СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ И ПРИКЛАДНЫЕ РЕШЕНИЯ

Монография

Под редакцией Боярова Е.Н., Подкопаева О.А.

УДК 37; 159.9
ББК 74; 88
С56

Авторы монографии: Абрамова С.В., Адаев Р.Б., Банку Т.А., Бегичева А.Г., Бояров Е.Н., Вахромеева Е.Н., Гилева А.В., Гоголев А.М., Гордеева В.В., Даник О.Л., Данильченко Т.Ю., Джилкишиева М.С., Дианов С.А., Димова Е.В., Ермакова Е.В., Жегалов А.А., Звонок А.С., Игнатьева Г.А., Карлова М.А., Кац И.И., Кунгурова И.М., Купцова О.В., Лесевицкий А.В., Мирошин Д.Г., Мичуров Н.С., Мичурова Н.Н., Муленко Н.И., Мустафаева П.Э., Назарова А.С., Пантюхин И.О., Рептюх В.И., Садчикова И.А., Серёжникова Р.К., Серов Д.Л., Смольская Л.Г., Степанова С.О., Тамицкий А.М., Тихонова С.А., Третьяков В.А., Уварина Н.В., Ширинкина С.Д., Шугайло И.В., Щелина Т.Т.

Научные редакторы:
Бояров Евгений Николаевич – профессор кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», доктор педагогических наук, доцент
Подкопаев Олег Александрович – доцент кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью Самарского государственного института культуры, кандидат экономических наук, доцент

Рецензенты:
Неволина Виктория Васильевна – профессор кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», доктор педагогических наук, доцент
Поддубная Татьяна Николаевна – профессор ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», доктор педагогических наук, доцент

С56 **Современные педагогические исследования: интеграция подходов и прикладные решения** : монография / [Абрамова С.В., Адаев Р.Б., Банку Т.А. и др.]. Под ред. Боярова Е.Н., Подкопаева О.А. – Самара: ПНК, 2026. – 438 с.

В монографии «Современные педагогические исследования: интеграция подходов и прикладные решения» авторы рассматривают поставленную исследовательскую проблему в разрезе четырех глав: актуальные проблемы и направления современных педагогических исследований; современные педагогические исследования актуальных проблем общего образования; современные педагогические исследования актуальных проблем высшего образования; профессиональное образование в сфере безопасности жизнедеятельности: теория, практика, управление качеством и стратегическое развитие. Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, практикам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся современными педагогическими исследованиями, а также теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований.

ISBN 978-5-6055840-9-4

© Авторы исследований, 2026
© ООО НИЦ «Поволжская научная корпорация», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	7
1.1. Образовательный институт как устойчивая система норм, ролей и организаций, регулирующих процесс передачи знаний	7
1.2. Интегративное исследование цифровой трансформации образования	20
1.3. Методологический синтез в педагогике как философская проблема: от эклектики к целостности	37
1.4. Геймификация как тренд современного образования	43
1.5. Вопросы воспитания гражданственности и патриотизма в истории развития педагогической мысли Казахстана	54
1.6. Использование цифровых онлайн технологий в музыкальном образовательном пространстве среднего профессионального образования	65
1.7. Ответ системы ДПО на запрос рынка труда: опережающая подготовка карьерных консультантов и профориентологов	79
1.8. Формирование проактивности личности в системе наставничества в профессиональной среде	109
ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	129
2.1. Формы и технологии педагогического просвещения родителей	129
2.2. Использование интерактивного оборудования в логопедическом сопровождении детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	136
2.3. Триатлон как средство оздоровления школьников подросткового возраста	147
2.4. Аналитический разбор межпредметных связей биологии и химии как основы интегративного обучения	158
2.5. Деятельность как системообразующий компонент содержания образования по предмету «Основы безопасности и защиты Родины»	172
2.6. Развитие культуроведческой компетенции у учащихся среднего звена в ходе реализации этнокультурного (казачьего) компонента во внеурочной деятельности по иностранному языку	184

2.7. Профилактика экстремизма и идеологии терроризма в образовательной среде Ненецкого автономного округа (на материалах экспертных интервью)	194
2.8. Взаимодействие школы с неблагополучной семьей как ключевой фактор профилактики социальных рисков детства	205
ГЛАВА 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	224
3.1. Высшее образование в России в русле идеи развития креативных навыков	224
3.2. Компетенции преподавателя в эпоху цифровой трансформации	234
3.3. Технология самоопределяемого обучения студентов в системе непрерывного музыкального образования: опытно-экспериментальное исследование	249
3.4. Применение карт пошагового выполнения операций в преподавании строительного черчения	271
3.5. Искусственный интеллект как инструмент формирования исследовательской компетентности будущих педагогов	282
3.6. Интеграция технологий искусственного интеллекта в методику преподавания иностранных языков	292
3.7. Интеграция кейс-технологий в современный урок предмета «Основы безопасности и защиты Родины»: методический ресурс для педагогического образования	303
ГЛАВА 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ И СТРАТЕГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ	318
4.1. Методологические основы высшего образования в области безопасности жизнедеятельности	318
4.2. Ноксологический и деятельностные подходы в высшем образовании в области безопасности жизнедеятельности	331
4.3. Формирование культуры безопасности и экологической культуры в системе высшего образования	341
4.4. Содержание высшего образования в области безопасности жизнедеятельности	361
4.5. Образовательная среда и цифровые ресурсы уровневого профессионального образования	371

4.6. Технологии обучения и воспитания в сфере безопасности жизнедеятельности (уровень высшего образования)	384
4.7. Непрерывное профессиональное образование и преемственность уровней	394
4.8. Управление качеством и инновационное развитие уровневым профессиональным образованием в области безопасности жизнедеятельности	404
4.9. Эмпирические исследования и экспериментальная проверка эффективности образовательных технологий в сфере безопасности жизнедеятельности	414
4.10. Перспективы развития и стратегическое прогнозирование профессионального образования в области безопасности жизнедеятельности	422
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	433
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	434

ВВЕДЕНИЕ

В условиях стремительной трансформации образовательного пространства под влиянием цифровизации, глобализации и смены парадигм обучения тема интеграции педагогических подходов приобретает особую научную и практическую значимость. Современная образовательная практика сталкивается с необходимостью преодоления фрагментарности педагогического знания и разработки комплексных решений, объединяющих достижения когнитивной психологии, цифровой дидактики, андрагогики и менеджмента образования. Интеграция разнообразных методологических подходов позволяет создавать инновационные образовательные модели, отвечающие вызовам постиндустриального общества и требованиям цифровой экономики. Особую актуальность приобретают исследования, направленные на выявление эффективных механизмов синтеза традиционных и инновационных педагогических практик в контексте непрерывного образования.

Прикладной аспект темы обусловлен острой потребностью образовательных учреждений в научно обоснованных методиках и технологиях, обеспечивающих качественную реализацию современных образовательных стандартов. Разрыв между теоретическими разработками в области педагогики и их практическим применением в реальном учебном процессе остается существенной проблемой, требующей специального научного осмысления. Интегративные исследования позволяют разрабатывать адаптивные образовательные решения, учитывающие как когнитивные особенности современных обучающихся, так и технические возможности цифровой образовательной среды. Особое значение приобретает поиск оптимальных способов сочетания доказательных педагогических практик с инновационными образовательными технологиями.

Актуальность темы подчеркивается необходимостью научного сопровождения процессов модернизации системы образования на всех уровнях - от дошкольного до профессионального. Современные педагогические исследования призваны обеспечить методологическую основу для разработки: интегрированных образовательных программ, гибридных моделей обучения, персонализированных траекторий развития. Особую практическую ценность представляют исследования, направленные на создание инструментов оценки эффективности интегративных педагогических подходов в различных образовательных контекстах. Решение этих научных задач способствует преодолению традиционной разобщенности между академическим педагогическим знанием и реальными потребностями образовательной практики, что определяет социальную значимость представленной темы.

Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, практикам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся современными педагогическими исследованиями, а также теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований.

ГЛАВА 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

1.1. Образовательный институт как устойчивая система норм, ролей и организаций, регулирующих процесс передачи знаний[1]

В современном обществе образовательный институт выполняет ключевую функцию механизма передачи знаний, культурных ценностей и социальных норм между поколениями, обеспечивая тем самым преемственность и устойчивое развитие социума. Однако на фоне стремительных технологических изменений, процессов глобализации, трансформации рынка труда и растущего спроса на непрерывное образование традиционные модели организации обучения сталкиваются с серьёзными вызовами, ставящими под вопрос их устойчивость и адекватность современным условиям.

Возникает фундаментальное противоречие: с одной стороны, образовательный институт обязан сохранять стабильность и преемственность, гарантируя надёжную трансляцию фундаментальных знаний и ценностных установок, которые формируют основу социальной интеграции и культурной идентичности. С другой стороны, он вынужден динамично адаптироваться к быстро меняющимся социальным, экономическим и технологическим реалиям, что требует пересмотра устоявшихся норм, практик и организационных структур.

В этих условиях особую *актуальность* приобретает задача выявления тех элементов системы, которые обеспечивают её устойчивость, и тех компонентов, которые нуждаются в трансформации для сохранения эффективности образовательного института как механизма передачи знаний в XXI веке.

Цель исследования заключается в том, чтобы раскрыть сущность образовательного института как устойчивой системы норм, ролей и организаций, регулирующих процесс передачи знаний. Для достижения этой цели предполагается проанализировать механизмы стабильности и адаптации системы к современным вызовам, а также выявить ключевые факторы, обеспечивающие сохранение целостности и функциональности образовательного института в условиях масштабных социальных и технологических изменений.

В исследовании использовались *методы* системного и сравнительного анализа, а также обобщения научной литературы по тематике работы. Теоретическую базу составили труды отечественных и зарубежных авторов, опубликованные за последние пять лет [1–20].

В аспекте проблематики нашего исследования были изучены работы таких ученых, как М. В. Андрианов [1], И. В. Бобылева [2], А. Н. Булмага, Е. Н. Веснина [3], Л. А. Гусева [4], А. Р. Дзиов [5], Л. Н. Захарова [6], Д. Ф. Ишмуратова [7], А. А. Кайгородцев, Г. Ж. Сарсембаева [8], Г. Б. Корнетов [9], О. П. Кролевецкая, О. А. Булавенко [10], Т. Л. Кутасова, К. Королева [11], Т. Н. Матюшева [12], Т. Е. Мельник [13], Г. В. Мухаметзянова, И. М. Айтуганов, Е. А. Корчагин, Е. Л. Матухин, Л. Н. Самолдина, Р. С. Сафин [14], Е. А. Недзвецкая [15], Н. С.

[1] Автор раздела: Даник О.Л., Звонок А.С., Садчикова И.А., Муленко Н.И.

Николаева [16], А. В. Свешникова, Е. Н. Пехота [17], А. А. Строков [18], И. А. Филиппова, С. Н. Сучков [19], Ф. Э. Шереги [20] и другие.

Анализ литературных источников по теме исследования показал, что образовательный институт традиционно рассматривается как устойчивая форма организации общественной жизни, обеспечивающая передачу знаний, навыков и культурных ценностей между поколениями.

В представленных трудах прослеживается детальный и всесторонний анализ, направленный на осмысление новых подходов к формированию компетенций XXI века: критического мышления, креативности, коммуникационных навыков и способности к непрерывному самообразованию.

В ряду этих принципиальных исследований особое значение имеют работы, содержание которых направлено на определение роли образования в адаптации человека к быстро меняющимся условиям современного мира и требованиям рынка труда.

В этих работах наблюдается тщательная систематизация эмпирических данных, а также критический подход к интерпретации уже существующих концепций, что способствует формированию целостного и многогранного представления об организации образовательного процесса в условиях цифровой трансформации общества, включая внедрение адаптивных технологий и персонализированных траекторий обучения.

В настоящее время в педагогическом дискурсе акцент смещается на целенаправленный процесс обучения и воспитания, реализуемый через специально созданные программы и методики. Так, принципиально новые решения проблемы дает Л. А. Гусева и Т. Л. Кутасова с К. Королёвой, утверждая, что образование представляет собой ключевой механизм воспроизводства общества [4; 11].

В дальнейшем эта мысль получила свое развитие в работах М. В. Андрианова, И. А. Филиппова, С. Н. Сучкова и других исследователей, которые подчёркивают, что именно педагогическая составляющая раскрывает механизмы личностного развития в рамках образовательного процесса. Современные исследователи сходятся во мнении, что такое междисциплинарное понимание позволяет раскрыть двойственную природу образовательного института: с одной стороны, как социального механизма воспроизводства общества (Л. А. Гусева и Н. С. Николаева), с другой – как системы педагогических взаимодействий, направленных на развитие личности [1; 4; 16; 19].

Базовые концепции, изложенные в трудах М. В. Андрианова, Т. Е. Мельник подтверждают, что к числу основных признаков образовательного института, соответствующих классическим критериям социальных институтов, относятся несколько ключевых характеристик. Прежде всего, образование удовлетворяет фундаментальную потребность общества в передаче знаний, обеспечивая трансляцию культурного опыта, профессиональных компетенций и социальных норм, необходимых для функционирования социума. Как показывает исследование М. В. Андрианова, эта функция приобретает особую

значимость в условиях устойчивого развития, о чём также пишет Т. Е. Мельник [1; 13].

Система образования характеризуется стабильными структурами и процедурами – от классно-урочной системы до стандартов аттестации. При этом важным признаком выступает *наличие устойчивых форм организации и взаимодействия*. Так, А. А. Кайгородцев и Г. Ж. Сарсембаева отмечают институциональную устойчивость этих форм, а Т. Н. Матюшева подробно анализирует их организационное воплощение в структуре образовательных учреждений [8; 12].

Неотъемлемым признаком системы образования является также *наличие специализированных учреждений и организаций*, к которым относятся школы, колледжи, университеты, а также органы управления образованием, научно-исследовательские институты и методические центры. В этом плане Т. Н. Матюшева предлагает подробную классификацию таких учреждений в Российской Федерации, а Г. В. Мухаметзянова с соавторами исследуют их взаимодействие с производственными структурами в контексте профессионального образования [12; 14].

Система норм и правил поведения составляет ещё один ключевой признак образовательного института. Он регулируется формальными нормами (законы, ФГОС, локальные акты) и неформальными правилами (традиции, этические кодексы педагогов). И. В. Бобылева анализирует процесс формирования у обучающихся норм социального поведения, а А. Н. Булмага и Е. Н. Веснина рассматривают организацию образовательного процесса через призму духовно-нравственных и социокультурных ценностей [2; 3].

Наконец, *распределение социальных ролей* выступает неотъемлемым признаком института образования. В его рамках чётко разграничены роли участников: учителя, ученики, администрация, родители и т. д., каждая из которых предполагает определённые права, обязанности и модели поведения. Л. Н. Захарова разрабатывает модель ролевой социализации личности в образовательном процессе, а Ф. Э. Шереги исследует функциональные и дисфункциональные аспекты распределения ролей в системе образования [6; 20].

Эволюция образовательного института отражает развитие общества в целом. Как отмечает Г. Б. Корнетов, на ранних этапах обучение носило неформальный характер и осуществлялось в семье, общине или через ученичество у мастеров. С усложнением социальной структуры возникла потребность в систематической подготовке специалистов, что привело к появлению первых школ и университетов, о чём подробно пишет А. Р. Дзиов. В индустриальную эпоху образование стало массовым и стандартизированным, а в современном мире наблюдается тенденция к диверсификации форм обучения (онлайн-курсы, гибридные модели) при сохранении базовых институциональных черт. А. В. Свешникова и Е. Н. Пехота рассматривают педагогическое образование в контексте устойчивого развития общества, а А. А. Строков анализирует проблемы и перспективы цифровизации образования. Этот исторический путь демонстрирует, как институт образования адаптируется к новым вызовам, сохраняя при этом свою ключевую функцию – обеспечение

преемственности знаний и ценностей, что подчёркивают Д. Ф. Ишмуратова и О. П. Кролевецкая с О. А. Булавенко [5; 7; 9; 10; 17; 18].

Система норм в образовательном институте

Система норм выступает фундаментальным элементом образовательного института, обеспечивающим его стабильность, предсказуемость и эффективность. Как подчёркивает Ф. Э. Шереги, именно нормативная база задаёт рамки функционирования всех компонентов образовательной системы – от отдельных учебных заведений до национальной политики в сфере образования [20].

В структуре образовательного института выделяются два основных типа норм – *формальные и неформальные*, взаимодействие которых определяет специфику образовательных практик. Формальные нормы представляют собой официально закреплённые правила, регулирующие образовательный процесс: законы, государственные образовательные стандарты, учебные планы, должностные инструкции, правила внутреннего распорядка и иные регламентирующие документы. А. А. Кайгородцев и Г. Ж. Сарсембаева отмечают, что такие нормы создают единую правовую основу для всей системы образования, обеспечивая её целостность и сопоставимость результатов на разных уровнях [8; 12].

Неформальные нормы, в свою очередь, включают традиции, обычаи, этические нормы и неписаные правила поведения, складывающиеся в образовательной среде. Так, И. В. Бобылева исследует процесс формирования у обучающихся норм социального поведения и подчёркивает, что неформальные нормы часто оказывают не меньшее влияние на образовательный процесс, чем формальные. К ним относятся, например, традиции проведения школьных праздников, негласные правила взаимоотношений между учителями и учениками, этические кодексы педагогического сообщества, а также устоявшиеся методики преподавания, не закреплённые в официальных документах. А. Н. Булмага и Е. Н. Веснина акцентируют внимание на роли духовно-нравственных и социокультурных ценностей в организации образовательного процесса – именно они воплощаются через неформальные нормы и формируют ценностно-смысловое ядро образования [2; 3].

Нормативное регулирование в образовании осуществляется на нескольких уровнях, каждый из которых вносит свой вклад в формирование устойчивой системы. Высший уровень составляют законодательные акты: Конституция РФ гарантирует право на образование, а Федеральный закон «Об образовании в РФ» определяет общие принципы государственной политики в этой сфере, структуру системы образования и правовой статус её участников. М. В. Андрианов отмечает, что законодательная база создаёт институциональные рамки, в которых функционируют все образовательные организации [1; 19].

Следующий уровень – образовательные стандарты (ФГОС), конкретизирующие требования к результатам обучения, структуре программ и условиям реализации образовательного процесса. Н. С. Николаева подчёркивает, что стандарты обеспечивают единство образовательного пространства и преемственность между различными уровнями образования, что критически

важно для сохранения устойчивости системы. Локальные нормативные акты учебных заведений (уставы, положения, приказы, инструкции) адаптируют общие нормы к специфике конкретной организации. Т. Н. Матюшева рассматривает локальные акты как важный инструмент управления образовательными учреждениями, позволяющий учитывать их индивидуальные особенности и потребности без нарушения общих принципов функционирования системы [8; 12; 15; 16].

Система норм выполняет ряд ключевых функций, обеспечивающих устойчивость образовательного института. Прежде всего, она задаёт чёткие ориентиры для деятельности всех участников образовательного процесса, создавая единую систему ожиданий и требований. Кроме того, нормы формируют механизмы контроля и оценки качества образования, позволяющие отслеживать соответствие результатов установленным стандартам. Л. А. Гусева и Т. Л. Кутасова с К. Королёвой подчёркивают, что именно благодаря нормативной системе образование выполняет свою фундаментальную функцию социального института – воспроизводит общество, передавая знания и ценности между поколениями. Нормы также обеспечивают преемственность и непрерывность обучения, что особенно важно в условиях необходимости непрерывного образования на протяжении всей жизни. Т. Е. Мельник дополняет, что в контексте устойчивого развития нормы способствуют адаптации образовательной системы к новым вызовам, сохраняя при этом её фундаментальные основы [4; 11; 13].

Вместе с тем в функционировании нормативной системы существует ряд проблем, требующих внимания и решения. Одной из наиболее острых является избыточная бюрократизация, отвлекающая педагогов от непосредственной работы с учащимися. Не менее значимо расхождение между формальными требованиями и реальными образовательными практиками, когда установленные нормы не всегда соответствуют актуальным потребностям обучающихся и возможностям педагогов. Кроме того, отмечается недостаточная гибкость нормативных актов в условиях быстро меняющихся социальных и технологических реалий, что затрудняет внедрение инноваций из-за жёстких рамок стандартов [2; 3; 15; 17-19].

Для преодоления этих трудностей предлагаются следующие направления совершенствования нормативного регулирования. Во-первых, оптимизация бюрократической нагрузки на педагогов через цифровизацию отчётности и упрощение процедур позволит высвободить время для непосредственной педагогической деятельности. Во-вторых, развитие механизмов обратной связи между практиками и разработчиками нормативных документов поможет сделать регулирование более адекватным реальным условиям. В-третьих, внедрение гибких моделей стандартизации, учитывающих региональные и институциональные особенности, обеспечит баланс между единством системы и её адаптивностью. Наконец, усиление роли неформальных норм, способствующих профессиональному и личностному развитию участников образовательного процесса, может стать важным ресурсом для повышения эффективности образования [2; 6; 7-10].

Как отмечают Д. Ф. Ишмуратова и О. П. Кролевецкая с О. А. Булавенко, успешное развитие образовательной системы возможно только при гармоничном сочетании формальных и неформальных норм, а также при постоянном обновлении нормативной базы с учётом актуальных потребностей общества и достижений педагогической науки. Такой подход позволит сохранить устойчивость института образования, одновременно обеспечивая его способность адаптироваться к современным вызовам и трансформациям [7; 10].

Организационная структура образовательного института

Образовательный институт представляет собой многоуровневую и разветвлённую систему организаций, обеспечивающих непрерывность и преемственность обучения на всех этапах жизни человека. Как отмечает Т. Н. Матюшева, чёткая организационная структура позволяет эффективно распределять ресурсы, координировать деятельность различных учреждений и гарантировать доступность образования для всех категорий населения [12].

Организационная структура образования выстраивается по принципу преемственности, охватывая все этапы развития личности. Прежде всего, это *дошкольное образование,* реализуемое в детских садах и центрах раннего развития. О. П. Кролевецкая и О. А. Булавенко подчёркивают, что данный уровень закладывает основы социализации ребёнка, развивает его познавательные способности и готовит к школьному обучению. Дошкольные учреждения не только обеспечивают присмотр и уход, но и формируют первичные навыки общения, самостоятельности и любознательности, создавая фундамент для дальнейшего образовательного маршрута [10].

Следующий уровень – *общее образование,* включающее три ступени: начальную, основную и среднюю школу. Н. С. Николаева отмечает, что общее образование выполняет фундаментальную функцию формирования базовых знаний, умений и компетенций, необходимых для дальнейшей профессиональной подготовки и гражданской социализации. На этапе начального образования закладываются основы грамотности и счёта, развиваются когнитивные способности и учебные навыки. Основное общее образование расширяет предметный кругозор, формирует научное мировоззрение и способствует осознанному выбору траектории дальнейшего обучения. Среднее общее образование ориентировано на профильную подготовку, развитие критического мышления и подготовку к поступлению в вузы или освоению профессий [12; 16].

Профессиональное образование охватывает среднее профессиональное, высшее и послевузовское обучение. А. А. Кайгородцев и Г. Ж. Сарсембаева выделяют его особую роль в подготовке квалифицированных кадров для различных отраслей экономики. Среднее профессиональное образование обеспечивает быструю интеграцию молодёжи на рынок труда, предлагая прикладные навыки и компетенции для конкретных профессий. Высшее образование формирует специалистов с углублённой теоретической подготовкой, развивая исследовательские способности и профессиональное мышление. Послевузовское образование (аспирантура, докторантура) способствует развитию науки и высшей школы, подготавливая

научно-педагогические кадры и обеспечивая воспроизводство интеллектуального потенциала общества [8; 14].

Завершающим элементом системы выступает *дополнительное образование,* охватывающее широкий спектр программ: от кружков и секций для детей до курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки для взрослых. Д. Ф. Ишмуратова подчёркивает, что дополнительное образование играет ключевую роль в концепции непрерывного обучения, позволяя человеку адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и личностного развития. Оно дополняет основные уровни образования, расширяет возможности самореализации и способствует формированию гибких навыков, востребованных в современном мире [7; 17].

Функционирование образовательной системы обеспечивается не только учебными заведениями, но и сетью вспомогательных и регулирующих организаций. Ведущую роль играют *органы управления образованием* – от Министерства просвещения РФ и региональных департаментов до муниципальных отделов образования Ф. Э. Шереги отмечает их ключевую функцию в формировании государственной политики, распределении финансирования и контроле качества образования. Эти органы разрабатывают нормативно-правовую базу, определяют стратегические приоритеты и обеспечивают единство образовательного пространства на всей территории страны [8; 20].

Важным звеном выступают *научные и методические центры*, занимающиеся разработкой инновационных педагогических технологий, образовательных программ и методических рекомендаций. А. Н. Булмага и Е. Н. Веснина подчёркивают их вклад в интеграцию духовно-нравственных ценностей в образовательный процесс, а Г. Б. Корнетов [9] исследует историческую эволюцию методических подходов в педагогике. Такие центры проводят фундаментальные и прикладные исследования, организуют повышение квалификации педагогов и транслируют передовой опыт в массовую практику [3; 9].

Особую роль выполняют *аккредитационные и надзорные органы*, обеспечивающие соответствие образовательных учреждений установленным стандартам. Они проводят лицензирование, государственную аккредитацию и мониторинг качества обучения, что создаёт гарантии получения образования надлежащего уровня. Эти организации также участвуют в разработке критериев оценки эффективности образовательных программ и внедрении механизмов общественного контроля [15; 20].

Эффективность образовательного процесса во многом зависит от материально-технической и информационной инфраструктуры. К её ключевым элементам относятся *библиотеки* – традиционные и электронные, обеспечивающие доступ к научной, учебной и художественной литературе; лаборатории (учебные, исследовательские), оснащённые современным оборудованием для проведения практических занятий и научных экспериментов; *цифровые платформы* – электронные образовательные ресурсы, системы дистанционного обучения, базы данных и информационные системы

управления. А. А. Строков отмечает, что цифровизация существенно расширяет возможности образования, делая его более гибким и доступным. Электронные библиотеки и *онлайн-курсы* позволяют учиться в индивидуальном темпе, а виртуальные лаборатории дают возможность проводить эксперименты без дорогостоящего оборудования. Инфраструктура не только поддерживает текущие образовательные процессы, но и создаёт условия для внедрения инноваций, таких как смешанное обучение, проектные технологии и междисциплинарные исследования [12; 14; 18].

Все элементы образовательной структуры функционируют не изолированно, а в тесном взаимодействии, образуя единую систему. Координация осуществляется через вертикальные связи между федеральными, региональными и муниципальными органами управления, что обеспечивает согласованность политики на всех уровнях. Горизонтальное сотрудничество учебных заведений – реализация сетевых программ, совместные проекты и обмен опытом – способствует распространению лучших практик. Интеграция науки и образования через создание базовых кафедр и научно-образовательных центров укрепляет связь между теоретическими исследованиями и педагогической практикой. Партнёрство с работодателями позволяет актуализировать образовательные программы, делая их более релевантными потребностям рынка труда [8; 9; 10; 14; 20].

Г. В. Мухаметзянова с соавторами подчёркивают важность взаимодействия образования и производства, которое позволяет готовить специалистов, соответствующих реальным потребностям рынка труда. О. П. Кролевецкая и О. А. Булавенко отмечают значимость социального партнёрства школы и семьи, а Д. Ф. Ишмуратова акцентирует внимание на роли дополнительного образования как связующего звена между различными уровнями системы [7; 10; 14].

Таким образом, организационная структура образовательного института представляет собой сложную, но упорядоченную систему, где каждый элемент выполняет свою функцию, а их согласованное взаимодействие обеспечивает непрерывность, доступность и качество образования на всех этапах обучения и развития личности. Такая структура способна адаптироваться к социальным изменениям, технологическим инновациям и новым образовательным запросам общества, сохраняя при этом фундаментальные принципы преемственности и целостности.

Механизмы регулирования процесса передачи знаний

Процесс передачи знаний в образовательном институте регулируется комплексом формальных и неформальных механизмов, которые в совокупности обеспечивают его эффективность, преемственность и адаптивность к изменяющимся условиям. Как отмечает А. А. Строков, современное образование требует гармоничного сочетания традиционных подходов и инновационных решений, что особенно актуально в условиях цифровой трансформации общества [18].

Формальные механизмы представляют собой институционально закреплённые способы организации и контроля процесса обучения. Прежде всего, это *учебные программы и методики*, которые задают содержательные и процессуальные рамки образовательного процесса. Н. С. Николаева подчёркивает, что учебные программы определяют не только перечень изучаемых дисциплин и тем, но и планируемые результаты обучения, распределение учебной нагрузки, а также последовательность освоения компетенций. Методики преподавания конкретизируют способы подачи материала, формы организации занятий и методы взаимодействия с обучающимися, обеспечивая системность и целенаправленность образовательного процесса [8; 16].

Важным элементом формального регулирования выступают *системы оценки и контроля качества*, включающие экзамены, зачёты, аттестации, мониторинги и другие формы проверки знаний. Ф. Э. Шереги отмечает, что система оценивания выполняет несколько взаимосвязанных функций: диагностическую (выявление уровня усвоения материала), стимулирующую (мотивация к обучению) и управленческую (основание для принятия решений о переводе на следующий уровень или выдаче документа об образовании). Регулярные аттестации позволяют отслеживать динамику образовательных достижений, выявлять пробелы в знаниях и своевременно корректировать педагогические стратегии, обеспечивая непрерывность образовательного процесса [12; 20].

Лицензирование и аккредитация образовательных организаций обеспечивают соответствие их деятельности установленным стандартам. Эти процедуры гарантируют, что учреждения располагают необходимой материально-технической базой, квалифицированным персоналом и образовательными программами, отвечающими требованиям государства. Лицензирование подтверждает право на ведение образовательной деятельности, а аккредитация – соответствие качества подготовки выпускников федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС). Как подчёркивает Т. Н. Матюшева, данные механизмы создают систему гарантий для обучающихся и их семей, обеспечивая прозрачность и подотчётность образовательных организаций перед обществом и государством [15; 20].

Наряду с формальными механизмами значительную роль играют неформальные способы передачи знаний, которые часто дополняют и обогащают официальный учебный процесс. Ключевым элементом здесь выступает *наставничество и традиции передачи опыта.* Л. Н. Захарова отмечает, что в профессиональном сообществе наставничество остаётся одним из наиболее эффективных методов социализации молодых специалистов: опытные педагоги передают не только методические приёмы, но и ценностные установки, профессиональную этику, негласные правила взаимодействия. Аналогичные процессы наблюдаются и в академической среде, где научные школы формируют традиции исследовательской работы, обеспечивая преемственность поколений учёных и сохранение лучших практик [3][6].

Культурные и социальные практики обучения также оказывают существенное влияние на процесс передачи знаний. И. В. Бобылева исследует, как традиции образовательных учреждений – ритуалы посвящения, школьные праздники, совместные проекты – формируют у обучающихся чувство принадлежности к сообществу и мотивацию к обучению. Д. Ф. Ишмуратова подчёркивает роль семейных практик передачи знаний: в домашней среде ребёнок усваивает не только бытовые навыки, но и модели познавательной деятельности, отношение к образованию как ценности. К неформальным механизмам относятся и внеучебные формы взаимодействия – кружки, клубы по интересам, волонтёрские инициативы, – где знания передаются в непринуждённой обстановке, через совместную деятельность и общение, что способствует когнитивному развитию и социальной адаптации [2; 7].

Современные технологии радикально трансформируют традиционные механизмы передачи знаний, расширяя их возможности и создавая новые форматы взаимодействия. Так, А. А. Строков выделяет несколько ключевых направлений *цифровой трансформации образовательного процесса*: внедрение электронных образовательных ресурсов (онлайн-курсы, виртуальные лаборатории, интерактивные учебники); использование платформ дистанционного обучения (LMS-системы, вебинары, видеоконференции); применение технологий больших данных и искусственного интеллекта для персонализации обучения (адаптивные системы, рекомендательные сервисы); развитие инструментов цифровой коллаборации (совместные документы, облачные хранилища, социальные сети для учебных целей) [14; 18]..

Онлайн-образование стало самостоятельным сегментом системы передачи знаний, предлагая гибкие модели обучения. Г. В. Мухаметзянова с соавторами отмечают, что массовые открытые онлайн-курсы и платформы непрерывного образования позволяют получать знания независимо от географического положения и социального статуса. Цифровые инструменты также усиливают эффективность традиционных форматов: например, смешанное обучение (blended learning) комбинирует аудиторные занятия с онлайн-активностью, что повышает вовлечённость обучающихся и даёт возможность индивидуализировать темп освоения материала [14].

Вместе с тем технологическая трансформация порождает новые вызовы: необходимость цифровой грамотности педагогов и учащихся, вопросы информационной безопасности, риск снижения качества взаимодействия «учитель-ученик» в виртуальной среде. Как подчёркивают исследователи, успешная интеграция технологий требует не только технической оснащённости, но и методической подготовки, а также адаптации нормативной базы к новым реалиям. Важно учитывать, что цифровые инструменты должны дополнять, а не заменять традиционные формы обучения, сохраняя ценность живого общения и коллективного познания [8; 12; 18].

Таким образом, механизмы регулирования процесса передачи знаний представляют собой динамичную систему, сочетающую формальные и неформальные подходы, традиционные и инновационные методы. Их сбалансированное развитие позволяет обеспечить высокое качество

образования, его доступность и адаптивность к потребностям современного общества. Гармонизация этих механизмов – ключевая задача образовательной политики в условиях глобализации и цифровизации, поскольку именно она обеспечивает преемственность знаний между поколениями и способствует формированию компетентной, критически мыслящей личности, способной к непрерывному саморазвитию.

Проведённый анализ образовательного института как сложной социальной системы позволяет сформулировать ключевые выводы, раскрывающие его сущность, функции и перспективы развития. Так, образовательное учреждение представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных элементов: норм, задающих правила функционирования системы; ролей, распределяющих функции между участниками процесса; и организаций, обеспечивающих практическую реализацию образовательных задач [6; 12; 20].

