS AS MEANS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN MUNICIPAL PRACTICE

Keywords: environmental education, ecological culture, eco marathon.

The article is devoted to the analysis of the practice of forming ecological culture through a system of mass events. It examines the experience of implementing the "Siberian Cedar" environmental marathon in the Bratsk district. Special attention is paid to the classification of active forms of environmental education (actions, competitions, lessons) and their influence on the environmental con-

sciousness of participants. The effectiveness of an integrated approach to solving problems of promoting a careful attitude to nature and improving the environmental situation in the region is substantiated.

Актуализация угроз глобального экологического кризиса в современных условиях обусловлена нарастающими противоречиями в системе «общество – природа», что приводит к активизации поиска стратегий по минимизации антропогенного воздействия.

Ключевым механизмом преодоления этих противоречий является формирование экологической культуры, особенно среди подрастающего поколения. В экологической культуре, являющейся значимым компонентом общей культуры личности, раскрывается характер взаимоотношений человека с окружающей средой, направленность его деятельности и возможности использовать полученные экологические знания. В формировании экологической культуры особая роль отводится экологическому образованию, которое в последние годы является одним из приоритетных направлений природоохранной деятельности.

Под экологическим образованием понимается процесс наследования и расширенного воспроизводства человеком экологической культуры посредством обучения, воспитания и развития. В условиях нарастающих глобальных угроз экологическое образование приобретает статус стратегического направления. Фундаментальной основой для минимизации антропогенного воздействия на экосистемы является формирование эгоцентрического сознания и развитие экологической культуры населения.

Большую роль в формировании и развитии экологического сознания, экологической культуры, знаний, умений, навыков обучаемых играет организация внеурочной и внеклассной работы, от которой и зависит эффективность и усвояемость получения знаний для разных возрастных групп населения.

Эмоционально-чувственная сфера является фундаментом экологической культуры, определяющим нравственно-эстетическое отношение индивида к объектам природы и социума.

Развитие системы гуманистических ценностей – ответственно-сти, гармонии и созидательного отношения – выступает ключевым условием экологического воспитания. Экологическая культура личности представляет собой единство трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного (экологическое сознание), ценностно-ориентационного (нравственно-эстетическое отношение) и деятельностно-практического.

Нарушение целостности данной структуры, в частности доминирование утилитарного подхода, чревато формированием социально и

экологически некомпетентной модели личности, игнорирующей последствия антропогенного воздействия на окружающую среду.

С целью формирования экологической культуры населения, а так же пропаганды улучшения состояния окружающей среды, сохранения природных ресурсов и уменьшения влияния антропогенных факторов на окружающую среду ежегодно на территории Братского района проводится экологический марафон «Сибирский кедр», основными задачами которого являются:

- интеграция населения района в систему всероссийских экологических инициатив и массовых природоохранных движений;
- интенсификация эколого-просветительской работы за счет расширения спектра природоохранных акций и тематических мероприятий;
- актуализация ценности природного наследия муниципального образования «Братский район» (памятников природы, заказников, уникальных природных комплексов и их биоценозов) в общественном сознании;
- привлечение внимания широких слоев населения к экологическим рискам, обусловленным антропогенным воздействием на природные системы региона;
- формирование экологически ответственного поведения и гражданской позиции у подрастающего поколения в вопросах обеспечения экологической безопасности территории.

Мероприятия экомарафона классифицируются по трем функциональным группам, каждая из которых направлена на поэтапное формирование компонентов экологической культуры участников.

Первая группа – практико-ориентированные природоохранные мероприятия. Акции по сбору вторичного сырья (макулатура, батарейки, пластик) и уборке территорий и береговых зон водных объектов формируют культуру обращения с бытовыми отходами, приобщают население к селективному сбору отходов. Данные по количеству собранного вторичного сырья представлены на рис. 1. Акции по посадке деревьев стимулируют развитие эколого-краеведческого интереса и формирование ценностного отношения к природному наследию региона у различных возрастных групп.

Вторая группа – эколого-эстетические и творческие мероприятия. Креативно-ориентированные экологические конкурсы политематического характера стимулируют творческий потенциал участников и способствует когнитивному освоению историко-культурного контекста среды (конкурсы поделок «Новая жизнь ПЭТ-бутылки», «Эко-Елка», конкурс стенгазет в эко-стиле «История моей малой Родины», конкурс проектов по озеленению территории «Эко-территория» и др.). В данном аспекте происходит трансформация теоретических экологи-

ческих знаний в устойчивую жизненную позицию (экологическое сознание) посредством художественно-преобразовательной деятельности.

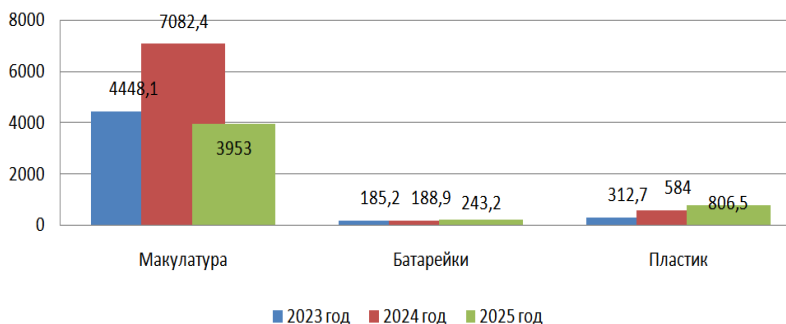


Рис. 1. Количество собранных отходов в рамках проведения экологических акций, кг

Третья группа – интерактивные эколого-просветительские мероприятия. Данный блок включает практики, базирующиеся на эмпирических методах познания (игровой метод, проектная деятельность, полевые исследования). Интерактивные формы взаимодействия («Экоборье», эко-уроки) обеспечивают непосредственный опыт коммуникации с биосферой.

Современные научные данные подтверждают наличие прямой корреляции между регулярной экспозицией в природной среде и показателями психоэмоционального и физического благополучия индивида. Реализуемый интегративный подход, сочетающий сенсорное восприятие природы с освоением природоохранных компетенций, способствует формированию нерушимых коэволюционных связей в системе «общество – природа» с раннего возраста. Такой подход помогает не просто изучать природу, но и осознать личную ответственность за её сохранение.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что экологическая культура выступает базовым компонентом общей культуры личности и представляет собой социально значимое интегративное новообразование. Структура данного феномена определяется взаимодействием его ключевых элементов: экологических знаний, аксиологического отношения к природе, развитого эгоцентрического сознания и опыта практико-ориентированной деятельности.

Комплексный подход, реализуемый в рамках экологического марафона «Сибирский кедр» на территории Братского района, обеспечи-

вает эффективную трансляцию экологических ценностей различным возрастным и социальным группам. Динамика вовлеченности участников подтверждает высокую общественную значимость проекта: с 2025 года наблюдается расширение состава субъектов взаимодействия, включая образовательные организации (детские сады, школы), учреждения культуры (библиотеки, КДЦ), а также представителей бизнес-сообщества. В 2025 году суммарный охват участников превысил 10 000 человек.

Результаты реализации проекта свидетельствуют о качественной трансформации экологического сознания населения. Зафиксирована положительная динамика в области ресурсосбережения и внедрения практик селективного сбора отходов. Непосредственный контакт с природной средой в ходе марафона стимулирует развитие духовных ценностей и личного энтузиазма участников. Игровые и опытно-экспериментальные методы превращают процесс экологического просвещения в эмоционально значимый опыт, формируя у индивидов внутреннюю потребность в ретрансляции полученных знаний.

Таким образом, формирование экологической культуры предусматривает не только накопление теоретического багажа, но и выработку готовности к принятию ответственных решений в системе «общество – природа».

Опыт проведения экомарафона «Сибирский кедр» обладает высокой экстраполяционной ценностью и открывает широкие перспективы для масштабирования массовых экологических инициатив, направленных на гармонизацию отношений человека и окружающей среды.

Литература

1. Ермаков, Д.С. Экологическое образование: от изучения экологии – к решению экологических проблем. / Д.С. Ермаков, И.Т. Суравегина. – Ново-московск: НФ УРАО, 2005г. – 142 с.

2. Ковчун П.С. Формирование экологической культуры в контексте концепции экологического образования / П.С. Ковчун, М.С. Кузнецова // Совершенствование качества образования: сборник статей XXII (XXXVIII) Всероссийской научно-методической конференции. – Братск: Изд-во БрГУ, 2025. – С. 300–304.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Т.И. Блинова, С.А. Фрейберг
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ОСОБЕННОСТИ ПОСТУПЛЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ УЧАСТНИКОВ СВО, ИМЕЮЩИХ ИНВАЛИДНОСТЬ

Ключевые слова: специальная военная операция, студенты с инвалидностью – участники СВО, обучение в вузе, государственная поддержка и льготы.

В статье рассмотрены льготные условия и нормативно-правовая база в сфере образования, для возможности ветеранам специальной военной операции, в том числе с инвалидностью, получить высшее образование, а также психолого-педагогических условий организации образовательного процесса в вузе для ветеранов специальной военной операции.

T.I. Blinova, S.A. Freiberg
Bratsk State University

CHARACTERISTICS OF ADMISSION AND UNIVERSITY STUDY FOR SPECIAL MILITARY OPERATIONS VETERANS WITH DISABILITIES

Keywords: special military operation, students with disabilities – special military operation participants, university education, state support and benefits.

This article examines the preferential conditions and legal framework in education to enable special military operation veterans, including those with disabilities, to obtain higher education, as well as the psychological and pedagogical conditions for organizing the educational process at a university for special military operation veterans.

Вопрос адаптации участников СВО (специальной военной операции) к мирной жизни является одной из актуальных задач государства и общества. Участниками специальной военной операции признают:

– мобилизованных – лица, призванные на военную службу по частичной мобилизации и направлены в зону СВО;

- служащих по контракту – лица, заключившие контракт о прохождении военной службы;
- добровольцев – лица, которые заключили контракт о пребывании в добровольческом формировании с Минобороны или Росгвардией;
- сотрудников частной военной компании, которая заключила договор или имеет другие правоотношения с организациями, содействующими Вооруженным силам РФ.

Особую категорию составляют участники СВО, ставшие инвалидами вследствие ранения, контузии, увечья или заболевания, полученных в процессе боевых действий или при исполнении иных обязанностей военной службы (служебных обязанностей), а также в результате несчастного случая в период пребывания на фронте [1].

Возвращаясь с фронта, многие из них продолжают обучение, если ушли на СВО со студенческой скамьи, а молодые ветераны СВО, которые ранее не учились, решают после демобилизации получить высшее образование.

Жизненной реальностью для вузов в ближайшее время стало то, что увеличивается число абитуриентов и студентов – участников специальной военной операции, часто имеющих инвалидность, приобретенной в ходе боевых действий.

Для содействия успешной интеграции ветеранов специальной военной операции, в том числе и с инвалидностью, в гражданскую жизнь и обеспечения доступа им к высшему образованию, создаются условия, и нормативно-правовая база в сфере образования для возможности ветеранам СВО повысить уже имеющуюся квалификацию, получить дополнительное профессиональное или высшее образование, пройти переподготовку в очном формате у себя в регионе или дистанционно.

Государство активно поддерживает образовательную траекторию ветеранов СВО, предоставляя льготы при поступлении. Льготное обучение для участников СВО – одна из приоритетных инициатив.

Отдельную квоту для участников СВО и их детей ввели в 2023 году по указу президента В.В. Путина. Им отводится не менее 10 % бюджетных мест на каждой специальности во всех вузах. Туда же включены силовики и другие «граждане, выполнявшие служебные и иные аналогичные функции» на оккупированных территориях Украины, и их дети. Это единственный случай, когда «профессиональная деятельность» родителей дает возможность их детям поступать в вузы на льготных условиях. Дети учителей, врачей, спасателей, инженеров и представителей любых других профессий, работающих в России, таких льгот не имеют. Лишь дети медиков, погибших во

время пандемии коронавируса, могут поступить на бюджет по отдельной квоте, но только в медицинские вузы [2].

Льготы на поступление для детей участников СВО ввели еще в 2022 году. Тогда на этом основании в вузы поступили 1,8 тыс. детей участников СВО.

Год спустя квоту назвали отдельной и расширили, включив в нее не только детей, но и самих воевавших в Украине с 2014 года и другие категории силовиков.

Участники СВО и их дети поступают по квоте уже четвертый год, и каждый раз их становится больше. В 2023 году по отдельной квоте во все российские вузы поступили около 9 тыс. человек, в 2024 году – уже больше 15 тыс., это 3,5 % от всех первокурсников на бюджете. Статистики поступления за 2025 год по всей стране еще нет.

Ветераны СВО имеют право на получение высшего образования по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры в государственных и муниципальных образовательных учреждениях Российской Федерации за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета. Это означает, что они могут учиться бесплатно на бюджетных местах, не зависимо от результатов вступительных испытаний. Кроме того, ветераны СВО имеют преимущества при зачислении на платные места: они могут получить скидку на обучение до 50% или дополнительные баллы к своему конкурсному баллу. Меры государственной поддержки позволяют участникам СВО либо поступить в вуз на приоритетной основе с дополнительными баллами, либо перевестись с платной формы обучения на бесплатную. Герои РФ и бойцы с тремя орденами Мужества имеют право зачислиться по квоте без вступительных испытаний. Существующие квоты в российских вузах для ветеранов СВО распространяются не только на очную форму обучения, но и на заочную, так как не все участники СВО, могут позволить себе учиться на дневном отделении без дополнительного заработка.

Ветераны СВО могут выбирать любые специальности для получения высшего образования, в зависимости от своих интересов и склонностей и психофизических возможностей. Однако, есть некоторые направления, которые могут быть особенно полезны и перспективны для них, которые чаще всего выбирают:

- юриспруденция: ветераны СВО могут работать в сфере правоохранительной деятельности, адвокатуре, судебной экспертизе и т. д.;

- психология: ветераны СВО могут помогать другим людям, столкнувшимся с психологическими трудностями, особенно связанными с участием в боевых действиях;

– экономика: ветераны СВО могут заниматься анализом и прогнозированием экономических процессов, управлением финансами и ресурсами, развитием бизнеса и т.д.;

– информатика: ветераны СВО могут разрабатывать и поддерживать программное обеспечение, создавать и защищать информационные системы, работать с данными и искусственным интеллектом;

– инженерия: конструирование и создание БЛА и т. д. [3].

Кроме того, в октябре 2025 года правительственная комиссия по законопроектной деятельности одобрила закон, согласно которому участники СВО смогут бесплатно получить второе среднее профессиональное образование. Проект направлен на поддержку тех, кто вернулся из зоны боевых действий, получил инвалидность и не может работать по прежней специальности [4].

В наш вуз по данной квоте в 2025 году поступило 43 студента-инвалида, в том числе есть участники СВО, а также 10 студентов – дети участников СВО.

Находясь в боевой обстановке, военнослужащие подвергаются мощному стрессогенному воздействию, постоянно испытывая риск для жизни и здоровья, тяжесть полевых военных условий, потерю товарищей – сослуживцев. А в случае военной травмы и инвалидизации добавляются физические и психоэмоциональные переживания приобретенной инвалидности. Эти факторы закрепляют психологические травматические реакции, препятствующие адаптации к мирной жизни.

Могут также возникать у студентов после СВО и проблемы с коммуникацией. Военнослужащие в ходе боевых действий вынуждены менять привычные ценности и нормы, что в дальнейшем приводит к ролевым конфликтам, снижению самооценки и напряжённости в учебной группе.

Даже если нет инвалидности, у участников СВО часто отмечаются нарушения эмоционально-личностной сферы и волевых процессов: повышенная напряжённость, эмоциональная неустойчивость, колебания самооценки, неопределённость перспектив, связанных с инвалидностью, утрата контроля над аффектами, изменение отношения к людям и обществу, переориентация на нормы, сложившиеся в условиях боевых действий, что тоже приводит к трудностям межличностного общения. Длительное пребывание в экстремальных условиях нередко вызывает боевое истощение, выражающееся в апатии, агрессивности, аддиктивном поведении, потере интереса к жизни.

Таким образом, негативные проявления усиливаются сочетанием «первичных стрессов» боевых действий и «вторичных стрессов» мирной жизни, что формирует хроническое переживание стресса. Ситуацию утяжеляют последствия ранений, инвалидность, хронические болевые синдромы, изменения внешности и социального статуса.

Наиболее тяжелыми последствиями боевого стресса или военной травмы становятся психоорганический синдром и посттравматическое стрессовое расстройство (далее – ПТСР).