Исследование показало, что совершенствование нормативно-правовой базы с учётом новых форматов обучения (гибридные модели, микрообучение, массовые онлайн-курсы) позволит сохранить высокие стандарты качества при одновременном расширении возможностей для обучающихся. Наконец, поддержка научных исследований в сфере образования, направленных на изучение эффективности педагогических инноваций и разработку стратегий устойчивого развития института, станет залогом долгосрочного прогресса системы [8; 9; 12].

Таким образом, образовательный институт, сохраняя свою фундаментальную роль в обществе, должен эволюционировать в соответствии с глобальными изменениями. Баланс традиций и инноваций, сочетание формальных и неформальных подходов, а также активное использование технологий позволят создать гибкую, доступную и качественную систему образования. Её развитие станет драйвером социального прогресса, обеспечив устойчивое воспроизводство знаний, компетенций и ценностей для будущих поколений, а также способствуя формированию компетентной, критически мыслящей личности, способной к непрерывному саморазвитию и активному участию в жизни общества.

Список использованной литературы

1. Андрианов, М. В. Роль и задачи образования в современном обществе / М. В. Андрианов. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 1 (448). – С. 21-23. – URL: https://moluch.ru/archive/448/98634.

2. Бобылева, И. В. Формирование у обучающихся норм социального поведения // Образование. Карьера. Общество. 2013. №3 (39). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-obuchayuschihsya-norm-sotsialnogo-povedeniya (дата обращения: 11.02.2026).

3. Булмага, А. Н. Организация образовательного процесса на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения / А. Н. Булмага, Е. Н. Веснина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 29 (267). – С. 125-126. – URL: https://moluch.ru/archive/267/61674. (дата обращения: 11.02.2026).

4. Гусева, Л.А. К Вопросу об образовании как основному социальному институту // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 7. ;URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=2117 (дата обращения: 11.02.2026).

5. Дзиов, Артур Русланович Высшая школа в институциональной структуре общественного воспроизводства // Вестник ЧелГУ. 2010. №16. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vysshaya-shkola-v-institutsionalnoy-strukture-obschestvennogo-vosproizvodstva (дата обращения: 10.02.2026).

6. Захарова, Людмила Николаевна Модель ролевой социализации личности в образовательном процессе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2013. №3 (31). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-rolevoy-sotsializatsii-lichnosti-v-obrazovatelnom-protsesse-1 (дата обращения: 11.02.2026).

7. Ишмуратова, Д. Ф. Образование в контексте устойчивого развития: уровни взаимодействия / Д. Ф. Ишмуратова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 5.4 (109.4). – С. 9-12. – URL: https://moluch.ru/archive/109/26774. (дата обращения: 11.02.2026).

8. Кайгородцев, А.А., Сарсембаева Г.Ж. Институциональные основы системы высшего образования // Научное обозрение. Экономические науки. 2019. № 2. С. 16-20; URL: https://science-economy.ru/ru/article/view?id=1000 (дата обращения: 11.02.2026).

9. Корнетов, Григорий Борисович Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций (статья 1) // Историко-педагогический журнал. 2017. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-i-istoricheskoe-osmyslenie-institutov-obrazovaniya-i-pedagogicheskih-institutsiy-statya-1 (дата обращения: 17.02.2026).

10. Кролевецкая, О. П. Формы и методы сотрудничества образовательной организации и семьи на разных ступенях обучения / О. П. Кролевецкая, О. А. Булавенко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 50 (445). – С. 393-394. – URL: https://moluch.ru/archive/445/97872.

11. Кутасова, Т. Л., Королева К. Образование как социальный институт // Теория и практика общественного развития. 2005. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-sotsialnyy-institut (дата обращения: 13.02.2026).

12. Матюшева, Татьяна Николаевна Образовательные учреждения в Российской Федерации: понятие и классификация // Общество и право. 2006. №1 (11). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-uchrezhdeniya-v-rossiyskoy-federatsii-ponyatie-i-klassifikatsiya (дата обращения: 13.02.2026).

13. Мельник Т. Е. Роль образования в становлении концепции устойчивого развития общества // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-obrazovaniya-v-stanovlenii-kontseptsii-ustoychivogo-razvitiya-obschestva (дата обращения: 11.02.2026).

14. Мухаметзянова, Гузель Валеевна, Айтуганов И. М., Корчагин Е. А., Матухин Е. Л., Самолдина Л. Н., Сафин Р. С. Взаимодействие образования и производства: содержание, модели реализации // КПЖ. 2010. №3. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-obrazovaniya-i-proizvodstva-soderzhanie-modeli-realizatsii (дата обращения: 10.02.2026).

15. Недзвецкая, Елена Анатольевна Образование как социальный институт: специфика управления // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2003. №4-5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-sotsialnyy-institut-spetsifika-upravleniya (дата обращения: 07.02.2026).

16. Николаева, Наталья Семеновна Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. 2011. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-sotsialnyy-institut-funktsii-i-disfunktsii (дата обращения: 12.02.2026).

17. Свешникова, А.В., Пехота Е.Н. Педагогическое образование в современных условиях устойчивого развития общества // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: https://scienceforum.ru/2013/article/2013008905?ysclid=mlqx984zcg131851435 (дата обращения: 11.02.2026).

18. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы //Вестник Мининского университета. 2020.Т. 8, №2. С. 15.

19. Филиппова Ирина Александровна, Сучков Сергей Николаевич Роль и значение образования в современном обществе // Вестник УлГТУ. 2018. №3 (83). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-znachenie-obrazovaniya-v-sovremennom-obschestve (дата обращения: 13.02.2026).

20. Шереги Франц Эдмундович. Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Россия реформирующаяся. 2015. №13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-sotsialnyy-institut-funktsii-i-disfunktsii-1 (дата обращения: 11.02.2026).

1.2. Интегративное исследование цифровой трансформации образования[2]

Современная педагогическая наука находится в состоянии методологического переосмысления своих оснований в условиях беспрецедентного технологического вызова. Традиционные исследовательские парадигмы, сосредоточенные на анализе классических дидактических систем и психологических механизмов усвоения знаний в относительно стабильной среде, сегодня демонстрируют свою недостаточность для понимания и управления процессами, происходящими в образовании. На наш взгляд, интеграция подходов из различных областей гуманитарного и технологического знания становится не просто желательной, а строго обязательной для формирования адекватных прикладных решений. Настоящий параграф представляет собой результат такого интегративного исследования, фокус которого направлен на центральный парадокс современной образовательной реальности: одновременное расширение дидактических возможностей и нарастание антропологических угроз в процессе цифровизации обучения.

Актуальность предпринятого исследования обусловлена не только скоростью технологических изменений в рамках педагогического универсума, но и глубиной их воздействия на экзистенциальные основы человеческого бытия. Речь идет уже не о простой замене мела на интерактивную доску, а о потенциальной трансформации самого субъекта образовательного процесса, его когнитивных и мировоззренческих стратегий, эмоциональной сферы, системы ценностей и социальных связей.

Объектом нашего комплексного анализа выступают не изолированные технологические инструменты, а целостный феномен цифровой трансформации образовательной среды, понимаемый как системное изменение условий, способов и целей педагогического взаимодействия под влиянием проникновения цифровых технологий во все его элементы.

Предмет исследования конкретизируется через призму двух взаимосвязанных процессов, служащих своего рода линзами для рассмотрения этой трансформации: геймификации как метода мотивации и организации учебной деятельности и, собственно, цифровизации как инфраструктурной и содержательной перестройки всей системы образования.

Методологический каркас работы сознательно конструируется как междисциплинарный: диалектический метод Г. Гегеля позволяет выявить и проанализировать имманентные противоречия процесса развития; герменевтический подход дает ключи к интерпретации смыслов таких феноменов, как «игра», «симулякр», «гиперреальность»; инструментарий педагогической антропологии направлен на оценку влияния изменений на эмансипированное становление личности; а данные неофрейдистского дискурса и «психологии зависимости» обеспечивают эмпирическое основание для содержательных выводов.

Цель данного параграфа заключается в том, чтобы, преодолевая узкотехнологический или излишне консервативный взгляд, предложить научно

[2] Автор раздела: Гоголев А.М., Дианов С.А., Кац И.И., Лесевицкий А.В.

обоснованную, сбалансированную модель осмысленного внедрения цифровых инструментов в педагогическую практику. Эта модель, на наш взгляд, должна быть ориентирована на нивелирование рисков и максимизацию потенциала технологий для развития целостной, критически мыслящей, творческой и нравственно ответственной личности, способной к жизни и деятельности в условиях неопределенности и сложности цифрового века. Достижение этой цели требует последовательного движения мысли через три ключевых исследовательских этапа: системную оценку макропроцесса цифровизации и аналитическую деконструкцию феномена геймификации, а также, наконец, синтез полученных паттернов в системе конкретных прикладных решений и педагогических принципов.

В рамках нашего исследования необходимо провести системный анализ основных технологических трендов, определяющих облик образования XXI века. Такой анализ требует интеграции знаний из областей технологического прогнозирования, экономики, социологии, права, медицины и кибербезопасности. Фундаментальная футурологическая работа Клауса Шваба «Технологии Четвертой промышленной революции» служит здесь для нас важным ориентиром и источником, описывающим конвергенцию физических, цифровых и биологических технологий [24]. Помимо этого, мы опирались на исследования следующих мыслителей: Дж. Гэлбрейта, Э. Тоффлера и Ф. Фукуямы [4, 18, 22]. Рассмотрим ключевые тренды и их педагогические импликации через призму уникальных возможностей и объективных порождаемых рисков.

Основные технологические тренды современного образования имеют следующий потенциал:

1. Аналитика больших данных (Big Data) и адаптивное обучение. Обработка колоссальных массивов данных об учебной деятельности каждого ученика позволяет перейти от унифицированного подхода к настоящей персонализации: «Если в 2018 году весь объем хранимой человечеством цифровой информации был равен чуть более 20 зеттабайтам, то уже к 2025 году он вырастет более чем в 8 раз и достигнет цифры более 160 зеттабайт» [11, с.32–33]. Алгоритмы могут выявлять важные педагогические закономерности в рамках деятельностного подхода: какие типы заданий вызывают затруднения, в какое время суток ученик наиболее продуктивен, какие темы требуют повторения и пр. На основе полученных данных формируются индивидуальные траектории, рекомендованные ресурсы, прогнозы успеваемости. Это радикально меняет роль учителя: из транслятора знаний он превращается в тьютора, навигатора, интерпретатора данных, который помогает ученику выстроить свой уникальный образовательный маршрут. Перспективным направлением является прогнозирование потенциального отставания учащегося на ранних стадиях, что позволяет преподавателю вовремя вмешаться и скорректировать процесс.

2. Искусственный интеллект (ИИ) и интеллектуальные обучающие системы. ИИ-ассистенты уже сегодня способны выполнять множество рутинных функций, помогая преподавателям проверять типовые тесты и упражнения, генерировать персональные задания, отвечать на часто задаваемые вопросы

учеников в формате 24/7. Более сложные системы могут вести диалог на любом языке, выступая в роли виртуального репетитора (например, в изучении различных предметов). ИИ также используется для создания «цифровых двойников» учеников – виртуальных интеллектуальных моделей, которые позволяют тестировать различные педагогические стратегии без риска для реального ребенка. Это открывает путь к «масштабированию» индивидуально-личностного подхода, что особенно актуально в условиях нехватки педагогических кадров и обратного процесса роста численности обучающихся [5].

3. Интернет вещей (IoT) и «умная» образовательная среда. Оборудование учебных пространств датчиками, камерами, сенсорными панелями и другими подключенными устройствами создает принципиально новую педагогическую среду. «Умный класс» может автоматически регулировать освещение и температуру в зависимости от времени суток и активности детей, проецировать необходимые материалы на любую поверхность, фиксировать ход эксперимента в цифровой лабораторный журнал, обеспечивать безопасность и пр. Это превращает школу из пассивного «контейнера» для обучения в активного, реагирующего на малейшие изменения участника образовательного процесса, снимая с учителя множество рутинных и организационных задач [2].

4. Виртуальная (VR), дополненная (AR) и смешанная (MR) реальность. Эти современные технологии обеспечивают беспрецедентный уровень виртуального эффекта присутствия в рамках педагогического процесса: «Технологии VR, AR и MR – это не просто новые способы испытывать на себе цифровые среды. Данные технологии представляют собой платформы и системы, в которых можно обеспечить создание, обмен и распространение ценностей. Предлагая совершенно новый канал восприятия мира и взаимодействия с ним, они становятся одной из самых мощных преобразующих мир технологий Четвертой промышленной революции. Однако из-за эффекта присутствия они более, чем другие цифровые каналы, будут размывать границу между искусственными технологиями, внешним миром и ролью человеческой интуиции и субъективности. Изменяя механизм нашего взаимодействия с Интернетом и цифровыми средами, VR и AR поднимают важнейшие вопросы о мироощущении современного человека» [24, с. 205]. Современный ученик может «пройтись» по улицам древнего Рима, «уменьшиться» до размеров молекулы и пролететь сквозь нее, провести виртуальное вскрытие тела или отрепетировать публичное выступление перед цифровой аудиторией. VR – это мощнейший инструмент для развития пространственного мышления, эмпатии (например, через симуляции, позволяющие почувствовать себя человеком с ограниченными возможностями), отработки практических навыков в безопасных условиях. К. Шваб отмечает, что эти технологии «становятся одной из самых мощных преобразующих мир технологий», но и предупреждает, что они «будут размывать границу между искусственными технологиями, внешним миром и ролью человеческой интуиции».

5. 3D-печать и фабрикаторы. Возможность быстро и дешево материализовать любую цифровую модель превращает класс в мини-фабрику

идей, которые могут найти свое материальное воплощение. Ученики могут проектировать и создавать прототипы изобретений, модели архитектурных сооружений, исторических артефактов, детали механизмов и пр. Это стирает грань между теоретическим обучением и практическим созиданием, способствуя развитию инженерного мышления, дизайн-мышления и разнообразных предпринимательских навыков. Современное цифровое образование становится проектно-ориентированным и тесно связанным с реальным миром: «Печать живых тканей или биопечать также стали быстро развиваться. Вероятно, в будущем будет возможна печать целых органов» [24, с. 168].

6. Нейротехнологии и биометрические данные. Это наиболее этически сложная область. Исследования в области нейроинтерфейсов, отслеживания движений глаз (eye-tracking), анализа паттернов мозговой активности (ЭЭГ) потенциально могут предоставить данные о концентрации внимания, когнитивной нагрузке, эмоциональном состоянии ученика в режиме реального времени. Теоретически это позволит создавать идеально адаптированные учебные материалы.

Каждый из описанных трендов порождает не только беспрецедентные возможности, но и достаточно специфические риски. Однако главная опасность, по нашему мнению, заключается в их синергетическом, мультипликативном эффекте, когда разные риски усиливают друг друга, создавая системную угрозу для образования как гуманистического института.

Рассмотрев многообразные положительные факторы развития процесса цифровизации образования, перейдем к комплексной оценке мультипликативных рисков подобных инновационных изменений:

1. Формирование «кибернетической личности» (Э. Фромм) [21]. Неофрейдист и философ Эрих Фромм предупреждал об опасности симбиоза человека и машины, при котором техника становится объектом его экзальтированного нарциссического обожания: «Моноцеребральная личность настолько сильно вписана в автоматизированную систему, что механизмы, созданные руками человека, становятся также объектами его нарциссизма. Он обожает машины как самого себя. Практически между ними складываются некоторого рода симбиозные отношения» [20, с. 303]. Цифровая среда, стремящаяся к тотальному учету и контролю, продуцирует именно такой тип личности: функциональный, эффективный, но эмоционально обедненный, с размытой идентичностью, для которого мир делится на «интерфейсы» и «пользователей». Это личность с «одномерным сознанием» (Г. Маркузе), не способная к критической рефлексии над основами существующего технологического порядка.

2. Деструкция мировоззренческой матрицы и когнитивные искажения. Постоянное взаимодействие с алгоритмизированными, предсказуемыми цифровыми системами формирует ожидание такой же предсказуемости от реального мира. Сложность, нелинейность, парадоксальность и непредсказуемость реальности начинают восприниматься цифровым «поколением Z» как своеобразная досадная помеха. Продуцируется психологическое отчуждение от реальности. Происходит когнитивное

упрощение. Более того, гиперперсонализация информационного потока (создаваемая Big Data и ИИ) нередко ведет к попаданию в «мировоззренческий калейдоскоп», что затрудняет формирование целостной, объективной картины мира и способствует продуцированию «расколотого Я» (Р. Лэнг) личности [7].

3. Цифровое слабоумие (Digital Dementia). Современные нейропсихологические исследования указывают на то, что активное использование гаджетов с раннего детского возраста может негативно влиять на развитие тех отделов мозга, которые отвечают за память, концентрацию, эмоциональный контроль [17]. Постоянное переключение между разными задачами, привычка к быстрой, поверхностной обработке информации («клиповое мышление») снижают способность к глубокому, системному мышлению, рассеивают внимание, необходимое для высокоэффективной интеллектуальной работы: «Интеллектуальный инсульт – болезнь, которая широко распространится в ближайшем будущем, и, увы, это окончательный диагноз. Философ Дуглас Рашкофф называет схожее с этим состояние диджифренией – цифровой шизофренией – и определяет ее как новый вид психического расстройства. Это точка невозврата, когда атрофируются критически важные части нейронных связей в мозге человека, он теряет долговременную память, способность принимать решения и возможность существовать самостоятельно. Интеллектуальный инсульт провоцирует полную зависимость от устройств, обеспечивающих жизнедеятельность и социализацию в среде. Иными словами, это высокотехнологичный путь в абсолютное рабство. Условным бонусом станет только выбор компании, которой вы доверите свою жизнь и отдадите свободу» [14, с. 163-164]

4. Риск деградации и своеобразной «маргинализации» профессии педагога. Логика экономической оптимизации в перспективе может привести к попыткам замены учителя комбинацией цифровых платформ и далеких от педагогики «тьюторов-модераторов». Это не только уничтожает уникальную воспитательную и смыслообразующую функцию учителя, но и ведет к депрофессионализации целого слоя высококлассных специалистов. Однако, по мнению авторов данного исследования, полностью исключить педагога из процесса обучения не представляется возможным без тотального разрушения всего педагогического процесса: «Характерным в этом отношении является признание международной группы футурологов о том, что обучение “от человека к человеку”, по всей видимости, и впредь будет оставаться ключевым фактором развития, самой эффективной формой обучения и в случае направляемого и в случае “самоуправляемого обучения”. Таким образом, если не созданы условия для специальной (педагогической) подготовки обучающихся к эффективному использованию ресурсов образовательной среды, существует риск превращения онлайн-обучения в “суррогатное обучение” или обучение “второго сорта”» [5, с. 64].

5. Риск диктата технократов и утраты педагогического суверенитета. На наш взгляд, это один из принципиальных вопросов современного процесса обучения. Кто определяет, каким будет образовательный контент в цифровую эпоху? Зачастую это крупные IT-корпорации и платформы, чьи интересы лежат

в области монетизации данных и удержания внимания пользователя, а не в развитии личности обучающегося. Педагогическое сообщество рискует потерять контроль над содержанием учебного контента и методами обучения, превратившись в обезличенных операторов чужого инновационного продукта. Возникает насущная необходимость появления «методиста-архитектора цифровых средств» – это своеобразная попытка вернуть педагогике субъектность в технологическом диалоге.

6. Риск углубления образовательного неравенства («цифровой разрыв») [3]. Цифровизация педагогического процесса требует достаточно дорогостоящей инфраструктуры, разнообразных устройств, качественного высокоскоростного интернета, цифровой грамотности потребителей. Это создает риск нового, еще более глубокого раскола между «цифровой элитой», имеющей доступ к лучшим ресурсам и персонализированным траекториям, и «цифровыми аутсайдерами», ограниченными «примитивными» или бесплатными версиями продуктов. Образование вместо социального лифта может превратиться в механизм закрепления социального неравенства: «Разделение на элиту и массу доходит до уровня чистой модели – на тех, кто понимает законы существования этого общества, и тех, кто просто нажимает на кнопки. “Человек массы” наполнен сведениями, нужными для выполнения контролируемых операций. Это человек, считающий себя образованным, но образованным именно чтобы быть винтиком – “специалист”» [6, с. 56].

7. Риск потери физического и психического здоровья. Длительная работа с цифровыми устройствами приводит к компьютерному «зрительному синдрому», нарушениям осанки (сколиоз, кифоз), гиподинамии, связанным с ней заболеваниям (ожирение, сердечно-сосудистые проблемы и пр.): «Длительная работа за компьютером ведет к ухудшению зрения, гиподинамии, социальной изоляции. Вредное влияние электронных устройств на обучающегося проявляется в электромагнитном облучении организма. Большие дозы вредных физических воздействий, которые могут накапливаться в течение нескольких лет в конечном счете могут вызвать серьезные последствия» [17, с. 37]. Помимо уже упомянутой целым рядом психологов и нейрофизиологов зависимости от разнообразных «гаджетов» и инновационных технических средств, исследователи фиксируют рост тревожности, депрессии, социофобии среди подростков, активно пользующихся соцсетями и пр. Феномен FOMO (Fear Of Missing Out – страх упустить что-то важное), кибербуллинг, давление необходимости создавать «идеальную» цифровую личность становятся источниками хронического «кибернетического стресса» [10]. Государство достаточно жестко регламентирует количество времени, которое учащийся может проводить перед компьютером в целях сохранения его здоровья [16].

8. Риск утраты кибербезопасности и персональных данных. Образовательные платформы аккумулируют гигантские объемы конфиденциальных данных об учащихся: не только их успеваемость, но и биометрические параметры (в системах с распознаванием лиц), психологические профили и пр. Утечка этих данных, их использование в коммерческих или даже

мошеннических целях представляет собой серьезную угрозу для субъектов образовательной деятельности любого уровня.

9. Геополитические риски. В условиях технологического и межцивилизационного противостояния России и «коллективного Запада» зависимость от зарубежного программного обеспечения (операционные системы, офисные пакеты, системы управления обучением и пр.), а также от контента, пропитанного чуждыми ценностными установками, становится вопросом национальной безопасности и сохранения государственного суверенитета. Необходимость «инновационного возврата» к лучшим отечественным педагогическим традициям и создания собственной, защищенной цифровой образовательной экосистемы – это не консервативный тезис, а стратегическая насущная задача.

Таким образом, системный анализ цифровизации через призму междисциплинарного подхода раскрывает всю сложность и противоречивость этого процесса. Технологии предстают не как нейтральные инструменты, а как силы, перестраивающие саму антропологическую, социальную и культурную ткань образования: «Появление новой виртуальной реальности, усложнение познавательного и ценностного отношения человека к действительности с учетом формирования виртуальной реальности, появление новых виртуальных ценностей, новых социальных связей в информационных сообществах, информационный взрыв – это такие основания изменений человека информационного общества, которые через прямые и опосредованные причинно-следственные связи могут детерминировать полное качественное превращение человека в иное существо, в сравнении с критериями человека, человеческих качеств, которые вырабатывались в рамках религий, философских систем, художественного творчества, научных исследований прошлых эпох» [15, с. 47-48]. Этот процесс трансформации требует не адаптации к изменениям, а активного, осмысленного управления ими на основе четких гуманистических принципов классической педагогики.

Второй этап нашего исследования требует глубокого погружения в природу игры как фундаментального антропологического феномена. Такой анализ невозможно осуществить в рамках одной лишь дидактики: он требует интеграции историко-культурологического, философского и психологического подходов. Опора на классический труд Йохана Хейзинги «Homo Ludens» является здесь отправной точкой [23]. Культуролог не просто констатирует повсеместность игры, но утверждает ее первичность по отношению к культуре: «Существование игры не привязано ни к определенной ступени культуры, ни к определенной форме мировоззрения. Любое мыслящее существо может немедленно представить себе эту реальность – игру, “играние” – как самостоятельное, самодовлеющее нечто, если даже его собственный язык не располагает общим словесным выражением этого понятия. Игру нельзя отрицать. Можно отрицать почти все абстрактные понятия: право, красоту, истину, добро, дух, Бога. Можно отрицать серьезность. Игру – нельзя» [23, с. 12]. Игра, по Хейзинге, есть свободная деятельность, осознанно находящаяся вне «обыденной» жизни, но при этом могущая полностью захватывать играющего.

Она протекает внутри определенных границ места, времени и смысла, по добровольно принятым общим правилам. Этот анализ важен для педагогики, ибо указывает на то, что игровое начало не является внешним, привнесенным в обучение элементом, а соответствует глубокой потребности человеческой природы в освоении мира через свободное, творческое, условное действие. Историко-педагогический обзор наглядно демонстрирует, как эта потребность находила свое выражение в различных образовательных системах. В античной пайдейе состязательность (агон) была не только элементом физического воспитания на Олимпийских играх, но и основой интеллектуальной культуры: философские диспуты, соревнования риторов, театральные представления были формами игрового освоения идеалов истины, красоты и добродетели. В средневековых университетах диспуты и защиты тезисов также носили ярко выраженный игровой, ритуализированный характер с четкими правилами и распределенными ролями. Эпоха Возрождения и гуманизма сделала игру осознанным педагогическим инструментом: Эразм Роттердамский в «Похвале Глупости» использовал ироническую, игровую форму для серьезной критики общества, а в педагогических сочинениях ратовал за привлекательность и легкость обучения. Ян Амос Коменский, провозглашая принцип природосообразности, прямо указывал на необходимость сделать школу «мастерской гуманности», а учебу – «приятным и легким занятием», что предполагало широкое использование игровых элементов, драматизаций, наглядных пособий. В Новое время игру как мощный социальный и воспитательный инструмент блестяще использовал советский педагог Антон Макаренко в своей коммунарской методике, создавая систему коллективных творческих дел, смотров, соревнований между отрядами. Зарубежные педагоги-реформаторы – Мария Монтессори с ее идеей развивающей среды, Джон Дьюи с обучением через опыт – также встраивали игровое начало в саму ткань образовательного процесса. Таким образом, исторический анализ позволяет сделать первый важный вывод: игровые методы являются не модным нововведением, а традиционным, проверенным временем инструментом педагогики, корни которого уходят в глубь человеческой культуры. Однако следующий шаг анализа приводит нас к более сложному аспекту. Все описанные исторические формы игры обладали одним принципиальным свойством: они были укоренены в реальности непосредственного, «живого» межличностного взаимодействия. Это была игра «лицом к лицу», где эмоции, мимика, интонация, физическое присутствие, спонтанная и непредсказуемая реакция создавали уникальный, неповторимый контекст. Эта игра не подменяла реальность, а создавала внутри нее особое, специфическое пространство, которое, однако, оставалось частью общего социального и материального мира. Именно это свойство классической игры радикально изменяется с приходом геймификации в педагогический процесс.

Для осмысления этого изменения необходим переход от историко-педагогического анализа к философско-культурологическому, в частности, к концепциям постмодернистской философии. Ключевой фигурой в контексте наших размышлений является французский философ Жан Бодрийяр с его

теорией симулякра. Постмодернист утверждает, что в современную эпоху произошел разрыв между знаками (смысловыми системами) и реальностью, которую они призваны обозначать (отражать). Симулякр – это не просто копия объективной реальности, а копия, утратившая связь с оригиналом и существующая самостоятельно: «Воображаемое было алиби реального, в мире, управляемом принципом реальности. Сегодня реальное само стало алиби модели, в универсуме, управляемом принципом симуляции. И парадоксально то, что именно реальное стало нашей настоящей утопией» [1, с. 142]. Симулякр продуцирует гиперреальность – мета-реальность, сконструированную медиа и высокотехнологичными симуляциями, которая воспринимается как более подлинная и настоящая, чем объективная реальность, ибо она идеальна, очищена от случайностей, непредсказуемости и спонтанности и полностью управляема акторами манипуляции. Применение этой философской концепции в анализе геймификации в образовании оказывается чрезвычайно плодотворным. Виртуальная образовательная среда, immersive-симуляторы, gamified-платформы с их баллами, бейджами и рейтингами – это и есть порождение новой педагогической гиперреальности [13]. Это симулякры учебной деятельности: виртуальная лаборатория, где эксперимент всегда проходит идеально; историческая реконструкция, где ученик является центральным героем событий прошлого; языковая среда, где искусственный интеллект бесконечно терпеливо исправляет ошибки учащихся. В этой технологической реальности исчезает фундаментальное для традиционного обучения напряжение между замыслом и воплощением, между правилом и исключением, между успехом и неудачей. Риск, усилие, случайность, непредсказуемость – все то, что составляет ткань реального опыта и реального познания, – в определенном смысле нивелируется. Ученик взаимодействует не с объективной, сопротивляющейся реальностью, а с ее идеализированной, алгоритмизированной, не существующей объективно моделью. Философский анализ позволяет зафиксировать фундаментальный онтологический вызов: если традиционная педагогическая игра создавала внутри реальности условный мир, обогащавший и усложнявший ее саму, то цифровая геймификация, основанная на симулякрах, стремится подменить реальность, предложив взамен более комфортную, но иллюзорную гиперреальность. Наш предварительный вывод напрямую связан с психологическими концепциями, описывающими последствия перманентной жизни в цифровой среде. Понятия «цифрового аутизма» (снижение способности к эмпатии и живому межличностному общению), «клипового мышления» (фрагментарность восприятия, отсутствие продолжительной концентрации внимания), отчуждения от своего «подлинного Я» (когда виртуальная идентичность и мотивация вытесняет неповторимый внутренний мир личности) получают в свете теории Ж. Бодрийяра глубокое философское обоснование. Они предстают уже не как случайные побочные эффекты, а как некие закономерные следствия жизни в мире симулякров, где граница между реальным и смоделированным постепенно упраздняется.

Таким образом, интеграция философского подхода в проблемное поле нашего исследования позволяет перевести обсуждение геймификации из сугубо

практической плоскости («эффективно/неэффективно») в экзистенциально-психологическую («аутентично/неаутентично», «реально/симулировано», «абсурдно/осмысленно»), что задает совершенно иной уровень постановки педагогических проблем и поиска их решений.

На следующем этапе нашего исследования необходимо перейти с философско-метатеоретического уровня на уровень конкретно-научного анализа, интегрируя данные педагогической дидактики и психологии. Это позволит верифицировать философские тезисы эмпирическими данными и структурировать поле практического применения феномена геймификации в педагогическом процессе. Современные исследования, проводимые в разных странах, предоставляют обширный материал, подтверждающий как значительный потенциал подобного инновационного феномена, так и некоторые риски [8].

На наш взгляд, цифровая геймификация педагогического процесса обладает целой палитрой преимуществ и положительных аспектов:

1. Мотивационный эффект. Это наиболее часто упоминаемое в исследовательской литературе преимущество. Геймификация, используя такие элементы, как очки, уровни, бейджи, прогресс-бары, таблицы лидеров, немедленную обратную связь, напрямую воздействует на систему вознаграждения мозга, стимулируя выброс дофамина. Для «поколения Z», сформированного цифровой культурой мгновенного отклика-стимула, такой формат является привычным и психологически привлекательным. Исследования современных педагогов показывают повышение вовлеченности обучающихся, регулярности выполнения заданий и общего времени, уделяемого учебной деятельности на геймифицированных платформах по сравнению с традиционными методами [2].

2. Практико-ориентированность и безопасное моделирование. Цифровые симуляторы предоставляют уникальную возможность «проживания» сложных, дорогостоящих или опасных профессиональных ситуаций. Медицинские симуляторы внутриполостных операций, виртуальные тренажеры управления самолетом или атомным реактором, бизнес-симуляторы, воссоздающие жесткую рыночную конкуренцию – все это позволяет получить умения и навыки в условиях, где цена ошибки может быть катастрофически высока (условия реального процесса). Это реализация принципа практического обучения в его наиболее технологически продвинутой инновационной форме.

3. Персонализация и адаптивность. Хорошо спроектированные геймифицированные системы могут анализировать действия пользователя и подстраивать уровень сложности, тип заданий и темп прохождения под индивидуальные возможности каждого обучающегося. Это позволяет избежать как ситуации избыточной простоты (скука), так и ее непосильной сложности (фрустрация), поддерживая ученика в «зоне эффективного развития».

4. Развитие «мягких навыков» (soft skills). Многие образовательные игры, особенно многопользовательские или командные, способствуют развитию коммуникации, кооперации, элементов стратегического планирования, распределения ролей, управления ресурсами, решения проблем в условиях

неопределенности. Студент учится не только предметному содержанию искомой дисциплины, но и социальным и метакогнитивным компетенциям, критически важным для экзистенции в XXI веке.

5. Формирование устойчивой учебной траектории и привычки к обучению. Игровые механики, поощряющие регулярные, пусть и небольшие, действия (например, ежедневные квесты или серии заданий), могут способствовать выработке привычки к систематическим занятиям, преодолению прокрастинации.

С другой стороны, процесс геймификации системы образования содержит, на наш субъективный взгляд, ряд рисков и негативных последствий:

1. Подмена внутренней мотивации внешней («эффект сверхоправдания»). По нашему мнению, это один из главных психологических рисков. Когда внешние награды (очки, бейджи, рейтинги) становятся слишком весомыми, внутренняя же мотивация, основанная на интересе, любознательности, чувстве долга или стремлении к мастерству, может ослабеть или вовсе исчезнуть. Ученик начинает учиться не ради знаний, а ради «высокого рейтинга» или возможности окунуться в виртуальный мир симулятора. Как только внешние технологические стимулы-симулякры исчезают, пропадает и желание заниматься предметом. Это делает его познавательную активность крайне неустойчивой, ситуационной и зависимой от внешнего инновационного подкрепления [9].