Психоорганический синдром проявляется истощаемостью, снижением внимания, замедлением мыслительных процессов, а затем нарушениями памяти, интеллекта, эмоциональной сферы.

Симптомами ПТСР выступают навязчивые воспоминания, кошмары, может быть эмоциональная заторможенность, избегание ситуаций, напоминающих о травме, повышенная тревожность, бессонница, депрессия и суицидальные мысли.

Психоорганический синдром и ПТСР, в медицине относят к болезненным реакциям на тяжёлый стресс, который возникает как ответ психики на угрозу жизни или катастрофические события.

Необходимо отметить, что данные нарушения психики встречаются не более, чем у 20 % ветеранов-участников СВО и требуют клинической диагностики, лечения и медицинской реабилитации [5].

С фронта молодые люди возвращаются другими, они становятся взрослее, мудрее и отзывчивее. Полученный опыт, и выработанная ответственность помогают правильно распределять силы во время учёбы.

В связи с этим особые образовательные потребности обучающихся ветеранов-участников СВО, в том числе с инвалидностью заключаются в необходимости учета персональных социально-психологических особенностей и потребностей, связанных с последствиями участия в боевых действиях и приобретенной инвалидностью в части организации, содержания и технологий образовательного процесса, которые требуют создания специальных образовательных условий.

На основе научных исследований выявлено, что ведущие критерии при организации специальных условий обучения ветеранов-участников СВО, в том числе с инвалидностью: системность и последовательность обучения, контроль, объём, наглядность, доступность получения информации, предварительное знакомство с содержанием образовательной программы, прочность усваиваемого материала, информативность преподаваемого материала, помощь преподавателя, удобный темп, двигательный режим.

Следует также обратить внимание на определенные образовательные трудности обучающихся ветеранов-участников СВО, в том числе с инвалидностью, которые могут быть вызваны трудностями в освоении учебного материала. У части обучающихся ветеранов-участников СВО, в том числе с инвалидностью возникает негативизм в отношении собственных способностей к обучению, могут отмечаться нарушения эмоционально-личностной сферы и волевых процессов:

повышенная напряжённость, эмоциональная неустойчивость, колебания самооценки, ретроспективная направленность, неопределённость перспектив, трудности межличностного общения, утрата контроля над аффектами, изменение отношения к людям и обществу, переориентация на нормы, сложившиеся в условиях боевых действий.

Возрастно-психологические особенности обучающихся ветеранов-участников СВО, в том числе и инвалидностью, неоднозначны: с одной стороны, они включают психологическую зрелость, осознанное самоопределение, устойчивую положительную мотивацию к обучению, с другой – могут проявляться признаки стресса, тревожности, депрессии, адаптационные трудности. Особое значение имеют индивидуальный опыт и эмоциональное состояние, влияющие на процесс реадаптации и успешной интеграции в образовательную среду.

Вместе с тем, социально-психологические трудности в образовательной сфере связаны также с тем, что, как правило, взрослым людям бывает некомфортно, а иногда просто страшно, оказаться в позиции ученика. Особенно это характерно для лиц, которые занимают достаточно высокое административно-должностное и социальное положение, или в условиях СВО занимали командные должности. Они могут негативно воспринимать назидательный тон преподавателя, болезненно реагировать на замечания по поводу неправильного ответа и т. д. [6].

В то же время специфический жизненный опыт студентов, участников СВО, определяет более высокую мотивацию получения образования и характеристики «эффективного взрослого обучающегося», которые проявляются в осознанности профессионально-образовательного запроса, выраженной в понимании целей и смысла получения образования, позволяет им адекватно оценивать и корректировать процесс обучения.

Поведение преподавателей и других участников образовательного процесса: психолого-педагогические условия, должны способствовать тому, чтобы ветераны СВО, в том числе инвалиды и те, кто столкнулся с посттравматическим стрессом или имеет другие психологические особенности, чувствовали себя принятыми и нужными.

Отсутствие единого методического материала по созданию психолого-педагогических условий образовательного процесса ветеранов СВО приводит к тому, что преподаватели самостоятельно вынуждены действовать на основе собственных представлений о том, как это должно быть [7].

Преподаватели российских университетов, где обучаются ветераны СВО, отмечают, что появление студентов-ветеранов в учебных заведениях положительно влияет на образовательный процесс и атмосферу в коллективах. Их присутствие создаёт атмосферу взаимопод-

держки и уважения, а также стимулирует других студентов к саморазвитию и осознанию ответственности перед обществом.

Президент России Владимир Путин регулярно встречается со студентами-ветеранами и отмечает их беспримерное мужество. «Я вас хочу поблагодарить за это решение и низко поклониться вашим родителям за то, что они воспитали таких молодых людей, как вы. Это вообще в характере нашего народа – в трудный момент для Родины себя не жалеть, подставлять плечо стране. Это лишний раз показывает, что у нас из поколения в поколение это передаётся, и кто бы чего в разные периоды времени ни говорил о том, какая у нас молодёжь, – жизнь всегда всё расставляет на свои места», – говорит глава государства [4].

Высшее образование для ветеранов – инвалидов СВО – это не только возможность получить новые знания и навыки, но и шанс реализовать свой потенциал, найти интересную и востребованную работу, а также повысить свой социальный статус и уровень жизни.

Литература

1. <https://объясняем.рф/articles/useful/kakie-lgoty-v-vuzakh-i-kolledzhakh-est-u-uchastnikov-svo-i-ikh-detey/> (дата обращения 10.02.2026).
2. Федеральный закон от 19.12.2023 № 603-ФЗ «О внесении изменений в статью 19 Федерального закона «О статусе военнослужащих».
3. Казанцева Л.А., Калиниченко И.А., Гайнов И.Д. Проблемы реализации мер поддержки участников специальной военной операции и членов их семей в сфере образования и науки // Психология и педагогика служебной деятельности. 2023. № 4. С. 125–129.
4. <https://www.pnp.ru/social/v-minoborony-rasskazali-na-kakie-programmy-pereobucheniya-postupayut-veterany-svo.html> (дата обращения 12.02.2026).
5. Борозинец Н.М., Водолажская М.Г., Сальникова О.Д., Соловьева О.В., Шеховцова Т.С. «Концепция профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций, в контексте ресурсного потенциала образовательных организаций высшего образования» // Психологическая наука и образование – 2023. Том 28. № 6.
6. Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А. Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей (Библиотека журнала «Психологическая наука и образование») / под ред. В.В. Рубцова. М.: МГППУ, 2018. С. 64–73.
7. Лебедева М.Е., Привалова Е.П. Психолого-педагогические условия организации образовательного процесса в вузе для ветеранов специальной военной операции // Педагогика и психология: академический журнал. 2025. № 2 (9). С. 41–46.

**СОЗДАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РИП
И ПЛОЩАДОК-НОВАТОРОВ (НА ПРИМЕРЕ БЕЛГОРОДСКОГО ДВОРЦА
ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА Г. БЕЛГОРОДА)**

Ключевые слова: дополнительное образование детей, инклюзивное образовательное пространство, инновационный проект, региональная инновационная площадка, площадка-новатор, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, адаптированная дополнительная общеобразовательная программа.

В статье рассматривается процесс формирования региональной инклюзивной образовательной среды в системе дополнительного образования детей Белгородской области. Актуальность исследования обусловлена необходимостью достижения целевых показателей Концепции развития дополнительного образования до 2030 года в части вовлечения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов в дополнительные общеобразовательные программы. На примере Белгородского Дворца детского творчества (проект «ИнФормат») описаны структурные компоненты инклюзивной среды: кадровое и методическое обеспечение, психолого-педагогическое сопровождение, архитектурная доступность, сетевое взаимодействие. Представлены результаты трансляции опыта в статусе площадки-новатора. Делается вывод, что интеграция ресурсов РИП и площадок-новаторов позволяет не только создать устойчивую инклюзивную среду в отдельной организации, но и обеспечить диссеминацию эффективных практик в региональную систему образования, способствуя росту доступности и качества дополнительного образования для детей с особыми образовательными потребностями.

I.A. Doronina, I.S. Royenko
Belgorod Institute of education development

**CREATION OF A REGIONAL INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN THROUGH
THE ACTIVITIES OF RIP AND INNOVATION PLATFORMS
(ON THE EXAMPLE OF THE BELGOROD PALACE
OF CHILDREN'S CREATIVITY IN BELGOROD)**

Keywords: additional education for children, inclusive educational space, innovative project, regional innovation platform, innovative playground, children with disabilities, children with disabilities, adapted additional general education program.

The article examines the process of forming a regional inclusive educational environment in the system of additional education for children of the Belgorod region. The relevance of the study is determined by the need to achieve the targets of the Concept of the development of additional Education until 2030 in terms of involving children with disabilities and children with disabilities in additional general education programs. Using the example of the Belgorod Palace of Children's Creativity (the InFormat project), the structural components of an inclusive environment are described: personnel and methodological support, psychological and pedagogical support, architectural accessibility, and networking. The results of the experience translation in the status of an innovator site are presented. It is concluded that the integration of RIP resources and innovative platforms allows not only to create a sustainable inclusive environment in a separate organization, but also to ensure the dissemination of effective practices into the regional education system, contributing to the growth of accessibility and quality of additional education for children with special educational needs.

Право каждого человека на образование, закрепленное в Конституции РФ, должно реализовываться на всех уровнях образования, во всех типах образовательных организаций.

В соответствии с целевыми показателями реализации концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года (далее – Концепция) доля детей в возрасте от 5 до 18 лет с ограниченными возможностями здоровья (далее – детей с ОВЗ) и детей-инвалидов, осваивающих дополнительные общеобразовательные программы (далее – ДОП), в том числе с использованием дистанционных технологий, к 2030 году должна составить 80 %.

Каждый регион должен разработать свой механизм достижения этого показателя [4].

В Белгородской области основа этого механизма была заложена в 2020 году региональным проектом «Вовлечение детей с расстройствами аутистического спектра в дополнительное образование «Радость открытия» [8].

В рамках проекта было организовано повышение квалификации педагогов дополнительного образования по основам организации работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в системе дополнительного образования как в ОГАОУ ДПО «БелиРО» г. Белгорода, так и в организациях дополнительного профессионального образования г. Москвы, г. Санкт-Петербурга, других регионов. За время реализации проекта педагогические работники 20 организаций дополнительного образования Белгородской области разработали и реализовали более 81 адаптированной ДОП для детей с РАС, направленных на развитие творческих способностей, трудовых умений и навыков, физическое развитие. Педагоги МБУДО «Центр образования «НеШкола» г. Губкина и МАУ ДО «ЦДО» Белгородского муниципального округа Белгородской области приняли участие в

подготовке Реестра адаптированных дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ художественной и социально-гуманитарной направленностей (clck.ru/3SGb6h).

Анализ итогов реализации проекта показал, что ключевым условием вовлечения детей с ОВЗ в дополнительное образование детей является интеграция трех процессов:

- кадрового обеспечения (специализированное обучение педагогов для работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами);
- методического сопровождения (разработка адаптированных дополнительных общеобразовательных программ для всех нозологических групп, индивидуальных образовательных маршрутов, обмен актуальным опытом);
- создания инклюзивной образовательной среды.

Логическим продолжением этой работы стало выстраивание инновационной инфраструктуры по дальнейшей наработке опыта вовлечения детей с ОВЗ и детей-инвалидов в систему дополнительного образования детей и его распространения посредством работы региональных инновационных площадок (далее – РИП) и площадок-новаторов. Деятельность этой инфраструктуры координирует Белгородский институт развития образования.

Статус РИП присваивается образовательным организациям, которые реализуют актуальные проекты по внедрению новых практик, в том числе в области инклюзии. Задача площадок-новаторов – трансляция уже готового, апробированного инклюзивного опыта в массовую практику.

В данной статье в фокусе внимания авторов будет находиться инклюзивная образовательная среда Белгородского дворца детского творчества г. Белгорода (далее – Дворец).

Деятельность Двора по внесению своего вклада в создание региональной инклюзивной образовательной среды в системе дополнительного образования детей свое начало берет с конца 2022 года с присуждением ему статуса РИП. Темой инновационной деятельности стала «Создание инклюзивной образовательной среды в детско-юношеском центре драматургии, режиссуры и современных видов искусств «ИнФормат». В качестве методологической основы инновационного проекта стали труды Ахметовой Д.З., Бариновой Е.Б. [1, 2, 5, 7].

В рамках деятельности РИП педагогический коллектив центра драматургии, режиссуры и современных видов искусств Дворца реализовал комплекс мероприятий, направленных на формирование устойчивой инклюзивной среды в организации дополнительного образования. Определены обязательные структурные компоненты:

1. Механизма подготовки педагогических кадров к организации образовательной деятельности для детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Он включает в себя следующие направления:

- обучение педагогов по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации по вопросам деятельности РИП;

- организация внутрикорпоративного обучения педагогов по следующему циклу: диагностика профессиональных затруднений (анкетирование) → обучающая площадка, направленная на устранение одного-двух выявленных затруднений → повторная диагностика (наблюдение за деятельностью педагогов, рефлексия, анкетирование) → следующая обучающая площадка и т.д.;

- осуществление планирования и реализации совместных мероприятий для взаимного обмена опытом;

- обобщается и транслируется актуальный педагогический опыт через открытые занятия, мастер-классы, публикации и выступления на конференциях [3, 6, 9, 10].

2. Программно-методического обеспечения реализации образовательной деятельности, в состав которого входит:

- адаптированные дополнительные общеобразовательные программы (в 2023 году была разработана и впервые была реализована комплексная инклюзивная дополнительная общеобразовательная программа «Творчество без границ»);

- оценочные материалы для определения степени достижения планируемых результатов освоения адаптированных ДОП;

- сценарии досуговых и воспитательных мероприятий.

3. Инклюзивную образовательную деятельность, в рамках которой:

- апробируются инновационные технологии и методики работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в условиях дополнительного образования;

- разрабатываются и реализуются индивидуальные учебные планы;

- определяются наиболее эффективные подходы к социализации детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

4. Психолого-педагогическое сопровождение, в рамках которого выстроена система диагностики (входной, промежуточный мониторинг), консультирования и просвещения родителей (родительские гостиные «Разговор по душам»), позволившая повысить уровень толерантности и вовлеченности семей.

5. Архитектурную и физическую доступность – безбарьерную среду организации дополнительного образования, организацию оснащения и зонирования кабинетов для занятий.

6. Нормативно-правовое обеспечение, в рамках которого:

– актуализированы локальные нормативные акты, регулирующие образовательные отношения (в соответствии со статьёй 30 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), посредством внесения изменений, закрепляющих правовые основы организации инклюзивного образования;

– разработан и утверждён комплекс локальных актов, регламентирующих организацию инклюзивного обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов (положения о психолого-педагогическом консилиуме, об адаптированных образовательных программах, о тьюторском сопровождении, договоры с родителями, приказы о создании рабочих групп и др.).

7. Сетевое взаимодействие с государственными и общественными организациями для расширения возможностей социализации детей с ОВЗ и детей-инвалидов (АНО «ЦСП «Город инклюзивной культуры»» и БМОИД «Тепло души»).

Проект «ИнФормат» стал практической реализацией механизма, заложенного региональным проектом «Радость открытия». На примере Дворца отработана модель интеграции трёх ключевых компонентов: кадрового (обучение педагогов), методического (разработка адаптированных программ и рекомендаций) и средового (создание психологически комфортного и доступного пространства).

Созданная инклюзивная образовательная среда позволила увеличить охват детей с ОВЗ и детей-инвалидов на 25% адаптированными ДОП, реализуемыми центре драматургии, режиссуры и современных видов искусств. Проект доказывает, что при наличии системной поддержки и инновационных подходов дети с особыми образовательными потребностями могут успешно интегрироваться в социум и раскрывать свои таланты.

Успешно завершённый инновационный проект «ИнФормат» в статусе РИП, наличие позитивного опыта в создании инклюзивного образовательного пространства позволил Дворцу в 2024 году получить статус площадки-новатора.

В рамках формирования региональной инклюзивной образовательной среды в системе дополнительного образования детей целью Дворца стало оказание организационно-методической поддержки заинтересованным организациям дополнительного образования детей по внедрению инновационного опыта инклюзивного образования.

Диссеминация опыта по созданию инклюзивной образовательной среды проходит по двум основным направлениям:

1. Организационно-методическая поддержка и трансляция опыта. За два года работы в статусе площадки-новатора Дворец провёл серию масштабных межрегиональных мероприятий:

– межрегиональный семинар «Особые дети – особый подход» (апрель 2025 г.), объединивший 130 участников из шести регионов РФ (Орловская, Курская, Самарская, Мурманская области, Ямало-Ненецкий АО);

– инклюзивный форум «Рука в руке» (октябрь 2025 г.) с участием 109 педагогов Белгородской области и представителей других регионов;

– открытый инклюзивный фестиваль детского творчества «Инклюзар» (июнь 2025 г.), в котором приняли участие 103 педагога и 352 ребёнка с ОВЗ и инвалидностью.

2. Информационная поддержка и диссеминация методических продуктов.

Педагоги Дворца активно публикуют свой опыт в сборниках международных и всероссийских конференций.

Анализ наработок коллектива позволил создать пакет учебно-методической документации, обеспечивающей воспроизводимость инклюзивной практики. Ключевыми продуктами стали:

– методические рекомендации «Инклюзия или иллюзия?» по организации инклюзивной образовательной среды в учреждении дополнительного образования;

– комплексная инклюзивная дополнительная общеобразовательная программа «Творчество без границ», включающая модули художественной, декоративно-прикладной и вокальной направленности;

– адаптированная программа «ЭмоАРТ», ставшая победителем XI Областного конкурса адаптированных дополнительных общеобразовательных программ в 2025 году.

Присвоение статуса региональной площадки-новатора позволило вывести локальный опыт на уровень системного регионального ресурса. Сегодня Дворец выступает не просто как место реализации инклюзивных программ, но и как центр компетенций, осуществляющий трансфер эффективных практик в образовательную систему Белгородской области и другие регионы РФ. Это подтверждает востребованность и перспективность развития сети площадок-новаторов как инструмента модернизации регионального образования.

Литература

1. Ахметова Д.З. Инклюзивная педагогика: учебное пособие / Д.З. Ахметова, А.В. Тимирязова, Т. А. Челнокова. – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2019. – 174 с.

2. Баринаева Е.Б. Теория и практика инклюзивного обучения в образовательных организациях: учебное пособие для вузов / Е.Б. Баринаева. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 97 с.

3. Батищева О.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждении дополнительного образования детей / О.А. Батищева //

Педагогический опыт: от теории к практике: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 12 апреля 2023 г.) / гл. ред. О. Н. Широков; Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2023. – 128 с.

4. Бикташева Д.И. Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях города Белгорода / Д.И. Бикташева // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2022. – № 3. – С. 16–24.

5. Гуторова П.С. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья через дополнительное образование в условиях инклюзивного обучения / П.С. Гуторова // Вестник магистратуры. – 2022. – № 3-1(126). – С. 115–116.

6. Иванова Л.П. Дворец детского творчества – территория для всех (из опыта работы МБУДО БДДТ) / Л.П. Иванова, Н.П. Шахова // Развитие науки и образования: новые подходы и актуальные исследования. Сборник научных трудов по материалам XXXIX Международной научно-практической конференции (г.-к. Анапа, 24 марта 2023 г.). – Анапа: Изд-во «НИЦ ЭСП» в ЮФО, 2023. – С. 50–54.

7. Кудрявцева Т.К. Инклюзивный потенциал программ дополнительного образования в социализации детей и подростков / Т.К. Кудрявцева, В.А. Кудрявцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 194–197.

8. Нагель О.П. Организационно-методические условия функционирования образовательной модели «ресурсный класс» и «ресурсная группа» для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (на примере Белгородской области) / О.П. Нагель, С.В. Лебедева // Вестник Белгородского института развития образования. – 2023. – Т. 10, № 1(27). – С. 41–51.

9. Попова Т.О. Инклюзия как средство образовательно – воспитательно-го потенциала танцевального коллектива (из опыта работы центра художественно – эстетического воспитания) / Т.О. Попова, М.А. Севрюкова, И.С. Филатова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 февраля 2023 г., г. Калуга). – Уфа: Аэтерна, 2023. – С. 114–117.

10. Филатова И.С. За гранью танцевальных возможностей в сфере дополнительного образования (из опыта работы центра художественно-эстетического воспитания) / И.С. Филатова, М.А. Севрюкова, Т.О. Попова, А.В. Головинский // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XIX Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2023. – С. 39–41.

**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИИ
И ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТА
В УСЛОВИЯХ НАПРЯЖЕННОГО УМСТВЕННОГО ТРУДА**

Ключевые слова: физическая культура, спорт, умственное утомление, психофизическое состояние, реабилитация, снижению иммунитета.

При написании работы была поставлена задача – показать, что физическая культура и спорт является стратегически необходимым элементом реабилитации и восстановления работоспособности студента.

О.А. Kolesnikova
Bratsk state University, Bratsk

**PHYSICAL EDUCATION AND SPORT AS A MEANS
OF REHABILITATION AND RESTORATION OF THE PSYCHOPHYSICAL
STATE OF A STUDENT IN CONDITIONS OF INTENSE MENTAL WORK**

Keywords: physical culture, sports, mental fatigue, psychophysical state, rehabilitation, decreased immunity.

When writing the work, the goal was to show that physical education and sports are a strategically necessary element of rehabilitation and restoration of a student's working capacity.

Современная система высшего образования, ориентированная на подготовку высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов, неизбежно связана с интенсивными умственными нагрузками. Студенческий период – это время для серьезного испытания физического и психологического здоровья молодого человека. Напряженный учебный график, дефицит времени, экзаменационные стрессы, нерегулярное. влияющих на психофизическое состояние. Это приводит к развитию гиподинамии, хронического умственного утомления, эмоционального выгорания, снижению иммунитета и, как следствие, к ухудшению академической успеваемости. В данной ситуации физическая культура и спорт становятся целенаправленным, научно обоснованным и высокоэффективным средство реабилитации и восстановления работоспособности.

Для понимания роли физической культуры необходимо определить участки на ее воздействия. Основные проблемы включают:

1. Физиологические воздействия (синдром гиподинамии, нарушение обмена веществ, кумулятивное физическое утомление).
2. Нейропсихические и когнитивные последствия:

- умственное переутомление (астения);
- эмоциональное выгорание и хронический стресс;
- снижение мотивации и синдром прокрастинации.

Оздоровительный эффект физической активности имеет сложную многоуровневую природу.

Физиологический и биохимический уровни:

- оптимизация систем кровообращения и дыхания;
- нейрогуморальная регуляция;
- серотонин и дофамин;
- снижение кортизола.

Укрепление опорно-двигательного аппарата.

3. Внеучебное время – наиболее важный блок:

- самостоятельные тренировки 3-4 раза в неделю по 1–1,5 часа;
- циклические виды (аэробная база);
- силовые тренировки (в тренажерном зале или с весом тела);
- виды с нейромышечным и психическим компонентом.

Активный отдых в выходные дни – закаливание.

Ключевые принципы – это регулярность, постепенность, адекватные нагрузки, разнообразие, позитивный эмоциональный настрой.

В условиях напряженного умственного труда в вузе физическая культура и спорт выступает не как второстепенный, а как стратегически необходимый элемент жизнедеятельности студента. Восстановительная и реабилитационная функция носит комплексный характер, оказывая одновременное позитивное влияние на соматическое здоровье, психоэмоциональную сферу и когнитивные способности. Формирование устойчивой привычки к регулярным занятиям физической культуры является инвестицией в качество настоящей студенческой жизни и в долгосрочное сохранения здоровья.

Активные физкультурно-спортивные занятия, участие в спортивных соревнованиях являются формой остро необходимого общения. Восстанавливают психическое равновесие, возвращают чувство уверенности и уважения к себе, дают возможность вернуться к активной жизни.

Доказано, что умственная работоспособность студентов снижается после второй пары учебных часов. Эффективной формой для активизации студентов в учебно-трудовом процессе является гимнастика, которая способствует быстрому приведению организма в рабочее состояние, улучшает кровообращение и лимфодренаж, ускоряет обмен веществ и выводит продукты распада. К физическим средствам поддержания здоровья также относятся санитарно-гигиенические условия, питание, режим сна и отдыха.

На сегодняшний день многие вузы отводят представленных государственным стандартам часов по физической культуре и спорту для

самостоятельных и секционных занятий. Студентам Братского государственного университета было предложено заниматься в оздоровительных секциях по видам спорта: волейбол (девушки и юноши), дартс, настольный теннис, атлетическая гимнастика, шашки, шахматы, аквааэробика, бадминтон, оздоровительное плавание, что принесит существенный эффект в повышении уровня психофизического состояния занимающихся.

Физическая активность и спорт – это то, что поможет бороться со стрессом, усталостью и нервными нагрузками в повседневной жизни. Они становятся универсальным решением для всех, кто сталкивается с интенсивной умственной деятельностью.

Литература

1. Антипова Е.П. Формирование физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 3. С. 90–106.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и каждого / В.К. Бальсевич.- М.: Физкультура и спорт, 2023. – 208 с.
3. Ильина Н.Л. Влияние физической культуры на психологическое благополучие человека // Научно-теоретический журнал «Ученые записки. – 2021. – № 12 (70). – С.69–73.
4. Казантинова Г.М. Физическая культура студента : учебник для вузов, 2-е изд. – Москва : Лань, 2024. – 304 с.
5. Лубышева Л.И. Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности // Физкультура и спорт. 2021. № 3.

УДК 796

О.А. Колесникова

ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Ключевые слова: физическая культура, спорт, ограниченные возможности здоровья, адаптация, психофизическое состояние, интегрированное обучение.

При написании работы была поставлена задача – показать, что физическая культура и спорт является стратегически необходимым элементом реабилитации и восстановления работоспособности студента.

О.А. Kolesnikova

Bratsk state University, Bratsk

ADAPTATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES TO UNIVERSITY STUDIES

Keywords: physical education, sports, disabilities, adaptation, psychophysical state, integrated learning.

When writing the work, the goal was to show that physical education and sports are a strategically necessary element of rehabilitation and restoration of student performance.

Рост инвалидности населения, связанный с усложнением производственных процессов, увеличением транспортных потоков, ухудшением экологической обстановки и другими причинами, обусловил появление новых областей человеческих знаний, учебных и научных дисциплин, новых специальностей в системе высшего профессионального образования.

Адаптивная физическая культура – это комплекс мер спортивно-оздоровительного характера, направленных на реабилитацию и адаптацию к нормальной социальной среде людей с ограниченными возможностями, преодоление психических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни, а также созданию необходимости своего вклада в социальное развитие общества.

При поступлении в вуз учащиеся с ограниченными возможностями здоровья сохраняют такие качества, как отсутствие навыков коммуникации, недоверие к миру и окружающим. Такие студенты обычно тревожные, настороженные, замкнутые, безразличные, вспыльчивые, обидчивые. Став студентами вузов, они испытывают ярко выраженную потерянность, неприспособленность, что порой переходит в депрессию, мир и окружение их пугают.

Выделяют три основных этапа процесса социальной адаптации:

- этап первичной социальной адаптации в вузе;
- активное вхождение в систему межличностных отношений;
- повышение самооценки студентов с ограниченными возможностями здоровья и формирование положительного отношения к себе и окружающим.

Активные физкультурно–спортивные занятия, участие в спортивных соревнованиях являются формой острого необходимого общения, восстанавливают психическое равновесие, возвращают чувство уверенности в себе, дают возможность вернуться к активной жизни.

Среди приоритетных направлений деятельности по развитию адаптивной физической культуры называют

- вовлечение как можно большего числа людей с ограниченными возможностями к занятиям физической культурой и спортом;
- вовлечение лиц с ограниченными возможностями к доступности существующих физкультурно-оздоровительных и спортивных объектов.

Интегрированное обучение предполагает модификацию педагогического процесса с учетом специфических потребностей лиц с

ограниченными возможностями и создания специальных образовательных условий, наличие в учреждениях службы, отвечающей за организацию и проведение мероприятий по медицинской, социальной и профессиональной реабилитации.

Базовым документом при организации реабилитации лиц с ограниченными возможностями в учреждениях профобразования является индивидуальная программа реабилитации студентов с ограниченными возможностями здоровья. Индивидуальная программа реабилитации рассматривается как комплекс оптимальных для лиц с ограниченными возможностями реабилитационных мероприятий, представляющих собой совокупность медицинских, психологических, педагогических, образовательных и социально-экономической защиты.

На данный момент в Братском Государственном университете обучается 47 студентов с ограниченными возможностями здоровья. В университете существует тренажерный зал, плавательный бассейн, который оснащён специальным мобильным подъемным средством для лиц с ограниченными возможностями, проводятся соревнования по дартсу, шахматам, шашкам.

Таким образом оздоровительный эффект на секциях университета связан прежде всего с повышением возможностями организма, уровня общей выносливости и физической работоспособности, который сопровождается профилактическим эффектом в повышении риска сердечно-сосудистых заболеваний снижения артериального давления.

Литература

1. Антипова Е.П. Формирование физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 3. – 90–106 с.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и каждого / В.К. Бальсевич. – Москва : Физкультура и спорт, 2023. – 208 с.
3. Бейлина Н.С. Проблемы социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в высшей школе / Н.С. Бейлина, Е.Ю. Двойникова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – №. 3. – 59 с.
4. Каленик Е.Н. Социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ к обучению в вузе (на примере Ульяновского государственного университета) / Е.Н. Каленик // Симбирский научный вестник. – 2022. – № 1. – 55–59 с.
5. Казантинова Г.М. Физическая культура студента: учебник для вузов, 2-е изд. – Москва : Лань, 2024. – 304 с.

**КОРРЕКЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ И РЕЧИ
В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
НА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ
И ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

Ключевые слова: взаимодействие специалистов, инновационные методики, индивидуализированные методы, специализированная помощь, положительная динамика.

Статья посвящена актуальным вопросам коррекции познавательной сферы и речи у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в контексте их социализации. Рассматриваются новые подходы и инновационные методы работы, направленные на устранение образовательных трудностей, возникающих у детей с ОВЗ.

В статье акцентируется внимание на значении интеграции современных технологий в коррекционно-педагогическую деятельность, что способствует повышению мотивации и интереса учащихся. Обсуждаются мультидисциплинарные подходы, объединяющие усилия различных специалистов, которые помогают создать более комплексный и целостный подход к коррекции речевых и познавательных нарушений.

В статье подчеркивается необходимость привлечения внимания специалистов и общества к данной проблеме. Результаты исследования подтверждают актуальность темы и эффективность применяемых методов в практике.

N.P. Matyukhina, Yu.A. Garaseva
MBOU "Secondary School No. 30 named after M.K. Yangel", Bratsk

**CORRECTION OF THE COGNITIVE SPHERE AND SPEECH
IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES
IN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL SPEECH
THERAPY AND DEFECTOLOGICAL CLASSES**

Keywords: interaction of specialists, innovative methods, individualized methods, specialized assistance, positive dynamics.

The article is devoted to topical issues of cognitive and speech correction in children with disabilities in the context of their socialization. New approaches and innovative methods of work aimed at eliminating educational difficulties encountered by children with disabilities are considered. The article focuses on the importance of integrating modern technologies into correctional and pedagogical activities, which helps to increase students' motivation and interest. Multidisciplinary approaches are discussed, combining the efforts of various specialists who help

Коррекция познавательной сферы и речи представляет собой многогранную область, в которой новизна заключается в разнообразных подходах, методах работы. В последние годы наблюдаются значительные изменения в нормативных документах, требованиях к коррекционному процессу, появились разработки по взаимодействию специалистов коррекционного профиля, которые подчеркивают актуальность и инновационность данной темы.

Внедрение новых технологий, включая компьютерные программы, мобильные приложения и интерактивные ресурсы, позволяет разнообразить методы коррекционной работы. Это создает возможность для более эффективного обучения детей с ОВЗ, повышая мотивацию и интерес к занятиям.

Создание единой модели, объединяющей усилия логопедов, дефектологов, педагогов, позволяет формировать более целостный и комплексный подход к коррекции познавательных процессов и речевых нарушений. Это дает возможность учитывать различные аспекты развития ребенка и обеспечивать более эффективную помощь в коррекции.

Разработка новых методик и программ обучения учитывающих работу разных специалистов, направленных на особые категории детей с ОВЗ, такие как дети с нарушениями слуха, с тяжёлым нарушением речи. Эти методики часто основываются на уникальных научных исследованиях и практическом опыте, что делает их актуальными и востребованными.

Создание индивидуализированных программ обучения в начальной общеобразовательной школе, адаптированных под каждый конкретный случай, позволяет учитывать уникальные особенности каждого ребенка с ОВЗ. Это подход обеспечивает более целенаправленное и эффективное воздействие на развитие познавательной сферы и речевой активности.