2. Формирование зависимого поведения (игровая/компьютерная зависимость). Нейропсихологические механизмы, лежащие в основе геймификации (дофаминовая система вознаграждения за предвкушение и достижение цели), идентичны механизмам, вовлеченным в формирование поведенческих зависимостей. Чрезмерно увлекательные, бесконечно генерирующие контент системы могут привести к потере контроля над временем, пренебрежению базовыми потребностями (сон, еда, общение), синдрому отмены при невозможности играть. Ряд исследователей прямо сравнивают этот тип зависимости с химическим: «В 90-х г. XX в. термин “компьютерная зависимость” классифицируется как разновидность эмоциональной “наркомании”, вызванной техническими средствами и характеризуется как патологическое пристрастие человека к работе, игре или проведению времени за компьютером. Однако если наркотическую зависимость относят к фармакологическим, то компьютерную к субстанциональным. Несмотря на различие агентов, вызывающих данные аддикции, характерными особенностями проявлений той и другой являются синдром абстиненции, стремление любой ценой заполучить желаемый объект, поведение, направленное на приобретение этого объекта, снижение критического отношения к негативным сторонам зависимости, потеря интереса по отношению к социальной стороне жизни, внешнему виду, удовлетворению других потребностей» [19,с. 218].

3. Упрощение и тривиализация знания. Стремление «упаковать» сложный, многогранный, часто амбивалентно противоречивый учебный материал в формат простых квестов, бинарных выборов и четких правил ведет к его неизбежному упрощению. История превращается в цепочку битв, литература – в

сборник моральных дилемм, физика – в набор головоломок. Исчезают нюансы, противоречивая сложность, контекст, возможность множественных интерпретаций, что формирует упрощенную, «черно-белую» и примитивную картину мира [8].

4. Риск латентной манипуляции и идеологического воздействия на сознание («процедурная риторика»). Игровой дизайнер, создавая правила и возможные действия в обучающей игре, неявно закладывает в нее определенную систему ценностей и модель мышления, продуцируя поведение определенного типа. Игрок, следуя данным правилам, усваивает и эту систему, часто не отдавая себе отчета (воздействие на сферу бессознательного). Этот феномен, описанный Яном Богостом, называется «процедурной риторикой». Обучающая игра может незаметно транслировать определенные политические, экономические или культурные установки (например, крайний индивидуализм, консьюмеризм, безнравственность, эгоизм, материализм и пр.).

5. Социальное отчуждение и кибербуллинг. Хотя многопользовательские игры декларируют развитие коммуникации, эта коммуникация часто остается поверхностной, инструментальной и анонимной. Более того, конкурентная игровая среда (таблицы лидеров, PvP-механики, рейтинги) может провоцировать агрессию, кибербуллинг и формирование токсичного сообщества, что особенно опасно в школьной и студенческой среде. По мнению некоторых авторов, цифровое отчуждение может продуцировать достаточно серьезные последствия: «В некоторых клинических случаях, как указывает автор, социальная изоляция подобного круга может также участвовать в генезисе развития настоящей шизофрении, придавая последней черты своеобразия» [10, с. 31].

Интеграция дидактического и психологического анализа таким образом позволяет перейти от абстрактных философских категорий к конкретным, измеряемым параметрам оценки образовательных игровых практик, что является необходимым условием для разработки прикладных рекомендаций по их использованию.

Полученные на предыдущих этапах исследования данные – от философской деконструкции симулякра до эмпирического анализа рисков цифровизации – необходимо синтезировать, на наш взгляд, в целостную систему принципов и конкретных прикладных решений. Цель такого объединения – предложить работающую модель, которая позволила бы образованию не стать заложником технологического детерминизма, а поставить технологии на службу высшим гуманистическим целям. Эта модель базируется на интеграции классических педагогических ценностей с компетентным, критическим и подчиненным управлением цифровыми инструментами. Обозначим основные принципы:

1. Принцип содержательно-целевого приоритета (примат педагогики над технологией). Любое внедрение цифрового инструмента должно начинаться не с вопроса «Какую технологию использовать?», а с вопросов: «Какую педагогическую задачу мы решаем?», «Какой дефицит в текущем учебном процессе восполняем?», «Как это обогатит содержание и углубит понимание?». Технологии – средство, а не цель. Например, использование VR для

реконструкции битвы на уроке истории должно быть встроено в более широкий контекст изучения прошедшей эпохи: предваряться работой с источниками, архивными документами, научной литературой, а завершаться рефлексивным обсуждением моральных дилемм войны, написанием эссе или мини-исследования, сравнением точек зрения разных ученых, обстоятельными выводами. Цифровые инструменты – это один из важных современных этапов педагогического процесса, но далеко не вся цепочка обучения.

2. Принцип дополненной, а не замещающей реальности. Цифровые практики должны не вытеснять, а обогащать и дополнять традиционные формы живого взаимодействия. Речь идет о создании концепта «смешанного обучения» в его наилучшем понимании: онлайн-активности (лекции, тренажеры, тесты, видеолекции и пр.) готовят базу, экономят время, а очные занятия (семинары, дискуссии, проектная работа, лабораторные эксперименты) направлены на углубление, интерпретацию, проектную деятельность, творческое применение ЗУН, сложное социальное взаимодействие. Баланс соотношения инновации и традиции должен быть зафиксирован в учебных планах и программах.

3. Принцип осознанности и цифровой гигиены. Образовательные программы должны включать в себя не только предметное содержание, но и целенаправленное формирование у обучающихся «цифровой грамотности» (digital literacy) в самом широком смысле: понимание алгоритмов работы платформ, критическое отношение к непроверенной информации, глубокие навыки защиты персональных данных, осознание механизмов формирования игровой и интернет-зависимости, эффективное управление своим временем и вниманием. Это такая же базовая грамотность в современном мире, как чтение и письмо.

4. Принцип антропологической соразмерности. Использование технологий должно учитывать возрастные, психофизиологические и индивидуальные особенности обучающихся. Жесткое соблюдение санитарных норм (СанПиН) – не бюрократическое препятствие в рамках педагогического процесса, а условие сохранения здоровья обучающихся [16]. Для младших школьников доминирующими должны оставаться сенсомоторные, игровые (нецифровые) и социальные формы активности на занятиях. По мере взросления доля цифровых инструментов может возрастать, но никогда не должна становиться тотальной и определяющей.

5. Принцип внедрения Национальной образовательной цифровой платформы (НОЦП). По мнению авторов, это должна быть открытая, но защищенная экосистема, создаваемая консорциумом из ведущих педагогов, ученых, IT-разработчиков и специалистов по кибербезопасности. Платформа должна включать:

а) верифицированный, качественный образовательный контент по всем предметам, выстроенный в соответствии с ФГОС, но допускающий вариативность;

б) инструменты для проектной и исследовательской деятельности;

в) систему для дистанционного взаимодействия с защищенными каналами амбивалентной связи;

г) аналитические инструменты для преподавателей и администрации.

6. Принцип создания системы сертификации цифрового образовательного контента и приложений. На наш взгляд, независимая экспертиза должна оценивать не только техническое и технологическое качество, но и педагогическую адекватность, соответствие возрастным нормам, отсутствие скрытой манипуляции сознанием и рекламы, требования к защите данных. Только сертифицированный и абсолютно безопасный для физического и психического здоровья обучающихся цифровой контент может использоваться в государственных и муниципальных образовательных организациях.

7. Принцип масштабной программы переподготовки педагогических кадров. По мнению авторского коллектива, акцент должен быть смещен с курсов по освоению конкретных компьютерных программ на фундаментальную подготовку (переподготовку): философия цифрового образования, психология цифровой эпохи, дизайн учебного опыта, основы аналитики данных в педагогике, цифровая этика и ее правовые аспекты. Современный преподаватель должен стать архитектором образовательной среды, интегратором технологий.

8. Принцип разработки и принятия своеобразного локального этико-технологического кодекса. Этот внутренний документ должен регламентировать: нормы времени использования цифровых устройств на уроках и дома; принципы жесткого отбора и использования цифрового контента; правила защиты персональных данных всех участников педагогического процесса; политику своевременного реагирования на случаи кибербуллинга и возникновения цифровой зависимости; приоритет живого очного взаимодействия в учебной и воспитательной работе.

9. Принцип введения новой должности педагога-методиста по цифровой трансформации (или «цифрового куратора»). На наш взгляд, этот специалист, прошедший углубленную профильную подготовку, должен координировать внедрение цифровых технологий, проводить внутренний аудит цифровых практик, консультировать коллег, выступая связующим звеном с IT-службой.

10. Принцип организации образовательного пространства по соблюдению своеобразного «цифрового баланса». В школе должны быть созданы зоны разного типа: технологически насыщенные («умные» классы, медиалаборатории, коворкинги с соответствующим высокотехнологичным оборудованием) и зоны, свободные от гаджетов и медиасреды («тихие» комнаты для чтения и дискуссий, мастерские, спортивные залы, зеленые зоны и пр.). Расписание должно предусматривать обязательное чередование виртуальной и реальной активностей акторов педагогического процесса.

11. Принцип «педагогического брифинга» перед использованием цифрового инструмента. На наш взгляд, преподаватель должен четко объяснить ученикам, какую учебную задачу мы решаем с помощью этой игры/платформы/симулятора/ VR. Как это связано с тем, что мы изучали и будем изучать далее? Какой положительный эффект это даст для будущей профессиональной деятельности обучающегося? Как будет оцениваться результат цифровой активности учащегося в рамках педагогического процесса (не бейджи и виртуальные «медали», а реальные знания и навыки)? Подобные

меры, на наш взгляд, способны индуцировать осознанное, а не хаотичное взаимодействие с технологией.

12. Принцип обязательной «цифровой детоксикации» и рефлексии. После завершения работы с цифровым ресурсом (цифровым симулятором, виртуальной программой и пр.) необходимо выделить время (5-10 минут) на очное обсуждение: что узнали, что было сложно, что понравилось/не понравилось, какие вопросы возникли, как это связано с реальной жизнью? Это помогает «вернуть» опыт из виртуальной гиперреальности в контекст реального знания и социального межличностного взаимодействия.

13. Принцип использования цифровых технологий для развития творческих и созидательных потенциалов личности. По мнению авторского коллектива, необходимо сместить фокус с шаблонного тестирования и репродуктивного методологического инструментария на поддержку развития творческих потенциалов личности ученика. Например, вместо стандартного теста – задание создать цифровой рассказ, мультфильм, подкаст, 3D-модель по теме, используя доступные инструменты и новейшие цифровые технологии, когда они становятся средством самовыражения и созидания, а не инструментом «дисциплинарного надзора» администрации и родителей.

Проведенное комплексное исследование, интегрирующее подходы из философии, психологии, дидактики, технологического прогнозирования, позволило выявить уникальные возможности и некоторые системные риски, сопровождающие процессы цифровизации и геймификации современного образования. По мнению авторского коллектива, эти процессы несут в себе не только беспрецедентные возможности для персонализации, наглядности и эффективности, но и некоторые угрозы антропологического порядка: риск формирования «кибернетической личности», отчуждения от реальности и собственного «Я», снижения практического опыта живого общения, усиления социального неравенства и потери педагогического суверенитета. Философская концепция симулякра Ж. Бодрийяра помогла осмыслить онтологическую природу этих угроз как подмену реальности гиперреальностью, а психологические и дидактические данные предоставили эмпирическое подтверждение их реальности.

Главный вывод нашего исследования заключается в том, что судьба образования в цифровую эпоху зависит не от слепого следования технологическому детерминизму, а от способности педагогического сообщества осуществлять осмысленный, критический и активный выбор в ситуации неопределенности. Предложенная авторским коллективом интегративная модель педагогической деятельности, основанная на примате содержательных целей, принципе дополненной реальности, осознанности и антропологической соразмерности, представляет собой системное прикладное решение педагогических вызовов современного образовательного процесса. Ее реализация на разных уровнях образовательной среды позволяет наметить путь преодоления выявленных рисков.

Это путь не назад, к «доцифровой идиллии», а вперед – к новой синтетической форме образования, где глубина традиционного гуманитарного

знания и ценность живого диалога учителя и ученика обогащаются, а не вытесняются мощным арсеналом цифровых инструментов широчайшего спектра. Ключевой фигурой на этом пути становится «преподаватель-цифровой гуманист» – профессионал, сочетающий в себе педагогическую мудрость, психологическую чуткость и технологическую грамотность, способный быть проводником учащегося в сложном, амбивалентном мире, полном как цифровых симулякров, так и подлинных человеческих смыслов. Таким образом, наша интегративная модель педагогического процесса не только анализирует имеющиеся риски, но и непосредственно конструирует будущее, предлагая конкретные, жизнеспособные решения для превращения цифровой среды в пространство возможностей для развития свободной, творческой и ответственной личности.

Список литературы

1. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляции. Соблазн – Луганск: Большой Донбасс, 2021. – 376 с.

2. Вербах, К., Хантер, Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 224 с.

3. Грамши, А. Тюремные тетради. В 3 ч. Ч. I – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

4. Гэлбрейт, Дж. Новое индустриальное общество – М.: АСТ, 2004. – 602 с.

5. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова – М.: Издательство «Перо», 2019. – 98 с.

6. Кара-Мурза, С.Г. СССР – цивилизация будущего – М.: Яуза, Эксмо, 2010. – 320 с.

7. Кириченко, А.А. Информационная интоксикация российских студентов-медиков в обществе цифровых технологий / А.А. Кириченко // Педагогика и психология в медицине: проблемы, инновации, достижения – М.: Издательство Перо, 2021. – С. 117–121.

8. Колосова, О.А., Бегичева, О.Л., Завельская, И.М. Геймификация образования: за и против / О.А. Колосова, О.Л. Бегичева, И.М. Завельская // Человеческий капитал. – 2022. – № 12. – С. 159–166.

9. Корчагина, Г.А., Фадеева, Е.В., Голубинская, О.И., Вышинский, К.В. Основные тенденции изучения компьютерной и игровой зависимости, чрезмерного использования интернета в РФ / Г.А. Корчагина, Е.В. Фадеева, О.И. Голубинская, К.В. Вышинский // Вопросы наркологии. – 2016. – № 7-8. – С. 17–23.

10. Кузнецов, О.Н., Лебедев, В.И. Психология и психопатология одиночества – М.: Медицина, 1972. – 335 с.

11. Мальцев, В.А. Карл Маркс и большие данные – М.: Родина, 2019. – 342 с.

12. Мурзагалина, Г.М., Тихомирова, Г.В., Филиппова, О.В., Корнеева, Н.Ю., Галиакберова, В.Н. Геймификация в образовании как фактор повышения

интереса к усвоению учебного материала / Г.М. Мурзагалина, Г.В. Тихомирова, О.В. Филиппова, Н.Ю. Корнеева, В.Н. Галиакберова // Московский экономический журнал. – 2022. – № 4. – С. 493–500.

13. Николаев, К. Интеллектуальный инсульт. Как в мире роботов остаться человеком и не потерять себя – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 288 с.

14. Поросенков, С.В., Власова, Н.А. Качественные изменения человека в информационном обществе и развитие образования – Пермь: От и До, 2012. – 216 с.

15. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. N 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20» «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» [Электронный ресурс] – URL: https://base.garant.ru/75093644/#p_489 (дата обращения: 02.02.2026).

16. Тихон, А.С. Негативное влияние компьютера и интернета на психику и здоровье детей / А.С. Тихон // Web of Scholar. – 2020. – № 1 (43). – С. 36–39.

17. Тоффлер, Э. Шок будущего – М.: АСТ, 2004. – 557 с.

18. Фадеева, С.В. Факторы риска развития наркотической и компьютерной зависимостей в подростковой среде / С.В. Фадеева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 217–224.

19. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности – М.: Республика, 1994. – 447 с.

20. Фромм, Э. Психоанализ и этика – М.: Республика, 1993. – 415 с.

21. Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек – М.: АСТ, 2004. – 588 с.

22. Хейзинга, Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.

23. Шваб, К. Технологии Четвертой промышленной революции – М.: Эксмо, 2018. – 320 с.

1.3. Методологический синтез в педагогике как философская проблема: от эклектики к целостности[3]

Педагогическая наука на протяжении всей своей истории существует в состоянии методологического напряжения. Это напряжение не есть признак незрелости или кризиса, оно коренится в самой природе педагогического познания, которое обращено к человеку в процессе становления – существу, принципиально не сводимому к объекту естественнонаучного исследования.

Современная гуманитарная наука переживает состояние, которое можно охарактеризовать как «методологический плюрализм», граничащий с анархизмом (в терминологии П. Фейерабенда). Здесь важно отметить, что концепция методологического плюрализма и анархизма П. Фейерабенда не относится к современной гуманитарной науке, но отражает взгляды философа на процесс научного познания.

Мы наблюдаем беспрецедентную фрагментацию педагогического знания: нейропедагогика, цифровая дидактика, социальная педагогика, – каждая из этих субдисциплин конструирует свой собственный предмет, свой язык описания и свои критерии истинности, зачастую несоизмеримые друг с другом. В этой ситуации попытка интеграции подходов нередко оборачивается механической эклектикой, когда в рамках одной образовательной программы пытаются соединить бихевиористские технологии дрессировки навыков с гуманистическими идеалами автономии личности, игнорируя их глубинную онтологическую несовместимость. Философская постановка вопроса требует переноса фокуса внимания с технологии («как соединить?») на основания («что делает соединение возможным?»).

Сегодня, когда педагогические исследования ведутся с использованием самых разнородных методов вопрос о возможности и основаниях методологического синтеза приобретает особую остроту. Простое сосуществование подходов, каждый из которых развивается по собственной логике, грозит распадом педагогики на несообщающиеся дисциплины. Эклектическое соединение методов без рефлексии над их предпосылками ведёт к концептуальной путанице и противоречивым результатам. Настоящий раздел посвящён философскому обоснованию того типа синтеза, который позволяет сохранить многообразие подходов, не утрачивая единства предмета и не впадая в беспринципный плюрализм.

Исходной точкой нашего рассуждения служит констатация того факта, что методологический выбор в педагогическом исследовании никогда не бывает чисто техническим решением. За каждым методом стоит определённое понимание того, что есть педагогическая реальность, – и определённая эпистемология – понимание того, как эта реальность может быть познана, как отмечает Л.М. Лузина: «задача педагогики, теории воспитания – найти соответствующие методы, формы, содержание, способствующие становлению человеческого в человеке с использованием механизмов рефлексии и трансцендирования» [7, с. 4].

[3] Автор раздела: Бегичева А.Г.

Возникает вопрос: как соотносятся эти подходы? Можно ли их соединить, и если да, то на каком основании? Простое сосуществование методов, развивающихся по собственной логике, грозит распадом педагогики на несвязанные дисциплины. Механическое соединение приёмов без понимания их предпосылок ведёт к путанице. Философия образования призвана обосновать такой синтез, который сохраняет многообразие подходов, не утрачивая единства предмета.

Ключевая ошибка многих современных попыток интеграции, на наш взгляд, заключается в подмене синтеза эклектикой. Эклектика соединяет разнородные элементы по внешним признакам, руководствуясь сиюминутной полезностью. Синтез же требует единого основания, онтологического ядра. В поисках такого основания продуктивно обратиться к идеям Эвальда Васильевича Ильенкова. Его концепция «идеального» дает ключ к пониманию того, чем на самом деле является образование. Э.В. Ильенков убедительно показывал, что человеческая психика не есть свойство мозга как такового, а есть результат присвоения человеком форм общественной культуры. «Ум» не внутри черепной коробки, он – в пространстве взаимодействия человека с миром, созданном другими людьми [6].

Для педагогического синтеза это означает важнейшую вещь: любые нейрофизиологические или цифровые инструменты (материальный уровень) должны быть подчинены задаче распредмечивания культурных смыслов (идеальный уровень). Технология может быть сколь угодно совершенной, но, если она не вводит обучающегося в пространство человеческой культуры, не учит его действовать с «идеальными формами», она педагогически бессмысленна. Ильенковская оптика позволяет интегрировать материальное и духовное в обучении, не впадая ни в биологизаторство, ни в пустой идеализм.

Мышление согласно учению Э.В. Ильенкова, возникает не в голове изолированного индивида, а в деятельности, опосредованной культурой – идеальное существует только в деятельности, а не в её результатах [5].

Это ключевое положение концепции отечественного философа имеет прямое отношение к педагогике. Нельзя сформировать мышление, передавая готовые знания. Мышление формируется, когда человек сам действует с предметами культуры, воспроизводит логику их создания. Загорский эксперимент, в котором Ильенков участвовал вместе с Александром Мещеряковым, стал практическим доказательством этого тезиса. Слепоглухонемые дети, казалось бы, лишённые доступа к миру, становились полноценными членами общества через деятельность – сначала простейшую, затем всё более сложную: «именно в деятельности ученика, организованной умным педагогом, знание выступает как знание вещи со всеми её свойствами и пределами возможности преобразования её (творческое мышление), а не как конструкция, находящаяся вне вещи» [11, с. 63].

Четверо выпускников Загорского интерната окончили психологический факультет МГУ. Этот опыт показал: человеческое в человеке не дано от природы, оно формируется в совместной деятельности, опосредованной культурой [10].

Продолжая рассмотрение исторического движения педагогической мысли, мы видим, что идея целостности никогда не исчезала из педагогического дискурса, но ее методологическое обеспечение существенно менялось. В классической педагогике, восходящей к К.Д. Ушинскому, целостность мыслится как нормативное единство воспитательных воздействий, основанных на представлении о «человеке как предмете воспитания» и опирающихся на классическую модель рациональности, предполагающую устойчивость, упорядоченность и предсказуемость образовательного процесса [14].

В трудах Ушинского, а позднее в отечественной советской педагогике (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) целостность выступает преимущественно как практико-нормативная категория, тогда как методологические предпосылки нередко остаются неявными, укореняясь в общей философско-мировоззренческой картине эпохи.

К.Д. Ушинский задает философский вектор: синтез в педагогике возможен только на антропологическом фундаменте. Попытка склеить воедино бихевиористские методы дрессуры с гуманистическими декларациями обречена на провал, поскольку они базируются на взаимоисключающих философских предпосылках о природе человека.

Эта философская установка находит мощное психологическое обоснование в культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Его подход принципиально антиэклектичен. Выготский преодолел дуализм биологического и социального, показав их синтез в процессе интериоризации культурных знаков. Формулируя закон зоны ближайшего развития, он обозначил целостность временной перспективы в образовании: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» [2, с. 251].

Для Выготского обучение и развитие не идут параллельно и не тождественны друг другу; обучение ведет за собой развитие, образуя неразрывное, целостное движение духа.

Однако методологический синтез не может быть завершен без учета экзистенциально-феноменологического измерения. Сколь бы ни были совершенны наши дидактические и культурно-исторические модели, в центре образовательного события всегда находится живой субъект. Философ М.К. Мамардашвили предельно точно выразил эту мысль, утверждая, что человек есть усилие быть человеком [9].

С этой точки зрения, педагогический синтез – это не просто теоретическая конструкция в голове исследователя, а живое усилие, событие встречи учителя и ученика. Эклектика возникает там, где это усилие подменяется готовой технологией или алгоритмом. Целостность же рождается в акте совместного мышления и переживания, в точке, где образовательная форма совпадает с внутренним пробуждением сознания.

Практическое воплощение идеи философско-педагогического синтеза блестяще реализовано в наследии А.С. Макаренко. Выступая против «педагогического окрошки» (его метафора для эклектики), Макаренко настаивал на системности воспитания. Ему принадлежит фундаментальный для нашей

темы тезис о том, что личность не воспитывается по частям, но создается синтетически всей суммой влияний, которым она подвергается [8].

Для Макаренко инструментом такого синтеза выступал коллектив – не как механическая сумма индивидов, а как целостный живой организм, обладающий общими целями, эстетикой и логикой развития.

Эту линию, но с акцентом на тончайшую внутреннюю жизнь ребенка, продолжил В.А. Сухомлинский. В его подходе методологический синтез предстает как неразрывное единство интеллектуального, нравственного, эстетического и трудового воспитания. Сухомлинский писал: «Воспитание – это прежде всего человековедение» [13, с. 18].

Он показал, что целостность недостижима, если интеллект развивается в отрыве от чувств. Педагогика, лишенная эмпатии и эстетического измерения, неизбежно становится технократичной и фрагментарной.

Важнейшим шагом на пути преодоления методологической эклектики стало утверждение субъектно-деятельностного подхода, блестяще разработанного С.Л. Рубинштейном. Эклектика часто произрастает из ложного философского дуализма, разрывающего внутренний мир человека и его внешнюю активность. Рубинштейн снимает это противоречие через принцип единства сознания и деятельности. В своем фундаментальном труде «Основы общей психологии» он формулирует максиму, имеющую колоссальное педагогическое значение: «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется» [12, с. 106].

С этой философской позиции образовательный процесс не может быть механической суммой «воспитательных мероприятий». Синтез обретается в организации такой полнокровной деятельности ребенка, внутри которой естественным образом кристаллизуется его сознание и личность.

Логическим развитием идей Выготского, Ильенкова и Рубинштейна стала теория развивающего обучения В.В. Давыдова, которая являет собой один из самых ярких примеров успешного синтеза философии (диалектической логики), психологии и дидактики. Давыдов показал, что традиционная школа, опирающаяся на эмпирическое мышление, неизбежно скатывается к эклектическому накоплению разрозненных фактов. Подлинная целостность знания, по Давыдову, достигается только через формирование теоретического мышления – способности восходить от абстрактного к конкретному. В книге «Виды обобщения в обучении» он доказывает, что ученик должен усваивать не эмпирические детали, а исходную «клеточку», всеобщее отношение изучаемого предмета, из которого затем, как из семени, вырастает целостное понимание системы [3].

Говоря о методологическом синтезе, невозможно обойти стороной фигуру Джона Дьюи, чей прагматизм и инструментализм оказали огромное влияние на мировую педагогику. Несмотря на то что последователей Дьюи часто упрекали в утилитаризме, сам философ искал глубокий синтез между школой и обществом, между теорией и практическим опытом. В работе «Демократия и образование» Дьюи предостерегает от искусственного расчленения детского

опыта на изолированные учебные предметы. Его знаменитый тезис «Образование – это не подготовка к жизни, это сама жизнь» [4] требует от педагогики радикального отказа от схоластической оторванности. Синтез по Дьюи – это превращение школы в микрокосм социальной жизни, где обучение происходит через совместное решение реальных, витальных проблем.

Однако социальный и деятельностный синтез рискует превратиться в новую форму механистичности, если мы забудем о гуманитарно-смысловом, диалогическом измерении. Здесь на помощь педагогике приходит философия М.М. Бахтина. Образование как целостный феномен глубоко диалогично по своей природе. Эклектика – это всегда монологическое нагромождение чужих истин. Целостность же рождается только в живом соприкосновении сознаний. Бахтин в «Проблемах поэтики Достоевского» утверждает: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения» [1, с. 124].

Для методологии педагогики это означает, что синтез объективного знания и субъективного смысла происходит исключительно в пространстве равноправного диалога учителя и ученика.

Подводя итог, следует сказать, что методологический синтез в педагогике – это не процедура собирания пазла из разных теорий. Это глубокая философская проблема обретения смыслового центра, которым является сам развивающийся человек. Как показывает опыт выдающихся мыслителей, истинная целостность принципиально недостижима путем механического сшивания разнородных психологических, социологических или нейробиологических концепций. Подлинный синтез рождается исключительно там, где педагогическая реальность выстраивается вокруг единого смыслового центра – развивающейся личности как активного субъекта культуры, деятельности и диалога. Интегрируя антропологическую чуткость К.Д. Ушинского и В.А. Сухомлинского, культурно-историческую и диалектическую глубину Л.С. Выготского, Э.В. Ильенкова и В.В. Давыдова, деятельностно-социальный прагматизм С.Л. Рубинштейна, Дж. Дьюи и А.С. Макаренко, а также экзистенциально-диалогический подход М.К. Мамардашвили и М.М. Бахтина, мы получаем не фрагментированную мозаику, а многомерную, живую методологическую оптику. В рамках такой целостной парадигмы образование перестает пониматься как утилитарный набор изолированных технологий по передаче информации. Оно возвращает себе статус единого пространства духовного и интеллектуального становления, где в акте совместного социального действия происходит созидание человека, способного не просто адаптироваться к вызовам эпохи, но и творчески преобразовывать сам мир. Таким образом, философская проблема методологического синтеза разрешается в преодолении дуализма теории и практики через обретение гуманистической, деятельностной и смысловой монолитности, которая не отрицает многообразия исследовательских перспектив, но диалектически «снимает» их в высшем единстве.

Переход от эклектики к целостности требует от современного педагога и исследователя философской рефлексии: осознания того, что любые методы и технологии должны быть пронизаны единым ценностным и онтологическим

стержнем. Только при этом условии образование перестанет быть набором образовательных услуг и вернет себе статус процесса духовного воспроизводства человечества.

Список использованной литературы

1. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1972. – 470 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
4. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
5. Ильенков, Э. В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. - 464 с.
6. Ильенков, Э.В. Школа должна учить мыслить. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 112 с.
7. Лузина, Л.М. Синтез методологий как система методов, позволяющая увидеть человека без редукций и упрощений // Известия ВГПУ. 2011. №4.
8. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
9. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
10. Мещеряков, А. И. Слепоглухонемые дети: Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974. - 327 с.
11. Поляруш, А.А. Сущность педагогической деятельности в философии Э.В. Ильенкова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. №3-1.
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
13. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
14. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2014. – 576 с.

1.4. Геймификация как тренд современного образования[4]

Игра всегда была и остается универсальным принципом обучения и воспитания. Начиная с книги Й. Хейзинги “Homo ludens”, проследившего игровые формы в деятельности людей с глубоких времен, ни у кого не осталось сомнения, что человек – «существо играющее». Правда, многие считают, что не все люди являются игроками по своей сути, но элементы игры в какой-то степени присущи и любой «серьезной» деятельности. Это и внутренний диалог, сопровождающий любую мысль, и импровизация, и поток сознания, и образы сновидения, и мечты как неотъемлемые феномены сознания.

С открытий Зигмундом Фрейдом бессознательного игра стала исследоваться как замещение жизни. Так, маленький мальчик проигрывает сцены изгнания матери, не в силах воспрепятствовать ее постоянным уходам. Принцип такой игры основан на навязчивом повторении, которое снимает детскую тревогу и придает ребенку уверенность в том, что он контролирует ситуацию. Исследовательница детского бессознательного Мелани Кляйн подчеркивала важность проекции в детской игре бессознательных переживаний ребенка. Если же этот процесс не реализуется в игре, то часто наступает депрессия как подавление травматических переживаний. Психодрама через проигрывание сценариев семейных отношений дает возможность нафантазировать замещающую альтернативную ситуацию судьбы своих родственников и партнеров, понять и принять ее. Таким образом, невозможность играть и переигрывать волнующую ситуацию, чревата нервными расстройствами и, наоборот, переигрывание ситуации часто дает возможность пережить катарсис через понимание и переосмыслить травматичный или трагический сценарий.

Музыка дает нам большое количество примеров вытесненных переживаний из-за отсутствия понимания с обывателями в творчестве Роберта Шумана, Гектора Берлиоза. Созданное воображаемое братство с лейттемами филистимлян (обывателей) воплощается и проигрывается в музыке Шумана, что освобождает композитора от непонимания коллег и близких в реальном мире. Тема возлюбленной, преображенная и пропущенная Г. Берлиозом через многие трансформации фантазирующего сознания, способна освободить композитора как от навязчивой разрушающей страсти, так и от психоза.

Выстроенный таким образом фантазм на время оберегает психику от распада. Аналог такого замещения мы видим в «жизнеутверждающем и гуманистичном» творчестве Аркадия Гайдара, который испытывал посттравматический синдром после участия в карательных операциях в гражданской войне с юного возраста. Воспоминания о романтической революционной юности продлевали жизнь больного, прикованного к постели Николая Островского. Посттравматический синдром Федора Достоевского, помилованного, то есть символически перенесшего смерть, реализовался в проекции на ряд его литературных героев.

[4] Автор раздела: Шугайло И.В.

Играющий человек реализует в игре свои чаяния и фантазии, обретает в какой-то степени желаемую свободу и реализуется к игре как альтернативе непрожитой жизни. Именно в играх проигрываются те роли, которые порой невозможно реализовать из-за запретов репрессирующего социума проявлять свою позицию в реальной жизни. Ребенок проигрывает те роли, которые мечтает выбрать для реализации в дальнейшем во взрослой жизни. Как альтернатива – он будет частично воплощать их в сфере досуга – хобби, увлечений, в освоении дополнительных специальностей, проигрывании «субличностей» наяву или в виртуальной реальности.

В активном творческом ребенке педагоги часто фиксируют некую неуправляемую, неадаптивную энергию, из-за которой его наделяют прозвищем «клоун». Это тот архетип, который дает неиссякаемый источник энергии, подпитывающей нашу эмоциональную жизнь и во взрослом возрасте. «Лишь единицам внутренний клоун светит всю жизнь. У многих он затухает очень рано, или вспыхивает лишь в отдельные моменты жизни», – таковы наблюдения исследовательницы этого феномена у дошкольников и в общении с клоуном В. И. Полуниным. Наш смеховой двойник умирает только вместе с нами. «Он всегда рядом. Стоит только позвать его или попросить у него совета … (сокращ. И.Ш.). Он – это двойственность я, смеховая природа, который таит в себе бесконечный творческий потенциал, кристаллизующий наши мечты, влекущий к ним весело и радостно. Нередко клоун покидает свой домик и уходит в поисках нового. Но для того, чтобы он нашел это новое, мы должны как бы заново родиться, заново открыть для себя мир, и прежде всего нас самих» [1, с. 7]. Архетип клоуна адаптирует в себе неадаптивную энергию или неадаптивную активность, которая часто не имеет применения в процессе обучения. Эта активность, по наблюдению автора книги, активизируется в «периоды перемен» и переломные моменты истории. Пол «периодами перемен» подразумевается переходный возраст, когда формируются черты взрослой личности у ребенка. Эта активность способствует выработке принципиально иного взгляда на мир, формирует еще несуществующие формы восприятия проблем, дает новые ресурсы мировосприятия. Такие дети часто не вписываются в коллектив, выпадают из него не столько как нарушители, а как Иные, необычные, нестандартные, способные увидеть в ситуации не «фигуру», а «фон». Они развиваются по собственному сценарию, в котором невозможно точно определить вектор развития. Они развиваются «вращательным образом», наподобие того, что Гастон Башляр определил фигурой круга: «внутри бытия все представляет собой кружной путь, все – поворот, разворот, отступление…Бытие человека развивается по спирали! И сколько в этой спирали динамичных потоков, которые меняют направление. Мы не можем сказать сразу, куда движемся – к центру или от центра» [2, с. 334].