Коррекция познавательной сферы и речи у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в процессе социализации является одной из наиболее актуальных задач современного образования и дефектологии. В последние десятилетия наблюдается увеличение количества обучающихся с ОВЗ, что требует разработки и внедрения специализированных программ и методов коррекционно-развивающего обучения, технологического обеспечения коррекционного процесса.

В своей интегрированной коррекционно-развивающей работе мы, как специалисты следуем основным направлениям:

- развитие высших психических функций;
- развитие математических представлений;
- развитие графических навыков;

- развитие мелкой моторики;
- развитие связной речи.
- формирование навыков письменной речи (письма и чтения).

Цель коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога, учителя-логопеда: оказание специализированной своевременной помощи учащимся с ОВЗ, испытывающим трудности в общении и обучении в освоении ими обязательного минимума содержания образования в условиях массовой школы, консультирование родителей и учителей.

В соответствии с поставленной целью учителем-дефектологом, учителем-логопедом решались следующие задачи:

1. Проведение первичного и итогового дефектологического, речевого обследования ребенка, выявление имеющихся нарушений, определения оптимального образовательного маршрута;

2. Составление индивидуально-ориентированной адаптированной образовательной программы на каждого ребенка; индивидуально-го плана коррекции;

3. Формирование предпосылки к полноценному усвоению общеобразовательной программы;

4. Отслеживание динамики развития ребенка в ходе коррекционной деятельности;

5. Консультирование педагогов и родителей по проблемам развития, обучения и воспитания детей, выбору оптимальных форм, методов и приемов обучения и воспитания в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка.

В 2024–2025 учебном году целью коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога и учителя-логопеда являлось устранение причин, из-за которых дети испытывают трудности в учении, усвоении тех или иных предметных знаний, умений и навыков.

Это заключалось в исправлении или ослаблении имеющихся у ребенка нарушений развития психических, познавательных, речевых школьно-значимых функций в формировании учебной деятельности;

В результате анализа данных, полученных в ходе дефектологического, речевого обследования, проведенного в октябре 2024 года, у детей в разной степени проявления были выявлены недостатки в развитии: сенсорной сферы (1 уч. – 1,9 %), мыслительных процессов (14 уч. – 26,9 %), снижение познавательной активности (12 уч. – 23 %), недостаточной сформированностью мотивационно-целевой основы деятельности (5 уч. – 9,6 %), самоконтроля и саморегуляции (3 уч. – 5,7 %), нарушения интеллектуальной работоспособности с падением по мере утомления способности к запоминанию (5 уч. – 9,6 %), концентрации внимания (12 уч. – 23 %), нарушения речи (10 уч. – 19,2 %). У всех учеников отмечался дефицит общего запаса

знаний и представлений об окружающем мире, а также запаздывание формирования мышления в целом – способности к обобщению, абстрагированию, логическим построениям.

В зависимости от структуры дефекта и степени его выраженности была определена содержательная направленность коррекционной работы с позиций индивидуально-дифференцированного подхода к обучению и воспитанию учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Коррекционно-педагогическое воздействие, реализующееся в форме фронтальной и индивидуальной непосредственно образовательной деятельности, было направлено на восполнение пробелов предшествующего этапа развития, и ориентировано на зону ближайшего развития учащегося (в соответствии с программным содержанием).

Усвоение программного материала учащихся происходило в соответствии с индивидуальными возможностями и темпом психического, речевого развития, в связи с чем осуществлялся более тщательный отбор содержания образования, использовались адекватные методы и приёмы обучения на занятиях дефектолога и логопеда.

На коррекционно-развивающих занятиях у большинства обучающихся отмечался низкий уровень аналитико-синтетической функции мышления, неустойчивость внимания, повышенная отвлекаемость, слабость мелкой моторики пальцев рук, недостаточный уровень развития связной монологической речи. Большинство учеников испытывали сложности при выполнении многозвеньевых инструкций особенно при восприятии через слухо-речевой канал восприятия (словесной инструкции), что объясняется преобладанием развитого визуального канала восприятия и понимания информации. Практически все дети испытывали трудности в выделении причинно-следственных отношений между предметами и явлениями, в осуществлении целенаправленного последовательного анализа изучаемого конкретного предмета или явления. Эти и многие другие нарушения сочетались со снижением познавательной активности, неравномерностью деятельности, колебаниями внимания и работоспособности.

Кроме того, коррекционная направленность занятий обеспечивалась максимальным использованием предметно-практической, речевой деятельности.

По результатам дефектологического, логопедического обследования, проведённого в мае 2025 г., можно было констатировать наличие положительной динамики не у каждого из учеников с ОВЗ. По результатам диагностики следует отметить, что у большинства учеников отмечается недостаточный уровень развития логических форм мышления, графических навыков. Однако присутствуют безусловные

продвижения в развитии образной и вербальной памяти, внимания, сенсорно-перцептивной деятельности, наглядных форм мышления, коррекции речевой сферы. Наблюдаются улучшения у учеников в умение слушать, концентрироваться на выполнении требований взрослого, подчинять свои действия заданным правилам, действовать в соответствии со словесной инструкцией или наглядным образцом. У большинства детей можно было наблюдать ориентацию на достижение положительного результата в ходе выполнения заданий различного типа. У учеников на занятиях присутствовала познавательная активность, устойчивая положительная мотивация к занятиям, как фронтальным, так и индивидуальным.

В течение года проводились индивидуальные и групповые занятия 1-2 раза в неделю, согласно ИОМ. Занятия посещали 52 обучающихся с 1 по 9 класс.

	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.	Итого
Индивидуальная работа		1 уч.	1 уч.		1 уч.		1 уч.	1 уч.		5 уч.
Групповая работа	10 уч.			44 уч.	9 уч.	110 уч.			14 уч.	47 уч.

Динамика развития учащихся на окончание 2024–2025 учебный год

Класс/ чел	Положительная	Волнообразная	Динамика
1 кл – 10ч.		10 уч.	-
2 кл – 1ч.	1 уч.		1 уч.
3 кл – 1 ч.		1 уч.	-
4 кл – 5 ч.	2 уч.	3 уч.	2 уч.
5 кл – 5 ч.	1 уч.	9 уч.	1 уч.
6 кл.- 10ч.		10уч.	-
7 кл.- 1 ч.		1 уч.	-
8 кл.-1 ч.		1 уч.	-
9 кл – 14 ч.	14 уч.		14 уч.
итого	18 уч.	34 уч.	18 уч.

Волнообразная динамика наблюдается у 34 чел. – 65,6 %.

Положительная динамика наблюдается у 18 человек – 34,6 %.

Так же были проведены и проводятся индивидуальные консультации и ознакомление с результатами обследований обучающихся с задержкой психического развития в течении учебного года с педагогами-предметниками и классными руководителями. Были разработаны рабочие программы согласно ФГОС; выступления на совещаниях, участие в конкурсах, вебинарах, курсах повышения профессиональной компетентности.

Необходимым компонентом коррекционно-педагогической деятельности также считаем обеспечение взаимосвязи в работе между педагогами классов ОВЗ и специалистами – педагогом-психологом и учителем-логопедом. Это взаимодействие реализуется в таких сторонах совместной деятельности, как организация изучения детей данной группы; тщательный анализ программ по различным разделам обучения и воспитания, адаптация программного материала в соответствии с особенностями учеников, учёт их актуального уровня развития, ориентация на зону ближайшего развития; перспективное и календарное планирование.

Заключение. Таким образом, работа по коррекции познавательной сферы и речи в процессе социализации детей с ОВЗ на логопедических и дефектологических занятиях является актуальной и значимой. Она требует внимания со стороны специалистов и общества в целом, чтобы создать условия для полноценного развития и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и позволяет достичь значительных результатов.

Литература

1. Выготский Л.С. «Психология развития ребенка». Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 512 с.
2. Зегебарт Г.М., Ильичева О.С., Артеменко Л.А. Программа для младших школьников «УЧЕНИЕ БЕЗ МУЧЕНИЯ» Москва, 2019. – 98 с.
3. Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2019. – 157 с. – URL: <https://biblio-online.ru/bcode/438213>.
4. Логопедия. Нарушения голоса: учеб.-метод. пособие / сост. Е.Е. Васильева. – 2-е изд., испр. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 111 с.
5. Андреева Н.Г. «Логопедические занятия по развитию речи младших школьников»- М.: ВЛАДОС, 2009. – 185 с.
6. Лопухина И.С. «Логопедия. 550 занимательных упражнений для развития речи», М.: Аквариум, 2005. – 384 с.

Н.П. Матюхина, Н.С. Малкова

МБОУ «СОШ № 30 имени М.К. Янгеля», г. Братск

СОВМЕСТНЫЙ ПУТЬ К УСПЕХУ:

ДЕФЕКТОЛОГ И КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ – ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Ключевые слова: образовательное пространство, дефектологическое сопровождение, классный руководитель, совместная работа, успешная адаптация.

В статье представлен опыт комплексной совместной работы дефектолога и классного руководителя при создании благоприятной среды для развития, обучения и успешной интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в современном образовательном пространстве.

Дефектологическое сопровождение рассматривается как система, направленная на раскрытие возможностей, обучающихся с ОВЗ, охватывающая ученика, родителей, педагогов, различных специалистов. Особое значение уделяется роли классного руководителя.

Представленный опыт показывает принципы инклюзивного образования, реализуемый через совместные занятия, мероприятия, участие в творческих проектах и профориентационную программу «Билет в будущее», направленную на осознанный выбор профессии.

Статья будет интересна педагогам, дефектологам, психологам, родителям и всем, кто занимается вопросами инклюзивного образования и поддержки детей с ОВЗ.

N.P. Matyukhina, N.S. Malkova

MBOU "Secondary School No. 30 named after M.K. Yangel", Bratsk

**A SHARED PATH TO SUCCESS: A SPECIAL EDUCATION TEACHER
AND A HOMEROOM TEACHER –
HELP CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Keywords: educational space, speech therapy support, class teacher, joint work, successful adaptation.

The article presents the experience of comprehensive joint work of a speech therapist and a class teacher in creating a favorable environment for the development, education, and successful integration of students with disabilities (WD) in the modern educational space.

Speech therapy support is considered as a system aimed at revealing the possibilities of students with disabilities, covering the student, parents, teachers, various specialists. Special attention is paid to the role of the class teacher.

The presented experience shows the principles of inclusive education, implemented through joint classes, events, participation in creative projects

В современном образовательном пространстве все большее значение приобретает создание условий, в которых каждый ребенок, независимо от его индивидуальных особенностей, может иметь возможность успешной реализации в будущем. Важно оказывать всестороннюю поддержку обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для создания благоприятной среды для развития в рамках образовательного учреждения особое место занимает условие комплексного сопровождения обучающихся с особыми потребностями обучения. В этом процессе важное значение занимают два специалиста: дефектолог и классный руководитель. Наша совместная работа – это не просто формальность, а целенаправленная стратегия,

направленная на создание благоприятной среды для развития, обучения и успешной интеграции таких детей в социуме.

Дефектологическое сопровождение – это комплекс мер, направленных на создание социальной ситуации развития, которая позволяет максимально раскрыть уникальность каждого ребенка. Это обеспечение индивидуальных условий, способствующих не только успешному освоению учебной программы, но и всестороннему развитию личности. Важно понимать, что это сопровождение охватывает не только самого ученика и классного руководителя, но и его родителей (законных представителей), а также других участников образовательного процесса – педагогов и других специалистов (психолога, логопеда и социального педагога).

Дефектологическое сопровождение ребенка с ОВЗ включает в себя единую технологию, объединяющую усилия специалистов разного профиля и в большей мере работу классного руководителя как наставника и связующее звено для обучающихся с ОВЗ и специалистов и педагогов образовательной организации. Цель этой технологии – оказать квалифицированную поддержку как самому обучающемуся, так и его семье в решении вопросов, связанных с развитием, обучением, воспитанием и социализацией. Согласованность действий всех участников процесса является залогом его эффективности и важным незаменимым участником этого процесса является работа классного руководителя.

Результаты нашей совместной коррекционной работы показывают, что при создании адекватных условий, обучающиеся с ОВЗ демонстрируют высокий уровень стрессоустойчивости, освоение адаптационной образовательной программы (АОП). Это свидетельствует о низком уровне тревожности в стенах учебного заведения и хорошей адаптации к образовательному процессу.

Основная цель работы дефектолога и классного руководителя заключается в сопровождении обучающихся с ОВЗ, проходящих обучение в образовательных учреждениях, и обеспечении их оптимального развития и успешной интеграции в социуме. Для достижения этой цели соблюдаются принципы инклюзивного образования.

Это достигается путем совместных занятий, мероприятий, встреч с представителями различных учреждений и организаций, подготовке и проведению спектаклей, выступлений, концертов в качестве участников, в рамках различного рода мероприятий, посвященных Патриотическому и гражданскому воспитанию. Такой подход позволяет детям с ОВЗ чувствовать себя частью коллектива, учиться взаимодействовать со сверстниками и развивать социальные навыки.

Также в рамках АОПП обучающиеся с ОВЗ в нашем учебном учреждении под руководством своего наставника, классного руково-

дителя, участвуют в новый профориентационный проекте – «Билет в будущее», в рамках внеклассных мероприятий направленный на раскрытие талантов и осознанный выбор карьеры. Проект объединяет школьников, педагогов и родителей в уникальном сотрудничестве, направленном на поддержку интересов, способностей и целей каждого участника, в том числе с ограниченными возможностями. К проекту привлекаются эксперты, профессиональные психологи и дефектологи, которые готовы помочь каждому выбрать свою специальность.

«Билет в будущее» является центральным российским проектом по профориентации, в котором мы впервые участвуем с начала учебного 2025–2026 г.

Для более успешной адаптации обучающихся с ОВЗ в обществе, на производстве и в других сферах жизни, важно не изолировать их во время учебного процесса. Это одно из основополагающих направлений дефектологического сопровождения, которое реализуется в нашей школе. Создание единого образовательного пространства, где каждый ребенок чувствует себя принятым и поддержанным, является залогом его успешного будущего. Всё это невозможно без совместной комплексной работы, где важную роль играет работа классного руководителя при поддержке специалистов.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 512 с.
2. Зеgebарт Г.М., Ильичева О.С., Артеменко Л.А. Программа для младших школьников «УЧЕНИЕ БЕЗ МУЧЕНИЙ»: Москва, 2019. – 98 с.
3. bvbinfo.ru/profminimum.

УДК 376.1

С.А. Фрейберг, Л.Б. Григоревский
ФГБОУ ВО «БрГУ», Братск

Е.Н. Сизых
ОГАОУ ДПО «БелИРО», г. Белгород

СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ДОСТУПНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, образовательная среда вуза, доступность образовательной среды, проектирование среды, обеспечение инклюзивного образования.

Статья посвящена проблеме формированию инклюзивного образовательного процесса на основе оптимальных параметров организации доступной образовательной среды вуза. При подготовке статьи анализировался практический опыт ряда российских университетов по созданию инклюзивной образовательной среды для студентов-инвалидов и студентов с ограни-

ченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено необходимости создания доступной образовательной среды, разработке и внедрению унифицированных технологий комплексного сопровождения студентов-инвалидов.

S.A. Freyberg, L.B. Grigorevsky

Bratsk State University, Bratsk

E.N. Sizykh

OGAOU DPO "BellRO", Belgorod

CREATING AN INCLUSIVE AND ACCESSIBLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Keywords: inclusion, inclusive education, university educational environment, accessibility of the educational environment, environment design. provision of inclusive education.

The article is devoted to the problem of forming an inclusive educational process based on the optimal parameters of the university's accessible educational environment. When preparing the article, the practical experience of a number of Russian universities in creating an inclusive educational environment for disabled students and students with limited health opportunities was analyzed. Special attention is paid to the need to create an accessible educational environment, the development and implementation of unified technologies for comprehensive support of disabled students.

Доступная среда – не только про архитектуру. Это ещё и понятные учебники, специальные технические средства, если они нужны, и, конечно, дружелюбная атмосфера, где каждый чувствует себя принятым.

Необходимость изучения и создания доступной инклюзивной образовательной среды заключается в том, что инклюзивное образование позволяет преодолеть изоляцию инвалидов и обеспечить включение их в повседневную жизнь общества, увеличение степени активности всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии. Одним из основных способов решения этой проблемы остается обеспечение доступности образования, в том числе высшего, ориентированного на подготовку высококвалифицированных работников.

В статье анализируется практический опыт ряда российских университетов по созданию доступной инклюзивной образовательной среды для студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено необходимости создания доступной образовательной среды, разработке и внедрению унифицированных технологий комплексного сопровождения студентов-инвалидов.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из значимых направлений деятельности системы образования во всем мире.

В России деятельность по внедрению принципов инклюзии развернулась с конца 1990-х гг. Хотя в отдельных технических вузах (МВТУ им. Баумана, Северо-Западном политехническом институте в Ленинграде и т. д.) с 1930-х по 1960-е гг. разрабатывались и внедрялись учебные программы, ориентированные на какой-либо один вид инвалидности, а с 1960-х гг. на индивидуальное и групповое обучение начали принимать и гуманитарные вузы, следует отметить, что до 1990-х гг. политика государства в отношении инвалидов носила преимущественно компенсационный характер (в виде выплат, дополнительных услуг и т. д., но не в плане приспособления среды) [4]. В настоящее время накоплен некоторый опыт в решении проблемы повышения доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья, существуют детально разработанные модели сопровождения профессионального образования инвалидов, которые довольно успешно реализуются на практике, что дает возможность инвалидам реализовать свое право на получение высшего образования. Существенный вклад в расширение доступности высшего образования для инвалидов внесли сами вузы, разработав соответствующие модели сопровождения профессионального образования инвалидов и начав их практическую реализацию (например, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Челябинский государственный университет, Владимирский государственный университет, Новосибирский государственный технический университет, Томский политехнический университет, Красноярский государственный торгово-экономический университет) [3].

Нарабатывая опыт, ведущие вузы делятся опытом и результатами, разрабатываются методические рекомендации.

Одновременно разрабатывались и утверждались Федеральные законы и постановления правительства, разрешающие и закрепляющие права инвалидов на социальную защиту, на образование, на улучшение условий жизни инвалидов и лиц с ОВЗ.

Нормативные аспекты по созданию и формированию инклюзивного образования закреплены в ряде документов: Конституции РФ, Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральных законах: «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»; «О социальной защите инвалидов в РФ»; «Об общих принципах организации законодательных и исполнительных органов государственной власти субъектов РФ»; «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ; Государственная программа «Доступная среда» работающая поэтапно (1 этап 2011-2021; 2 этап 2022–

2030) и др.. Программа «Доступная среда» была разработана Минтрудом РФ и направлена на решение следующих задач: оценка состояния и повышение доступности объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения; устранение социальной разобщенности инвалидов и граждан, не являющихся инвалидами; модернизация государственной системы медико-социальной экспертизы; обеспечение равного доступа инвалидов к реабилитационным услугам [7].

В рамках Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» системной мерой поддержки для развития условий инклюзивного высшего образования стало создание сети ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на базе образовательных организаций высшего образования (далее – ОВЗ, РУМЦ). С 2016 г. в России функционирует **21 ресурсный учебно-методический центр (РУМЦ)** по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ. РУМЦ объединяют **583 вуза России**, которые взаимодействуют с ними в формате партнёрских соглашений. В эту партнерскую сеть входят головные вузы и их филиалы. Наш университет в 2019 году также заключил партнерские соглашения с сетью РУМЦ, непосредственно с Новосибирским государственным техническим университетом.

Сегодня РУМЦ – это консолидированная команда профессионалов, выступающих как: экспертное сообщество при разработке и обновлении нормативных правовых актов; сетевая площадка по развитию системы кадрового сопровождения в рамках реализации программ повышения квалификации; информационный и контактный центр поддержки населения по вопросам получения инклюзивного высшего образования; консультационный и мониторинговый центр развития специальных условий обучения в вузах; разработчик концепций, методик, мероприятий по поддержке и содействию трудоустройству для инвалидов и т. д.

Реформы системы образования, инклюзивное обучение и требования, которые предъявляются к образовательным учреждениям всех уровней по программе «Доступная среда» – диктуют целый комплекс мероприятий по адаптации. На этапе адаптации образовательных учреждений возникает один из проблемных вопросов организации среды для обучающихся-инвалидов, связанный со специальным обустройством учебных помещений. Он ориентирован на устранение всех барьеров на территории учреждения и внутри здания таким образом, чтобы свободный доступ могли иметь все посетители, вне зависимости от своих физических возможностей. При этом во внимание берутся потребности людей с ограничениями по слуху, по зрению, а также перемещающихся на креслах-колясках. Как результат с каж-

дым годом возрастает доля поступающих в вузы студентов с ограниченными возможностями здоровья. Так, в 2016 г. в Братском государственном университете обучалось 12 студентов с официально установленной инвалидностью, на 01.10.25 г. в университете обучается 47 человек, имеющих инвалидность. Опираясь на нормативную базу, была разработана нормативная база университета (паспорта доступности зданий и сооружений, где проходят учебные занятия групп; Положение об обучении инвалидов и лиц с ОВЗ в «БрГУ»). Разработка адаптированных программ осуществляется по мере необходимости).

Стоит заметить, что реальное число студентов с ограниченными возможностями здоровья может быть больше, поскольку многие из них в силу каких-либо причин в открытую не информируют администрации университетов о своем состоянии здоровья и не просят об особых образовательных условиях.

Согласно планированию мероприятий по программе «Доступная среда» рекомендуется проработать несколько важных технологических нюансов: учебные кабинеты и аудитории – для обучающихся в креслах-колясках должны быть организованы столы специальной конфигурации, а их размещение – строго в ряду у дверного проема; актовые и зрительные залы – для комфорта инвалидов по слуху должны быть предусмотрены системы помощи, индукционные петли; библиотека и читальный зал – должны быть размещены средства помощи слабовидящим, а также продумано дополнительное освещение по всему периметру; спортзал и бассейн – для обучающихся с ограниченными возможностями обязательно нужно организовать отдельную закрытую раздевалку, с душем и санузлом, адаптированным к безопасному использованию; эвакуация – на случай чрезвычайных ситуаций во всех помещениях должны быть предусмотрены системы световой сигнализации для учащихся инвалидов с нарушением слуха [4].

С точки зрения проектирования инклюзивного компонента среды интерес также представляем опыт разработки комплексного обустройства образовательной среды в ФГБОУ ВО Братский Государственный университет» (г. Братск). На официальном сайте вуза программе «Доступная среда» уделено достаточно внимания для того, чтобы информацию о программе сделать доступной, понятной и востребованной в вузовской образовательной среде. Проект реализации Программы включает три компонента: нормативно-информационный блок (нормативные документы); профориентационный блок (проект «Безбарьерная среда в образовании»); организация обучения (перечень оборудования необходимого для получения знаний, перечень образовательных направлений и программ вуза, разработанных с учетом обучающихся с ОВЗ).

Характеристика инклюзивной доступности образовательной среды в нашем университете рассматривалась на трех уровнях, каждый из которых включал ряд параметров:

- материально-технические условия (специализированная система визуальных знаков в образовательном пространстве для обучающихся с ОВЗ; специализированные средства для удобства перемещения обучающихся с ОВЗ; пандусы у корпусов, общежитий, профилактория; доступность технических средств и приспособлений для осуществления аудиторного процесса инклюзивного обучения; специализированные компьютерные комплексы для обучающихся с ОВЗ);

- методико-педагогические условия (наличие специалистов (педагогов), владеющих специальными методиками обучения учащихся с ОВЗ; подготовленность всего педагогического состава к методическому сопровождению обучающихся с ОВЗ; психолого-педагогическая готовность к взаимодействию субъектов инклюзивного обучения; возможность использования в аудиториях специализированных средств обучения для обучающихся с ОВЗ, в том числе с применением дистанционных технологий; готовность к проектированию учебных программ и фонда оценочных средств, ориентированных на обучающихся с ОВЗ);

- социально-психологические условия (наличие в вузе структурных подразделений по социально-психологическому сопровождению обучающихся с ОВЗ; наличие в вузе социальных проектов по реабилитации и здоровьесбережению обучающихся с ОВЗ; психологическая и правовая поддержка в трудоустройстве выпускников с ОВЗ; программы комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ в вузе; популяризация программы «Доступная среда»).

Таким образом, наиболее оптимальными условиями проектирования доступной образовательной среды вуза были выявлены: нормативно-правовое и методическое обеспечение инклюзивного учебного процесса; социально-психологическая готовность субъектов образовательных отношений к организации инклюзивного образовательного процесса (инклюзивная компетентность и культура); комплексное психолого-педагогическое сопровождение всех субъектов инклюзивного образовательного процесса (обучающихся, родителей, преподавателей, помощников лиц с ограниченными возможностями здоровья); информированность лиц с ограниченными возможностями здоровья о возможности оказания услуг в сфере получения высшего образования и их дальнейшего социального роста, а также доступность системы реабилитационных, психолого-педагогических, медицинских и социальных услуг.

В «БрГУ» созданы условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья включая возможность адаптировать любую образовательную программу, если возникает такая необходимость. Студент-инвалид может рассчитывать на помощь в учебе, если она ему необходима, а также содействие в решении организационных проблем со стороны тьютора по работе с инвалидами и лицами с ОВЗ, студенческого профкома или методиста деканата.

Подводя итоги, следует отметить необходимость дальнейшей проработки, как методологических оснований развития инклюзивных процессов в высшей школе, так и более детального анализа содержания профориентационной работы с потенциальными абитуриентами с инвалидностью, процесса обучения и сопровождения студентов с инвалидностью при получении высшего образования, а также поиска эффективных механизмов успешного трудоустройства выпускников с инвалидностью, завершивших обучение в вузе.

Литература

1. Айсмонтас Б.Б. Опыт разработки и апробации модели учебно-методического центра дистанционного обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ. Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции Научно-образовательная информационная среда XXI века. Отв. редактор Н.С. Рузано-ва. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2015. – С.6–12.
2. Айсмонтас Б.Б., Панюкова С.В., Саитгалиева Г.Г. Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. – С. 60–70.
3. Антропов А.П., Кантор В.З. Региональные системы инклюзивного высшего образования: ресурсный учебно-методический центр как институциональное решение // Вестник факультета управления СПбГЭУ. 2018. № 3. – С. 459–465.
4. Глузман Ю.В. Теория и практика инклюзивного образования в вузе: отечественный и зарубежный опыт: монография. – Симферополь: ИТ Ариал, 2019. – 244 с.
5. Кузова В.А. Проблемы создания доступной среды для маломобильных групп населения в Приморском крае // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2016. № 1. С. 183–189.
6. Макарова М.Р., Шутов Д.В. Доступная домашняя среда как форма перспективного развития и жизни маломобильных групп населения // Вестник Всероссийского общества специалистов по медикосоциальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии. 2018. № 2. С. 28–37.
7. Постановление от 29 марта 2019 года № 363 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда»» (с изменениями на 23.03.2021 г.). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/554102819?marker=6540IN> (дата обращения: 11.02.2026).

8. Руйга И.Р., Ефремова М.В. Проблемы формирования доступной среды для маломобильных групп населения на региональном уровне: нормативно-правовой аспект // Государственное и муниципальное управление в XXI веке: теория, методология, практика. 2015. № 18. С. 74–81.

9. Старобина Е.М. Реабилитационно-образовательная среда как средство обеспечения доступности профессионального образования инвалидов // Развитие профессиональной компетентности специалистов в области реабилитации и образования инвалидов: материалы Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: ГБУПРЦ, 2012. С. 24–26.

10. Фридман Т.С. Влияние законодательства на создание доступной среды для маломобильных групп населения // Наука и бизнес: пути развития. 2017. № 11 (77). С. 40–43.

11. Шарамыгина И.Е. Право инвалидов на доступную среду: опыт, проблемы и пути их решения // Реализация Конвенции ООН о правах инвалидов: опыт, проблемы, пути их решения: сб. науч. ст., материалов междунар. науч.-практ. конф. Кемерово: Кемеровский государственный университет. 2017. С. 143–146.

12. Щербакова Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 545–548.

СЛУЖБА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

Н.В. Каменева

ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ФОРМИРОВАНИИ БЛАГОПРИЯТНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ

Ключевые слова: психологическая служба вуза, благоприятная психологическая среда, психологическая безопасность, социально-психологический климат, психическое здоровье студентов, институционализация.

В статье рассматривается роль психологической службы вуза в создании благоприятной психологической среды. Анализируются теоретические подходы к определению данного феномена, факторы и условия его формирования, а также факторы риска, характерные для современного высшего образования. Особое внимание уделяется описанию методов, форм и технологий работы психологической службы, направленных на профилактику кризисных состояний и укрепление психологического благополучия всех участников образовательного процесса. На основе анализа актуальных исследований выявляются ключевые проблемы, сдерживающие развитие психологических служб в вузах России.

N.V. Kameneva

Bratsk State University, Bratsk

THE POTENTIAL OF THE UNIVERSITY PSYCHOLOGICAL SERVICE IN FORMING A FAVOURABLE PSYCHOLOGICAL ENVIRONMENT AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Keywords: university psychological service, favourable psychological environment, psychological safety, socio-psychological climate, mental health of students, institutionalization.

The article examines the role of the university psychological service in creating a favourable psychological environment. It analyzes theoretical approaches to defining this phenomenon, the factors and conditions of its formation, as well as risk factors characteristic of modern higher education. Special attention is paid to describing the methods, forms, and technologies used by the psychological service aimed at preventing crisis states and strengthening the psychological well-being of all participants in the educational process. Based on the analysis of current research, key problems hindering the development of psychological services in Russian universities are identified.

Современная социальная ситуация развития характеризуется высокой степенью неопределенности, информационной перегрузкой и возрастанием требований к личности профессионала. В этих условиях высшее образование призвано обеспечить не только трансляцию знаний, но и создание условий для сохранения психического здоровья, личностного и профессионального развития обучающихся. Ключевым инструментом реализации этой задачи выступает психологическая служба вуза, деятельность которой в последние годы становится объектом пристального внимания со стороны государства и научного сообщества [4]. Этот акцент нашел отражение в Концепции развития психологических служб в системе высшего образования РФ, которая закрепляет их статус как необходимого элемента университетской инфраструктуры. Согласно документу, служба становится не просто вспомогательным звеном, а стратегическим ресурсом для обеспечения комплексного сопровождения всех участников образовательного процесса и формирования единой безопасной развивающей среды. Одной из главных целей функционирования такой службы является формирование благоприятной психологической среды, способствующей раскрытию потенциала студентов и эффективной работе профессорско-преподавательского состава.

В современной отечественной психологии понятие благоприятной психологической среды тесно переплетается с категорией «психологическая безопасность». По определению И.А. Басовой, психологическая безопасность образовательной среды представляет собой состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении и создающее референтную значимость среды для ее участников. Благоприятную среду можно рассматривать как более широкое понятие, включающее не только отсутствие угроз, но и наличие условий для позитивного функционирования всех субъектов образовательного процесса.

Анализ научной литературы позволяет выделить несколько взаимосвязанных структурных компонентов такой среды. Прежде всего, это **эмоционально-психологический климат**, который характеризуется преобладанием позитивного настроения, взаимопониманием между студентами и преподавателями, а также проявлением эмпатии и педагогического такта в общении [1]. Важнейшим компонентом выступает **психологическая безопасность**, под которой понимается ощущение защищенности от психологического насилия, уважение к личности каждого участника образовательного процесса, обеспечение конфиденциальности и формирование атмосферы доверия [3]. Не менее значимым представляется **социально-психологическая сплоченность**, отражающая степень ценностно-ориентационного единства

в студенческих группах и педагогическом коллективе, готовность к сотрудничеству и взаимопомощи [2]. Наконец, благоприятная среда немыслима без **удовлетворенности возможностями самореализации**, то есть наличия условий для проявления инициативы, творчества и выстраивания индивидуальной образовательной траектории.

Формирование здоровой психологической среды в вузе зависит от множества факторов, которые условно можно разделить на внешние, связанные с организацией учебного процесса, и внутренние, обусловленные личностными характеристиками участников. К организационным условиям относятся стиль управления и педагогического общения, продуманная организация учебного процесса с учетом физиологического и психического потенциала обучающихся [1]. Важную роль играет и воспитательная среда университета, которая должна быть направлена на формирование у студентов социально значимых качеств и гражданской позиции. Значимым условием выступает психологическая компетентность преподавателей, поскольку их коммуникативные способности, умение выстраивать диалог и проявлять эмпатию напрямую влияют на эмоциональное состояние студентов и общую атмосферу в учебных группах.

В своей деятельности психологическая служба должна быть ориентирована на выявление и минимизацию факторов риска, которые принято разделять на несколько групп. Внешние риски связаны с особенностями организации учебно-воспитательного процесса, среди которых высокая учебная нагрузка, стрессогенность экзаменационных сессий, чрезмерная бюрократизация, а также сложившаяся в вузе организационная культура [6].