В Сети Интернет, новом медиа современной эпохи, игра имеет свои специфические формы. Именно здесь ярко раскрывается и визуализируется пространство человеческой фантазии: часто наблюдаются случаи, когда человек ведет несколько страничек, реализуя ту или иную часть своей личности: официальную, связанную со сферой профессиональной деятельности, и

воображаемую (их может быть несколько). Пользователь в такой ситуации может находиться одновременно в самых разных состояниях, ощущать разный возраст, пол, принадлежать к другой национальности и реализовываться в диалоге с другими, демонстрируя другим пользователям самые разные свои фантазии, осознавая или не осознавая их до конца.

Как считали юнгианцы, женщины более склонны к проигрыванию нескольких ролей одновременно в течении всей жизни, между тем как для мужчины характерны смены ролей-статусов с резкими переключениями в совершенно иной образ последовательно. В кризисные моменты жизни клиенту психотерапии для обретения вектора дальнейшего развития рекомендуют вспомнить его увлечения и хобби детства и построить от них векторы потенциальных целей в будущем. Тем самым, ресурс детства способствует обретению гармонии и целостности во взрослой жизни. Кроме того, положительные и яркие эмоции, связанные с детскими увлечениями, способны окрасить и взрослую жизнь в более яркие краски.

Виртуальное пространство невозможно отождествить с подлинными паттернами поведения человека или с его системой ценностей: часть тех черт, которые пользователь демонстрирует виртуально, он может никогда не проявить в реальности, в чем и заключается санирующая функция этой «игры» с собой и с другими. Кроме того, большая часть виртуальных связей никогда не реализовывается в качестве живой настоящей дружбы. Виртуальные события для мозга становятся уже реализованными, и потому нет необходимости реализовывать (дублировать) их в жизни.

Способность к игре – залог и база для овладения многими профессиями, типа актера, музыканта, художника, менеджера, психолога, учителя. Для того чтобы понимать другого, нужно в какой-то степени побывать в его шкуре, вжиться в роль, представить обстоятельства его жизни, испытать близкие переживания. Поэтому исследователи педагогического процесса считают важным, чтобы весь коллектив образовательного учреждения работал слаженно, как одна система [3]. Креативность же в этой ситуации есть механизм замещения деструктивных импульсов созидательными.

Креативность выступает как один из принципов гуманизма – способность чувствовать и понимать другого. В наш век, время стремительного темпа и относительности всех моральных ценностей, эмпатия все чаще становится дефицитарным качеством как в семье, так и на работе, а об отставании и неразвитости эмоционального интеллекта говорят чуть ли как о диагнозе нашего времени. Исследователями ставится вопрос о том, возможен ли личностный рост человека как профессионала без развития эмоционального интеллекта, так как в век переизбытка информации «взаимодействие все чаще основывается на чувствах, эмоциях, ощущениях» [4]. Невербальная информация становится важным языком подлинных отношений для близких по духу людей. Большую роль приобретает и изучение поведения животных, чьи проявления не зависят от пропаганды, моды и установок общества. Изучение науки о поведении животных этологии, раскрывающей опору человеческого поведения на животные инстинкты, показывает нам то, насколько эволюционно важным является

закрепленное веками поведение, в основе которого лежит форма приспособления к окружающей среде. Так, В. Р. Донник расшифровывает животный инстинкт как удачные программы поведения. Различные комбинации поведения у птиц и животных формируют многообразие видов и их проявлений. «Комбинации проявляются в судьбах – счастливых и несчастных – миллионов особей. Неудачные программы выбраковываются с гибелью особи, удачные – размножаются» [5, с. 12].

Игра – первая креативная деятельность маленького ребенка, в которой он получает удовольствие от процесса, тренирует свои способности, вырабатывает навыки обучения, реализует потребности в сопричастности с другими, в соревновательности, в самореализации. В сфере безответственной самоцельной игры маленький человек обретает большую уверенность в своих способностях, в умении держать ситуацию под контролем, учится понимать других и получать от них обратную связь – насколько он ценен и любим. Неслучайно, на сегодняшний день среди учащихся с игровой зависимостью отмечают большое количество детей из деструктивных семей. Члены подобных семей часто не способны, в том числе из-за нехватки свободного времени, к искренним, подлинным отношениям. Они воспринимают заботу о близких как тотальный контроль над кем-то, считают зависимого неспособным позаботиться о себе. Лишенные собственных интересов, они всецело живут жизнью другого человека, «спасая» его от ответственности. Такие отношения называются созависимыми: они формируют беспомощного безвольного человека, а потом замещение подлинной жизни с ее удовольствиями замещается у него химической, игровой, другой поведенческой зависимостью. В свою очередь, в семьях, где есть игровая зависимость, как отмечают психологи, увеличивается число социальных и экономических конфликтов на этой почве. «Наиболее распространенными конфликтами являются конфликты социального характера, связанные с отсутствием внимания членов семьи друг к другу, недостатком семейного общения, взаимопонимания», – отмечают исследователи [6, с.]. Таким образом, образуется порочный круг так называемой «дисфункциональной семьи»: невыстроенные отношения порождают пристрастие к азартным играм, способным снимать напряжение, игры же, в свою очередь, усиливают напряжение в семье, формируя зависимое поведение играющего и созависимое поведение членов всей семьи. Вырастающие члены семьи опять вступают в отношения с людьми, паттерны поведения которых сформированы в подобных дисфункциональных семьях. Э. Берн в своей книге об играх приводит пример подобной игры с анализом тех правил, которым подчиняется окружение играющего. Тем не менее, в такие игры играют многие семьи, не способные покончить с деструктивным поведением и найти подлинные цели своего существования. Так, не стоит забывать, что игра выступает и как альтернатива жизни, невозможности по-настоящему ее прожить.

Часто можно слышать, что ценности праздников с алкоголем, наряду со страданием семьи с пьющим членом семьи – это «крест», который нужно нести. «В современном обществе, в культуре в частности, есть тенденции восхвалять и романтизировать любовь, страдание. Из этого можно сделать вывод о том, что

общество имеет множество мазохистических тенденций», – пишут исследователи [7, с.]. Заменой этому могут стать подлинные праздники без алкоголя и допингов, основанные на принципах карнавальной культуры [8].

Игра – сфера проявления свободы, включающая способность играть со смыслами, словами, судьбой. Играя в кости, человек играл с проявлениями фатума, показывал свою удачливость и ловкость, показывал другим свое бесстрашие, способность рисковать, находиться на грани нормального и измененного состояния сознания, умение управлять этим состоянием творческого вдохновения. Аллеаторику, как свободный выбор композиции, любил и азартный Моцарт, который, тусуя квадраты с различными ритмо-интонационными формулами, создавал свои произведения-импровизации. Джазовая импровизация основана на использовании определенных «квадратов» и жонглировании ими. «Каденции» в жанрах концерта показывают ту «зону свободы», в которой музыкант мог продемонстрировать свой божественный дар – способность к импровизации как преодолению норм. В визуальной поэзии питерского поэта Александра Горнона конец одного слова совпадает с началом следующего, что трансформирует смысл, а целую композицию поэтического опуса уподобляет импровизации, где один образ переходит в другой, расширяя смысл произнесенного в стереоскопическом пространстве.

Игра дает особые ощущения – эйфории, счастья, наслаждения, удивления, экстаза – в противоположность неудовольствию от принудительной деятельности. Поэтому многие исследователи и сейчас видят в игре проявление процессов демократизции общества [9], массовизации образования [10]. Очевидная черта образования в Средней Азии – интенсивное введение в среднее образование игровых методов как инновационных и интерактивных ведет к массовому активному включению в общеобразовательную школу детей с особенностями здоровья. Подобные дети в этих условиях, зачастую, лучше себя чувствуют и лучше социализируются, чего не дает им специализированная школа. Возможности создания большего количества специализированных школ и классов для детей с особенностями пока ограничено экономическим состоянием стран и возможностью их поддержки со стороны социальных институтов. Многие игровые формы занятий, полезных и необходимых для таких детей, требуют создания большого количества методических разработок и игр, что требует системных усилий.

Почему же несмотря на то, что игра является лишь одной из форм интерактивных методик, не всегда приводящих к высокому качеству результату и трудно реализуемых часто из-за огромных классов и повышенного эмоционального фона, сопровождающего проведение игры в классе, становится модной и востребованной? К сожалению, игровые методы имеют зачастую более низкие требования к качеству знаний и объему информации, которой должен овладеть ребенок. Во время игровой деятельности участникам процесса часто выдается нужная информация, и они должны ее лишь правильно организовать (например, создать коллаж или мандалу из заготовок), использовать при ответах. Таким образом, облегчаются требования к возможностям участников к поиску информации из разных источников, снижаются требования к волевым качествам

игроков, а наличие подготовленных учителем материалов заранее делает процесс и результат игровой формы занятия более легким, интересным, красочным, креативным. В условиях включения массы детей с особенностями здоровья в общеобразовательный класс, превалирования репродуктивного мышления над креативным в Средней Азии эта форма, действительно, видится многими методистами очень своевременной и интересной [11]. Учителя отмечают, что особенно продуктивными и востребованными игровые формы становятся при дополнительном образовании во второй половине дня. Так Кушимова отмечает, что эти “карнавальные” формы сплачивают родителей и учеников, сообщают им хорошее настроение, способствуют лучшей обучаемости детей и включенности их в процесс школьной жизни.

Индивидуальная игра-импровизация с заданными правилами, типа «play» (в музыке, в театральных практиках, в спонтанной речи, методиках обучения иностранным языкам) предполагает наличие одного участника. Он надевает разные маски, перевоплощается, говорит и одновременно рефлексирует над сказанным, вступает в диалог с воображаемым собеседником. Групповая игра с заданными правилами, типа «game» (игра минимум двух актеров, командная игра, состязание) предполагает соревнование по заданным правилам, типа состязания в красноречии, подразумевает спор, диспут, обсуждение. По наблюдению Михаила Эпштейна, в английском языке для игры существуют эти два слова – “play” и “game”, тогда как в русском языке подобная состязательность обозначается менее дифференцировано, одним словом – «игра». Между тем, синонимами игры в русском языке выступают такие слова как забава, потеха, развлечение, занятие, соревнование, состязание, конкурс, мастер-класс, загадка, игровая активность, авантюра, игровой процесс, ловкость, стратегия, тактика, квест, приключение. Выделенные слова наиболее частотны в тех видах игры, которые характерны для процесса академического обучения в наше время. «Занятие» понятие более широкое, чем урок, так как предполагает широкую, более свободную, чем обучение, деятельность. «Соревнование» указывает на наличие команд, на которые часто делятся классы на интерактивных уроках. Слово «состязание» близко предыдущему значению, но чаще используется при описании спортивной деятельности. «Конкурс» – термин, применяемый для соревнований лучших, подразумевающий чаще всего несколько туров отбора внутри артистических соревнований. «Мастер-класс» – вид интерактивного урока, на котором ведущий показывает, как нужно что-то делать с привлечением слушателей к процессу. Как видим, уже все эти термины предполагают самые разные современные игровые техники, применяемые в процессе обучения.

Игра первого типа используется часто при самообразовании. Возможно, конечно, что этот тип игры наступает как следующий этап диалогического взаимодействия ученика и учителя, наступающего после того, как учитель на первом этапе стремится в диалоге ввести его в «зону ближайшего развития», согласно В. Выготскому. Внешний диалог «присваивается» учеником и помогает ему развить внутренний голос в процессе следующего этапа обучения, уже самостоятельно осваивая сложности. Именно интонацию и фонетический строй

языка, музыкальную интонацию, темп произнесения или воспроизведения лучше показывать, а не объяснять, что это такое. Через импритинг, подражание, бессознательно воспроизводятся тончайшие детали услышанного. Именно импровизация как принцип игры дает возможность смелого освоения нового, ведь импровизация – это всегда проба пера с вариациями, попытки по-разному решить задачу, заполнить время, предложить альтернативные решения. Например, в процессе сочинения стихов можно предложить ученикам использовать только существительные или прилагательные для описания картины. Для запоминания слов иностранного языка часто предлагается их запомнить, сравнив с близкими по звучанию. Даже дети с низким интеллектом способны запоминать близкие по звучанию слова, а также примитивно импровизировать на определенную простую мелодию. К этому же типу игры можно отнести сочинение и пересочинение сказки на уроке. Так, исследователи «сказочность» связывают с заполнением не запомнившейся точной информации, с внесением вариативного понимания в текст сказки [12]. Привнося в подобный пересказ творчество, дети невольно проговаривают свои проблемы и учатся их переосмысливать и преодолевать. В музыкальном обучении отмечаются следующие закономерности: при выраженной музыкальной одаренности ученик способен сыграть целое без ошибки наизусть, дополнив собственной импровизацией «зону забвения». Чувствуя логику развития, юный музыкант не остановится и даже не даст заметить слушателям свою «вариацию», между тем как средне одаренный ребенок чаще останавливается в том месте, если его подводит механическая память. Впрочем, этот феномен проявляется и в более зрелом возрасте. Перевоплощение продуктивно используется и в интенсивном обучении иностранным языкам, когда членам группы даются никнэймы и новые легенды: лишенный привычных стереотипов поведения и восприятия, человек быстрее и свободней осваивает языковые штампы мышления вместо того, чтобы заучивать отдельные слова и складывать их во фразы и предложения.

Игра типа «game» предполагает наличие минимум двух команд, как правило, нескольких раундов, наличия победителя и получение вознаграждения. Она требует предварительной подготовки, большой скорости реакции, интенсивности мышления, наличия лидеров. Главной проблемой и ограничением к ее применению в настоящее время, по нашим наблюдениям, является неспособность проигрывать у многих детей, сопровождающаяся агрессией, обидой и фрустрацией. В азиатских странах есть тенденция распределяться в команды по «социальному статусу», в том числе по религиозным предпочтениям. При такой тенденции к формированию групп при проведении соревнования выигрывает одна и та же группа, что вызывает сильные негативные эмоции, нежелание продолжать игру при потере баллов. Как видим, одним из препятствий для введения игровых форм являются особенности менталитета. Так, при большом интересе к игровым формам в Азии их чаще проводят для показа гостям, а не допускают импровизацию в подлинной игре.

Игровые формы организации процесса обучения, как мы отметили ранее, включают в себя элементы карнавальной культуры. Это характерные для смеховой культуры смены «верха» и «низа», веселая относительность

происходящего, смех, переодевания. Наличие иронии пронизывает отношение к собственным победам и неудачам. Игры сопровождаются часто расслабляющей медитативной музыкой, которая помогает создать приподнятое настроение и мобилизовать командный дух. Часто члены команды дают название своим командам, выбирают девиз, цвет дорожки, им же предоставляется инициатива в выборе сложности ответов, как в российской программе «Умники и умницы». В подобных видах состязательности часто присутствует ведущий-режиссер, который задает сценарий, озвучивает правила, которые не оспариваются членами команд, что учит их организовываться и подчиняться правилам. При нарушении правил снимаются баллы как у команд, так и у конкретных игроков.

Новый этап увлечения геймификацией в образовании пришел с эпохой компьютерных игр. Увлечение ими сначала было данью моде и элементом престижа. Умение играть, знать игры, иметь компьютерные игры в своих домашних коллекциях способствовало совместному времяпровождению одноклассников, играм с членами семьи в домашнем кинотеатре. Изначально в этом типе досуга видели только положительные стороны. Взрослые, недоигравшие в детстве, стремились, стать победителем и пройти как можно больше уровней. Игровая потребность, как считалось, возрождала творческого ребенка во взрослом человеке. Спустя десятилетия обнаружилась другая проблема: появившаяся игровая зависимость начала мешать учиться и работать, занимала большую часть времени игрока, приводила к потере социализации и даже денег. На игровые автоматы подсаживались даже пенсионеры. Социуму пришлось как-то реагировать на возникшую проблему. На семинарах по медиафилософии в рамках Санкт-Петербургской Медиашколы под руководством профессора В. В. Савчука начали говорить об экологии использования компьютерных игр и экологии взгляда. Между тем механизмы и некоторые элементы игры начали спонтанно вводить в процесс обучения от детских садов до вузов.

Ковид-19 вызвал необходимость заниматься on-line. Многими учебными заведениями были созданы ряд платформ с программами дистанционного обучения, которые широко использовали игровые технологии. Эти программы включали как лекции нарратора-рассказчика, так и отдельные игровые задания, ответы на которые проверяла программа. Составить логические цепочки, соединив слова из первого столбика со вторым, перетянуть в нужное место лексические единицы, ответить за ограниченный временной промежуток времени на вопросы, направленные на адекватность понимания текста, подобрать заголовок для текста – все эти упражнения не только были нацелены на овладение информацией, но и на отработку технологий мышления. Безусловно, подобная игра гораздо более нацелена на слабых детей и не предполагает высоких результатов. Педагогически запущенные дети могли заново освоить те алгоритмы мышления, которые были у них не сформированы в процессе более раннего обучения. Само занятие перестало восприниматься как скучная рутина, а превращалось в игру. Дофаминовая недостаточность, которая характерна для детей, предпочитающих быстрый результат при минимуме усилий, получила на время свою технологию.

Место линейного текста постепенно занял гипертекст. «Чтение перестало быть линейным», – констатирует философ Н. О. Ноговицын. Прыжки с одного места на другое, перескок с мысли на мысль стал простым и органичным [12]. Американский социолог и философ Теодор Нельсон показал, что современные коммуникационные средства создают несколько параллельных текстов, объединенных перекрестными ссылками. Гипертекст стал эстетическим проектом не в электронном, а даже в бумажном формате. В педагогике появляются всевозможные мандалы, коллажи. С одном стороны, такой гипертекст обладает и некоторой избыточностью, и некоторой недостаточностью. Сам учащийся превращается в «философа», каждый раз в прочтении коллажа или мандалы находящий новые смыслы по принципу вариативности. Радость философов не учитывает только, что новый философ не всегда обладает сильной волей для создания иных текстов, а роль его ограничивается сиюминутной игрой. Этот метод интерпретации визуальных образов, собранных под какую-то идею с большим элементом случайности уподобляется принципу вариативности в народной музыке, где бесконечное повторение темы-ядра создает медитативный эффект и, безусловно, выполняет санирующую функцию в образовательном процессе. Эстетическое воспитание в этой методике налицо, а принцип «сочинения» можно сравнить с методикой сочинения «визуальных стихов». Так, например, известен метод молодого поэта Вилли Мельникова: «Поэт-экспериментатор и фотохудожник Вилли Мельников писал стихи в самоизобретенном жанре под названием лингвогобелен. Автор создавал «языковые ковры» из различных современных и древних языков, попеременно переплетая их элементы. По его словам, чтение лингвогобеленов вслух и их созерцание обладает психотерапевтическим воздействием. Он назвал их противоядием от взаимонепонимания» [13, с. 79-80].

Последние примеры показывают, что игра как творческий метод организации текстов, безусловно, способствует получению удовольствия от процесса. Его можно получить очень быстро и легко через переодевание, надевание маски, перемещение в театрализованное или виртуальное пространство (“easy fun”) и после значительных усилий со стороны самого игрока (придумать своего героя, свой девиз, выбрать определенный уровень сложности игры, пройти определенные уровни, разработать проект и т.п. (“hard fun”). Считается, что к быстрому удовольствию предрасположены дети с дофаминовой недостаточностью, поэтому им требуется повышенная интенсивность и смена переживаний, эмоций, картиной. Им, скорее, нужна внешняя мотивация для обучения. Дети более продвинутые и подготовленные и так достаточно мотивированы на обучение, поэтому для них можно предлагать второй тип игр. Для всех детей привлекателен тот факт, что именно они – главное действующее лицо, и всех мотивирует любопытство и непредсказуемость самого процесса.

Так, в рамках части монографии мы рассмотрели причины, связанные с интересом и новым ренессансом процесса геймификации образования, который переживает прежде всего школьное обучение на азиатском постсоветском пространстве. Эпоха поисков тех массовых форм образования, которые являются

приятными, забавными, подходящими для разного возраста и позволяющими включать участников самого разного уровня интеллектуального и эмоционального развития. Эти формы опираются на сформированное новыми медиа принципами клипового мышления, способствуют быстрому получению удовольствия, что как нельзя лучше подходит для учеников с дофаминовой недостаточностью, нуждающимся в особо сильной эмоциональной стимуляции. Для осуществления процесса демократизации и массовизации образования существуют временные трудности, связанные с отсутствием необходимых методических разработок и материальной поддержки подобных игр, что возможно преодолеть в ближайшем будущем. Несмотря на кажущуюся простоту проблемы введения игры в образование, можно предположить нецелесообразность ее введения как основного элемента обучения на продвинутом уровне. Смещение фокуса внимания, прежде всего, на сам процесс игры, а не на материал, необходимый для осмысления и запоминания, делает игру лишь одним, но не основным методом повышения мотивации к обучению.

Список использованной литературы

1. Семенова, Е. А. Карнавальный инстинкт в эволюции детства. – Москва: ООО "Сам Полиграфист", 2017. – 168 с.

2. Башляр Г. Поэтика пространства. – М.: Ад Маргенем пресс, 2014. – 352 с.

3. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании: монография / Ф. С. Аюпова, А. Г. Бегичева [и др.]. – Самара: НИЦ Поволжская научная корпорация, 2025. – 196 с. – ISBN 978-5-605-51228-8. – EDN NXMOGN.

4. Кристал, М. В. Возможно ли развитие сотрудника без развития его эмоционального интеллекта? // Управление человеческим потенциалом. – 2015. – № 3. – С. 224-230.

5. Донник В. Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей. – Санкт-Петербург: Изд.-во Петроглиф, 2009. – 352 с.

6. Рубцова, Н. В., Тихонова А. А. Интернет-зависимость как причина семейных конфликтов: верификация проблемы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 4(25). – С. 340-342.

7. Коваленко, Д. С. Психологический детерминизм формирования созависимого поведения // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2018. – № 3. – С. 25.

8. Соколов, Ф. К. Карнавальная культура как механизм оживления процесса образования и воспитания // Инициативы молодых – науке и производству: сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых и студентов, Пенза, 08-09 июля 2024 года. – Пенза: ПГАУ, 2024. – С. 182-186.

9. Шугайло, И. В., Якубов Д. М. Проблемы внедрения игровых методов в образование: движение к демократизации общества // Проблемы управления качеством образования: Сб. статей XVII Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: ПГАУ, 2024. – С. 226-229.

10. Шугайло, И. В., Абдуллаев Х. Проблемы управления качеством образования: движение к массовизации // Организационно-методические аспекты повышения качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программам высшего и среднего профессионального образования: Сб. статей VI Всероссийской научно-методической конференции. – Пенза: ПГАУ, 2024. – С. 453-456.

11. Кушимова, Н. Н. Внеклассные формы обучения русскому языку как иностранному в узбекской школе // Инициативы молодых – науке и производству: Сб. статей VIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых и студентов. – Пенза: ПГАУ, 2024. – С. 958-961.

12. Ноговицын, Н. О. Гипертекст как форма современного образовательного текста: игровой аспект // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2021. – Т. 10, № 5А. – С. 228-235.

13. Ноговицын, Н. О., Васильева В. В. Визуальная поэзия // Studia Culturae. – 2018. – № 35. – С. 76-80.

1.5. Вопросы воспитания гражданственности и патриотизма в истории развития педагогической мысли Казахстана[5]

Историческое формирование педагогической мысли казахского народа представляет собой длительный многовековой процесс, глубоко укоренённый в богатом духовном наследии, истоки которого уходят в эпоху древности – от орхоно-енисейских письменных памятников VI-VII вв. до современного этапа развития общества. На протяжении веков у народа складывались концепции целей, содержания и методов воспитания, отражающие уникальный историко-культурный путь казахов и их адаптацию к меняющимся социальным условиям.

Казахи, обитатели Великой степи, выработали собственные требования к обучению и воспитанию подрастающего поколения, при этом активно взаимодействуя с различными культурными традициями – арабоязычной, тюркоязычной и русской цивилизациями. Социально-экономическая структура общества, природные условия и историко-культурные обстоятельства способствовали формированию своеобразной системы общественно-национальных обычаев и традиций, в которых концентрировался коллективный творческий опыт народа. В этих традициях закреплялись нормы поведения, нравственные ориентиры и принципы общественной жизни, передававшиеся из поколения в поколение, формируя устоявшийся регламент социальной жизни и укрепляя национальную идентичность.

Сочетание практического опыта воспитания, мировоззренческих представлений и духовных традиций кочевых обществ нашло яркое выражение в народной педагогике, отражённой в устном творчестве. Казахский фольклор выступает своеобразной «педагогической энциклопедией», формирующей высокие нравственные качества личности, такие как честность, стойкость, доброта, смелость, трудолюбие, патриотизм и другие добродетели, необходимые для гармоничного развития человека в социуме.

В процессе воспитания активно использовалось многообразие жанров устной словесности: пословицы и поговорки, сказки и легенды, шежире, дастаны, благословения, клятвы, напутствия, терме – стихотворные наставления, а также айтысы – словесно-поэтические состязания. В этих жанрах аккумулировался многовековой социальный опыт народа, его размышления о жизни и устремления в будущее. Народная педагогика через фольклор подчеркивала труд как фундамент жизненного благополучия, необходимость овладения знаниями и закрепления морально-этических норм: любовь к Родине, мужество, правдивость и гуманизм.

Особое место в системе народной педагогики занимала идея защиты родной земли. Мужество и готовность к самоотверженному служению Отечеству неизменно высоко ценились в культуре кочевников, и патриотическая тематика проходит красной нитью через все жанры фольклора. Казахские пословицы и поговорки отличаются выразительностью и широтой содержания, многие из которых обращены к молодёжи с призывом беречь и любить Родину, быть готовыми к самопожертвованию: «Родная земля – золотая колыбель»,

[5] Автор раздела: Джилкишиева М.С.

«Человек без Родины, что соловей без леса», «Каждому родная земля – рай», «Нет земли лучше Родины, нет людей лучше, чем на Родине», «Любовь к Родине у семейного очага зарождается», «Джигита доля – за Родину стоять!», «Лишившись коня, седло не бросай; лишившись жены, очаг свой не покидай; лишившись очага, народ свой не покидай» [1].

Пословицы и поговорки, посвящённые подвигу и воинской доблести, выполняли воспитательную функцию, формируя стремление к мужеству, героизму и готовности защищать родную землю: «У предателя нет Родины», «Чем жить в неволе, лучше погибнуть героем», «Пугливый под стрелами пляшет», «Острослов проявляется в споре, а джигит – в бою», «Гнев народа крепости разбивает», «Поле боя называет имя героя» [1]. Эти выражения осуждают трусость, формируют стремление к подвигу и побуждают мыслить категориями чести и победы. Наиболее яркое проявление идей патриотизма можно наблюдать в богатырских эпосах и дастанах, где центральное место занимает защита Отечества и героическое служение народу.

Жанр терме в народной педагогике был особенно значим, являясь средством передачи этических норм и наставлений. Эти стихотворные произведения направляли молодёжь к сохранению человеческого достоинства, уважению традиций предков, почитанию старших, любви к родному краю и готовности к его защите: «Можешь героем того называть, кто кровь за народ готов проливать», «Можешь джигита храбрым назвать, если без страха врага стал встречать», «Можешь того лишь честным назвать, кто правду в глаза умеет сказать», «Лишь горький в жизни получив урок, мы различаем доблесть и порок», «Учись смотреть на жизнь широко и постигать все вещи глубоко. А чтоб напрасно ум не расплескал, передавай другим все, что познал», «Чтоб жизнь свою напрасно не прожить, спеши добро и пользу сотворить» [2].

Таким образом, духовно-нравственные и патриотические ценности казахского народа получили концентрированное выражение именно в устной традиции. До появления письменной культуры фольклор являлся главным носителем национального сознания, аккумулируя мудрость, надежды и опыт поколений.

Истоки духовного наследия находят подтверждение в древнейших памятниках орхоно-енисейской письменности. Надписи, посвящённые Кюль-Тегину, Тоньюкуку, Бильге-Кагану (VI в.), содержат важнейшие мировоззренческие установки эпохи Тюркского каганата, касающиеся воспитания, служения государству, верности народу и личной ответственности: «Сыны человеческие все рождены с тем, чтобы умереть. Я сам, мудрый Тоньюкук, получил воспитание под влиянием народа табгаш», «Слушай внимательно, сообрази глубоко», «Стыд сильнее смерти», «Мой брат сделал меня человеком» [3]. Лейтмотив этих надписей – любовь к родной земле, преданность народу и стремление к единству и процветанию государства: «Народ, у которого есть доблесть – сильный народ», «Родина (земля-вода) – вот они, надо думать, даровали нам победу», «Мой народ, будь тверд. Законы государства не разрушай», «Я преданно служил моему хану и моему

государству. Я служил преданно мудрому моему правителю. Я служил преданно своим товарищам…» [3].

Особое значение в педагогической культуре раннего Средневековья имеет «Книга моего деда Коркута» (IX в.), посвящённая легендарному музыканту и певцу Коркут-ата. Этот эпический сборник отражает высокий уровень духовной и педагогической культуры кочевых племён, а в афористичных выражениях и наставлениях закреплены нормы поведения и нравственные ориентиры: «Гордых людей бог не любит; человеку, высоко поднимающему грудь, счастья не будет», «Дочь без примера матери наставления не примет, сын без примера отца угощения не устроит», «Лживым речам лучше бы на этом свете не появляться; правдивым людям лучше бы жить трижды тридцать десятилетий …» [4].

Важнейшую роль в развитии педагогической мысли Центральной Азии сыграл Абу Насыр аль-Фараби (870-950 гг.), выдающийся энциклопедист и философ, прозванный Вторым учителем. Его труды – «Указание пути к счастью», «Гражданская политика», «Афоризмы государственного деятеля», «Трактат о религии», «Риторика» и другие – содержат глубокий анализ проблем воспитания, дидактики и методики обучения. Аль-Фараби подробно рассматривает педагогические категории: навыки, способности, характер, привычки, а также методы воспитательного воздействия – убеждение, принуждение, поощрение, порицание, самовоспитание.

Мыслитель придавал исключительное значение личности учителя, подчеркивая умеренность педагогического воздействия: «Норма поведения преподавателя заключается в том, что он не должен проявлять ни излишней строгости, ни чрезмерного потворства, так как суровость восстанавливает обучающегося против своего наставника, а потворство приводит к неуважению его персоны, нерадению к его преподаванию и его науке» [5, с.11].

Развивая идеи античной философии, аль-Фараби рассматривал человека как центральную ценность мироздания, высшей целью жизни считая достижение счастья через формирование добродетельных качеств. Нравственность и гражданственность он понимал как средства достижения этого состояния: «образ жизни, нравы, характеры и волевые способности, с помощью которых достигается предельное счастье, являются сами по себе добродетельными, благом, и истинно красивы сами по себе» [6, с.84-85].

Продолжая аристотелевскую традицию, аль-Фараби развивает концепцию добродетельного государства, отличающегося гармонией интересов личности и общества. Он различает общества, стремящиеся к истинному счастью, и сообщества, погружённые в невежество: «Город и народ, допускающие невежественное правление поступками и способностями, называется невежественным городом и невежественным народом. И человек, который является частью этого города, называется невежественным человеком» [6, с.86]. Совершенный гражданин – тот, кто приносит наибольшую пользу государству.

Система нравственных и гражданских ценностей, разработанная аль-Фараби, сохраняет актуальность и сегодня, являясь неотъемлемой частью современной педагогической культуры казахского народа. Его учение, за что его

называют Аристотелем Востока, оказало заметное влияние на формирование философской и психолого-педагогической мысли Центральной Азии и Казахстана.

В XI-XII вв. продолжается развитие этико-педагогических идей в трудах Юсуфа Баласагуни, Махмуда Кашгари, Ахмеда Югнаки, Ходжи Ахмеда Ясави и других, которые продолжали осмысливать вопросы нравственного и гражданского воспитания.

Одним из первых светских произведений на древнетюркском языке является трактат Юсуфа Баласагуни «Кутадгу билиг» («Благодатное знание», или «Наука быть счастливым») XI века. Текст, выполненный в художественно-дидактической форме, представляет собой размышления о нравственных качествах личности, обязанностях правителя и гражданина, значении справедливости и разума в жизни общества. Баласагуни анализирует как положительные, так и отрицательные стороны человеческого поведения, формулирует требования к представителям различных социальных слоев, раскрывает принципы достойного служения своему народу. Особое внимание уделяется совести, правдивости, заботе о людях и общественной пользе: «Кто совесть блюдет, тот и всех совершенней, не ведает совесть негодных свершений. Должны быть правдивыми сердце и слово – народного блага и свет, и основа!», «Не тот – человек, кто себя лишь блюдет, а тот, кто о людях исполнен забот. Не в том, чтобы вещи копить, благодать, а в том, чтобы душу за ближних отдать. И добрый – не тот, кто избрал тихий кров, а тот, кто с людьми и помочь им готов», «Народу нужны храбрецы-вожаки, чьи силы в великих делах велики», «Где беки законы блюдут непреложно, лишь там и в народе степенность возможна», «Твори людям благо, не делай им зла, будь добрым, круши все пороки дотла», «Закон правит миром – о том не забудем, он – знак человечности, свойственной людям … По действиям судят о сути людей, любой поступает по сути своей» [7, с.122-338].