Социально-психологические риски обусловлены характером педагогического взаимодействия и могут проявляться в авторитарном стиле общения, отсутствии обратной связи, межличностных конфликтах, буллинге или дискриминации. Особую группу составляют собственно психологические риски, определяемые индивидуально-личностными характеристиками участников образовательного процесса: низкая стрессоустойчивость, повышенная тревожность, несформированность навыков саморегуляции, а также неосведомленность о способах получения психологической помощи. Исследования показывают, что психические состояния студентов существенно варьируются в зависимости от учебной ситуации, при этом экзаменационная сессия является мощным стрессогенным фактором, требующим мобилизации всех ресурсов организма [5].

Деятельность психологической службы по формированию благоприятной среды должна носить системный и многоуровневый характер, включая несколько взаимосвязанных направлений работы. Диагностическое направление предполагает регулярный мониторинг

психологической безопасности и социально-психологического климата в студенческих группах и на факультетах. Для этого используются валидные методики, позволяющие оценить уровень жизнестойкости (тест С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева), тревожности, субъективного ощущения защищенности, а также своевременно выявить группы суицидального риска. Профилактическое и просветительское направление реализуется через проведение тренингов, направленных на развитие коммуникативных навыков, стресс-менеджмента и саморегуляции. Важным компонентом является повышение психологической грамотности преподавателей, обучение их навыкам конструктивного взаимодействия со студентами и распознавания ранних признаков кризисных состояний [4]. Консультативное направление включает оказание индивидуальной и групповой психологической помощи студентам и сотрудникам по широкому кругу вопросов: от адаптации к вузу и межличностных конфликтов до экзистенциальных и учебных трудностей. Ключевым условием эффективности консультирования выступает обеспечение конфиденциальности, что способствует снижению стигматизации обращения за помощью. Экспертная и организационно-методическая работа предполагает участие психологов в разработке внутривузовских документов, регламентирующих нормы этики и взаимодействия, а также проведение психологической экспертизы образовательных программ и условий обучения на предмет их стрессогенности и соответствия психологическим возможностям студентов. Наконец, кризисное консультирование и экстренная помощь требуют создания четких алгоритмов действий в чрезвычайных ситуациях, включая суицидальные попытки, острые стрессовые реакции и другие кризисные состояния, а также обеспечения работы «телефона доверия» или каналов онлайн-связи для быстрого реагирования.

Несмотря на позитивную динамику развития сети психологических служб (к 2022 году функционировало не менее 402 таких подразделений), современные исследования фиксируют ряд системных проблем, препятствующих их эффективной работе по созданию благоприятной среды [4]. Прежде всего, сохраняется высокая вариативность моделей служб – от единственного специалиста до разветвленных центров, что существенно сказывается на качестве и доступности психологической помощи. Исследователи Т.Н. Тихомирова и Е.И. Метелькова выделяют феномен «отраслевой индифферентности» и «профессионального эгоизма» части психологов, когда их работа слабо связана со стратегическими целями вуза, а используемые методы не учитывают специфику образовательной среды [7]. Существует также рассогласование в ожиданиях между руководством вузов и психологами: администрация не всегда понимает роль службы в достижении академических результатов, а психологи порой не готовы к диалогу

и включению в решение общеузовских задач. Остро стоит проблема нормативно-правового регулирования и отсутствия профессионального стандарта психолога в высшем образовании, что затрудняет унификацию требований к деятельности специалистов и оценку ее эффективности.

Таким образом, психологическая служба вуза обладает уникальным потенциалом в формировании благоприятной психологической среды. Ее возможности лежат не только в плоскости коррекции уже возникших трудностей, но и в создании проактивной, развивающей и безопасной экосистемы, способствующей личностному и профессиональному росту всех участников образовательного процесса. Эффективность этой работы напрямую зависит от степени интеграции службы в жизнь университета, согласованности действий с администрацией и профессорско-преподавательским составом, а также от готовности самих психологов выходить за рамки сугубо терапевтической парадигмы в сторону системных изменений организационной культуры. Дальнейшее развитие сети психологических служб должно идти по пути стандартизации подходов, укрепления кадрового состава и научно-методического обеспечения их деятельности, что позволит в полной мере реализовать их потенциал в формировании благоприятной психологической среды современного вуза.

Литература

1. Ключкова С.В. Эмоционально-психологический климат как базовый компонент образовательной экосистемы вуза / С.В. Ключкова, Ю.В. Буклис // Логос. – 2023. – № 5. – С. 10–17.
2. Сорокина, Е.Н. Социально-психологический климат как фактор профессиональной подготовки студентов технического вуза / Е.Н. Сорокина, Д.В. Гулякин, Д.Д. Гринев // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – № 2.
3. Белевцова М.Р. Факторы психологической безопасности личности студента психолого-педагогического вуза / М.Р. Белевцова, Е.Э. Бойкина // Вестник практической психологии образования. – 2025. – Т. 22, № 3. – С. 142–155.
4. Ерицяи К.Ю. Психологические службы российских вузов – мониторинговое исследование практик и ресурсов / К.Ю. Ерицяи, Н.А. Антонова, Е.А. Клопова, Л.А. Цветкова // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30, № 5. – С. 49–61.
5. Макарьчева А.В. Влияние ситуативных факторов на психические состояния в учебной деятельности студентов / А.В. Макарьчева // Психология. Психофизиология. – 2025. – Т. 18, № 2. – С. 24–33.
6. Психологические риски образовательной среды вуза // Вестник СГУ. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://old-akmepsy.sgu.ru/> (дата обращения: 13.03.2026).

7. Тихомирова Т.Н. Вузовская психологическая служба: социальные ожидания и институциональные вызовы на пути устойчивого развития / Т.Н. Тихомирова, Е.И. Метелькова // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 11. – С. 10–30.

УДК 371

Е.В. Мирошниченко
ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

**СИСТЕМНАЯ ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОТ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ
К ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ**

Ключевые слова: девиантное поведение, образовательная среда, системная профилактика, коррекция, подростковая среда, восстановительный подход, психолого-педагогическое сопровождение.

В статье рассматривается проблема девиантного поведения детей и подростков как комплексный феномен, требующий от современной системы образования пересмотра традиционных реактивных подходов. Обосновывается позиция, согласно которой образовательное учреждение, будучи ключевым институтом социализации, должно выстраивать целостную средовую систему профилактики и коррекции, основанную на принципах научности, превентивности и гуманизма. Теоретический анализ базируется на синтезе отечественных и зарубежных исследований, а практические рекомендации фокусируются на интеграции современных технологий позитивной поведенческой поддержки, восстановительных практик и развития социально-эмоционального интеллекта в повседневную педагогическую реальность. Особое внимание уделяется необходимости трансформации профессиональной подготовки педагогов и укрепления межведомственного взаимодействия.

E.V. Miroshnichenko
Bratsk State University, Bratsk

**SYSTEMIC PREVENTION AND CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR
AMONG MINORS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: FROM THEORETI-
CAL FOUNDATIONS TO PRACTICAL IMPLEMENTATION**

Keywords: deviant behavior, educational environment, systemic prevention, correction, adolescent environment, restorative approach, psychological and pedagogical support.

The article examines the problem of deviant behavior of children and adolescents as a complex phenomenon that requires the modern education system to revise traditional reactive approaches. The position is substantiated that an educational institution, being a key institution of socialization, must build a holistic environmental system of prevention and correction based on the principles of scientific

validity, prevention, and humanism. The theoretical analysis is based on a synthesis of domestic and foreign research, and practical recommendations focus on integrating modern technologies of positive behavioral support, restorative practices, and the development of social-emotional intelligence into everyday pedagogical reality. Special attention is paid to the need for transforming the professional training of teachers and strengthening interdepartmental cooperation.

Динамичность социальных трансформаций, ценностная неопределенность и интенсивность информационных потоков, характеризующие современную реальность, существенно осложняют процесс гармоничной социализации подрастающего поколения. В этих условиях образовательные учреждения сталкиваются не только с задачей передачи знаний, но и с возрастающим спектром вызовов, связанных с проявлениями отклоняющегося поведения учащихся. Школьная дезадаптация, агрессия, буллинг, различные формы аддикций и асоциальные поступки перестают быть маргинальными явлениями, превращаясь в серьезную проблему, угрожающую психологической безопасности образовательной среды.

Актуальность вопроса определяется не только распространенностью девиаций, но и их качественным изменением, что требует от психологической службы образовательного учреждения адекватного научно-методического ответа. Классические педагогические концепции, подчеркивавшие роль целенаправленного воспитания и социальной среды, сегодня должны быть дополнены пониманием комплексной природы девиантности и современными инструментами работы с ней.

В отечественной психолого-педагогической науке систематически разрабатывается данная проблема и выделяется несколько подходов к ее пониманию.

Так, социально-педагогический подход (А.С. Белкин [1] и др.), акцентирует внимание на роли дефектов социальной среды и воспитательного процесса на возникновение девиантного поведения. Психологический подход (В.Д. Менделевич [2], Ю.А. Клейберг [3]) рассматривает девиации как следствие внутренних личностных конфликтов, нарушений в эмоционально-волевой регуляции и смысловой сфере. Клинико-психологическое направление (А.Е. Личко [4], Д.И. Исаев [5]), рассматривает акцентуации характера и пограничные психические состояния как психологическое условие формирования поведенческих отклонений в подростковом возрасте. Важным вкладом в теорию стала концепция аддиктивного поведения, подробно исследующая механизмы ухода от реальности (Н.В. Дмитриева, Т.А. Донских, Ц.П. Короленко [6] и др.). Отдельного внимания заслуживают работы, посвященные специфике профилактики зависимостей среди подростков, где, как показали исследования Л.П. Николаевой,

Д.В. Колесова [7], центральное место занимает формирование ценностных установок и альтернативных форм активности.

Зарубежные исследования, опирающиеся на теории социального научения (А. Бандура), стигматизации (Г. Беккер) и социального контроля (Т. Хирши), обогатили понимание роли групповых процессов и социального реагирования в закреплении девиантных моделей. Современный синтез этих идей, представленный в трудах И.А. Фурманова [8] и С.А. Беличевой [9], подчеркивает многофакторность явления, где образовательное учреждение выступает в двойственной роли: оно может являться как источником факторов риска (школьная неуспешность, дидактогении, неблагоприятный психологический климат), так и мощным фактором защиты через предоставление опыта позитивных отношений, успешности и социальной принадлежности.

Уникальность образовательного учреждения как пространства профилактики девиантного поведения позволяет выстраивать многоуровневую систему работы, начинающуюся с ранней диагностики, основанной на систематическом педагогическом наблюдении за изменениями в поведении, учебной мотивации и эмоциональном состоянии учащихся. Фундаментом системы является универсальная (первичная) профилактика, направленная на всю школьную популяцию. Ее суть – в сознательном проектировании безопасной, инклюзивной и развивающей среды, способствующей формированию просоциальных норм, навыков конструктивного разрешения конфликтов и позитивной самоидентификации. Методологической основой здесь служат идеи личностно-ориентированного и деятельностного подходов, разрабатывавшиеся А.Г. Асмоловым и В.А. Петровским.

Следующий уровень – селективная (вторичная) профилактика – фокусируется на работе с группами риска, демонстрирующими первые признаки дезадаптации. Завершает систему индикативная (третичная) профилактика и коррекция, предполагающая индивидуальную, часто междисциплинарную работу с учащимися, у которых уже сформировались устойчивые девиантные паттерны. Критически важным является понимание специфических факторов риска, порождаемых самой образовательной средой: авторитарный стиль общения, педагогическая запущенность, опыт буллинга и социального отторжения. Противовесом им выступают факторы защиты, к которым, согласно современным исследованиям школьного социально-психологического климата и внеурочной деятельности учащихся (Д.В. Григорьев, П.В. Степанов) [10], относятся поддерживающие отношения с педагогом, переживание академической и социальной успешности, а также общее чувство психологической безопасности и сопричастности жизни школы.

Эффективность профилактики и коррекции сегодня напрямую связана с отказом от карательных методов воздействия на личность в пользу подходов, направленных на развитие внутренних ресурсов личности и восстановление нарушенных связей. Одной из таких стратегий является позитивная поведенческая поддержка, берущая начало в идеях прикладного анализа поведения. Ее суть заключается в смещении фокуса с наказания нежелательных действий на целенаправленное обучение и позитивное подкрепление альтернативных, просоциальных форм поведения через систему четких, понятных и согласованных ожиданий. Основным направлением психологической помощи девиантным подросткам выступает, прежде всего, работа по профилактике и коррекции девиантного поведения, направленная на самого подростка (С.А. Беличева [11], Е.Д. Змановская [12], Ю.А. Клейберг, А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, Р.В. Овчарова [13], Л.Б. Шнейдер [14] и др.).

Второй ключевой технологический блок связан с восстановительным подходом, концептуальные основы и практические инструменты которого (школьная медиация, «Круги сообщества», восстановительные конференции) были разработаны и внедрены в России под руководством Р.Р. Максудова и А.Ю. Коновалова [15]. Данный подход предлагает принципиально иную логику реагирования на конфликты и правонарушения: центральными становятся не установление вины и санкция, а осознание причиненного вреда, ответственности за его заглаживание и восстановление нарушенных отношений в школьном сообществе.

Не менее важным направлением является целенаправленное развитие социального и эмоционального интеллекта учащихся, понимаемого как комплекс способностей к самосознанию, самоуправлению, социальной чуткости и управлению отношениями. Программы по развитию, опирающиеся на модель Д. Гоулмана, формируют базовую психологическую устойчивость, эмпатию и навыки коммуникации, выступая универсальным буфером против многих форм девиантности. В ответ на вызовы цифровой эпохи необходима также интеграция элементов медиаобразования и киберсоциализации, обучающих критическому восприятию информации, цифровому этикету и безопасности, что находит отражение в работах, посвященных медиapsихологии.

Реализация этих стратегий возможна лишь в рамках эффективно функционирующей системы психолого-педагогического сопровождения, которая предусматривает вариативные формы работы: от групповых тренингов и просветительских мероприятий до индивидуального консультирования с разработкой персонального образовательно-воспитательного маршрута.

Ни самая совершенная модель, ни передовые технологии не будут работать без соответствующей профессиональной подготовки педагогических кадров. Современный педагог нуждается не в поверхностной информированности о видах девиаций, а в глубоких практико-ориентированных компетенциях: навыках ненасильственного общения, технологиях управления групповой динамикой, основах работы с трудным поведением. Формирование таких компетенций должно стать стержнем программ повышения квалификации и переподготовки, что неоднократно подчеркивалось в работах, посвященных социально-педагогической работе с детьми группы риска.

При этом потенциал школы, несмотря на его широту, не безграничен. Построение эффективной системы немыслимо без отлаженного межведомственного взаимодействия с органами опеки и попечительства, комиссиями по делам несовершеннолетних, учреждениями системы здравоохранения (психиатрами, наркологами) и досуговыми центрами. Образовательное учреждение в этой цепи часто выступает первичным звеном, осуществляющим раннее выявление и направляющим запрос.

Таким образом, необходимость перехода к системной, научно обоснованной и ценностно-ориентированной профилактике и коррекции девиантного поведения в образовательных учреждениях актуальной и своевременной. Теоретический фундамент, заложенный в трудах отечественных и зарубежных ученых, и растущий арсенал доказательных практик – от восстановительных технологий до программ развития социального и эмоционального интеллекта – предоставляют для этого все необходимые средства. Ключевым условием успеха является трансформация самого образовательного учреждения в гуманистическую, поддерживающую среду, центрированную на благополучии ребенка. Это предполагает сознательное проектирование внутришкольной системы, охватывающей все уровни профилактики; массовое внедрение современных педагогических практик; кардинальное обновление содержания педагогического образования в сторону практической психологии и социальной работы; наконец, активное построение сетей межведомственного партнерства. Только такой целостный подход позволит реализовать миссию образования по воспитанию не только знающей, но и социально ответственной, психологически устойчивой и нравственно зрелой личности.

Литература

1. Белкин А. С. Отклонения в поведении школьников. Свердловск, 1973.
2. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения : учебное пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 287 с. – (Высшее образование).

4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Изд. 2-е доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983.

5. Исаев Д.И. Девиантное поведение и половые роли у девочек-подростков // Психопатические расстройства у подростков. Л., 1987. – С. 25–30.

6. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. – Новосибирск, Издательство «Олсиб», 2001 – 251 с.

7. Николаева Л.П., Колесов Д.В. Уроки профилактики наркомании в школе: пособие для учителя. – Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Модэк, 2003. – 63 с. – (Библиотека психолога).

8. Фурманов И.А. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования. – Минск: РИВШ, 2011. – 250 с.