Баласагуни формирует социально-этические нормы, рассматривая соотношение личности и общества. Он утверждает, что истинная ценность человека, особенно государственного деятеля, определяется пользой, которую он приносит народу. Счастье представлено как достижимое земное состояние, основанное на нравственной чистоте и духовном совершенствовании. Вместе с тем, в его воззрениях прослеживаются интересы феодальной знати эпохи Караханидов, что проявляется в апологетике существующих общественных порядков.

Одним из значимых памятников древнетюркской письменности является труд Махмуда Ибн Хусейна Кашгари «Диван лугат ат-тюрк» («Словарь языка тюрков», или «Собрание тюркских наречий») XI века. Этот фундаментальный труд представляет собой своеобразную энциклопедию жизни тюркских народов Средней Азии и Казахстана. Помимо лингвистической ценности, текст содержит обширный материал нравственно-воспитательного характера.

Через пословицы, изречения и фольклорные примеры Кашгари раскрывает представления о добродетели, чести, долге и уважении к соплеменникам: «Стремись к добродетели, а приобретя ее, не будь гордым. Когда похваляются,

не обладая добродетелью, то в испытаниях теряются …», «Чтобы возвысить соплеменников, оказывай им почести», «Сын, прими от меня совет и стремись к добродетели. Став в племени старшим [великим] и мудрым, раздавай свои знания …» [8, с.271-277].

В центре педагогической концепции Кашгари – образ человека, ориентированного на знание, труд и общественную пользу. Любовь к жизни, стремление к науке и служение народу формируют, по его мнению, идеал гражданина.

Эти идеи нашли дальнейшее развитие в произведениях Ахмеда Югнаки «Хикбатул хакайик» («Подарок истин») и Ходжи Ахмеда Ясави «Диван-и хикмет» («Книга о премудрости») XII века. В назидательных строках Югнаки подчёркивается необходимость нравственного самосовершенствования, благодарности и доброжелательности: «Кто с тобой поступил скверно, ты отплати ему добром; хорошо запомни: нравственность начинается с этого. Если кто-то сделал тебе добро – отблагодари во сто крат, в своих молитвах его не забывай …» [9, с.61]. В сочинениях Ясави аскетизм рассматривается как путь к духовному очищению и нравственному возвышению; мыслитель обличает лицемерие духовенства (муфтиев, казиев, мулл и др.) и призывает к внутренней честности.

В XV-XVIII веках значительную роль в формировании общественного сознания играли жырау – народные поэты и мыслители, чьё творчество носило ярко выраженный воспитательный характер. Асан Кайгы-жырау, Шалкииз-жирау, Жиембет-жирау, Актамберды-жырау, Бухар-жырау и Шал-акын поднимали темы народного единства, ответственности правителей и любви к родной земле. Их поэзия укрепляла патриотизм, осуждала междоусобицы и призывала к согласию: «Откуда глупцам, ушедшим с кочевки, как новую ставить, знать! Откуда меняющим место без толку цену народу знать!», «Правитель, не знающий, как нести к довольству наследье свое – народ, каким бы ни был хорошим он, для тех, кем он правит – несчастье» (Асан Кайгы-жырау), «Счастья нету у того, у кого несчастный род. Если ссорятся джигиты, бед натерпится народ» (Актамберды-жырау), «Выступать, казахи, нужно, кочевать давайте дружно, меж собой объединяйтесь. Не богатством – этой дружбой первым делом вы гордитесь … Рознь народ мой позабудет, во всех врагов вселяя трепет» (Бухар-жырау) [10, с.72, 75, 124].

Особое значение для понимания историко-педагогических процессов имеет труд Мухаммеда Хайдара Дулати «Тарих-и Рашиди» («История Рашида»), где рассматриваются вопросы управления, нравственных качеств правителя, отношений наставника и ученика, роли образования в формировании личности. Дулати подчёркивал необходимость справедливого правления, считая государственного деятеля нравственным ориентиром общества: «Если наши юноши не будут нести службу, то они не станут благовоспитанными людьми. Но если юноши будут служить старшим, то их глаза и душа привыкнут к такого рода делам, и к их особенностям, и они будут чувствовать себя уверенными на тех и им подобных собраниях людей. Благодаря этой уверенности они обретут веру в

глазах и в душе народа, а их достоинство станет причиной могущества в управлении миром» [11, с.320-321].

Казахский поэт Махамбет Утемис-улы (1804-1846), один из руководителей восстания Младшего жуза, призывал к патриотизму, героизму и готовности к самопожертвованию: «Не презренен ли тот джигит, что поднять коня не спешит, коль под знаменем тот упал? Кто не отдал жизни своей ради Родины, жен и детей [10, с.159].» Он связывал воспитание молодежи с борьбой за свободу и благополучие народа.

Во второй половине XIX века развитие педагогической мысли Казахстана вступило в новую фазу благодаря деятельности просветителей. Значительное влияние оказали идеи русских революционно-демократов (А.И. Герцена, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова), которые были восприняты Абаем Кунанбаевым, Шоканом Валихановым и Ибраем Алтынсариным.

Абай Кунанбаев (1845-1904) охватил вопросы гражданского и народного образования с исключительной полнотой. Его наследие представляет собой энциклопедию жизни казахского народа второй половины XIX века. Гражданский идеал Абаю включал гуманизм, любовь к Родине, достоинство, уважение к другим народам, честность, мужество, скромность, верность долгу, трудолюбие и стремление к знаниям [12, с.22]. В «Словах назидания» он подчеркивал важность духовных качеств: «качества духовные – вот что главное в человеческой жизни. Живая душа и отзывчивое сердце должны вести человека, тогда и труд его осмыслен, и достаток уместен» [13, с.14]. Размышляя о нравственной природе человека, Абай писал: «Самое дорогое у человека – это его сердце. У казахов понятия «мужество» и «трусость» родились от слова «сердце». В народе батыра называют «жүректі», что означает «джигит с настоящим сердцем», труса кличут «жүрексіз», т.е. человеком, у которого сердце отсутствует. Все лучшие человеческие качества, такие, как отзывчивость, сострадание человеческому горю и человеколюбие, рождаются сердцем. Даже торопливость идет от сердца. И не бывает лжи, когда язык послушен сердцу, а если язык лжет, значит, сердце просто-напросто обмануто» [13, с.29-31].

Связывая образование с гражданской позицией, мыслитель утверждал: «Стремление к истине и постижение ее рождаются высоким сознанием, сознание же человека определяется его человечностью, умом и интересом к науке … Теперь стоит уже надеяться, что они (дети) овладевают наукой и используют ее для благ людей; научатся отличать добро от зла, сомнительное от достоверного, подлинное от поддельного; познают самих себя и мир» [12, с.75]. Завершая наставления, он призывал: «Душа невежды мертва. Пусты без мысли слова. И сам учись, и учи. Лишь знаньем жив человек. Лишь знаньем движется век. Лишь знанье – светоч сердец» [14, с.57].

Шокан Валиханов (1835-1865) оказал существенное влияние на педагогическую мысль Казахстана. Яркая личность учёного заслужила уважение Ф.М. Достоевского, Н.И. Веселовского, А.Н. Майкова, П.П. Семенова-Тян-Шанского и Г.Н. Потанина. Под влиянием русских революционных демократов он выступал за просвещение казахов, призывал к дружбе с русским народом и

интеграции европейской культуры через образование, считая это средством преодоления экономической и культурной отсталости. Валиханов резко критиковал господство духовенства в народном обучении: «… Что же может ожидать свежая и восприимчивая киргизская народность от татарского просвещения, кроме мертвой схоластики… Для нормального роста и развития народа необходимы свобода и знание» («О мусульманстве в степи») [15, с.71-72].

Он подчёркивал воспитание личности через историческую память и знание культуры: «История народа – учитель его, показывающий путь, где истина и где заблуждение. Кто изучает её с умом и сердцем, тот станет сильным и честным человеком» [15, с.42]. Валиханов настаивал на соединении традиционных ценностей с просвещённым образованием: «Не отвергать прошлого, но соединять его с наукой и культурой других народов, чтобы воспитать личность полной и разносторонней» [15, с.45].

Ибрай Алтынсарин (1841-1889), выдающийся педагог и общественный деятель, стал основателем светской системы народного образования в Казахстане. Он опирался на идеи русской педагогики 60-х годов XIX века, особенно К.Д. Ушинского, и адаптировал их к истории и жизни казахского народа. Алтынсарин разработал оригинальные подходы к нравственному, трудовому и патриотическому воспитанию детей кочевников. Автор «Киргизской хрестоматии» и «Начального руководства к обучению киргизов русскому языку», он первым среди казахов уделил внимание методике освоения русского языка, считая его наряду с родным важным для молодежи.

Ориентируясь на опыт русской начальной школы, Алтынсарин открывает первые национальные школы с учётом реалий казахской степи, создаёт учебники на казахском языке и формирует нравственные качества учеников через доступное изложение знаний: «Учение – свет для народа. Кто просвещён, тот силён; кто тьму бережёт – тот слаб» [16, с.98]. Он выступал за воспитание дисциплины, трудолюбия, честности и ответственности: «Воспитать нужно человека, который не только умом, но и сердцем, поступками своим показывает пример другим» [16, с.105]. Алтынсарин инициировал подготовку педагогических кадров из числа казахов, положив начало педагогическому образованию в стране.

В начале XX века педагогическая мысль степного региона продолжает развиваться с приходом нового поколения просветителей, таких как Султанмахмут Торайгыров (1893-1920), а также писателей и поэтов Ш.Кудайбердиева, М.-Ж. Копеева, С.Кубеева, М.Сералина, С.Донентаева, А.Диваева и др. Идеи просвещения и нравственного воспитания нашли отражение в их педагогической и литературной деятельности.

Шакарим Кудайбердиев (1858-1931), талантливый ученик Абая, продолжил казахскую просветительскую традицию. В своих трудах он призывал молодежь осваивать знания, применять достижения науки и критически относиться к устаревшим обычаям, одновременно ценя высокие моральные устремления и искреннюю любовь к Родине: «По нашему мнению, – отмечал Шакарим, – только честный труд, чистое сердце, трезвый ум могут обеспечить

согласие в жизни людей, совершенство самого человека. Если эти качества не возобладают, человечество не сможет прожить в покое» [17, с.52].

В советский период значительный вклад в формирование патриотизма и гражданственности внес Жамбыл Жабаев (1846-1945). Его поэзия вобрала мудрость народной педагогики и воспитывала преданность Родине: «Тот джигит, кто за народ в битве сердце отдает. Трус пощады не дождется, богатырь найдет почет» [18, с.56]. Особое значение приобрело его стихотворение «Ленинградцы, дети мои» в годы блокады Ленинграда. Широкую известность Жамбыл получил после публикации поэмы «Моя Родина» в 1936 году, а его творчество было переведено на множество языков. Распространению его известности способствовали переводы, выполненные такими поэтами, как П.Кузнецов, К.Алтайский, А.Тарковский, А.Адалис, М.Тарловский, Дм.Снегин, А.Жовтис, И.Сельвинский, А.Ромм, А.Глоба, Т.Стрешнева, П.Богданов, Д.Бродский и др.

В 1920-1930-е годы казахстанские ученые-педагоги изучали наследие отечественных просветителей, популяризировали идеи русских и западноевропейских педагогов – К.Д. Ушинского, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, И.Г. Гербарта – и создавали собственные учебники. В развитие психолого-педагогической науки значительный вклад внесли А.Байтурсынов, М.Жумабаев, Х.Досмухамедов, М.Дулатов, Ж.Аймауытов. Хотя в годы сталинских репрессий их труды были преданы забвению, сегодня они входят в золотой фонд общественно-педагогической мысли Казахстана.

Ахмет Байтурсынов (1873-1937) – выдающийся общественный деятель, тюрколог и педагог, создатель первого казахского «Букваря» и основоположник методики преподавания казахского языка, признан как в Казахстане, так и за рубежом. Разработанный им алфавит, получивший название байтурсыновский, до сих пор используется казахской диаспорой в других странах. Его фундаментальные исследования в области языкознания и педагогики остаются значимыми для науки и сегодня [19]. С установлением советской власти вопросы воспитания гражданственности и патриотизма приобрели особую актуальность. Байтурсынов считал ключевым элементом формирования личности национальное самосознание, сохранение культурной идентичности и развитие родного языка. Он отмечал: «Надеждой лучшего будущего народа является молодежь… Поэтому на то, как она обучается и как она воспитывается, должно быть обращено самое основное наше внимание. Надо считать это самым важным делом» [20, с.32].

Жусупбек Аймауытов (1889-1931) внёс значительный вклад в развитие психолого-педагогической науки, разработав первый казахский учебник по психологии и пособие для учителей «Педагогическое руководство». Его работы посвящены вопросам гражданственности, патриотизма и интернационализма и сохраняют актуальность. Аймауытов писал: «Если врач лечит от физических недугов и дает здоровье телу, то педагог оздоровляет душу и разум. А если возрастет число сознательных и воспитанных людей, то будет больше сознательных и надежных защитников Родины. Если это так, то, значит,

педагогам доверяется будущее нашей Родины» [21, с.184-189]. Среди качеств педагога он выделял оптимизм и веру в возможности личности ученика.

В советский период развитие педагогической мысли в Казахстане поддерживали государственные деятели Т.Рыскулов, С.Асфендияров, Т.Жургенов, Н.Торекулов, С.Мендешев, а также литераторы и учёные – М.Ауэзов, С.Сейфуллин, И.Джансугуров, Б.Майлин, С.Муканов, Г.Мусрепов, Г.Мустафин и другие. Они подчёркивали необходимость координации усилий государства, общества, семьи и школы в воспитании гражданских и патриотических качеств молодежи [22]. Гражданская позиция личности рассматривалась как активная жизненная ориентация, направленная на благо Отечества.

Мухтар Ауэзов (1897-1961), один из основоположников казахской советской литературы, посвятил значительные усилия просветительской деятельности. Он участвовал в разработке учебных программ и создании учебников по казахской литературе: «История казахской литературы» (1927), «Ел әдебиеті» (1927), «Жаңа ауыл» (1929), «Жеткіншек» (1930) [23]. В его трудах формируется гражданское мировоззрение, развиваются трудовое, нравственное и эстетическое воспитание. Ауэзов подчёркивал, что любовь к Родине является неотъемлемым качеством гармоничной личности, а родной язык и литература – основные инструменты её формирования. Он видел в учителях ключевых носителей культуры, через которых готовятся образованные и патриотичные граждане.

Высокую оценку творчеству Ауэзова дал Чингиз Айтматов: «Эпопея «Путь Абая» – это наша художественная и социальная энциклопедия, это наш общий мандат, общий отчет за все прожитые времена на обширнейшем евразийском пространстве… Все это нашло отражение в творчестве Мухтара Ауэзова, в его прозе, драмах и, прежде всего, в «Абае»: М.Ауэзов поднял нас в этом смысле на мировой уровень общезначимого художественно-исторического мышления… С высоты Мухтара Ауэзова мы судим о себе и общаемся с другими культурами и народами» [24, с.247-248]. Такое признание подчёркивает роль писателя как выразителя гуманизма, гражданственности и межнационального согласия.

Проблемы патриотического воспитания нашли отражение в работах Абдоллы Темирбекова («Развитие понятия советского патриотизма у учащихся»), академика Алькея Маргулана (исследования фольклора с акцентом на защиту Отечества), писателя и военного педагога Бауржана Момыш-улы («Психология войны» и другие произведения) и других представителей науки и культуры [22].

В 1980-е годы усилилось переосмысление гражданско-патриотического воспитания с учётом демократизации, гуманизации образования и интеграции национальных и универсальных ценностей. В начале 1990-х годов возникли новые концептуальные подходы к определению содержания гражданско-патриотического воспитания в условиях трансформации казахстанского общества.

Современные нормативно-правовые акты Республики Казахстан – Конституция РК, Закон «Об образовании», «Государственная программа развития образования», «Концепция развития гражданского общества», «Государственная программа патриотического воспитания граждан», Закон «О государственной молодежной политике» и «Концепция воспитания в системе непрерывного образования» – закрепляют приоритет формирования казахстанского патриотизма, гражданственности, толерантности, правовой культуры и уважения к правам человека.

Анализ исторической эволюции педагогического наследия Казахстана показывает: на протяжении веков народ вырабатывал опыт воспитания молодежи, основанный на традициях и нормах поведения. Идеалы казахской педагогики акцентируют ценность образования и науки как основы служения народу и развития духовно-нравственных, гражданских и патриотических качеств.

В казахской педагогической традиции гражданственность неразрывно связана с патриотизмом, подразумевающим осознанное служение Отечеству. Истинный патриот уважает культуру и традиции своего народа, обладает нравственной зрелостью, социальной активностью и правовой ответственностью.

Мыслители подчёркивали воспитательное значение народной культуры: устное народное творчество и традиции кочевой цивилизации хранят богатый нравственный и гражданский опыт, актуализация которого в современной системе образования является ключевым условием формирования национального самосознания молодежи.

Таким образом, историко-педагогическая традиция Казахстана демонстрирует преемственность и развитие идей нравственного и гражданского воспитания, объединяя духовные, культурные и образовательные ценности, актуальные на всех этапах формирования национального самосознания. Взгляды прошлых мыслителей, реализуемые в современных образовательных программах, продолжают служить ориентиром для формирования личности, способной к самостоятельному мышлению, нравственной ответственности и активной гражданской позиции.

Список использованной литературы

1. Казахские пословицы и поговорки. – Алма-Ата, 1985. – 347 с.
2. Над селом опустился вечер. – Алма-Ата, 1986. – 212 с.
3. Малов С.Е. Памятники древнетюркской письменности. – М.-Л., 1951. – С.40-76
4. Книга моего деда Коркута. – М.-Л., 1962. – С.11-14.
5. Аль-Фараби. Философские трактаты. – Алма-Ата, 1970. – 466 с.
6. Возвращение учителя. О жизни и творчестве Фараби. – Алма-Ата: Наука, 1973. – 215 с.
7. Юсуф Баласагунский. Благодатное знание. – М., 1983. – 490 с.
8. Махмуд Кашгарский. Словарь языка тюрков / Стеблева И.В. Развитие тюркских поэтических форм в XI веке. – М.,1971. – 311 с.
9. Ахмед Югнаки. Подарок истин. – Алма-Ата,1985. – 218 с.

10. Поэты Казахстана. – Л.: Советский писатель, 1978. – 283 с.
11. Дулати М.Х. Тарих-и-Рашиди. – Алматы: «Санат», 1999. – 656 с.
12. Абай. – Алма-Ата: Жазушы, 1970. – 128 с.
13. Кунанбаев А. Слова назидания. – Алма-Ата, 1970. – 256 с.
14. Кунанбаев А. Избранное. – М.: Худож.лит., 1970. – 271 с.
15. Валиханов Ч.Ч. Собрание сочинений: В 5 т. – Т.4. – Алма-Ата, 1984. – 425 с.
16. Алтынсарин И. Собрание сочинений. – Т.3. – Алма-Ата, 1978. – 397 с.
17. Шакарим Кудайберды-улы. Три истины. – Алматы: Жазушы, 1991.- 449 с.
18. Джабаев Джамбул. Избранные стихи. – М., 1986. – 327 с.
19. Ахметова А.С. Алихан Букейханов: поиск ориентиров. Ахмет Байтурсынов: главное обретение государственности. Турар Рыскулов: яркий политик советского Востока / А.С. Ахметова, В.К. Григорьев, Г.Н. Шойкин. – Астана, 2008. – 204 с.
20. Байтурсынов А. Ақ жол. – Алматы: Жалын, 1991. – 464 с.
21. Аймаутов Ж. Воспитание /Антология педагогической мысли / Под ред. К.Б. Жарикбаева. – Алматы, 1994. – 287 с.
22. Антология педагогической мысли Казахстана / Сост. К.Б. Жарикбаев, С.К. Калиев. – Алматы: Рауан, 1996. – 512 с.
23. Калиев С. История и теоретические основы казахской этнопедагогики / С.Калиев, А.Т. Имашева. – Алматы, 2009. – 227 с.
24. Айтматов Ч. В соавторстве с землей и водой. – Фрунзе: Кыргызстан, 1978. – 277 с.

1.6. Использование цифровых онлайн технологий в музыкальном образовательном пространстве среднего профессионального образования[6]

Актуальность данного исследования обусловлена стремительным внедрением цифровых онлайн технологий в музыкальную среду, которые в значительной мере вносят свои коррективы буквально во все сферы деятельности человека, в том числе в музыкальное образовательное пространство среднего профессионального образования. Дистанционный образовательный формат в современных условиях активно интегрируется в программы среднего профессионального образования (СПО). На начало 2023 учебного года 37,6 % студентов музыкальных колледжей обучались с применением электронного обучения [3]. Установлено, что интегрирование электронного обучения в учебный процесс повышает объем получаемой информации, в связи с активностью как визуальной системы, так и звукового канала восприятия. Так как человек способен зафиксировать в памяти 12 % услышанной и 25 % увиденной информации, а при аудиовизуальной фонорецепции ассимилируется до 65 % контента, то целесообразность применения цифровых инструментов в процессе обучения, будь то мультимедийные платформы или сервисы, возрастает [1, С. 118].

Интеграция цифровых технологий в учебный процесс должна значительно усовершенствовать возможности педагогических технологий, повысить профессиональный уровень педагогов, интенсифицировать и активизировать инновационные формы образовательного процесса, повысить мотивацию, обогатить и персонализировать обучение, предоставить возможность для доступного музыкального образования и значительно улучшить способность студентов к восприятию и их эстетический уровень [24].

Для достижения поставленной цели и более эффективного внедрения цифровых онлайн технологий в музыкальное образовательное пространство среднего профессионального образования необходимо решить следующие задачи:

- провести обзор работ зарубежных и отечественных авторов в музыкальной сфере искусств;
- изучить опыт использования и интеграции различных цифровых технологий и ресурсов в учебный процесс музыкального образования СПО;
- выявить и описать причины, оказывающие стагнирующее воздействие на интегрирование цифровых технологий в образовательные программы музыкальных колледжей;
- предложить рекомендации по трансформации цифровых технологий в музыкальные образовательные учреждения СПО.

Цифровые педагогические технологии в настоящее время приобрели ускоренное эволюционирование и интенсивное развитие практически во всех образовательных сегментах, в том числе и музыкальном и музыкально-педагогическом образовании [7, с. 5].

[6] Автор раздела: Смольская Л.Г.

Тем не менее, проблема внедрения в учебный процесс цифровых технологий образования в традиционную музыкальную подготовку будущего музыканта в средних профессиональных учебных заведениях сохраняется и остается на не высоком уровне.

Наиболее широко представленными в сфере онлайн образовательных музыкальных услуг на сегодняшний день отмечены статьи из Китая (Гонконга) – 42,5 % от всех публикаций (55 % в журналах WoS, Scopus), Испании 10,4 % (13 %), Республики Корея – 6,7 % (3,0 %), Турции – 6,0 (6,5 %) и России – 6,0 (2,0 %) [12, с. 34]. Автор подчеркивает, что большинство исследований за 2023 г. в сфере цифровых технологий в музыкальных образовании проводились по дистанционным формам образовательных услуг, платформам для проведения онлайн-занятий, мессенджерам, видеоконференциям. Данные, приводимые в исследовании, показывают, что исследовательские работы в России проводятся на очень низком уровне. Например, из 134 статей за 2023 год по использованию цифровых технологий в музыкальном образовании [12 с. 26] лишь одна статья была посвящена методике обучения на клавишном синтезаторе с помощью внедрения онлайн курса в Moodle, а мобильные приложения вовсе не были представлены в российских исследованиях.

Дальнейший анализ интеграции цифровых технологий в учебный процесс музыкального образовательного пространства показал, что большинство авторов в своих публикациях уделяют внимание третичному (высшему и среднему профессиональному) музыкальному образованию – 50,7 % от всех публикаций. При этом более широкий диапазон групп исследуемых студентов показателен для исследований общего и дополнительного музыкального образования среди зарубежных авторов, так как в своих работах они принимают во внимание опыт членов семей школьников, педагогических дизайнеров, а также разработчиков цифрового музыкального образовательного контента. В работе [12, с. 33] показано, что наиболее прогрессивные и влиятельные исследования в настоящее время представляют зарубежные образовательные организации Китая (Гонконга), Испании, Республики Кореи, Турции и России.

В Китае в марте 2022 г. начал работу государственный проект Smart Education China (SEC), в области цифрового образования, а уже к 2024 году было размещено около 88 тыс. образовательных ресурсов, из них 19000 по профессиональному образованию, охватывающих более 600 специальностей [15].

На сегодняшний день платформа продолжает структурировать высококачественные цифровые образовательные ресурсы, включая свыше 19 тыс. онлайн-курсов для среднего профессионального образования [14, с. 155].

Образовательная платформа SEC с целью исключения социального барьера неравенства к доступному образованию предлагает бесплатный и открытый образовательный формат, предоставляет объективный, высококачественный, интеллектуальный учебный контент, а также позволяет поддерживать выпускников учебных заведений и молодых специалистов на предмет трудоустройства.

Также исследователями из Китая был проведен мониторинг мультимедийных музыкальных платформ дистанционного образования на основе алгоритма RBF [25]. Анализ показал, что построение интерактивной музыкальной дистанционной образовательной платформы не гарантирует качество дистанционного образования, так как преподаватели и студенты не могут быстро наладить между собой коммуникацию, а большинство преподавателей не готовы на высоком профессиональном уровне внедрять в процесс музыкального образования элементы дистанционного обучения. Вместе с тем в работе отмечены применяемые онлайн цифровые педагогические технологии, которые оказывают положительное влияние на образование в области музыкального искусства и продолжаются работы по совершенствованию и реформированию интерактивных музыкальных платформ с использованием прогрессивных методов цифровых технологий.

В Республике Корея в 2011 году стартовал проект для реализации программы смарт-образования «A Road to the Power of Talented Individuals», в качестве преимуществ которой отмечен гибкий образовательный формат, предоставляющий возможность пользования современными образовательными программами, не присутствуя в классе. Программа расширяет возможности по обучению и позволяет получить новые навыки и знания по выбранным дисциплинам, в том числе музыкальным, а также существенно снижает затраты для малообеспеченных семей при получении образования. Используемые во время занятий цифровые технологии позволяют в значительной мере не только ускорить выполнение домашних упражнений и тестов, но и улучшить их контроль, обеспечивая дополнительное время педагогу для подготовки к занятиям. Кроме того, в настоящее время все корейские школы обеспечены самым быстрым интернетом-соединением, а для компьютерного обучения преподавателей проводятся ежегодные переквалификации. Южная Корея стремится к тому, чтобы стать образовательным хабом всей Юго-восточной Азии на основе разработки и внедрения во все учебные заведения проекта «смарт-образование» (Республика Корея) по использованию комплексного коммуникативного обмена информацией и календаря-графика оценочного контроля. В 2007 году в Корее была принята учебная программа общего музыкального образования, согласно которой музыка преподается студентам всех специальностей в качестве факультативной дисциплины «Понимание музыки» [19]. Рациональное реформирование представляет собой первостепенный контент-обмена в этапе формирования общероссийского образовательного пространства, в состав которого интегрируется библиотечная сфера, музыкальные цифровые технологии, различные поисковые сервисы. В современной действительности разработка «смарт-образование» актуальна и необходима, так как на международные образовательные платформы (Coursera, EdX и др.) наложены санкции и пользование ими временно невозможно. Для перезагрузки российской открытой образовательной системы также возможны технологии онлайн-кейс Smart Education China (Китай), которые охватывают не только высшее, но и среднее профессиональное образование. Платформа SEC

объединяет цифровые обучающие продукты для этих уровней образования и может быть продуктивной в формате межведомственных коммуникаций.

Применение массовых открытых онлайн-курсов (МООК) частично бы разрешило проблему с дефицитом профессиональных педагогов-музыкантов. МООК подразумевают в своем формате открытый доступ через локальную интернет-связь нелимитированного участия обучающихся. Дополнительным контентом к классическому материалу курса (видео-лекции, набор тестов и задач) МООК предлагают онлайн-курсы с участниками синергетических форумов между студентами, педагогами и другими слушателями. Слушатели МООК по обратной быстрой связи могут принимать участие в конкурсах, проходить и оценивать тест-задания, что дает возможность широкой аудитории обучаться в удобное время и любой точке мира [13, с. 33].

Сущность формирования и содержания онлайн курсов были описаны преподавателем Йельского университета Крэйгом Райтом [5] на модели дисциплины «Введение в классическую музыку», базированного на сайте Coursera. Курс имеет в своем составе базовые темы гармонии, теории музыки, полифонии, характеристики временных творческих периодов композиторов, их основных жанров. Для наглядной визуализации автором интегрированы архитектурные образцы строения и художественные произведения рассматриваемого периода, отражается характер общественной формации и специфика картины мира.

Выполненный научный мониторинг преподавателями США показал, что содержание курсов по дисциплине «Музыкальное образование», которые были размещены на платформе Coursera, имеет эксплицированную ориентацию на мобилизацию субъектных свойств обучающихся: личностное развитие и профессиональную самореализацию. Выложенный на сайте образовательный контент курсов содержит разноплановый круг образовательных услуг. Слушатели, освоившие курс, показали эффективность использования метода структурирования предложенной информации, альтернативную парадигму самоидентификации и композицию ценностных показателей, профессиональную самореализацию, позитивный дискуссионный, содержательный характер.

В дальнейших работах охарактеризованы комплиментарный эффект от использования мобильных технологий в образовательный процесс инструментального [29] и вокально-хорового исполнительства для улучшения практики хорового пения небольших вокальных коллективов из 9 хористов и дирижера с помощью электронных звуков, генерируемых смартфонами [30]. Сделан вывод о том, что созданное приложение может быть использовано с целью конструирования и появления новых форм музыкального самовыражения.

Другие исследователи [26] изучали формы улучшение обучения игре на одном из самых распространенных и востребованных музыкальном инструменте – фортепиано с применением нейросетей и мобильных приложений посредством возможностей обработки звука с сохранением мотивации пользователей. Такой подход особенно важен при начальном обучении игре на инструменте, чтобы у пользователя сохранить и развить интерес в процессе обучения игры на

инструменте. Фортепианные образовательные технологии рассматриваются автором с применением методов искусственного интеллекта и дистанционных технологий при онлайн- и смешанном обучении.

Также были изучены практические навыки игры на фортепиано [27] с использованием мультимедийной музыкальной программы Music Flow.

Для выявления возможностей применения онлайн цифровых технологий в образовательном процессе автор применял анкетирование и экспериментальный анализ, который показал, что онлайн цифровые педагогические технологии положительно ориентировали правильную постановку рук у 27 % студентов вузов и 25 % школьников. 87 % участников опроса сделали вывод о том, что усовершенствованная учебная программа значительным образом также способствовала улучшению навыкам обучения при выполнении домашних занятий.

Интегрирование цифровых технологий в образовательные музыкальные программы оказало влияние на развитие цифрового медиа-продукта на всемирных платформах Amazon, Netflix, Spotify и др. Были проведены [28] изучения по превалированию применения медиа образовательных технологий на образовательных платформах для обучения практическим музыкальным навыкам. Исследования базируется на данных музыкальной платформы Tomplay, которая предоставляет в качестве образовательного ресурса ноты с профессиональными аудиозаписями, предоставляющие возможность пользователям находить и применять музыкальный контент на различных ступенях сложности. В ходе исследования автор пользовался различными коммуникативными моделями на образовательных платформах, таких как Tomplay, проводя сравнительную характеристику с другими часто используемыми моделями. В работе предлагается модель перераспределений базы данных с использованием нейронных сетей в онлайн-образовательных учреждениях и среди пользователей обучающих платформ.

Обзор научных исследований по тематике внедрения музыкально-компьютерных онлайн-технологий в музыкальное образовательное пространство показывает активное изучение российскими исследователями вопросов, связанных с применением IT-технологий по музыкальным дисциплинам (С. Ю. Привалова, А. В. Горельченко, И. Б. Горбунова, С. В. Чибирев и др.).

Педагогическим технологиям в формировании педагогов-музыкантов в современном цифровом пространстве посвящены работы многих ученых-музыковедов (А. А. Коновалов, А. Камерис, К. А. Ежов, Груздева М.Л., Стоцкая Т.Е. и др.). Формированию у студентов профессиональных специализированных компетенций в сфере музыкально-компьютерных технологий посвящен ряд работ Т. А. Нежинской и Е. Ю. Глазыриной [11, с. 48].

В настоящее время в России остро стоит проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). По данным [3, с. 362] по состоянию на 2022/23 учебный год в Российской Федерации получали образование **12055** студентов среднего профессионального образования с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

В своей работе Шадчин И. В. [23, с. 116] указывает на то, что в структуре информационно-образовательной среды, в которой обучаются студенты с ОВЗ, должны присутствовать три группы информационных и коммуникационных технологий: общедидактические, адаптивные технические и программные средства, а также дистанционные образовательные технологии. Внедрение предлагаемых в статье разработок и методик в рамках виртуальной дискуссионной площадки, в которой приняли участие представители 6 округов Уральского федерального округа, являются реальными средствами для повышения доступности образования лиц с ОВЗ.

На основе компьютерных технологий предпринимаются попытки ввести в учебный процесс нотную фиксацию для незрячих студентов. Базовыми и наиболее известными профессиональными образовательными организациями в этом направлении являются Курский музыкальный колледж-интернат для слепых и Нижегородский губернский колледж (Региональный центр развития инклюзивного образования "Равные возможности"). Интенсивная работа по сокращению социального неравенства между студентами-музыкантами проводится и в других не специализированных учебных заведениях среднего звена. Например, в Таганрогском музыкальном колледже композитор и преподаватель С.В. Надлер [10, с. 100] запатентовала магнитную музыкальную доску, в основе которой комплект тактильных музыкальных знаков, которые на ощупь можно достать из ящика и прикрепить к магнитной доске. Изобретение было запатентовано в 2018 году и значительно превосходит известную систему Брайля, при которой гораздо медленнее формируются азы фортепианной техники, навыки работы над произведением и пальцевая беглость. Главным итогом изобретения является возможность совместного занятия музыкой зрячим и незрячим студентам.