9. Беличева С.А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников: учеб. пособие для студ. вузов, бакалавров по специальностям «Психология», «Социальная работа», «Социальная педагогика» и др. [и др.]. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2012. – 336 с.

10. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

11. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением / под ред. С.А. Беличевой. – М.: Соц. здоровье России, 1999. – 181 с.

12. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.

13. Овчарова Р.В. Психолого-педагогические основы работы с «трудными» детьми: учебное пособие для вузов. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 162 с.

14. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект, 2007. – 336 с.

15. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство. /под общей редакцией Л.М. Карнозовой М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с.

УДК 371

Н.И. Шмонина

ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Ключевые слова: третий возраст, психолого-педагогическое сопровождение, активное долголетие, геронтология, университеты третьего возраста, когнитивная стимуляция, психологическое благополучие.

В статье рассматривается актуальная проблема психолого-педагогического сопровождения людей третьего возраста. Анализируется эволюция понятия «третий возраст» в отечественной науке, выделяются ключевые задачи и направления сопровождения. Особое внимание уделяется теоретическому обоснованию психолого-педагогического подхода к работе с пожилыми людьми в контексте современных российских исследований. Делается вывод о необходимости развития системы непрерывного образования и психолого-педагогической поддержки людей третьего возраста в Российской Федерации.

N.I. Shmonina

Bratsk State University, Bratsk

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PEOPLE OF THE THIRD AGE: MODERN APPROACHES

Keywords: third age, psychological and pedagogical support, active longevity, geragogy, universities of the third age, cognitive stimulation, psychological well-being.

The article deals with the actual problem of psychological and pedagogical support for people of the third age. The evolution of the concept of «third age» in Russian science is analyzed, key tasks and directions of support are highlighted. Special attention is paid to the theoretical substantiation of the psychological and pedagogical approach to working with elderly people in the context of modern Russian research. The author concludes that it is necessary to develop a system of continuous education and psychological and pedagogical support for people of the third age in the Russian Federation.

Демографическое старение населения является одним из наиболее значимых вызовов XXI века для Российской Федерации. Согласно данным Росстата, доля граждан старше трудоспособного возраста в структуре населения страны неуклонно растет, что актуализирует необходимость разработки эффективных стратегий поддержки активного долголетия. Как отмечает Т.З. Козлова, процесс старения населения требует переосмысления места и роли пожилых людей в современном обществе, отказа от патерналистской модели социальной защиты в пользу парадигмы расширения возможностей и личностного развития [4].

В современном отечественном научном сообществе все более прочное место занимает концепция «активного долголетия», предполагающая расширение прав и возможностей пожилых людей, их полноценную интеграцию во все сферы общественной жизни [2]. В этой связи особую актуальность приобретает проблема психолого-педагогического сопровождения людей так называемого «третьего возраста». Данное понятие, активно разрабатываемое российскими исследователями, обозначает период жизни после выхода на пенсию

(примерно 55–75 лет), характеризующийся относительной свободой от профессиональных и семейных обязанностей, сохранностью здоровья и когнитивных функций, а главное – возможностью для самореализации, творчества и приобретения нового жизненного опыта [6].

Психолого-педагогическое сопровождение людей пожилого возраста базируется на понимании специфических задач развития данного периода. Как отмечают А.В. Глузман и Е.И. Поротникова, центральной проблемой третьего возраста является сохранение и переосмысление идентичности в условиях изменяющегося социального статуса, выхода из профессиональной роли и появления большого объема свободного времени. Исследователи подчеркивают, что в этот период происходит трансформация смысложизненных ориентаций: человек заново осмысливает прожитую жизнь, свои цели, ценности и дальнейшие перспективы. Отсутствие позитивной жизненной программы может привести к апатии, тревоге, ощущению ненужности, в то время как наличие осмысленных целей выступает важнейшим фактором психологического благополучия [2].

С точки зрения психологии развития, поздняя зрелость связана с разрешением возрастного кризиса, что предполагает необходимость интеграции и переосмысления прожитой жизни. О.В. Краснова подчеркивает, что успешное старение невозможно без сохранения способности к личностному росту и развитию, что делает психолого-педагогическое сопровождение не просто желательным, но необходимым условием качества жизни пожилого человека [6].

В последние десятилетия в отечественной науке активно развивается направление – герагогика, или педагогика старости. М.Р. Илакавичус определяет герагогику как отрасль педагогического знания, исследующую закономерности образования и социализации людей пожилого и старческого возраста. В отличие от педагогики детей и андрагогики взрослых, герагогика ориентирована на специфику обучения пожилых людей, которая учитывает [3]:

- сохранность способности к обучению при некотором замедлении темпов усвоения нового материала;
- высокую значимость практико-ориентированного знания, связанного с повседневной жизнью;
- опору на жизненный опыт обучающихся;
- потребность в признании и уважении со стороны преподавателя и группы.

А.Ю. Сувинова в своем исследовании подчеркивает, что пожилые люди, как правило, отдают приоритет эмоционально глубоким переживаниям, включающим значимые отношения и чувство причастности к общественной жизни. Это создает прочную основу для применения личностно-ориентированного обучения, предполагающе-

го глубокие обсуждения и ресурсное взаимодействие. Автор приходит к выводу, что, несмотря на уникальные характеристики пожилых учащихся, современные образовательные технологии применимы к ним при условии адаптации к возрастным особенностям восприятия и переработки информации [8].

Анализ современных российских практик позволяет выделить несколько основных моделей психолого-педагогического сопровождения людей третьего возраста, успешно реализуемых в различных регионах страны [1, 9].

1. *Университеты третьего возраста («серебряные университеты»)*. Наиболее распространенная модель, реализуемая в формате «народных университетов», «университетов серебряного возраста», «университетов третьего возраста» при вузах, а также в рамках проектов системы социальной защиты. Как отмечает Е.Р. Ярская-Смирнова, в России действует более 500 таких образовательных структур, охватывающих десятки тысяч пожилых людей. Программы включают курсы по иностранным языкам, компьютерной грамотности, правовым знаниям, истории, психологии, основам здорового образа жизни.

2. *Межведомственное и межинституциональное взаимодействие*. Эффективное сопровождение требует объединения усилий различных структур.

3. *Психообразовательные программы и когнитивный тренинг*. Данный подход фокусируется на целенаправленном формировании навыков, способствующих психологическому благополучию. Данные программы направлены на профилактику депрессии и тревоги, включающая элементы когнитивно-поведенческой терапии и психообразования. Исследование предпочтений пожилых людей показало, что наиболее востребованными темами являются благодарность за прожитую жизнь, жизненные приоритеты, эмоциональная стабильность, а также расширение возможностей для социального взаимодействия.

4. *Региональные модели сопровождения*. В различных регионах России формируются уникальные модели, учитывающие местные условия и ресурсы. Как отмечает М.М. Большева в своем диссертационном исследовании, в ряде регионов созданы центры непрерывного образования для пожилых людей, интегрированные в систему социальной защиты и здравоохранения. В Иркутской области, например, активно развиваются различные модели образования пожилых людей. Таким примером является уникальный проект создания Высших народных школ в городах области.

Обобщая представленные теоретические подходы, можно констатировать формирование в России «серебряной экосистемы» образования и сопровождения пожилых людей. Используя терминологию У. Бронфенбренера, Е.Р. Ярская-Смирнова и Д.И. Присяжнюк пред-

лагают рассматривать эту экосистему на нескольких уровнях: микроуровень (непосредственное взаимодействие преподавателя и обучающегося), мезоуровень (взаимодействие образовательных организаций, центров соцобслуживания, НКО), макроуровень (государственная политика, законодательство) [9].

Однако развитие этой экосистемы сталкивается с рядом проблем. Во-первых, сохраняется разрыв между декларируемыми принципами активного долголетия и неравномерным распределением ресурсов: качественные программы сопровождения доступны преимущественно жителям крупных городов. Во-вторых, наблюдается дефицит специалистов, владеющих компетенциями в области герагогии и геронтопсихологии. Как подчеркивает М.Р. Илакавичус [4], подготовка таких кадров требует специальных образовательных программ, которые пока отсутствуют в большинстве педагогических вузов. В-третьих, требует дальнейшей разработки методическая база: адаптация зарубежных программ, создание отечественных валидных инструментов оценки эффективности сопровождения [10].

Перспективными направлениями развития психолого-педагогического сопровождения людей третьего возраста в России, на наш взгляд, являются:

1. Разработка теоретически обоснованных моделей обучения, интегрирующих принципы герагогии и современные достижения отечественной психологии развития и педагогики.

2. Развитие персонализированных образовательных траекторий, учитывающих гетерогенность группы пожилых обучающихся и их различные мотивы.

3. Интеграция образовательных и психосоциальных компонентов, направленных на укрепление психологического благополучия, автономии и компетентности.

4. Цифровизация и развитие дистанционных форматов, обеспечивающих доступность программ для маломобильных пожилых людей и жителей отдаленных территорий.

5. Развитие межпоколенческого обучения как ресурса для взаимобогащения и передачи опыта между поколениями.

6. Подготовка психолого-педагогических кадров для работы с пожилыми обучающимися. Включение модулей по геронтопсихологии и герагогике в программы педагогического и психологического образования.

Психолого-педагогическое сопровождение людей третьего возраста является важнейшим условием реализации концепции активного долголетия в современном российском обществе. Оно выходит за рамки традиционной социальной помощи и ориентировано на рас-

крытие личностного потенциала, поддержание когнитивного здоровья и социальную интеграцию пожилых людей.

Современные отечественные исследования подтверждают, что образовательные программы, реализуемые в рамках университетов третьего возраста и других форм неформального образования, способствуют значимому улучшению качества жизни, снижению тревоги и депрессии, повышению удовлетворенности жизнью и укреплению чувства социальной поддержки у пожилых людей [7, 5].

Теоретический анализ показывает, что, несмотря на уникальные характеристики пожилых учащихся, современные модели психолого-педагогического сопровождения применимы к ним при условии учета возрастных изменений в когнитивной и мотивационной сферах, а также ориентации на эмоционально значимые переживания и социальное взаимодействие.

Третий возраст должен восприниматься не как проблема, а как уникальный период жизни, обладающий собственным развивающим потенциалом, и задача психолого-педагогической науки и практики – этот потенциал поддержать и актуализировать. Для полноценного развития системы сопровождения в России требуется преодоление ресурсных и методических ограничений, а также системная подготовка квалифицированных кадров.

Литература

1. Болычева М.М. Психолого-педагогическое сопровождение людей пожилого возраста в условиях центра социального обслуживания: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2023. – 185 с.
2. Глузман А.В., Поротникова Е.И. Смысложизненные ориентации людей пожилого возраста как психолого-педагогическая проблема // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/21PDMN323.pdf> (дата обращения: 01.03.2026).
3. Илакавичус М.Р. Герагогика как отрасль педагогического знания: проблемы становления // Человек и образование. – 2023. – № 1 (74). – С. 45–52.
4. Козлова Т.З. Социальное самочувствие пожилых людей в современной России // Социологические исследования. – 2023. – № 4. – С. 78–86.
5. Краснова О.В., Лидерс А.Г., Шаповаленко И.В. Мотивация пожилых людей к участию в образовательных программах // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2023. – № 4. – С. 92–103.
6. Краснова О.В. Психология старости и старения: учебное пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2024. – 416 с.
7. Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А., Лебедева А.А. Психологическое благополучие участников проекта «Московское долголетие» // Психологические исследования. – 2024. – Т. 17, № 93. – URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/1245> (дата обращения: 01.03.2026).

8. Сувилова А.Ю. Педагогическая поддержка людей третьего возраста: зарубежные и российские практики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 11. – С. 49-64. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251047.htm> (дата обращения: 01.03.2026).

9. Ярская-Смирнова Е.Р., Присяжнюк Д.И. Серебряная экосистема образования в интересах старшего поколения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2025. – Т. 25, № 1. – С. 168–181.

10. Смирнова Т.В. Подготовка специалистов для работы с пожилыми людьми: проблемы и перспективы // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 156–164.

УДК 159.944.3

Н.В. Каменева

ФГБОУ ВО «БрГУ», г. Братск,

В.В. Зарубин

МБОУ «СОШ № 5», г. Братск

ТРЕНИНГОВАЯ РАБОТА С ПЕДАГОГАМИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагоги, тренинг, профилактика, психологическое здоровье, саморегуляция, личностные ресурсы, профессиональное здоровье педагога.

В данной статье рассматривается проблема эмоционального выгорания педагогов образовательных учреждений, которое обусловлено особенностью их профессиональной деятельности, многозадачностью и высокой стрессогенностью. Авторы статьи представили в качестве возможных способов профилактики данного феномена тренинговую работу. В работе были систематизированы теоретические подходы к пониманию тренинга как метода психологического воздействия; определена роль тренингов в актуализации личностных ресурсов педагогов, развитии стрессоустойчивости и навыков саморегуляции; обоснована необходимость внедрения психологических тренингов в деятельность по сопровождению субъектов образовательного процесса как инструмента сохранения профессионального здоровья и профилактики деформаций личности педагога.

N.V. Kameneva

Bratsk State University, Bratsk,

V.V. Zarubin

Secondary School № 5, Bratsk

TRAINING WORK WITH TEACHERS AS MEANS OF PREVENTING EMOTIONAL BURNOUT

Keywords: emotional burnout, teachers, training, prevention, psychological health, self-regulation, personal resources, professional health of the teacher.

The article examines the problem of emotional burnout of teachers of educational institutions, which is caused by the peculiarity of their professional activities, multitasking and high stress. The authors of the article presented training work as possible ways to prevent this phenomenon. The paper systematizes theoretical approaches to understanding training as a method of psychological influence; defines the role of training in updating teachers' personal resources, developing stress tolerance and self-regulation skills; The necessity of introducing psychological trainings into the activities of accompanying subjects of the educational process as a tool for maintaining professional health and preventing deformations of the teacher's personality is substantiated.

Современная система общего среднего образования характеризуется высокой степенью неопределенности, многозадачностью, интенсификацией интеллектуального труда и возрастанием эмоциональной нагрузки на педагога. Считается, что термин «выгорание» (англ. – burnout) впервые ввел в научный оборот в 1974 г. американский психиатр Г. Фрейденбергер для описания феномена деморализации, разочарования и крайней усталости у работников психиатрических учреждений [7]. В современной психологической науке эмоциональное выгорание рассматривается как синдром, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию (циничное отношение к труду и его субъектам) и редукцию профессиональных достижений. Согласно концепциям таких авторов, как К. Масlach, М. Лейтер, С. Джексон, В.В. Бойко, эмоциональное выгорание является защитным механизмом, который может привести к профессиональной деформации и снижению качества образовательного процесса, если нет целенаправленной работы по его профилактике и своевременной коррекции. Отечественные исследователи эмоционального выгорания педагогов в своих работах указывают, что это явление негативно сказывается не только на самих педагогах, их самочувствии и стиле деятельности, но и на других людях, находящихся рядом и ставших заложниками состояния педагога. В первую очередь от эмоционального выгорания страдают обучающиеся. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема своевременной профилактики эмоционального выгорания. [3, 6, 8, 9, 10].

В основе профилактики эмоционального выгорания лежит представление о факторах, способствующих его развитию, и ресурсах, позволяющих ему противостоять. Исследователи выделяют внешние и внутренние факторы выгорания. К внешним факторам относятся: высокая нагрузка, конфликтные ситуации в профессиональной среде, несовершенство системы стимулирования, несоответствие результатов затраченным усилиям. Внутренние факторы связаны с личностными особенностями педагога: тревожностью, низкой самооценкой, перфекционизмом, неумением регулировать эмоциональное состоя-

ние. Современные авторы – исследователи эмоционального и профессионального выгорания педагогов отмечают, что наряду с внутренними и внешними факторами, способствующими эмоциональному выгоранию, педагоги обладают внутренними (личностными) и внешними (социальными) ресурсами, которые могут противодействовать выгоранию [1,4]. К внутренним ресурсам относятся саморегуляция, оптимизм, физическая и психологическая устойчивость, а к внешним – поддержка семьи и коллег, комфортные условия труда, интересные хобби, баланс между работой и отдыхом.

Системная профилактика эмоционального выгорания педагогов базируется на принципах непрерывности и субъектности. Согласно концепции. В. Бойко, выгорание рассматривается как механизм психологической защиты в ответ на психотравмирующие воздействия, поэтому ключевым принципом работы становится повышение эмоциональной гибкости и развитие навыков саморегуляции. Профилактика не должна ограничиваться разовыми акциями; она предполагает формирование у учителя осознанной позиции по отношению к собственному ресурсу [5].