Исследования и анализ доступных цифровых музыкальных инструментов для лиц с ОВЗ с применением онлайн образовательных технологий проводились и многими зарубежными авторами (А. Лукас, Ф. Морреале, И. Коссете, М. Вандерли и др.) [9]. На основе анализа ведущих принципов диагностики и специального обучения по Л. С. Выготскому предложена системная модель по музыкально-теоретическим дисциплинам диагностики нотной фиксации, изложены компьютерно-музыкальные технологии синтеза, обработки и компьютерного анализа музыкальных сигналов с незрячими студентами [8, с. 165].

Значительным преимуществом для реализации задач электронного обучения студентов в музыкальных колледжах в период пандемии и антироссийских санкций могут служить специальные программные средства: электронные версии учебных пособий и расписаний, виртуальные тренажеры, обучающие компьютерные программы по отдельным предметам, программы компьютерного тестирования, единый личный кабинет студента, востребованные в образовательных программах СПО образовательные среды Moodle, LMS, Skillspace, «Сферум», Skillbox [21, с. 160, 167]. Функционал платформ характеризуется удобством и понятным для новичков в онлайн обучении интерфейсом, высоким педагогическим резервом,

продемонстрировавшим вариативность педагогических технологий, возможности контроля индивидуального формата студента, бесплатным обширным набором инструментов для выстраивания учебного контента, охватывающего как стандартные модули, так и дополнительные разрешения.

Авторами использованы результаты собственных социологических исследований, проведенных апреле-июне 2025 года по применению цифровых технологий в учебном процессе ГБПОУ «Воронежский музыкальный колледж имени Ростроповичей», ГБПОУ Воронежской области «Губернский педагогический колледж» и его филиал (г. Россошь Воронежской области). Были учтены «узкие» места анализа других авторов и контингент стейкхолдеров расширен до 71 (студенты 1-4 курсов) и 22 преподавателя музыкальных колледжей. Полученные результаты исследований наглядно свидетельствуют о том, что наибольшей популярностью в музыкальных колледжах Воронежской области пользуются цифровые технологии Метроном (подписано соглашение о присоединении к Stripe) – 47,9 %, программы с работой над нотной грамотой - 43,7% и программы-тюнеры для настройки музыкальных инструментов – 21,1%.

Анализ результатов проводимого анкетирования показал, что в дистанционном формате обучения исследуемых колледжей наибольшей популярностью пользуются цифровые технологии Метроном – 47,9 %, программы для работы с нотами (Sibelius) – 43,7 % и Тюнер – 21,1 %. Популярность этих платформ объясняется простотой пользования, высоким педагогическим резервом, возможностью контроля индивидуального формата студента, бесплатным владением, обширным набором инструментов для выстраивания учебного контента, охватывающего как стандартные модули, так и дополнительные разрешения.

Исследования, проводимые другими авторами [2] по обучению музыкальной информатики в колледже совместно с дистанционным обучением на базе платформы Moodle, показало эффективность организации учебного процесса самостоятельной работы учащихся. Автором отмечено, что в освоении электронного обучения в комплексе с дистанционными образовательными технологиями выстраивается эффективная парадигма, позволяющая в полной мере организовать процесс обучения в музыкальном колледже с максимально продуктивной самостоятельной деятельностью обучающегося в сочетании с дистанционными образовательными технологиями.

По мнению Т. Е. Стоцкой [20] практика внедрения педагогических цифровых музыкальных технологий должна включать в себя 3 модуля:

1. Информативно-теоретический, где изучают нормативно-правовые документы, координирующие онлайн образовательный процесс.

2. Модуль практический, по совершенствованию информационно-коммуникационной компетентности пользования и навыков работы на платформах (Piktochart, Google Forms, Canva, Google Meet, Dropbox, Flippitu.net, ACTIV studio One, и др.).

3. Модуль педагогически-креативный по развитию и совершенствованию накопленных медийный знаний, педагогического мастерства в контексте с цифровыми музыкальными технологиями для улучшения качества образования.

Автор отмечает, что владение педагогом цифровыми навыками способствует более эффективному интегрированию цифровых технологий в образовательную среду и стимулирует формирование и результативное функционирование музыкальных педагогических сообществ, которые обладают возможностями:

– изучения передовых цифровых педагогических технологий с целью формирования конструктивной образовательной музыкальной среды и повышения качества музыкального обучения;

– популяризации инновационного музыкального педагогического мастерства;

– генерировании перспектив дифференцированных путей в подборе трендовых направлений профессиональной коммуникации педагогов-музыкантов;

– проведении дискуссий с рассмотрением актуальных вопросов, профессиональных барьеров, предложение способов их разрешения и др.

По мнению, авторов [17, с. 10] на современном этапе просматривается неподготовленность образовательных организаций к внедрению цифровых технологий, так называемый «цифровой технологический разрыв», который выделен авторами в трех уровнях несоответствия:

- инструментальный уровень несоответствия включает себя недостаточное программное обеспечение, скорость интернет-связи др.;

- технологический уровень несоответствия включает в себя недостаток цифровой грамотности педагога в области пользования цифровыми компетенциями, недостаток в ранжировании и распределении функций сотрудников колледжа по выполнению цифровых заданий;

- мыслительный уровень несоответствия включает в себя использование устаревших моделей цифровых компетенций и логический недостаток в ясности в конструктивной реализации мероприятий по цифровизации.

Мы согласны с выводами автора и подтверждаем их проведенным нами анкетированием, в котором участвовало 22 педагога-музыканта. Опрос показал, что 40,9 % педагогов имеют начальный уровень пользования компьютером, а 50,0 % не повышали свой профессиональный уровень цифровой грамотности.

В настоящее время практика цифровой трансформации в музыкальном образовании сталкивается с представленными выше барьерами и трудностями, связанными не только с цифровым несоответствием, но и отсутствием специалистов, финансирования, нехваткой материально-технических средств, законодательного обеспечения, четкой региональной политики, кадровых ресурсов для выполнения задач цифровизации в сельской местности [16, с. 88].

Под цифровым несоответствием следует понимать не только отсутствие готовности образовательных организаций к формированию цифровых технологий, но и техническими ограничениями, проявляющимися в отсутствии мгновенной обратной связи и доступом к быстрому интернету, который крайне необходим для участия в онлайн музыкальных занятиях [18].

По данным авторов Высшей школы экономики [4 с. 78] обеспеченность персональными компьютерами с доступом к интернету, используемыми в

учебных целях студентами СПО на конец 2023 года составила всего 17,8 % на 100 студентов, что на 0,7 % выше, чем в 2022 году (17,1 % на 100 студентов) [3, с. 82], а наличие виртуальных тренажеров, которые необходимы для музыкальных занятий, составляла 51,9 % [4, с. 79] от общего количества всех учебных организаций, что недостаточно для изучения профессиональных компетенций и цифровых технологий для гуманитарных и технических специальностей.

Так, численность обучающихся по образовательным программам СПО с использованием электронного обучения выросло на 4,2 % за 2020-2023 гг (таблица 1), а количество обучающихся по образовательным программам СПО с использованием дистанционных технологий за тот же период выросло всего на 2,1 % (таблица 2). Это говорит о том, что в настоящее время наблюдается переходный период, когда электронное образование начинает постепенно вытеснять дистанционное. Скорее всего, эти два формата обучения будут и в дальнейшем дополнять друг друга, но электронное обучение будет заметно доминировать над дистанционным форматом.

Переходный период к цифровым и онлайн-технологиям неизбежно будет осложнен неравномерностью цифровой зрелости образовательных организаций и учреждений культуры отдельных субъектов Федерации, неподготовленностью педагогов-музыкантов работать в новых реалиях [6, с. 173]. Доминируют по выходу в локальную сеть интернет-пользователи в городах-миллионниках 62,9 %, в городах с населением от 20 тыс. до 1 млн. человек 53 %.

Сельское население используют сеть интернет с наименьшей активностью – 44,4% [22, с. 74].

В структуре музыкальных колледжей возникает актуальность в сопровождении возрастных педагогов-музыкантов в области цифровых технологий. Опыт музыкантов-специалистов, обладающих профессиональными компетенциями, чрезвычайно важен для обучения квалифицированных кадров, однако, они, как правило, оказываются в затруднительном положении в приобретении достаточных цифровых навыков. В сложившейся ситуации предлагаются варианты привлечения для работы с цифровыми программами помощников из студентов старших курсов.

Таблица 1 – Численность обучающихся по образовательным программам СПО с использованием электронного обучения на начало учебного года [3, с. 84]

Всего	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Тысяч обучающихся	1075,8	1159,5	1336,8
В % от общего числа обучающихся	32,2	33,8	37,6
В том числе по образовательным программам подготовки специалистов среднего звена:			
Тысяч обучающихся	894,8	971,2	1121,0
В % от общего числа обучающихся	32,4	34,0	37,6

Таблица 2 – Численность обучающихся по образовательным программам СПО с использованием дистанционных образовательных технологий на начало учебного года [3, с. 85]

Всего	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Тысяч обучающихся в % от общего числа обучающихся	1428,8 42,8	1473,6 42,9	1599,3 44,9
В том числе по образовательным программам подготовки специалистов среднего звена:			
Тысяч обучающихся в % от общего числа обучающихся	1199,6 43,5	1245,3 43,6	1351,0 45,3

Цифровое пространство в организациях среднего профессионального образования находится преимущественно в невыгодном положении по сравнению с высшим образованием, так как для СПО не разработаны и не внедрены программы федерального уровня для поддержки цифровой трансформации. В музыкальных образовательных организациях среднего звена область компьютерных технологий, как правило, возлагается на преподавателей информатики, а их профессиональный уровень не всегда достаточен для разрешения проблемных задач цифровизации и информационной безопасности.

Заключение

За последние четыре года расходы на образование из федерального бюджета увеличились в 4,6 раза: со 176 млрд рублей в 2025 г. до 806,9 млрд рублей в 2028 г. *Кроме того, г*осударством на преодоление барьеров цифрового несоответствия реализованы и действуют в настоящее время национальные проекты «Образование», «Профессионалитет», «Россия-страна возможностей», «Россия в мире», «Молодые профессионалы», «Приоритет 2030», «Цифровая образовательная среда», которые направлены на совершенствование учебного процесса с использованием цифровых технологий и способствуют становлению грамотных и современных специалистов для дальнейшей профессиональной деятельности.

Цифровые музыкально-педагогические технологии в среднем специальном музыкальном образовании – прогрессивно развивающаяся исследовательская сфера, которая нуждается в анализе и их корректных формах внедрения в образовательный процесс с целью повышения уровня музыкального образования на заданном этапе. Они приобрели статус сопряженной роли всего образовательного процесса, обогащая классические педагогические музыкальные технологии, оживляя познавательную область студентов и развивая их профессиональную самореализацию.

В изученных научных статьях анализируется опыт внедрения зарубежных инновационных музыкальных педагогических технологий, рассматриваются барьеры и риски цифровой трансформации музыкального образования.

Наложенные на Россию санкционные мероприятия, значительно усугубили ситуацию с внедрением IT-технологий, в то же время на современном этапе они служат запуском для мобилизации внутренних ресурсов цифровой отрасли.

Методами преодоления обозначенных проблем в переходный период могут быть расширение спектра организаций СПО по реализация национальных проектов «Профессионалитет», дальнейшее развитие исследовательских мероприятий в рамках программы «Приоритет 2030» и «Цифровая образовательная среда». Интегрирование учебного процесса музыкальных СПО в цифровой образовательный процесс Российских консерваторий и Институты искусств и культуры также могут оказать весомую поддержку в разрезе цифровизации.

Кроме того, важно понимать, что цифровые технологии в музыкальном образовании могут использоваться и реализовываться в различных формах и инструментах. Главное достоинство их совместного применения в офлайн и онлайн образовании заключается в повышении профессионализма не только обучаемого, но и педагога, экономии времени и расширения совместного кругозора, позволяя студенту стать специалистом широкого профиля с глубоким представлением и знанием не только музыкальных дисциплин, но и различных современных интерактивных технологий, компьютерных программ, методик и онлайн платформ. Также внедрению передовых цифровых музыкальных технологий в образовательный процесс музыкальных колледжей может служить поддержка со стороны курсов прохождения повышения профессионализма музыканта-педагога в формате онлайн.

Анализ литературных источников и проведенное анкетирование в разрезе использования цифровизации в звене среднего специального музыкального образования показало, что степень цифровизации среди педагогов-музыкантов и студентов находится на недостаточно высоком уровне и требует проведения реформирования с учетов современных вызовов.

Таким образом, в связи с тем, что процесс использования цифровизации музыкального образования необратим, необходимы не только дальнейшие научные исследования в данной области, но и более широкое внедрение цифровых онлайн технологий в музыкальное образовательное пространство среднего профессионального образования.

Список использованной литературы

1. Баданов А.Г., Баданова Н.М. Образовательное видео: используем готовое и создаём своё // Школьные технологии. 2015. №3. С. 118-123. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-video-ispolzuem-gotovoe-i-sozdayom-svoyo (дата обращения: 09.02.2026).

2. Голдовская, Н. Н. Опыт применения электронного обучения на платформе Moodle в музыкальном колледже / Н. Н. Голдовская, А. Н. Соловьева // Искусство и образование. – 2022. – № 4. – С. 196–207.

3. Индикаторы образования: 2024 : статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2024.

4. Индикаторы образования: 2025: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. – 452 с.

5. Каркина С. В. Субъектно-ориентированный подход в музыкальном дистанционном образовании США // Преподаватель XXI век. 2016. №4.

6. Кондакова Н. А., Груздева М. А. Оценка уровня цифровой зрелости сферы культуры: классификация регионов России // Society and Security Insights. 2023 Т. 6, № 4 С. 160–177. https://doi.org/10.14258/SSI(2023)4-10.

7. Коновалов А.А. Цифровые технологии в музыкальном образовании: учебное пособие / А. А. Коновалов, Н. И. Буторина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. 158 с.

8. Лисовой В.И., Алпатова А.С. О специфике фиксации зрячими студентами учебного материала по музыкально-теоретическим дисциплинам // Художественное образование и наука. 2022. 2(31). С. 164-171.

9. Марсело М. Вандерли. Анализ доступных цифровых музыкальных инструментов с точки зрения моделей инвалидности: тематическое исследование инструментов, ориентированных на глухих людей // Front. Comput. Sci. Раздел «Взаимодействие человека и СМИ». 2023. Т. 5. https://doi.org/10.3389/fcomp.2023.1158476 (дата обращения: 11.01.2026).

10. Надлер С. В. Освоение музыкальной нотации слабовидящими людьми: проблемы и решения // Южно-Российский музыкальный альманах. 2023. № 1. С. 97-103. DOI: 10.52469/20764766_2023_01_97.

11. Нежинская Т.А., Глазырина Е.Ю. Обоснование подходов в образовании при формировании профессиональных специализированных компетенций в области музыкально-компьютерных технологий // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 2 (214). С. 6-11.

12. Никифорова О. В. Цифровые технологии в современном музыкальном образовании: систематический обзор трендов научных исследований в межстрановой перспективе // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2024. Т. 12. № 1. С. 26–47. DOI: 10.31862/2309-1428- 2024-12-1-26-47.

13. Ню Лэй. Общее и индивидуальное в вокальных школах Китая // Художественное образование и наука. 2025. № 1 (42). С. 29–35. https://doi.org/10.36871/ hon.202501029.

14. Оу Жоусянь, Осипова О. П. Национальные образовательные платформы Китая как эффективный ресурс международного сотрудничества // Наука и школа. 2024. №2. С. 151-159. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnye-obrazovatelnye-platformy-kitaya-kak-effektivnyy-resurs-mezhdunarodnogo-sotrudnichestva (дата обращения: 12.12.2025).

15. Плаксина Н.В., Синькевич К.М. Смарт-образование как один из трендов современной системы образования в Китае // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. Педагогические науки. 2025. № 3 (75). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/smart-

obrazovanie-kak-odin-iz-trendov-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya-v-kitae (дата обращения: 12.12.2025).

16. Прончатов А.О. Проблемы реализации государственной политики цифровизации в области культуры в современное время // Вестник Адыгейского государственного служащего университета. Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2023. №1 (314). С.85-91.

17. Рабинович П. Д., Заведенский К. Е., Кушнир М. Э., Храмов Ю. Е., Мелик-Парсаданов А. Р. Цифровая трансформация образования: от изменения средств к развитию деятельности // Информатика и образование. 2020. № 5 С. 4–14. doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-5-4-14.

18. Смольская Л.Г. Интерактивные технологии в музыкальных колледжах: гибридная модель обучения // Среднее профессиональное образование. 2025. № 4 (356). С. 35-39.

19. Содам Д. Современное состояние общего музыкального образования в университетах Республики Корея // Фундаментальные исследования. 2013. № 11-6. С. 1221-1225; URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33281 (дата обращения: 08.02.2026).

20. Стоцкая Т. Е. Развитие цифровых компетенций педагога-музыканта // Ratio et Natura. Педагогика. 2021. № 2 (4). url: https://ratio-natura.ru/vypusk-no2-4-2021-g . (дата обращения: 23.12.2025).

21. Цифровая трансформация: ожидания и реальность: докл. к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2022 г. / Г. И. Абдрахманова, С. А. Васильковский, К. О. Вишневский, М. А. Гершман, Л. М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом ВШЭ, 2022. – 221 с.

22. Цифровая трансформация: эффекты и риски в новых условиях / Рук. авт. колл. П.Б. Рудник, Т.С. Зинина; под ред. И.Р. Агамирзяна, Л.М. Гохберга, Т.С. Зининой, П.Б. Рудника; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : ИСИЭЗ ВШЭ, 2024. – 156 с.

23. Шадчин И. В. Инклюзивное профессиональное образование в условиях его цифровизации // Научно-практический журнал: Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 4 (28). С. 115-145.

24. Guo T. Analysis on the Development Path of Music Education in Rural Areas under the Influence of Covid-19 Outbreak // Converter. 2021. No. 5. Pp. 169–175.

25. He S. Interactive Music Distance Education Platform Based on RBF Algorithm // EAI Endorsed Transactions on Scalable Information Systems. 2023. Vol. 10. No. 6. P. 1–10.

26. I. G. Putranda, A. M. Yumna, Y. Rosmansyah, and Y. Sukmana, ‘‘Exploring audio processing in mixed reality to boost motivation in piano learning,’’ IEEE Access, vol. 11, pp. 71194–71200, 2023. doi: 10.1109/ACCESS.2023.3293250.

27. Peng J. Digital Technologies: Potential for Piano Education // Interactive Learning Environments. 2023. Pp. 1–13.

28. Razgallah H., Vlachos M., Ajalloeian A., Liu N., Schneider J., Steinmann A. Using Neural and Graph Neural Recommender Systems to Overcome Choice

Overload: Evidence from a Music Education Platform // ACM Transactions on Information Systems. 2023. Vol. 42 (4). Pp. 1–26.

29. Tuncay A., Can A. A. A Study on Educational Software Development Through Gamification in Guitar Education // Turkish Journal of Education. 2023. Vol. 12. No. 1. Pp. 1–27.

30. Turchet L., De Cet M. A Web-Based Distributed System for Integrating Mobile Music in Choral Performance // Personal and Ubiquitous Computing. 2023. Pp. 1–14.

1.7. Ответ системы ДПО на запрос рынка труда: опережающая подготовка карьерных консультантов и профориентологов[7]

Современный рынок труда характеризуется высокой динамикой, обусловленной процессами цифровизации, глобализации и возникновения новых технологических укладов. Это приводит к стремительному устареванию профессиональных компетенций, фрагментации карьерных траекторий и росту неопределенности в профессиональном самоопределении граждан. В данных условиях резко возрастает социальный и экономический запрос на услуги квалифицированного карьерного сопровождения, способного обеспечить не просто информирование о профессиях, а комплексное содействие в построении осознанной, гибкой и устойчивой профессиональной перспективы.

Система дополнительного профессионального образования (ДПО), как ключевой институт адаптации человеческого капитала к меняющимся условиям, оказывается перед необходимостью оперативного и качественного ответа на этот вызов. Однако наблюдается системное противоречие между растущей потребностью в специалистах нового типа – карьерных консультантах и профориентологов, владеющих цифровыми инструментами, методами работы с неопределенностью, коучинговыми техниками и пониманием трендов будущего рынка труда – и недостаточной разработанностью соответствующих образовательных моделей в рамках ДПО. Существующие программы зачастую фокусируются на устаревших методиках профориентации или носят фрагментарный, информационный характер, не обеспечивая формирования целостного комплекса компетенций, зафиксированного, в частности, в профессиональном стандарте 03.020 «Профконсультант».

Таким образом, *актуальность настоящего исследования* определяется острой общественной потребностью в модернизации кадрового потенциала сферы карьерного консультирования и необходимостью научно-методического обоснования эффективных механизмов такой модернизации через систему ДПО. Разработка и внедрение образовательных программ нового поколения для подготовки профконсультантов становятся критически важным фактором обеспечения социально-экономической устойчивости, снижения структурной безработицы и реализации потенциала личности в условиях трансформирующегося мира труда.

Проблема исследования заключается в несоответствии между содержательно-методическим наполнением большинства существующих программ ДПО для профконсультантов и профориентологов, комплексными требованиями современного рынка труда к компетенциям данных специалистов.

Конкретизация проблемы раскрывается через ряд основных противоречий:

- между динамичным, нелинейным характером современных карьер (протеиновые карьеры; портфельная карьера – концепция, при которой человек одновременно занимает несколько должностей или имеет несколько источников дохода. При этом они могут как пересекаться, так и не быть связанными друг с другом) и ориентацией традиционных программ ДПО на линейные, статичные

[7] Автор раздела: Игнатьева Г.А., Пантюхин И.О.

модели профессионального выбора. Это порождает дефицит у консультантов навыков работы с многовариантностью, неопределенностью и необходимостью непрерывного образования у клиентов;

- между необходимостью использования в профконсультационной деятельности цифровых инструментов (технологии «Big Data» для анализа вакансий в контексте управления персоналом, т.к. использование «Big Data» в кадровой аналитике кардинально меняет подход к изучению вакансий, позволяя работать с необъятными массивами информации, ранее не поддававшимися системному анализу; цифровых платформ для тестирования; онлайн-форматов консультирования) и недостаточным вниманием к формированию соответствующих цифровых компетенций в рамках образовательных программ ДПО;
- между интегративным, междисциплинарным характером деятельности профконсультанта нового поколения (синтез психологии, педагогики, социологии труда, экономики, коучинга) и предметно-разрозненным, часто узкоспециализированным содержанием многих программ переподготовки;
- между практико-ориентированной, деятельностной сущностью профессии профконсультанта и преобладанием в программах ДПО теоретико-информационных форм передачи знаний при дефиците интерактивных, проектных и симуляционных методов обучения, позволяющих отработать навыки в условиях, приближенных к реальным.

Сформулированная проблема обуславливает главный исследовательский вопрос: «Каковы содержательные, методические и организационные характеристики программы профессиональной переподготовки в системе ДПО, способной эффективно сформировать комплекс компетенций профконсультанта, адекватный запросам современного и перспективного рынка труда?»

Степень разработанности проблемы исследования. Проблема подготовки кадров для сферы карьерного консультирования и профориентации в контексте ответа системы образования на вызовы рынка труда является междисциплинарной и рассматривается в научной литературе с различных позиций. Анализ существующих исследований позволяет выделить несколько ключевых направлений, в рамках которых накоплен значительный теоретический и эмпирический материал, однако комплексное решение обозначенной проблемы остается недостаточно разработанным.

1. В области исследования трансформаций рынка труда и новых требований к компетенциям: существует обширный корпус работ, посвященных анализу глобальных трендов, формирующих будущее сферы занятости (Шваб, 2016; Фрей, Осборн, 2013; Всемирный банк, 2019). Исследования убедительно демонстрируют рост значимости «мягких навыков» (soft skills), цифровой грамотности, адаптивности и способности к непрерывному образованию. Работы отечественных ученых (Г.В. Безюлева, Э.Ф. Зеер, П.С. Ломов) раскрывают психологические и социальные последствия этих изменений для профессионального самоопределения личности. Однако проблема транслирования этих макротрендов в конкретные требования к

компетентностному профилю профконсультанта как агента адаптации проработана фрагментарно, часто в формате прогнозов, а не структурированных моделей.

2. В области теории и практики профессионального консультирования и профориентации: классические и современные подходы к профориентации (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, М.В. Ретивых) составляют прочную теоретическую основу. Значительное внимание уделяется технологиям и методам консультирования (Н.А. Прутченков, С.Н. Чистякова). В последние годы активно развивается направление, связанное с карьерным коучингом и построением карьеры в условиях неопределенности (И.В. Дубовицкая, зарубежные авторы – M. Goldsmith, T. Biech). Тем не менее, интеграция классических профориентационных подходов с коучинговыми методиками, цифровыми инструментами и пониманием новой реальности рынка труда в единую практику консультанта нового поколения представлена в литературе недостаточно системно.

3. В области педагогики и андрагогики дополнительного профессионального образования: принципы проектирования программ ДПО, компетентностный подход, особенности обучения взрослых (андрагогика) детально исследованы в работах С.И. Змеева, М.Т. Громковой, Ю.В. Фролова. Активно изучаются вопросы качества и эффективности ДПО (В.И. Блинов, И.С. Сергеев). Однако специфика проектирования программ ДПО именно для помогающих профессий социально-гуманитарного профиля, к которым относится профконсультант, с учетом их двойственной роли (эксперт и фасилитатор) и необходимости формирования сложных коммуникативных и рефлексивных компетенций освещена мало. Большинство исследований в ДПО сфокусировано на технических или управленческих специальностях.

4. В области цифровизации образования и применения дистанционных технологий (ДОТ): теоретические основы электронного обучения, смешанного формата (образовательного подхода, комбинирующего элементы традиционного образования и обучения с помощью электронных и онлайн-ресурсов), педагогического дизайна онлайн-курсов разработаны как зарубежными (G. Siemens, D. Curtis, R. Mayer), так и отечественными учеными (А.А. Андреев, Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина). Существуют исследования по применению ДОТ в переподготовке психологов и педагогов. Однако практически отсутствуют работы, посвященные специфике формирования сугубо практических навыков консультирования и проведения тренинговых процедур в дистанционном или смешанном формате, что является ключевым вызовом для подготовки профконсультанта.

5. В области профессиональных стандартов и регулирования деятельности: Появление и внедрение профессионального стандарта 03.020 «Профконсультант» (утв. приказом Минтруда России № 667н от 05.10.2021) стало важным шагом в формализации требований к профессии. Его анализ представлен в ряде методических публикаций и комментариев (А.Я. Найн, отраслевые издания). Однако научных исследований, посвященных операционализации данного профстандарта в конкретные образовательные

модули, методы обучения и оценочные средства в рамках программ ДПО, крайне недостаточно. Стандарт задает рамку, но не отвечает на педагогические вопросы его реализации.

Таким образом, отдельные аспекты проблемы (трансформация рынка труда, теория профориентации, технологии ДОТ, компетентностный подход в ДПО) разработаны достаточно глубоко, но изолированно друг от друга. Налицо дефицит комплексных, системных исследований, которые:

- синтезировали бы макроэкономические тренды, психолого-педагогические теории и требования профстандарта в целостную модель компетенций профконсультанта нового поколения;
- предлагали бы научно-обоснованную педагогическую модель (содержание, методы, формы, технологии оценки) программы ДПО, адекватную этой модели компетенций;
- эмпирически апробировали эффективность такой модели, особенно в части формирования практических навыков с использованием средств ЭО и ДОТ.

Теоретико-методологические основы исследования подготовки профориентологов нового поколения в системе ДПО формируются на пересечении нескольких взаимосвязанных научных областей и концепций, интегрируемых в рамках компетентностного подхода, выступающего в качестве системообразующей парадигмы. Данный подход, утвердившийся в качестве ответа на запросы экономики знаний и динамичного рынка труда, предполагает смещение акцента с усвоения суммы знаний (знаниевой парадигмы) на способность эффективно мобилизовывать и применять знания, умения, навыки и личностные качества для решения профессиональных задач в конкретных, в том числе нестандартных, ситуациях.

Методологическим ядром исследования выступает системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий), который позволяет рассматривать подготовку профконсультанта не как простую передачу информации, а как целенаправленное проектирование и организацию учебной деятельности, моделирующей будущую профессиональную деятельность. В этом контексте программа ДПО становится системой, где формирование компетенций происходит через включение обучающегося в решение квазипрофессиональных задач, анализ кейсов, проектирование консультационных стратегий и рефлексию собственных действий.

Теоретическую базу исследования составляют следующие взаимодополняющие блоки:

- психолого-педагогические теории профессионального самоопределения и развития (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Э.Ф. Зеер). Они раскрывают закономерности выбора профессии, кризисы карьерного развития и психологические механизмы консультационного воздействия, что задает содержательное наполнение профессиональных компетенций будущего специалиста;

- андрагогические принципы обучения взрослых (М.Ш. Ноулз, С.И. Змеев). Учет специфики мотивации, жизненного опыта, прагматической ориентации и самоуправляемости взрослых обучающихся является императивом для проектирования адекватных образовательных технологий и среды в ДПО;
- теория педагогического дизайна и технологий электронного обучения (Р. Мейер, А.А. Андреев). Данный блок обеспечивает инструментарий для структурирования содержания, выбора методов и средств обучения (включая ДОТ), направленных на достижение конкретных, измеримых результатов обучения, сформулированных в компетентностной логике;
- концепция профессиональных стандартов как отражения требований рынка труда. Профстандарт 03.020 «Профконсультант» выступает в исследовании не только как нормативный документ, но и как эмпирически верифицированный конструкт, операционализирующий обобщенные трудовые функции в конкретные трудовые действия, умения и знания. Это позволяет осуществить «обратный» (от результата) дизайн образовательной программы.

Компетентностный подход выполняет в данном исследовании интегрирующую и проектировочную функцию. Он позволяет:

- структурировать цель подготовки как формирование интегративной профессиональной компетентности, представляющей собой синтез ключевых (универсальных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций;
- декомпозировать требования профстандарта в иерархическую систему учебных целей и задач;
- определить критерии и индикаторы достижения результатов обучения, сместив фокус оценки с воспроизведения информации на демонстрацию способности решать практические задачи (через портфолио, симуляции, анализ видео-кейсов);
- обосновать выбор активных и интерактивных методов обучения (например, метод кейсов (кейс-стади) используется в тематических исследованиях для углублённого изучения конкретного случая (кейса) в контексте реального мира; ролевые игры; проектная работа; супервизия (в педагогическом контексте представляет собой целенаправленный процесс профессионального сопровождения, в рамках которого осуществляется рефлексивный анализ практической деятельности педагога (супервизируемого) совместно с более опытным коллегой (супервизором). Основной целью данного процесса является установление продуктивного рабочего диалога, который поддерживает оптимальное соотношение конструктивной критики и профессиональной поддержки. В ходе супервизии происходит детальное рассмотрение конкретных педагогических ситуаций, принятых решений и их последствий, что способствует развитию профессиональной компетентности, осмыслению практики и поиску эффективных стратегий работы), поскольку именно они создают условия для развития способности применять знания в деятельности.

Таким образом, теоретико-методологическая основа исследования представляет собой многоуровневую конструкцию, где компетентностный

подход, опираясь на системно-деятельностную методологию, аккумулирует и трансформирует положения смежных теорий в целостную модель проектирования образовательного процесса, нацеленного на формирование у будущих профориентологов готовности к эффективной деятельности в условиях сложности и неопределенности современного рынка труда.

Интеграция цифровых инструментов в систему профессиональной переподготовки карьерных консультантов выполняет не вспомогательную, а системообразующую и трансформационную роль, выступая катализатором перехода от традиционной знаниевой модели к средово-деятельностной и практико-ориентированной парадигме. Их внедрение обусловлено необходимостью моделирования в образовательном процессе той гибридной цифровой реальности, в которой предстоит функционировать современному специалисту по карьере. Роль цифровых инструментов можно структурировать по нескольким ключевым векторам.

1. Роль в создании иммерсивной и аутентичной образовательной среды. Цифровые платформы (LMS, видеоконференц-связь, среды для совместной работы) перестают быть просто каналом доставки контента. Они становятся симулятором профессионального поля, в котором воссоздаются основные форматы будущей работы: дистанционное консультирование, модерация онлайн-групп, коллаборация с коллегами в виртуальном пространстве, работа с цифровыми артефактами клиента (резюме, портфолио). Это позволяет сформировать не только навыки использования технологий, но и цифровую профессиональную идентичность и этику поведения в онлайн-среде.

2. Роль в реализации компетентностного подхода и формировании практических навыков. Цифровые инструменты являются критически важным механизмом для перевода теоретических знаний в плоскость действий:

- инструменты видеосвязи и записи позволяют проводить микротренинги, ролевые игры и сессии супервизии с возможностью последующей детальной рефлексии, разбора невербальных паттернов и формулировки обратной связи;
- облачные сервисы и интерактивные доски (Miro, MURAL) становятся полигоном для отработки методик визуализации карьерных траекторий, построения схем анализа ситуаций (SWOT, колесо баланса) в режиме реального времени совместно с «клиентом» (однокурсником);
- специализированные базы данных и симуляторы психодиагностики обеспечивают безопасную среду для формирования навыков корректного выбора, проведения и, что наиболее важно, интерпретации диагностических результатов в рамках учебных задач.

3. Роль в развитии рефлексивной практики и формировании профессионального сообщества. Цифровая среда структурирует и усиливает процессы рефлексии и профессионального общения:

- электронные портфолио и блоги трансформируются из архива работ в инструмент документированного профессионального становления, где фиксируется эволюция подходов, анализируются ошибки и демонстрируются достижения;

• асинхронные коммуникационные платформы (форумы, чаты) способствуют созданию распределенного сообщества практики, в котором продолжается обсуждение кейсов, обмен опытом и взаимная поддержка после окончания формальной программы обучения, моделируя сетевое профессиональное взаимодействие.

Таблица 1 – Некоторые примеры использования цифровых технологий в карьерном консультировании и коучинге

Этап карьерного развития	Описание цифровой технологии
Планирование карьеры	Интерактивные сервисы по поиску работы, облачные технологии, позволяющие получить доступ к базе данных соискателей независимо от времени и места нахождения.
Создание внешнего кадрового резерва в виде карьерной онлайн–платформы	Онлайн–платформа ориентирована на привлечение новых сотрудников, имеющих стаж работы, желающих сменить место работы, род деятельности, готовых переехать в другой регион.
Развитие, обучение и получение новых навыков	Различные информационно–коммуникационные технологии, веб–сайты, платформы, предоставляющие возможность получения новых навыков.
Коммуникационное взаимодействие	Информационно–коммуникационные технологии, мессенджеры, приложения, в том числе мобильные, позволяющие в режиме реального времени связываться с консультантом или коучем.
Консультирование	Чат-бот –карьерный консультант, позволит школьникам определиться с будущей профессией, молодым специалистам поможет сориентироваться на рынке труда, а также поможет специалистам с опытом работы, которые решили сменить сферу деятельности, и кто хочет выстроить карьерную траекторию.

4. Роль в индивидуализации обучения и обеспечении гибкости образовательного трека. Цифровые системы позволяют реализовать принципы андрагогики в отношении взрослых обучающихся:

• LMS с адаптивными сценариями и разнообразным мультимедийным контентом (видеолекции, подкасты, интерактивные презентации) дают возможность выстраивать индивидуальную траекторию освоения материала в удобном темпе и формате;

• инструменты автоматизированной проверки и обратной связи (тесты, опросы) обеспечивают оперативную диагностику уровня усвоения теоретических модулей, высвобождая время тьюторов для персонализированной работы над сложными практическими кейсами.

5. Роль в формировании метапрофессиональных компетенций будущего. Важнейшей ролью цифровых инструментов является опосредованное развитие гибких навыков (soft skills) и метакомпетенций, без которых невозможна эффективная деятельность в «VUCA-мире»:

- цифровая грамотность и адаптивность: способность быстро осваивать и интегрировать новые сервисы в профессиональную деятельность;
- управление вниманием и цифровой гигиена: навыки эффективной работы в условиях цифровой многозадачности и информационной перегрузки;
- сетевое мышление и коллаборация: умение выстраивать продуктивное взаимодействие и кооперацию в виртуальной среде.

Следует отметить, что концепция «VUCA» представляет собой аналитический и управленческий «каркас», разработанный для повышения адаптивности и устойчивости организационных стратегий в условиях принципиально нестабильной и турбулентной среды.

В рамках данной концепции операционная среда XXI века описывается через совокупность четырёх взаимосвязанных характеристик, создающих вызовы для традиционного планирования:

- volatility (нестабильность) – высокая скорость и масштаб изменений;
- uncertainty (неопределённость) – невозможность достоверно предсказать будущие события и их последствия;
- complexity (сложность) – наличие множества взаимозависимых факторов и сил, затрудняющих причинно-следственный анализ;
- ambiguity (неоднозначность) – размытость и двусмысленность интерпретации самой ситуации, отсутствие чётких прецедентов.

В ответ на каждый из этих вызовов концепция VUCA предлагает соответствующий стратегический антипод, направленный на трансформацию угрозы в возможность для развития и адаптации.

Подготовка профессионального консультанта в сфере профориентации в условиях VUCA-мира представляет собой комплексную педагогическую и методическую задачу, требующую переосмысления традиционных подходов в системе дополнительного профессионального образования. Ключевой особенностью становится необходимость формирования у будущего специалиста не столько статичного набора знаний о профессиях, сколько динамических компетенций, позволяющих ориентироваться в среде, характеризующейся нестабильностью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью. Это предполагает смещение акцента с диагностики и информирования на развитие у консультанта способностей к стратегическому сопровождению индивидуальных карьерных траекторий, проектированию сценариев профессионального развития, а также стимулированию и активизации процессов самоопределения клиента в непрерывно меняющемся контексте.

Содержательное наполнение образовательных программ должно интегрировать междисциплинарные знания, выходящие за рамки классической психологии труда. Значимым компонентом становится изучение основ футурологии и анализа глобальных трендов, понимание механизмов цифровой

трансформации рынков труда, а также освоение принципов agile-методологий (методологий гибких процессов) и дизайн-мышления применительно к проектированию карьеры. Параллельно требуется углубленная психологическая подготовка, сфокусированная на развитии коучинговых компетенций, навыков работы с тревогой и неопределенностью как у клиента, так и у самого консультанта, что является ответом на вызовы повышенной стрессогенности современной профессиональной среды.

Рис. 1. Основные принципы современного коучинга

В организационно-методическом аспекте подготовка в системе ДПО должна отличаться высокой степенью гибкости и практико-ориентированности. Это достигается через модульный принцип построения программ, позволяющий оперативно актуализировать контент, и широкое использование интерактивных форматов обучения, таких как разбор кейсов из реальной консультативной практики, симуляции сложных запросов клиентов, мастер-классы от представителей «профессий будущего». Критически важным является формирование у обучающихся навыков работы с цифровыми инструментами – от онлайн-платформ для диагностики и консультирования до анализа цифрового следа для построения гипотез о профессиональных предпочтениях.

Системообразующей особенностью подготовки профориентолога для VUCA-мира выступает его переориентация из эксперта, транслирующего готовые решения, в навигатора и со-исследователя нелинейного

профессионального будущего клиента. Это требует от образовательных программ в сфере ДПО создания условий для развития у консультантов метакомпетенций: адаптивности, кросс-культурной коммуникации, критического мышления и способности к непрерывному самообучению, что в совокупности позволит им эффективно выполнять свою миссию в условиях перманентных изменений.

В этой связи роль цифровых инструментов выходит далеко за рамки технической «оснащенности» учебного процесса. Они выступают ключевым дидактическим компонентом и средством педагогического проектирования, которое позволяет преодолеть разрыв между аудиторным обучением и реальной практикой. Их системное использование формирует у карьерных консультантов готовность не просто применять известные методики, а конструировать эффективные гибридные (офлайн-онлайн) стратегии консультирования, отвечающие вызовам цифровой трансформации рынка труда и запросам современного клиента.

Внедрение цифровых инструментов в программы профессиональной переподготовки карьерных консультантов представляет собой не техническую, а содержательно-методическую задачу, направленную на моделирование цифровой среды будущей профессиональной деятельности и формирование соответствующих цифровых компетенций. Данные инструменты можно классифицировать по их дидактическому назначению и месту в образовательном процессе.

1. Инструменты организации образовательного процесса и управления обучением (LMS – Learning Management Systems): платформы (Moodle, Canvas, «ЯКласс», отечественные СДО): выполняют роль цифровой образовательной экосистемы. Позволяют структурировать контент (лекции, глоссарии, нормативные акты), автоматизировать тестирование теоретических знаний, организовывать форумы для дискуссий и создавать портфолио обучающихся. Ключевая функция – обеспечение прозрачности учебного процесса, отслеживание прогресса и хранение учебных материалов.

2. Инструменты для синхронного и асинхронного онлайн-взаимодействия:

- видеоконференц-связь (Zoom, Teams, BigBlueButton): критически важны для проведения вебинаров, интерактивных лекций и, что наиболее значимо, для тренинга практических навыков в условиях, максимально приближенных к реальным. Позволяют организовывать сессии ролевых игр (консультация «консультант-клиент»), групповые разборы кейсов и супервизию в реальном времени с возможностью записи и последующего анализа;
- асинхронные коммуникационные платформы (Discord, Slack, специализированные форумы в LMS): поддерживают непрерывное профессиональное общение, создание сообщества практики, обсуждение кейсов и этических дилемм вне рамок расписания, что моделирует профессиональные сети и коллаборации.

3. Инструменты для моделирования профессиональной деятельности и работы с контентом:

- сервисы для совместной работы (Miro, MURAL, Google Jamboard): выступают в качестве цифровых «фасилитационных полей». Используются для визуального структурирования проблем клиента (карты эмпатии, схемы сфер жизни, SWOT-анализа), совместного построения карьерных траекторий и мозговых штурмов в рамках групповых заданий. Формируют навыки визуализации мыслительных процессов;
- облачные сервисы (Google Docs, Notion, Coda): применяются для совместного создания проектов (например, разработки программы карьерного тренинга), ведения индивидуальных или групповых дневников рефлексии, систематизации методических материалов.

4. Специализированные профессиональные симуляторы и базы данных:

- онлайн-платформы с базами профессий и рынка труда (например, «Атлас новых профессий», «Профессии будущего»): являются не справочным материалом, а объектом анализа и обучения работе с источниками актуальной информации. Задания могут включать критическую оценку данных, сопоставление источников, прогнозирование трендов на основе предоставленных данных;
- психодиагностические онлайн-комплексы (адаптированные для учебных целей версии тестов Холланда, Стронга, методик ценностно-мотивационной сферы): позволяют отработать алгоритмы подбора, проведения и, главное, интерпретации результатов диагностики в безопасной учебной среде, с последующим обсуждением этических аспектов и формулировки обратной связи.

5. Инструменты для создания цифрового портфолио и оценки компетенций:

- платформы для электронного портфолио (Mahara, PebblePad, сайты на Tilda/Wix): служат для демонстрации сформированных компетенций через артефакты: записи консультационных сессий (с соблюдением этических норм), анализ кейсов, разработанные методические материалы, эссе-рефлексии. Портфолио становится инструментом итоговой и формирующей оценки;
- сервисы интерактивной обратной связи (Peergrade, специализированные формы в LMS): организуют процесс взаимооценки выполненных практических заданий (например, расшифровок консультаций) по четким критериальным рубрикам, развивая навыки критического анализа и профессиональной рефлексии.

Педагогический смысл интеграции этих инструментов заключается в переходе от пассивного усвоения информации к активному проживанию профессиональных ситуаций в цифровой среде. Это позволяет сформировать у будущих карьерных консультантов не только навыки пользования конкретными сервисами, но и метакомпетенцию – способность гибко выбирать и адаптировать

цифровые инструменты под конкретные задачи консультирования, что является неотъемлемой характеристикой специалиста нового поколения.

В настоящее время контексте развития транспрофессионализма как явления профессиональная деятельность карьерного консультанта претерпевает существенную смысловую и методологическую перестройку.

Рис. 2. Взаимосвязь профессиональной динамики и степени неопределенности

Транспрофессионализм представляет собой феномен, возникающий в контексте динамичных трансформаций современного рынка труда, обусловленных цифровизацией, автоматизацией и усложнением глобальных социально-экономических процессов. Данное явление выходит за рамки традиционной смены профессиональных ролей в течение жизни, характеризуясь формированием интегративной профессиональной идентичности, основанной на синтезе компетенций, методов и концептуальных моделей из различных, зачастую дисциплинарно удаленных областей деятельности. Транспрофессионал функционирует как носитель гибридной экспертизы, способный к решению комплексных, неструктурированных задач посредством кросс-дисциплинарного подхода, что предполагает развитое системное мышление, адаптивность и ориентацию на непрерывное самообразование. Его профессиональная траектория приобретает нелинейный, сетевой характер, реализуясь в проектных форматах, фрилансе или предпринимательских инициативах, что отражает общий тренд к дестандартизации занятости и индивидуализации карьерных путей.

Рис. 3. Эвристическая модель преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему

В условиях доминирования транспрофессионализма как новой парадигмы профессионального развития кардинальной трансформации подвергается институт карьерного консультирования. Классическая профориентация, сфокусированная на диагностике статичных склонностей и подборе соответствующей единственной профессии, утрачивает свою релевантность. Профориентолог нового поколения выступает в роли фасилитатора процессов самоопределения и навигатора в высоконеопределенной профессиональной среде. Его деятельность смещается от диагностико-рекомендательной модели к методологии коучинга и сопровождения, направленной на активизацию

рефлексии клиента относительно его ценностных ориентаций, познавательных интересов и уникальной комбинации жестких и гибких компетенций.

Рис. 4. Предадаптационная профессиональная подготовка и модульные цифровые образовательные среды и платформы

Основной задачей такого специалиста становится помощь в конструировании индивидуальной карьерной архитектуры, часто описываемой моделью компетенций, отражающей сочетание широты и глубины навыков, где глубокая экспертиза в одной-двух областях сочетается с широким набором междисциплинарных знаний и надпрофессиональных навыков. Консультант содействует клиенту в осмыслении его профессионального пути не как линейной вертикальной траектории, а как динамичного портфолио проектов, образовательных активностей и сетевых коллабораций. Важным аспектом работы становится развитие у клиента карьерной устойчивости и антихрупкости – способности не просто адаптироваться к изменениям, но и извлекать из них потенциал для роста.

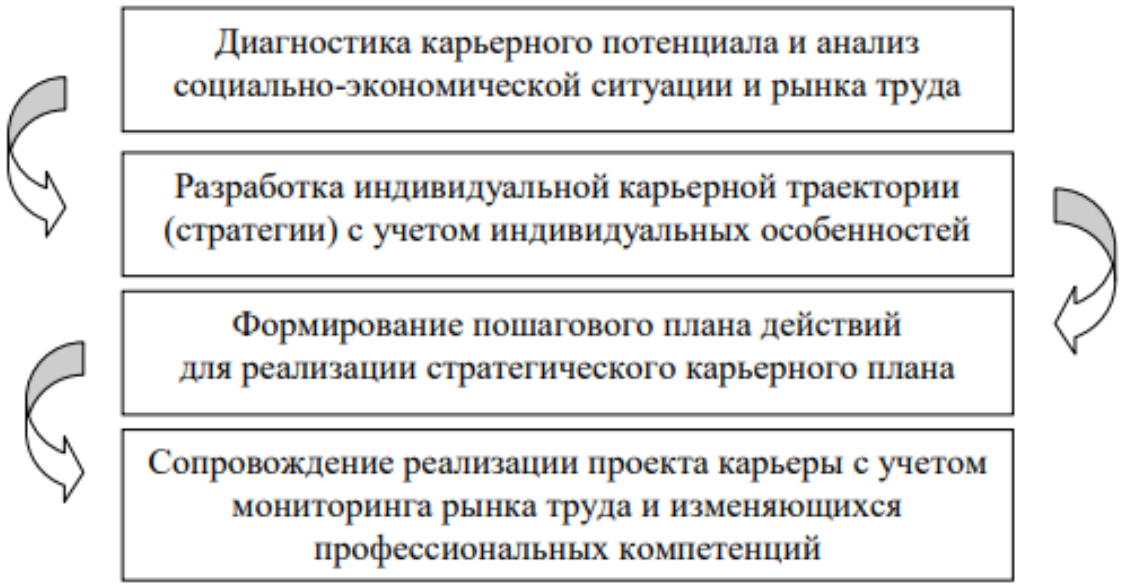


Рис. 5. Основные этапы карьерного консультирования

Функционально современный профориентолог интегрирует в свою практику работу с цифровым следом и личным брендом клиента, навигацию по экосистеме непрерывного образования (онлайн-курсы, микро-квалификации, профессиональные сообщества), а также применение инструментов дизайн-мышления и визуализации для проектирования карьерных экспериментов. Таким образом, его роль эволюционирует от эксперта-диагноста к со-творцу профессиональной идентичности, который не предоставляет готовые решения, а вооружает клиента метанавыками самостоятельного карьерного конструирования, критического анализа контекста и постоянной реконфигурации собственных компетенций в ответ на вызовы изменяющейся реальности.

Рис. 6. Основные аксиомы современного коучинга

Нормативные правовые основания для разработки дополнительной профессиональной программы – программы профессиональной переподготовки «Профессиональный консультант/профориентолог» составляют:

- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (зарегистрирован в Министерстве юстиции Российской Федерации 20 августа 2013 г., регистрационный № 29444);
- Правила применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, утвержденные постановлением Правительства Российской Федерации от 11.10.2023 № 1678;
- Положение о разработке и реализации дополнительных профессиональных программ НГПУ им. К. Минина;
- Программа разработана на основе профессиональных стандартов:

– профессиональный стандарт «Профконсультант», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21.06.2023г. № 537н;

– профессиональный стандарт «Специалист по оказанию государственных услуг в области занятости населения», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 20.09.2021г. №642н.

Требования к уровню профессионального образования слушателей программы переподготовки: среднее профессиональное и (или) высшее образование и лица, получающие среднее профессиональное и (или) высшее образование.

Трудоемкость освоения программы профессиональной переподготовки «Профессиональный консультант/профориентолог» составляет 316 академических часов, включая все виды контактной и самостоятельной работы слушателя; период освоения: 73 календарных дня. Лицам, успешно освоившим дополнительную профессиональную программу и прошедшим итоговую аттестацию, выдается диплом о профессиональной переподготовке установленного образца.

Целью освоения программы является формирование у слушателей трудовых функций в соответствии с профессиональным стандартом 03.020 «Профконсультант», необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности в области оказания гражданам любых категорий содействия в осознанном и целенаправленном выборе профессионального и карьерного пути.

Характеристика новой квалификации и связанных с ней видов профессиональной деятельности, трудовых функций и уровней квалификации:

- область профессиональной деятельности: помощь людям в профессиональном самоопределении и карьерном планировании;
- вид профессиональной деятельности: содействие в осознанном и целенаправленном выборе профессионального и карьерного пути;
- обобщенные (конкретные) трудовые функции, подлежащие освоению: оказание помощи гражданам в осознанном профессиональном самоопределении и целенаправленном выборе профессионального и карьерного пути;
- уровень квалификации в соответствии с профессиональным стандартом: шестой.

Программа направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности – содействие в осознанном и целенаправленном выборе профессионального и карьерного пути.

Выпускник дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки должен быть готов выполнять трудовые функции, указанные в таблице 1, в соответствии с профессиональным стандартом 03.020 «Профконсультант».

Таблица 1 – Получаемые трудовые функции

Код и наименование компетенций	Код трудовых функций	Трудовые функции
ПК1. Способность собирать и обрабатывать профессиоведческую информацию	A/01.6	Предоставление информационной и профессиоведческой помощи гражданам всех возрастов
ПК2. Способность осуществлять информирование граждан в целях профориентации, профессионального выбора и самоопределения посредством различных каналов и средств		
ПК3. Способность анализировать данные о дефиците кадров в регионе, по отраслям, видам экономической деятельности, направлениям образования, по профессиям и должностям, в том числе в конкретной организации		
ПК4. Способность планировать консультативную помощь в конструктивном построении и выборе профессионального и карьерного пути	A/02.6	Оказание консультационной и обучающей помощи гражданам в профессиональном самоопределении и выборе карьерного пути
ПК5. Способность проводить профессиональное консультирование граждан в профессиональном самоопределении, формировании и развитии профессиональной карьеры, с учетом их психологических особенностей, потребностей, возможностей, возраста, состояния здоровья, перспектив развития профессиональных способностей и социально-экономической ситуации, сложившейся на рынке труда		
ПК6. Способность к организации работы по социальной и психологической адаптации граждан к условиям рынка труда		

Наименование разделов (модулей), тем программы переподготовки:

Модуль 1. Введение в профориентацию

Тема 1.1. Развитие профориентации. Основы и методы консультирования

Тема 1.2. Профконсультант: аспекты деятельности и компетенции

Тема 1.3. Особенности работы с разными возрастными группами

Тема 1.4. Этапы профориентационной консультации. Методика диагностики запроса

Модуль 2. Анализ и планирование рынка труда

Тема 2.1. Тренды рынка труда: востребованные профессии, современные виды производства, потребность организаций в квалифицированных кадрах, перспективах развития рынка профессий

Тема 2.2. Нормативно- правовые основы рынка труда

Тема 2.3. Гарантии и возможности: обучение и переобучение по различным профессиям (специальностям)

Тема 2.4. Индивидуальная деятельность и организация малого бизнеса

Тема 2.5. Методология профессионального консультирования: пошаговый мануал – сценарий «Диагностика и раскрытие потенциала». Практика с применением методологии. Предоставление обратной связи по итогам практики

Модуль 3. Карьерное консультирование

Тема 3.1. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности. Профессиональная пригодность. Технология профессионального отбора

Тема 3.2. Основы работы с людьми с ОВЗ и инвалидностью в период поиска работы

Тема 3.3. Оценка уровня развития надпрофессиональных компетенций

Тема 3.4. Продающее резюме. Сопроводительное письмо

Тема 3.5. Составление портрета работодателя. Разработка стратегии поиска работы. Воронка трудоустройства

Тема 3.6. Деловая игра «Личная эффективность». Метафорическая диагностика карьеры

Тема 3.7. Практика по прохождению собеседования

Тема 3.8. Обучение навыкам эффективного поиска работы

Тема 3.9. Методология профессионального консультирования: пошаговый мануал – сценарий «Изучение профессий и рынка карьерных возможностей». Практика с применением методологии. Предоставление обратной связи по итогам практики

Модуль 4. Психологическая поддержка

Тема 4.1. Диагностика ресурсов: Колесо баланса и SWOT анализ потенциала личности. Экспресс-диагностика жизненной ситуации: биодромальный метод

Тема 4.2. Методология профессионального консультирования: пошаговый мануал – сценарий «Сделай выбор и действуй». Практика с применением методологии. Предоставление обратной связи по итогам практики

Тема 4.3. Синдром самозванца

Тема 4.4. Выгорание и профессиональная деформация

Тема 4.5. Ресурсы и возможности. Развиваем эмоциональный интеллект

Тема 4.6. Этика коммуникации профессионального консультанта и стиль поведения в конфликте

Тема 4.7. Психология кризисов личности

Тема 4.8. Методы саморегуляции в ситуации потери и поиска работы. Граждане, которые относятся к категории участников СВО

Модуль 5. Профессиональное консультирование обучающейся молодежи

Тема 5.1. Теория поколений. Особенности работы с подростками. Мотиваторы и демотиваторы подростков

Тема 5.2. Самопознание как основа личной эффективности подростка. Практика прохождения диагностических методик для определения карьерной траектории

Тема 5.3. Классификация профессий. Формула профессии

Тема 5.4. Матрица выбора учебного заведения. Получение «Первой профессии»

Тема 5.5. Обучение составлению портфолио. Карьерное консультирование

Модуль 6. Профессиональное консультирование для граждан в возрасте 50+

Тема 6.1. Психологические сложности в процессе поиска работы

Тема 6.2. Отечественный и зарубежный опят профессиональной поддержки граждан предпенсионного возраста. Организация профессиональной ориентации граждан в целях выбора сферы деятельности (профессии), трудоустройства, прохождения профессионального обучения и получения дополнительного профессионального образования.

Оценка качества освоения программы осуществляется в форме текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по дисциплинам (модулям, разделам) и итоговой аттестации слушателей по программе.

- текущий контроль успеваемости. В соответствии с учебно-тематическим планом и рабочей программой;
- промежуточная аттестация. В соответствии с учебно-тематическим планом и рабочей программой;
- итоговая аттестация. Освоение программы завершается итоговой аттестацией. Итоговая аттестация проводится на основе принципов объективности и независимости оценки качества подготовки слушателей. Итоговая аттестация является обязательной для слушателей.

Итоговая аттестация проводится в форме практических консультационных занятий по профориентации в соответствии с методологией. Методология профориентационной консультации подростков и взрослых состоит из 3-х модулей:

- модуль «Раскрой свой потенциал»;
- модуль «Изучи свои карьерные возможности»;
- модуль «Подготовь план и действуй».

Таблица 2 – Планируемые результаты обучения

Код и наименование компетенции	Показатели освоения компетенции		
	Знания	**Умения**	**Практический опыт**
ПК 1. Способность собирать и обрабатывать профессиоведческую информацию	З 1.1. Содержание профессий (специальностей) и должностей, о требованиях конкретных профессий к индивидуальным особенностям З 1.2. Основы сравнительного профессиоведения, эргатических функций и принципы организации данных в системах управления профессиологическими базами данных в экономике и психологии	У 1.1. Осуществлять поиск информации профориентационного характера в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», системах поиска документально-публицистических, художественных литературных и кинопроизведений, блогосфере У 1.2. Систематизировать информацию о содержании профессий и должностей, требований, предъявляемых к личностным особенностям У1.3. Систематизировать и упорядочивать взаимное соответствие наименований профессиональной деятельности и направлений образования в соответствии с развитым комплексом профессионально-ценных склонностей и способностей	В 1.1. Использование современных технологий работы с профессиоведческой информацией
ПК 2. Способность осуществлять информирование граждан в целях профориентации, профессионального выбора и самоопределения посредством различных каналов и средств	З 2.1. Требования к беседам и публичным выступлениям профессиоведческого содержания и методы их подготовки З 2.2. Каналы и средства, которые используются для создания информационно-разъяснительных профессиоведческих материалов о профессиональном и карьерном развитии	У 2.1. Разрабатывать тексты бесед и публичных выступлений профессиоведческого содержания, об изменениях на рынке трудоустройства, о возможностях и ограничениях карьерного развития. У 2.2. Разрабатывать информационно-разъяснительные профессиоведческие материалы о профессиональном и карьерном развитии	В 2.1. Разработка и распространение профориентационных информационных и методических материалов

ПК 3. Способность анализировать данные о дефиците кадров в регионе, по отраслям, видам экономической деятельности, направлениям образования, по профессиям и должностям, в том числе в конкретной организации	З 3.1. Ситуация на рынке трудоустройства, профессии, их востребованность З 3.2. Состояние рынка труда, потребности организаций в квалифицированных кадрах, перспективы развития рынка профессий, формы и условия их освоения. З 3.3. Возможности обучения и переобучения по различным профессиям (специальностям), профессионально-квалификационного роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности	У 3.1. Осуществлять сбор и анализ сведений об организациях, сведений, входящих в базы вакансий, базы соискателей вакансий, информации о состоянии рынка трудоустройства и рынка образовательных услуг У 3.2. Осуществлять сбор и обработку информации о возможностях профессиональной реориентации и профпереподготовки выпускников образовательных организаций на основании соответствия требованиям конкретных вакансий и сформированных в процессе обучения профессионально важных качеств специалиста	В 3.1. Использование в работе сведения о структуре организации, расстановке и использовании кадров, вакантных рабочих местах, занятых выпускниками образовательных организаций, практике найма и закрепления кадров на рабочих местах
ПК 4. Способность планировать консультативную помощь в конструктивном построении и выборе профессионального и карьерного пути	З 4.1. Формулы профессий (классификация по типу, классу, отделу, группе профессии) З 4.2. Способы фиксации в графическом виде ситуаций профессионального самоопределения З 4.3. Способы составления списков профессий на основе диагностики профессиональных предпочтений и требований рынка труда З 4.4. Способы подбора вариантов профессиональной подготовки	У 4.1. Составлять и использовать формулы профессий (классификация по типу, классу, отделу, группе профессии) и актуализировать их в связи с изменениями требований к профессиям, происходящими на рынке труда У 4.2. Описывать и фиксировать в графическом виде ситуации профессионального самоопределения на момент обращения на консультацию и корректировать ее на всех последующих этапах вплоть до завершения профконсультирования У 4.3. Осуществлять сравнение списка профессий, самостоятельно подобранных гражданином, с формулой профессиональных предпочтений и со	В 4.1. Разработка программ и планов профессионального самоопределения и развития профессионального самосознания, трудовой мотивации граждан и перепланирования работы

		списком, подобранным для него профконсультантом УК 4.4. Осуществлять подбор вариантов профессиональной подготовки, образовательных организаций и направлений образования, соответствующих списку подходящих профессий	
ПК5. Способность проводить профессиональное консультирование граждан в профессиональном самоопределении, формировании и развитии профессиональной карьеры, с учетом их психологических особенностей, потребностей, возможностей, возраста, состояния здоровья, перспектив развития профессиональных способностей и социально-экономической ситуации, сложившейся на рынке труда	З 5.1. Методы и методики консультирования по профессиональному и карьерному развитию З 5.2. Методики тренинга профессионального самоопределения З 5.3. Правила делового общения, этики и межкультурной коммуникации, особенности общения с различными категориями граждан, в том числе с инвалидами З 5.4. Методы психологической и профессиональной диагностики З 5.5. Профессиограммы и информационные и справочные материалы для профконсультирования	У 5.1. Применять методы и методики консультирования по профессиональному и карьерному развитию У 5.2. Пользоваться различными методиками тренинга профессионального самоопределения У 5.3. Поддерживать контакт с гражданином в процессе профессионального консультирования, соблюдая правила этикета У 5.4. Составлять психограммы и профессионально-личностной характеристики для определения перспектив трудоустройства и кадрового продвижения гражданина У 5.5. Применять методы психологической и профессиональной диагностики	В 5.1. Проведение индивидуальных и групповых консультаций, в том числе с помощью системы онлайн-консультирования, по осознанному и самостоятельному выбору профессионального и карьерного пути В 5.2. Проведение тренингов по обучению граждан адекватному поведению на рынке трудоустройства В 5.3. Использование профессиограмм, информационных и справочных материалов в профессиональном консультировании
ПК 06.	З 6.1. Способы выявления профессиональных	У 6.1. Обучать граждан, в том числе с нозологическими особенностями	В 6.1. Оказание помощи гражданам в

Способность к организации работы по социальной и психологической адаптации граждан к условиям рынка труда	предпочтений, самостоятельного подбора списка профессий З 6.2. Методика построения и выбора профессионального и карьерного пути	здоровья, и выбора из этого списка наиболее подходящих вариантов самореализации У 6.2. Проводить коррекционную работу с гражданами, прошедшими консультации по конструктивному построению и выбору профессионального и карьерного пути У 6.3. Анализировать заявления желающих получить помощь в построении и выборе профессионального и карьерного пути на основании типологии индивидуальных запросов, с учетом специфики здоровья, профессиональных, образовательных, возрастных, гендерных и других особенностей У 6.3. Анализировать данные о спросе/предложении на рынке труда, дефиците кадров в регионе (районе) по отраслям, видам экономической деятельности, направлениям образования, по профессиям и должностям в организациях У 6.4. Анализировать физические, интеллектуальные и квалификационные требования, предъявляемые профессией к работникам, в том числе в соответствии с нозологическими особенностями здоровья работников	профессиональном самоопределении, формировании и развитии профессиональной карьеры, принятии обоснованного решения о выборе или перемене профессии, направлении профессионального обучения с учетом их психологических особенностей, потребностей, возможностей, возраста, состояния здоровья, перспектив развития профессиональных способностей и социально-экономической ситуации, сложившейся на рынке труда

Итоговая аттестация включает в себя проведение 3-х консультаций с «бадди» (коллега, который также проходит обучение по данной методологии). Продолжительность консультации по каждому модулю 1,5-2 часа. Эффективность заключается в «безопасном» формате приобретения навыка. ребование: профориентационные консультации проводятся с видеозаписью и по итогу заполняется «Лист саморефлексии».

Практическая значимость разработки дополнительной профессиональной программы переподготовки «Карьерный консультант. Профориентолог» может быть рассмотрена с нескольких детерминантных сторон:

1. Для общества и экономики (макроуровень):

- снижение структурной безработицы: помогает людям осознанно выбирать и менять профессии, сокращая разрыв между предложением на рынке труда и имеющимися компетенциями соискателей;
- повышение эффективности использования человеческого капитала: направляет людей в те сферы, где они будут наиболее продуктивны и удовлетворены, что увеличивает общую производительность труда;
- адаптация к вызовам времени: подготовка специалистов, которые помогают другим сориентироваться и раскрыть свой потенциал в условиях VUCA-мира (нестабильность, неопределенность, сложность, неоднозначность), цифровизации, исчезновения и появления новых профессий;
- поддержка национальных проектов: прямо способствует целям нацпроектов «Образование» (развитие профориентации) и «Демография» (трудовая активность старшего поколения).

2. Для системы образования (мезоуровень):

- создание недостающего звена: формальное образование (школы, вузы, колледжи) часто дает знания, но не учит управлять карьерой. Программа готовит специалистов, которые восполняют этот пробел;
- модернизация профориентации в школах: готовит современных, квалифицированных профориентологов, способных работать с цифровыми инструментами, понимать рынок труда будущего и эффективно взаимодействовать с подростками и родителями;
- развитие системы непрерывного образования: консультант становится проводником для взрослых людей в мире дополнительного образования, помогая выбрать нужные курсы для карьерного роста или смены траектории.

3. Для организаций и бизнеса (корпоративный уровень):

- развитие внутреннего карьерного консультирования: компании внедряют программы управления талантами, и им нужны внутренние или привлекаемые карьерные консультанты для работы с сотрудниками (развитие лояльности, снижение текучки, планирование преемственности);
- повышение эффективности HR-департаментов: HR-специалисты, прошедшие такую переподготовку, значительно повышают свою экспертизу в области развития персонала, оценки потенциала, построения карьерных треков;
- поддержка программ «аутплейсмента» (набор мер поддержки и консультаций, предоставляемых сотрудникам, которые будут уволены, для

помощи им в поиске новой работы): при реструктуризациях компании могут профессионально помогать увольняемым сотрудникам с трудоустройством, сохраняя репутацию социально ответственного работодателя.

4. Для конечных благополучателей (индивидуальный уровень):

- для будущих консультантов (слушателей программы):

– новая востребованная профессия: возможность получить квалификацию в перспективной и социально значимой сфере с относительно низким порогом входа (часто приходят из педагогики, психологии, HR);

– свобода и самореализация: возможность работать на себя, открыть частную практику, консультировать онлайн, гибко строить график;

– высокий уровень удовлетворенности: профессия связана с помощью людям, что приносит не только доход, но и смысл.

- для клиентов карьерных консультантов:

– повышение осознанности и уверенности: помощь в понимании своих сильных сторон, ценностей и целей;

– конкретные карьерные результаты: успешное трудоустройство, повышение, смена профессии, запуск своего дела;

– экономия времени и ресурсов: профессиональный навигатор помогает избежать ошибок, неправильных инвестиций в образование и «выгорания» на нелюбимой работе.