Другим важным принципом является комплексность воздействия, затрагивающая как когнитивный, так и поведенческий уровни. В трудах Н. Е. Водопьяновой подчеркивается, что эффективная превенция возможна только при сочетании внешней организационной поддержки и внутренней работы педагога по переосмыслению ценностей. Таким образом, профилактика строится на переходе от пассивного реагирования на стресс к активному совладающему поведению (копинг-стратегиям), что позволяет педагогу сохранять профессиональную эффективность без ущерба для личностного благополучия [9].

Важнейшим принципом предотвращения синдрома эмоционального выгорания в современных условиях становится **формирование стрессоустойчивости личности педагога**. Стрессоустойчивость – это совокупность качеств, позволяющих организму спокойно переносить действие факторов, вызывающих стресс, без вредных всплесков эмоций, влияющих на деятельность и на окружающих, а также, способных вызывать психические расстройства [13].

По мнению М.М. Скугаревской, чтобы эффективно справиться со стрессом, педагогу важно **задействовать когнитивную, поведенческую и эмоциональную составляющие**. С учетом этого должен строиться тренинг профилактики эмоционального выгорания педагогов [12].

А.Н. Акуленко считает, что противостоять эмоциональному выгоранию позволяет, прежде всего, способность человека **определять в своих действиях жизненные смыслы** [2]. Потеря смысла жизни

ведет к ряду профессиональных и личностных деформаций. Для педагога крайне важно умение открывать новые грани в профессии, ставить перед собой новые цели – все это является факторами преодоления эмоционального выгорания.

Для успешной профилактики эмоционального и профессионального выгорания на индивидуальном и групповом уровнях важно развивать такие качества как:

- эмоциональный интеллект (умение распознавать и экологично проживать свои чувства);
- стрессоустойчивость, подкрепленная навыками саморегуляции;
- адекватная самооценка и отсутствие перфекционизма;
- проактивность – способность брать на себя ответственность за свой отдых и границы;
- формирование в коллективе психологической безопасности, (когда ошибка не карается осуждением, а становится опытом);
- высокий уровень социальной поддержки и взаимного доверия коллег;
- групповая сплоченность вокруг общих ценностей и комфортный психологический климат в коллективе.

Таким образом, в работе по профилактике эмоционального выгорания педагогов целесообразно актуализировать личностные ресурсы, которые могут помочь сформировать навыки преодоления жизненных и рабочих стрессов

Одним из эффективных средств такой профилактики выступает тренинговая работа. При разработке комплексной программы тренинга для педагогов целесообразно интегрировать методы, воздействующие на когнитивном, эмоциональном и психофизиологическом уровнях.

По мнению А.Н. Акуленко, при разработке тренинговых программ для педагогов, необходимо учитывать ряд требований. Важно, чтобы тренинг содержал упражнения и игры, связанные с получением позитивных эмоций; обращенные к правому полушарию (например, техники арт-терапии); активизирующие различные сферы личности (когнитивную, эмоциональную поведенческую); упражнения, направленные на углубление эмоциональной рефлексии, чтобы у педагогов не срабатывали механизмы психологической защиты [2]. Применение изотерапии или метафорических карт эффективно для безопасного отреагирования подавленных эмоций и поиска внутренних ресурсов через символизацию. Ситуационно-ролевые игры направлены на преодоление скованности, развитию навыков общения и самораскрытия. Для педагогов особенно ценны игры, моделирующие сложные педагогические ситуации и позволяющие отработать конструктивные стратегии поведения.

Когнитивно-поведенческая составляющая может осуществляться посредством включения в тренинговые занятия техник рефрейминга и работу с установками («синдром отличника», гиперчувствительность к критике), что позволит трансформировать деструктивные паттерны мышления в адаптивные копинг-стратегии.

Особое место в профилактике выгорания занимают методы телесно-ориентированной терапии, поскольку хроническое эмоциональное напряжение неизбежно аккумулируется в теле в виде мышечных зажимов и «панцирей». Включение соматических техник в тренинг позволяет педагогам не только овладеть навыками быстрой релаксации и осознанного дыхания, но и восстановить контакт с собственными сенсорными ощущениями. Работа на уровне тела помогает прервать цикл стрессовых реакций, обеспечивая более глубокую и устойчивую психоэмоциональную разгрузку, чем исключительно когнитивные методы [14].

Большое распространение в последние годы получили практики осознанности (Mindfulness), которые формируют у педагогов навык эмоциональной устойчивости через осознанное присутствие. Медитативные техники и упражнения на развитие безоценочного наблюдения способствуют снижению эмоциональной реактивности и профилактике деперсонализации. Телесные техники снимают уже возникший зажим, а медитация учит не накапливать его в течение рабочего дня.

Интерактивные методы и балинтовские группы, такие, как организация групповой дискуссии и разбор сложных педагогических кейсов обеспечивают социальную поддержку, снижают чувство профессиональной изоляции и повышают коммуникативную компетентность. Групповые дискуссии развивают навыки анализа мнений и групповой рефлексии, помогают выявить конфликты. В контексте профилактики эмоционального выгорания она позволяет педагогам осознать общность проблем, получить обратную связь от коллег, найти новые способы решения профессиональных трудностей.

Всё вышеперечисленное позволило нам определить тренинг профилактики эмоционального выгорания как комплексное психологическое воздействие, направленное на актуализацию личностных ресурсов педагогов, развитие навыков саморегуляции и формирование стрессоустойчивости. Тренинговая работа с педагогами представляет собой эффективное средство профилактики эмоционального выгорания, позволяющее актуализировать личностные ресурсы, развить навыки саморегуляции и сформировать стрессоустойчивость. Многообразие тренинговых методов создает условия для комплексного воздействия на личность педагога, затрагивающего когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы.

Таким образом, в современных условиях тренинг выступает как наиболее эффективная интерактивная форма психологической поддержки, позволяющая перевести теоретические знания о стрессе в практические навыки самосохранения.

Литература

1. Агафонова С.В. Внутренние факторы развития синдрома психического выгорания / С.В. Агафонова, Н.Г. Брюхова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/19PSMN621.pdf>.
2. Акуленко А.Н. Тренинг профилактики эмоционального выгорания педагога: учеб.-метод. пособие / А.Н. Акуленко [и др.]; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск: АПО, 2022. – 150 с.
3. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / авт.-сост. О.И. Бабич. – 2-е изд. – Волгоград: Учитель, 2015. – 122 с.
4. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов / О.И. Бабич, Т.А. Терехова // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 31. – С. 48–52. – Библиогр.: с. 52.
5. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 187 с.
6. Борисова, М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов [Текст] / М. В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 96–105.
7. Быков С.И. Факторы риска синдрома «эмоционального сгорания» у студентов-медиков / С.И. Быков, А.Р. Назмутдинов, Е.А. Романов // Материалы междунар. конф. психиатров. – М. : Фармединфо, 1998. – С. 240–241.
8. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб, 2000. – 560 с.
9. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
10. Кустова В.В. Феномен синдрома эмоционального выгорания педагогов. Иркутск: ИрГУПС, 2016. – 168 с.
12. Оценка профессионального выгорания у медицинских работников: метод. рекомендации / В.И. Евдокимов, И.Э. Есауленко, А.И. Губин, В.И. Попов ; Воронеж. гос. мед. акад. им. Н.Н. Бурденко Росздрава, Всерос. центр экстрен. и радиац. медицины им. А.М. Никифорова МЧС России. – Воронеж ; СПб. : Политехника-сервис, 2009. – 82 с.
13. Скугаревская М.М. (2003). Синдром эмоционального выгорания у работников сферы здоровья: Автореф. диссер. канд. психол. наук. Минск.
14. <https://ru.ruwiki.ru/wiki/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%BE%D1%83%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B9%D1%87%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C>.
15. https://www.b17.ru/article/zazhimy_v_tele_telesnoorientirovannaya_terapiya/.

Содержание

КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.....	3
Агеева Е.В., Морнов К.А. Развитие навыка самопрезентации у студентов вуза	3
Блинова Т.И., Зарубин И.Р. Введение оценивания поведения учеников в школах России	9
Данелюк У.А., Морнов К.А. Развитие традиционных семейных ценностей у старших школьников средствами социально-психологического тренинга	18
Ефремов И.В. Использование художественных фильмов и музыкальных видеоклипов в процессе преподавания дисциплины «История России» в вузе	24
Зарубина А.А. Развитие социального интеллекта младших школьников в процессе обучения английскому языку с учетом психологических особенностей возраста	28
Зарубин И.Р., Блинова Т.И. Педагогические детерминанты экстремистского поведения обучающихся средней школы	31
Ковригина С.В., Лебедева Н.Н., Наумова М.А. Коммуникативные профессиональные затруднения студентов – будущих учителей истории в процессе прохождения педагогической практики	37
Ковригина С.В., Толпыгин М.Р. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся средней школы на уроках истории	46
Кудашкин В.А. Феномен кочевой школы: историческая ретроспектива и современные барьеры в образовании коренных малочисленных народов севера	58
Кудашкин В.А., Шмаль В.А. Две буквы, меняющие мир: как ИИ вторгается в воспитание детей	66
Кудашкина Е.В. Как кино училось видеть человека: история инклюзии на экране	71
Кудашкина О.В. Цифровая деградация личности: анализ и модель профилактики в медиасреде	77
Кунжаров Е.М. Внеуставные отношения как вызов военно-образовательной системе российской империи	85
Лапченко Е.П. Использование технологии смешанного обучения «Перевернутый класс» для преподавания иностранного языка в вузе	92
Лодкина Е.В., Толпыгин М.Р. Психологические условия инновационной активности будущих педагогов.....	96
Мирошниченко Е.В. актуальность исследования процесса профессионального становления будущих психологов образования.....	105
Новоселова Ю.В. Публикационная деятельность учителя как фактор профессионального роста и развития	111

Павшок А.В., Вайлерт Д.П. Внеучебная деятельность как фактор развития коммуникативных навыков у студентов вуза	117
Песков П.А. Теоретический обзор направлений воспитательной работы с детьми и молодежью в центрах МБУ «Территория молодежи» г. Новосибирск.....	121
Петришина Я.В. Роль тестирования в преподавании английского языка	127
Сатышев С.П., Емельянов И.А. Современные подходы к взаимодействию ДОО с семьями воспитанников: опыт реализации образовательного проекта.....	132
Сатышев С.П., Стефанская А.Ю. Ресурсы и стратегии психолого-педагогической службы детского сада, по сохранению психологического здоровья и эмоциональной безопасности дошкольника, в период длительного отсутствия отца (несение службы в рядах ВС РФ)	140
Тимофеев Л.С. Кибербезопасность личности обучающихся как педагогическая проблема.....	146
Ткаченко И.А. Потенциал стратегии 5Е для формирования читательской грамотности при обучении английскому языку старшекласников.....	150
Трушкова Л.О., Старкова Л.В. Теоретические основы моделирования учебного пособия в системе учреждений дополнительного образования	156
Туровцев И.П. Анализ опыта создания центра детских инициатив на примере МБОУ «СОШ № 34» города Братска.....	162
Цуканов Н.А. Роль «Движения первых» в воспитании социальной ответственности у учащихся школы	168
Часовитина Л.М. Контроль и формирующее оценивание на уроках английского языка	171
Шмонина Н.И. Теоретико-методологические подходы к изучению особенностей психолого-педагогического сопровождения людей «третьего возраста» как субъектов образовательного процесса.....	178
РОЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	183
Бондарева Д.К. Особенности профориентационной деятельности вуза по привлечению абитуриентов на примере Братского государственного университета	183
Рычков Д.А. Применение кейс-задач в профориентационной работе для поступающих в вузы	188
Слепенко Е.А., Лосев Е.Д., Кузнецов А.М. Синергия профориентационных проектов «Билет в будущее» и «Школа реальных дел» в Братском университете	193
Архипов П.В., Жук А.Ю. Влияние профориентационной работы на выбор университета у выпускников школ северных территорий Иркутской области	198

Архипов П.В., Слепенко Е.А. Основные результаты профориентационной работы кафедры «Машиностроения и транспорта» БрГУ.....	206
Хизовец И.А., Крупнова В.А. Игровые технологии в профориентационной работе в школе	212
Хорольская Т.В., Суминова А.В., Костарнова Ю.Н. «Мастера событий» – практико-ориентированная модель развития проектных компетенций подростков.....	217
Иванова Е.В., Мухаметова Е.В., Тарабычина М.Е. Система проектно-исследовательской деятельности лица как инструмент личностного развития обучающихся.....	222
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА.....	228
Бусыгина И.Г., Варданян М.А. Современная модель экологического просвещения в системе дополнительного образования детей как ресурс устойчивого развития промышленного города (на примере Эколого-биологического центра г. Братска).....	228
Варданян М.А., Астапенко А.Н., Галин Д.А. Осмысленное отношение к своему здоровью обучающейся молодежи, проживающей на территории экологического неблагополучия	237
Варфоломеев А.А. Анализ зарубежного опыта в развитии современного экологического образования.....	243
Игнатенко О.В., Иваненко И.И. Системный подход в экологическом образовании	250
Кирюткин С.А. Развитие экологического образования в районах традиционного проживания коренных малочисленных народов Севера (на примере села Хатанга)	254
Лапина С.Ф., Никифорова В.А., Ковчун П.С. Профессиональная проба как способ формирования экологического образования	259
Лебедева Т.А., Даминова А.М. Критерии оценки экологической составляющей выпускных квалификационных работ по направлению «Строительство»	264
Никифорова В.А., Гаврилин И.И., Ковчун А.А. Интегративная функция средств экологического образования обучающихся в условиях вуза	268
Маргарян Д.Э., Жук А.Ю., Варданян М.А. Интеграция химии в учебную деятельность обучающихся технических направлений вуза	273
Никифорова В.А., Тарновская Е.И., Федорович Д.О. Цифровая информационная среда как составляющая учебного процесса в экологическом образовании студенческой молодежи	280
Никифорова В.А., Шишкина М.В., Маркатюк Д.А. Новые экологические практики в профессиональном образовании	284

Варфоломеев А.А. Практика использования учебного кейса «Разработка и внедрение системы экологического менеджмента в ФГБОУ ВО «БрГУ»	290
Кузнецова М.С., Кузнецов Д.А., Зелев Н.И. Реализация мероприятий экологического марафона «Сибирский кедр» как средство экологического образования в муниципальной практике	296
 ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
301	
Блинова Т.И., Фрейберг С.А. Особенности поступления и обучения в вузе участников СВО, имеющих инвалидность	301
Доронина И.А., Роечко И.С. Создание региональной инклюзивной образовательной среды в системе дополнительного образования детей посредством деятельности РИП и площадок-новаторов (на примере Белгородского дворца детского творчества г. Белгорода).....	308
Колесникова О.А. Физическая культура и спорт как средство реабилитации и восстановления психофизического состояния студента в условиях напряженного умственного труда.....	315
Колесникова О.А. Адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в вузе	317
Матюхина Н.П., Гарасева Ю.А. Коррекция познавательной сферы и речи в процессе социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на коррекционно-развивающих логопедических и дефектологических занятиях	320
Матюхина Н.П., Малкова Н.С. Совместный путь к успеху: дефектолог и классный руководитель – помощь детям с особыми образовательными потребностями	325
Фрейберг С.А., Григорьевский Л.Б., Сизых Е.Н. Создание инклюзивной доступной образовательной среды.....	328
 СЛУЖБА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	
336	
Каменева Н.В. Возможности психологической службы в формировании благоприятной психологической среды в вузе.....	336
Миросниченко Е.В. Системная профилактика и коррекция девиантного поведения несовершеннолетних в образовательной среде: от теоретических оснований к практической реализации.....	341
Шмоница Н.И. Психолого-педагогическое сопровождение людей третьего возраста: современные подходы	346
Каменева Н.В., Зарубин В.В. Тренинговая работа с педагогами как средство профилактики эмоционального выгорания	352

Научное издание

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник статей XXIII (XXXIX)
Всероссийской
научно-методической конференции

3–6 марта 2026 года

Часть 2

*Опубликовано в авторской редакции
Компьютерная верстка М.В. Неватус*

Подписано в печать 08.04.2026
Формат 60 × 84 ¹/₁₆
Печать трафаретная.
Уч.-изд. л. 22,6. Усл. печ. л. 22,6
Заказ 32

*Электронная версия издания размещена
в локальной сети ФГБОУ ВО «БрГУ» в разделе «Библиотека»*

Отпечатано в издательстве ФГБОУ ВО «БрГУ»
665709, Братск, ул. Макаренко, 40