5. Для образовательной организации, которая разрабатывает и реализует программу:

- выход на новый рынок: программы в области гибких навыков («soft skills»), психологии и карьеры – один из самых быстрорастущих сегментов ДПО;
- повышение репутации и узнаваемости: разработка качественной, практико-ориентированной программы укрепляет статус организации как инновационной и социально ответственной;
- создание устойчивого потока абитуриентов: спрос на такую переподготовку стабильно высок среди разных аудиторий (педагоги, психологи, HR, желающие сменить профессию);
- синергия с другими программами: выпускники-консультанты в будущем могут направлять своих клиентов на другие курсы данной образовательной организации.

Разработка программы «Карьерный консультант. Профориентолог» – это практический ответ на запрос времени. Ее значимость заключается в создании инфраструктуры для навигации в мире профессий на всех уровнях: от школьника, выбирающего путь, до опытного специалиста, ищущего новое призвание. Она решает не только проблему трудоустройства, но и более глубокие вопросы самореализации и эффективного использования человеческого потенциала в экономике знаний.

В экономике знаний главный ресурс и драйвер роста – не сырье или капитал, а интеллект, компетенции и креативность людей. Их максимальная реализация становится ключевым условием конкурентоспособности как отдельных людей, так и стран в целом.

Программа переподготовки «Карьерный консультант. Профориентолог» выступает в этой системе катализатором и проводником, выполняя следующие критические роли:

1. Роль в самореализации личности: от «работы» к «призванию». В экономике знаний мотивация смещается от внешней (зарплата, стабильность) к внутренней (смысл, интерес). Программа готовит специалистов, которые помогают осуществить этот переход:

- декодирование внутреннего потенциала: современный профориентолог использует не только тесты, но и методы глубинной психологии, коучинга, анализа ценностей и сильных сторон (подход, основанный на сильных сторонах, который фокусируется на выявлении и развитии естественных талантов и способностей человека, а не на его недостатках). Он помогает человеку увидеть и сформулировать свой уникальный «код» – сочетание талантов, интересов и смыслов;
- превращение знаний в карьерный капитал: в экономике знаний важно не просто «знать», а уметь упаковывать знания, навыки и опыт в персональный бренд и востребованные компетенции. Консультант учит человека артикулировать свою ценность на языке рынка;
- навигация в мире нелинейных карьер: карьера перестала быть лестницей. Это – своего рода «лабиринт». Консультант – гид по нелинейным траекториям, помогающий спроектировать карьеру как серию осмысленных проектов, горизонтальных переходов и периодов обучения;
- сопровождение согласно концепции непрерывного образования на протяжении всей жизни: самореализация теперь – непрерывный процесс. Консультант помогает спроектировать индивидуальную образовательную траекторию, выбрать нужные курсы, микро-квалификации и форматы обучения для постоянного развития и сохранения актуальности.

2. Роль в эффективном использовании человеческого потенциала для экономики: от «вакансии» к «таланту». Экономике знаний нужны не просто «работники на местах», а замотивированные эксперты, способные к инновациям. Программа готовит специалистов, которые оптимизируют «стыковку» человека и системы:

- мост между образованием и реальным сектором: программа готовит консультантов, которые понимают реальные запросы экономики знаний (IT, креативные индустрии, наука, управление проектами). Они могут «переводить» эти запросы на язык компетенций и направлять в них людей, сокращая время адаптации;
- снижение издержек нереализованного потенциала: не на своем месте человек работает неэффективно, болеет, выгорает. Это прямые потери для экономики. Консультант, помогая найти «свое место», повышает индивидуальную продуктивность и вовлеченность, что напрямую влияет на ВВП;
- активация «спящего» потенциала: речь о людях в декрете, предпенсионного возраста, жителях моногородов. Грамотный профориентолог с

цифровыми навыками может помочь им найти удаленные форматы работы, переобучиться, запустить свой микробизнес, вовлекая в экономику новые группы населения;

- формирование кадрового резерва для новых отраслей: консультанты, работая со школьниками и студентами, проактивно формируют интерес к профессиям будущего (нейроинтерфейсы, биоинформатика, экологический инжиниринг), обеспечивая долгосрочную кадровую безопасность страны в высокотехнологичных секторах.

Синтез: системный и сверхаддитивный эффект программы. Программа создает каскадный положительный эффект:

- на индивидуальном уровне: человек через работу с выпускником программы находит дело жизни, а не просто работу. Это ведет к высокой вовлеченности, креативности и психологическому благополучию;
- на организационном уровне: компании получают замотивированных и лояльных сотрудников, чьи компетенции точно соответствуют задачам. Это снижает текучку, повышает инновационность и прибыль;
- на уровне экономики в целом: происходит оптимальное распределение самого ценного ресурса – человеческого интеллекта – в самые перспективные и продуктивные сферы. Это ускоряет технологический прогресс, создание новых рынков и повышает общую конкурентоспособность.

В экономике знаний профессия «Карьерный консультант. Профориентолог» становится социальной инфраструктурой, такой же важной, как здравоохранение или базовое образование. Разрабатываемая программа – это «фабрика» по производству специалистов, которые обеспечивают синергию между личностной самореализацией и экономической эффективностью. Они превращают человеческий потенциал из абстрактной ценности в конкретный, измеримый капитал, приносящий дивиденды и человеку, и обществу.

Список литературы

1. Алаеддин, Л.И. Карьерное консультирование как инструмент развития персонала / Л.И. Алаеддин, М.И. Литвина // Человек. Социум. Общество. 2020. № 2. С. 80-86.

2. Алаеддин, Л.И. Реализация программ карьерного консультирования в организации / Л.И. Алаеддин, М.И. Литвина // Экономические исследования и разработки. 2021. № 1. С. 26-32.

3. Александрова, Е.А. Актуальные проблемы деятельности профконсультантов в современных условиях рынка труда / Е.А. Александрова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2023. Т. 46. № 4. С. 186-202.

4. Александрова, Е.А. Модель психологической готовности клиента к изменениям в карьере как инструмент прогноза эффективности применения коучинга / Е.А. Александрова // В книге: Психология коучинга: методология, теория, практика. материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2025. С. 167-169.

5. Бедина, В.Ю. Психология карьеры личности : учебное пособие / В.Ю. Бедина. – Тамбов : ТГУ им. Г.Р.Державина, 2019. – 112 с. – ISBN 978–5–

00078–286–6. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/137560 (дата обращения: 05.02.2025).

6. Брюхова, О.Ю. Карьерное консультирование как актуальное направление кадрового консалтинга / О.Ю. Брюхова // В сборнике: Управление персоналом в условиях глобальных рисков. сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2024. С. 27-31.

7. Верна, В.В. Карьерное консультирование в российской федерации: современные тенденции и перспективы развития / В.В. Верна, А.А. Иззетдинова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2020. № 2 (68). С. 74-78.

8. Волкова, Н.Н. Карьерное консультирование как актуальный ресурс формирования компетенций и повышения профессионализма специалистов в области управления персоналом / Н.Н. Волкова, А.А. Хамукова // Наука и образование: новое время. 2015. № 6 (11). С. 62-66.

9. Гладкая, К.В. Карьерный коучинг как инструмент управления деловой карьерой персонала в организации / К.В. Гладкая // В сборнике: Управление персоналом, социальными и бизнес-коммуникациями: методы, модели, технологии – 2023. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2023. С. 22-24.

10. Гладкая, К.В. Карьерный коучинг как инструмент управления деловой карьерой персонала в организации / К.В. Гладкая // Управление персоналом, социальными и бизнес–коммуникациями: методы, модели, технологии – 2023 : Материалы Всероссийской научно–практической конференции, Москва, 22 марта 2023 года. – Москва: Государственный университет управления, 2023. – С. 22-24.

11. Гуртов, В.А. От традиционной модели профориентации к системе сопровождения и консультирования на протяжении всей жизни: опыт Финляндии / В.А. Гуртов, В.Н. Колесников, М.А. Питухина // Непрерывное образование: XXI век. 2019. № 2 (26). С. 65-77.

12. Жихарева, А.О. Принципы и технологии карьерного консультирования / А.О. Жихарева // В сборнике: Актуальные проблемы психологии и педагогики. сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2024. С. 71-73.

13. Жураховский, А.С. Особенности создания сервиса карьерного консультирования в организации / А.С. Жураховский // Друкеровский вестник. 2019. № 5 (31). С. 179-185.

14. Зеер, Э.Ф. Методология развития транспрофессионализма субъектов социономических профессий / Э.Ф. Зеер // Образовательные технологии. 2018. № 3. С. 46-59.

15. Зеер, Э.Ф. Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 10. С. 2-6.

16. Исаева, А.В. Применение карьерного коучинга и консультирования в коррекции профессионального выгорания руководителей коммерческих

организаций / А.В. Исаева, А.П. Немкович, Е.В. Самаль // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2021. № 21-4. С. 140-146.

17. Казаева, Е.А. Исследование рынка карьерного консультирования в россии / Е.А. Казаева, О.В. Челнокова // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2024. Т. 13. № 3. С. 104-108.

18. Кузнецов, К.Г. Профконсультант: портрет профессионала и квалификационные требования / К.Г. Кузнецов, О.Л. Кувшинова, А.Г. Серебряков, О.С. Биккулова // Мир психологии. 2016. № 4 (88). С. 167-177.

19. Куликова, Л.Г. Организация профориентационной деятельности на примере зарубежных стран / Л.Г. Куликова, Ю.Д. Иванова // Педагогика. 2022. Т. 86. № 10. С. 122-128.

20. Магомаева, Х.С. Концепция как теоретический инструментарий профконсультанта / Х.С. Магомаева, Х.А. Шарбузова, Т.А. Шуруха // Мировая наука. 2019. № 10 (31). С. 121-122.

21. Мурзинова, Н.Ю. Карьерное консультирование в компании как инструмент управления человеческим капиталом / Н.Ю. Мурзинова, Е.В. Лысенко // В сборнике: Весенние дни науки. сборник докладов. Екатеринбург, 2022. С. 1020-1023.

22. Профориентация обучающихся и рынок труда : учебно-методическое пособие / Н. А. Серова, В. И. Сахарова, Н. В. Козырева [и др.]. – Кемерово : ГБУ ДПО «КРИРПО» им. А. М. Тулеева, 2025. – 190 с.

23. Романова, И.А. Карьерное консультирование как путь к успешной карьере / И.А. Романова // В сборнике: Инновационное управление персоналом. Материалы XV Всероссийского межвузовского кадрового форума им. А.Я. Кибанова. Москва, 2024. С. 136-139.

24. Рубцова, Н.Е. Психологическая диагностика профессиональной направленности : учеб. пособие для студ. вузов / Н.Е. Рубцова, С.Л. Леньков. – Тверь : Печатница, 2023. – 152 с.

25. Самедова, В.Д. Практическое освоение технологии карьерного консультирования в межкультурной среде / В.Д. Самедова, П.А. Оленич, Л. Цуй, К. Чжоу, Ч. Хао // В сборнике: Современные исследования: теория, практика, результаты. Сборник материалов XXI Международной научно-практической конференции. Москва, 2025. С. 14-21.

26. Строев, В.В. Карьерный коучинг в системе управления карьерой в организации / В.В. Строев, К.В. Гладкая, А.И. Тихонов // Вестник Академии знаний. 2023. №2 (55).

27. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности: монография / В. С. Третьякова [и др.]; под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. 2-е изд., стер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. 143 с.

28. Трапезникова, А.В. Транспрофессионализм как компетенция: содержание понятия / А.В. Трапезникова // В сборнике: Научно-технический прогресс: актуальные и перспективные направления будущего. Сборник

материалов VI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 150-152.

29. Уткин, В.А. Использование цифровых технологий в карьерном консультировании: перспективы и вызовы / В.А. Уткин, Э.Р. Бадрутдинова, Д.А. Южакова, Д. Буаро, Ч. Фан // В сборнике: Инновационное управление персоналом. Материалы XV Всероссийского межвузовского кадрового форума им. А.Я. Кибанова. Москва, 2024. С. 176-180.

30. Хойна, М.Н. Роль карьерного консультирования в профессиональной жизни человека / М.Н. Хойна // Образование и наука без границ: социально-гуманитарные науки. 2021. № 16. С. 122-125.

31. Черникова, Л.В. Методология современной профориентации за рубежом / Л.В. Черникова // Вестник Института экономических исследований. 2019. № 3 (15). С. 80-87.

32. Шитов, С.Б. Транспрофессионализм как важная характеристика современного человеческого капитала цифрового общества (социально-философский взгляд) / С.Б. Шитов // Вестник научных конференций. 2020. № 5-1 (57). С. 122-124.

33. Шнейдер, Л.Б. Психология карьеры : учебник и практикум для вузов / Л.Б. Шнейдер, З.С. Акбиева, О.П. Цариценцева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 187 с. – (Высшее образование). – ISBN 978–5–534–06900–6. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/540285 (дата обращения: 05.02.2026)

34. Яновская, А.А. Коучинг и карьерное консультирование: учебное пособие / А.А. Яновская, В.Ю. Острик, А.К. Ганиева. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2025. – 162 с.

1.8. Формирование проактивности личности в системе наставничества в профессиональной среде[8]

В условиях динамично изменяющейся профессиональной среды возрастает потребность в сотрудниках, способных к самостоятельной инициативе, ответственному принятию решений и активному участию в развитии организации. Проактивность как личностное качество позволяет работникам не только адаптироваться к изменениям, но и предвосхищать их, формируя собственную профессиональную траекторию. Однако традиционные методы корпоративного обучения зачастую не обеспечивают достаточных условий для развития данного качества. В этой связи наставничество выступает эффективным инструментом, способствующим формированию проактивности через передачу опыта, мотивацию и индивидуальное сопровождение. Исследование данного процесса представляет значительный интерес для психологии, педагогики и менеджмента, поскольку позволяет разработать научно обоснованные механизмы развития проактивного поведения в профессиональной среде.

Современные условия функционирования таможенных органов требуют от сотрудников не только высокого уровня профессиональной компетентности, но и способности к самостоятельной инициативной деятельности, готовности принимать ответственные решения в условиях неопределенности. Проактивность как личностное качество, характеризующееся предвосхищающей инициативой, ориентацией на будущее и способностью к саморегуляции, становится детерминирующим фактором эффективности таможенной службы [1, с. 168]. В условиях цифровизации таможенных процессов, ужесточения требований к контрольно-надзорной деятельности и необходимости оперативного реагирования на изменения внешней среды формирование проактивной позиции сотрудников приобретает особую значимость для обеспечения национальной экономической безопасности.

Кадровая служба таможенных органов сталкивается с необходимостью разработки новых подходов к профессиональному развитию персонала, поскольку традиционные методы обучения зачастую не способствуют развитию инициативности и самостоятельности. Система наставничества, исторически сложившаяся в правоохранительных структурах, обладает значительным, но недостаточно реализованным потенциалом для формирования проактивности [19, с. 130]. Внедрение психолого-педагогических технологий развития проактивного поведения через институт наставничества позволит не только повысить эффективность адаптации молодых сотрудников, но и создать условия для их профессионального роста, что особенно важно в контексте кадрового обеспечения таможенной службы.

Актуальность исследования также обусловлена необходимостью научного обоснования механизмов интеграции проактивности как ключевой компетенции в систему профессиональных требований к сотрудникам таможенных органов. Разработка моделей наставничества, ориентированных на развитие

[8] Автор раздела: Серов Д.Л.

проактивного поведения, будет способствовать решению таких актуальных задач кадровой службы, как снижение текучести кадров, повышение мотивации сотрудников и формирование кадрового резерва. Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы для совершенствования программ профессиональной подготовки и переподготовки сотрудников, что соответствует стратегическим целям развития таможенной службы Российской Федерации.

В этой связи актуальность исследования вопросов формирования проактивности личности в системе наставничества в профессиональной среде для кадровой службы таможенных органов определяется следующими факторами:

- обновление кадрового состава и регулярный прием сотрудников с разным уровнем подготовки, что требует ускоренной и качественной адаптации;
- рост требований к эффективности государственных услуг, качеству административных процедур и цифровой грамотности работников;
- необходимость предупреждения ошибок и рисков, связанных с правоприменением, документооборотом, соблюдением сроков и служебной дисциплины;
- потребность в единых, воспроизводимых механизмах наставничества (стандартах, документах, критериях, мониторинге), которыми может управлять кадровая служба;
- значимость развития инициативности и ответственности как элементов компетентностной модели государственного служащего (в том числе на уровне «мягких навыков» и культуры улучшений).

Таким образом, исследование вопросов формирования проактивности личности в системе наставничества представляет значительный практический интерес для кадровой службы таможенных органов, поскольку направлено на решение актуальных проблем управления персоналом в условиях современных вызовов и угроз. Результаты исследования позволят разработать научно-обоснованные рекомендации по оптимизации системы наставничества, что в конечном итоге будет способствовать повышению эффективности деятельности таможенных органов в целом.

Исследование направлено на выявление эффективных стратегий развития проактивности через наставничество, что имеет как теоретическое значение – расширение представлений о факторах личностного роста, так и практическое – разработка методик для HR-менеджмента и корпоративного обучения.

Степень разработанности проблемы исследования. Проблема формирования проактивности личности в условиях наставничества на рабочем месте находится на стыке нескольких научных областей – психологии личности, педагогики, менеджмента и организационной психологии. Анализ существующих исследований позволяет выделить степень изученности различных аспектов данной темы.

Понятие проактивности получило развитие в работах зарубежных (К. Айзенк, Дж. Роттер, Т. Бэтсон) и отечественных (Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова,

Л.И. Анцыферова) исследователей. В психологии проактивность рассматривается как личностная характеристика, проявляющаяся в инициативности, ответственности и способности к саморегуляции. Однако большинство исследований посвящено изучению проактивности как индивидуального качества, тогда менее разработанными остаются вопросы ее целенаправленного формирования в профессиональной среде.

Наставничество как форма профессионального сопровождения исследовалось в работах Э. Мэй, П. Сенге, В.Г. Алиева, Е.А. Климова. Установлено, что наставничество способствует передаче знаний, адаптации новых сотрудников и развитию профессиональных компетенций. Однако его роль в формировании именно проактивного поведения изучена недостаточно. Существующие модели наставничества чаще ориентированы на решение конкретных производственных задач, а не на развитие личностных качеств подопечных.

Отдельные исследования (С. Паркер, Д. Фуллер) указывают на потенциал наставничества в развитии инициативности и самостоятельности сотрудников. Однако в большинстве случаев эти работы носят фрагментарный характер и не предлагают системных механизмов формирования проактивности. Кроме того, недостаточно изучены психолого-педагогические условия, при которых наставничество становится эффективным инструментом развития проактивной позиции.

Таким образом, несмотря на наличие отдельных исследований по проактивности и наставничеству, остается нерешенным ряд вопросов:

- Каковы конкретные механизмы влияния наставничества на формирование проактивности?
- Какие модели наставничества наиболее эффективны для развития проактивного поведения?
- Как сочетать индивидуальные особенности сотрудников с корпоративными требованиями в процессе наставничества?

Данные пробелы в научном знании определяют необходимость дальнейших исследований, направленных на разработку теоретической базы и практических методик формирования проактивности через систему наставничества в профессиональной среде.

Объект исследования **– п**роцесс профессионального развития личности в условиях наставничества.

Предмет исследования **– п**сихолого-педагогические условия и механизмы формирования проактивности личности в системе наставничества в профессиональной среде.

Проблемное поле исследования концентрируется вокруг типичных противоречий практики наставничества в государственных организациях:

- между потребностью таможенного органа в инициативных, самостоятельных сотрудниках и преобладанием адаптационного наставничества, ориентированного только на передачу регламентов;

- между высокой нормативной регламентацией и необходимостью гибко решать нестандартные ситуации (без выхода за рамки полномочий);
- между наличием института наставничества и недостаточной подготовленностью наставников к развивающему сопровождению (коучинговым техникам, обратной связи, постановке целей, рефлексии);
- между требованием измерять результаты кадровых технологий и дефицитом понятного диагностического инструментария по проактивности и эффективности наставничества.

В связи с этим, нами была разработана программа формирования проактивности личности в системе наставничества в профессиональной среде для кадровой службы таможенных органов (далее – программа). Так, опытно-экспериментальная работа направлена на проектирование, апробацию и оценку программы, обеспечивающей формирование проактивности личности через наставничество в кадровой службе (или при кадровом сопровождении) таможенного органа. Программа рассчитана на реальную организационную практику, предполагает разработку документов и процедур, которые могут быть встроены в работу кадровой службы, и включает систему мониторинга результатов.

Концептуальная идея и особенности опытно-экспериментальной работы в кадровой службе таможенных органов. Так, концептуальная идея программы состоит в том, что проактивность сотрудника может целенаправленно формироваться в период первичной профессиональной адаптации через структурированное наставничество, если наставничество трактуется не только как «передача опыта», но и как технология развивающего сопровождения, включающая: совместное целеполагание, индивидуальный план развития, практико-ориентированные задания на рабочем месте, регулярную обратную связь, рефлексию, микро-проекты улучшений и поддерживающую организационную среду. Специфика таможенной службы требует учитывать ограничения и риски (режим конфиденциальности, служебная дисциплина, иерархия, ответственность за решения). Поэтому программа опирается на модель «управляемой проактивности», в которой инициативность проявляется в правомерных форматах: предложения по оптимизации документооборота и взаимодействия, профилактика ошибок, повышение качества кадровых процедур, улучшение коммуникаций внутри подразделения, внедрение цифровых инструментов, участие в проектах бережливого управления (при наличии соответствующих инициатив в органе).

Программа формирования проактивности личности в системе наставничества в профессиональной среде для кадровой службы таможенных органов строится на следующих методологических основаниях:

- деятельностный подход: развитие качеств личности происходит через включение в осмысленную деятельность и решение задач, приближенных к реальным служебным ситуациям;
- компетентностный подход: проактивность рассматривается как интегративная компетенция, проявляющаяся в знаниях, мотивации и поведении;

• системный подход: наставничество понимается как элемент кадровой системы, связанный с подбором, адаптацией, обучением, оценкой и мотивацией;

• аксиологический подход: проактивность соотносится с ценностями государственной службы (публичный интерес, законность, ответственность, служение обществу);

• андрагогический подход: наставляемый выступает активным субъектом обучения и развития, а наставник использует методы сопровождения взрослых.

Ключевые принципы проектирования и реализации программы представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Ключевые принципы проектирования и реализации программы

№	Принцип	Содержание (что это означает на практике)	Риски/ограничения и способы учета
1	Законность и регламентность	Любая инициатива реализуется в рамках должностных полномочий и действующих регламентов; решения фиксируются документально.	Перед началом программы проводится инструктаж по нормативным ограничениям; наставник проверяет корректность инициатив и при необходимости согласует с руководителем.
2	Конфиденциальность и этика	Рабочие кейсы и данные (в том числе персональные) используются только в обезличенном виде; соблюдаются требования служебной тайны и персональных данных.	Включаются соглашение о конфиденциальности и правила работы с кейсами; продукты микро-проектов оформляются без раскрытия чувствительной информации.
3	Развивающая направленность	Наставничество включает постановку целей, обучение через практику, обратную связь и рефлексию, а не только контроль.	Снижается риск формального наставничества за счет обучения наставников и мониторинга со стороны кадровой службы.
4	Индивидуализация	Развитие строится по индивидуальному плану (ИПР) с учетом стартового уровня, должности и задач.	ИПР согласуется с руководителем; план содержит измеримые результаты и сроки.
5	Практико-ориентированность	Основной результат достигается через выполнение служебных задач и специальных развивающих заданий на рабочем месте.	Задания подбираются так, чтобы не увеличивать бюрократическую нагрузку, а улучшать качество работы.
6	Партнерство и обратная связь	Отношения наставник-наставляемый строятся на поддержке, договоренностях и регулярной обратной связи.	Закрепляется график встреч; используются чек-листы и протоколы, чтобы избежать субъективности.
7	Мониторинг и доказательность	Результаты оцениваются по диагностике, наблюдению и организационным показателям	Применяются комбинированные методы; обеспечивается анонимность анкет и

		(адаптация, качество выполнения задач).	корректность хранения данных.
8	Воспроизводимость	Программа оформляется в виде пакета документов и инструкций, чтобы ее можно было повторять в других подразделениях.	Разрабатываются типовые формы, шаблоны, рекомендации; в конце проводится аудит применимости.

Объект и предмет опытно-экспериментальной работы. Объект опытно-экспериментальной работы – процесс профессиональной адаптации и развития работников (государственных гражданских служащих/работников) в таможенном органе, сопровождаемый наставничеством на рабочем месте. Предмет опытно-экспериментальной работы – организационно-педагогические условия, методы и средства формирования проактивности личности наставляемого сотрудника через наставничество в кадровой службе (и при кадровом сопровождении) таможенного органа.

Участники и роли в программе формирования проактивности личности в системе наставничества в профессиональной среде для кадровой службы таможенных органов**:**

- наставляемые – новые сотрудники (как правило, стаж работы до 12 месяцев) кадровой службы либо подразделений, находящихся под кадровым сопровождением;
- наставники – опытные сотрудники, назначенные приказом/распоряжением руководителя подразделения, прошедшие вводный инструктаж и обучение по программе наставника;
- куратор от кадровой службы – специалист/руководитель кадрового подразделения, обеспечивающий организацию, документацию и мониторинг наставничества;
- непосредственный руководитель наставляемого – задает приоритеты, утверждает индивидуальный план развития, проводит оценочные беседы;
- экспертная группа (при наличии) – представители учебного подразделения, методисты, психолог/коуч, специалисты по обучению, которые помогают оценивать результаты.

База проведения опытно-экспериментальной работы. Кадровая служба одного из таможенных органов (указать: наименование таможни/таможенного поста/управления), где действует институт наставничества и осуществляется прием/ротация сотрудников. При необходимости в программе могут участвовать несколько подразделений для формирования контрольной и экспериментальной групп.

Процесс целеполагания в опытно-экспериментальной работе. Цель опытно-экспериментальной работы – разработать, внедрить и оценить программу формирования проактивности личности наставляемых сотрудников в условиях наставничества на рабочем месте в кадровой службе таможенного органа, а также подготовить пакет методических рекомендаций и документов для воспроизводимого применения программы.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

- уточнить содержание понятия «проактивность личности» применительно к условиям государственной службы и таможенных органов, определить ее структуру (когнитивный, мотивационно-ценностный и поведенческий компоненты);
- проанализировать практику наставничества в таможенном органе, выявить типичные трудности адаптации и дефициты развивающего сопровождения;
- разработать модель «управляемой проактивности» и определить организационно-педагогические условия ее формирования через наставничество;
- подобрать и/или сконструировать диагностический инструментарий для измерения исходного и итогового уровня проактивности, а также результативности наставничества;
- спроектировать и апробировать модульную программу наставничества и развития проактивности (для наставляемых) и программу подготовки наставников;
- организовать мониторинг хода наставничества (встречи, задания, обратная связь, продукты деятельности), обеспечить документирование процесса;
- провести итоговую диагностику, сопоставить результаты экспериментальной и (при наличии) контрольной группы, сделать выводы об эффективности программы;
- подготовить методические рекомендации для кадровой службы (регламенты, формы, критерии, алгоритмы), обеспечить возможность тиражирования.

Ожидаемые результаты реализации программы формирования проактивности личности в системе наставничества в профессиональной среде для кадровой службы таможенных органов:

- рост показателей проактивности наставляемых (инициативность, саморегуляция, ответственность, конструктивное влияние на процессы) по данным диагностики и наблюдений;
- сокращение сроков адаптации и снижение количества типичных ошибок в кадровом и организационном документообороте (по данным служебной статистики/экспертной оценки);
- повышение качества взаимодействия наставник-наставляемый (регулярность встреч, качество обратной связи, выполнение индивидуального плана развития);
- подготовка и внедрение пакета документов кадровой службы, стандартизирующего наставничество и мониторинг результатов;
- создание банка кейсов и микропроектов улучшений, применимых в кадровой работе таможенного органа.

Для структурирования целеполагания используется «дерево целей», представленное в таблице 2.

Таблица 2 – «Дерево целей»

Уровень цели	Формулировка	Показатели достижения
Стратегический	Повышение эффективности кадровой работы и качества служебной деятельности через развитие управляемой проактивности сотрудников.	Стабильное выполнение показателей подразделения; снижение рисков/ошибок; вовлеченность в улучшения.
Тактический	Создание воспроизводимой системы наставничества, ориентированной на развитие проактивности (стандарты, обучение наставников, мониторинг).	Наличие регламента/пакета документов; подготовленные наставники; регулярность наставнических встреч; результаты мониторинга.
Операциональный	Формирование проактивности наставляемых: умение ставить цели, предлагать улучшения, предупреждать проблемы, работать с обратной связью.	Динамика по диагностике; качество выполнения развивающих заданий; продукты микропроектов; экспертные оценки.
Индивидуальный	Достижение целей ИПР конкретного наставляемого (адаптация, компетенции, коммуникативные навыки, инициативность).	Выполненный ИПР; оценка руководителя; результаты собеседований; портфолио/дневник развития.

Гипотеза опытно-экспериментальной работы заключается в предположении, что уровень проактивности личности наставляемых сотрудников в таможенном органе существенно возрастет, если наставничество будет организовано как развивающая технология и будет реализован комплекс организационно-педагогических условий:

- кадровая служба установит единый стандарт наставничества (паспорт программы, критерии, календарный план, пакет документов и форм мониторинга);
- наставники пройдут целевую подготовку (вводный модуль по развивающему наставничеству, обратной связи, целеполаганию, сопровождению взрослых, предотвращению ошибок и рисков);
- для наставляемых будет разработан индивидуальный план развития (ИПР), включающий измеримые цели по проактивности и профессиональной адаптации, согласованные с руководителем;
- в ходе наставничества будут применяться практико-ориентированные задания, развивающие инициативность и ответственность (мини-кейсы, задания на предупреждение проблем, микропроекты улучшений);
- будет обеспечена регулярная обратная связь и рефлексия (еженедельные/двухнедельные встречи, дневник развития, контрольные точки, оценочные беседы);
- реализуется система мониторинга (диагностика, наблюдение, экспертная оценка, анализ организационных показателей) и поддержка со стороны руководства (признание результатов, доступ к ресурсам).

При выполнении указанных условий проактивность будет проявляться в правомерных формах: инициативных предложениях по улучшению кадровых процедур, повышении качества документооборота, своевременном выявлении рисков и проблем, самостоятельном планировании задач и конструктивном взаимодействии с коллегами и руководством.

Диагностический инструментарий и показатели мониторинга. Диагностика в программе решает две задачи: (а) измерение уровня проактивности и ее компонентов у наставляемых на разных этапах (вход, промежуточный контроль, итог), (б) оценка качества организации наставничества как кадровой технологии. В целях надежности используется принцип триангуляции: сочетание самооценки, наблюдения и экспертной оценки, а также анализ объективных организационных показателей (сроки и качество выполнения задач, количество исправлений, соблюдение регламентов).

Комплект диагностических средств представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Комплект диагностических средств

№	Показатель / компонент	Метод	Инструмент (пример)	Периодич-ность	Ответст-венный
1	Общая проактив-ность личности	Анкетирование	Шкала проактивной личности (адаптированная); либо краткая шкала проактивности в трудовой деятельности (самооценка).	T0, T2	Куратор/ психолог
2	Саморегуля-ция и постановка целей	Анкетирование + анализ ИПР	Опросник саморегуляции (краткий); чек-лист качества целей ИПР (SMART).	T0, T1, T2	Наставник + куратор
3	Инициатив-ность в работе (поведение)	Наблюдение	Карта наблюдения проявлений проактивности (Прил.1): инициативы, предупреждение проблем, предложение улучшений, самостоятельность.	Еженеделько	Наставник
4	Проактив-ная коммуни-кация	Наблюдение + мини-интервью	Чек-лист коммуникативных действий: уточнение задач, согласование, корректная эскалация, запрос обратной связи.	каждые 2 недели	Наставник
5	Ответствен-ность и надежность	Экспертная оценка	Лист экспертной оценки руководителя: соблюдение сроков, точность, дисциплина, качество документов.	T1, T2	Руково-дитель

6	Готовность к улучшениям (культура улучшений)	Анкетирование + анализ продуктов	Опросник отношения к улучшениям; анализ предложений/микропроектов по улучшениям.	Т0, Т2	Куратор
7	Удовлетво-ренность наставни-чеством	Анкетирование	Краткая анкета удовлетворенности: поддержка наставника, ясность задач, полезность встреч.	Т1, Т2	Куратор
8	Качество наставни-чества	Аудит документации	Проверка: наличие плана, протоколов встреч, выполненных заданий, обратной связи, итогового отчета.	ежемесячно	Кадровая служба
9	Организа-ционные показатели адаптации	Анализ документов/ статистики	Сроки включения в самостоятельную работу; количество исправлений/возвратов документов; соблюдение сроков.	Ежеме-сячно	Кадровая служба
10	Итоговый профессиональный результат	Собеседование + портфолио	Итоговая оценочная беседа; портфолио наставляемого (кейсы, улучшения, освоенные процедуры).	Т2	Комиссия / руководитель

* Примечание. Т0 – входная диагностика (до начала формирующего этапа); Т1 – промежуточная диагностика (в контрольной точке адаптации, например через 6–8 недель); Т2 – итоговая диагностика (после завершения формирующего этапа).

Диагностический инструментарий включает комплекс взаимодополняющих методов, позволяющих получить всестороннюю оценку как личностных изменений сотрудников, так и эффективности системы наставничества. Для измерения уровня проактивности применяются стандартизированные психодиагностические методики, адаптированные к специфике таможенной деятельности, включая опросники на выявление инициативности, ответственности и способности к саморегуляции (например, модифицированная версия шкалы проактивного поведения Паркера и Коллинза). Параллельно используются кейс-методы и ситуационные задачи, моделирующие профессиональные ситуации, требующие проявления проактивной позиции.

Мониторинг качества организации наставничества осуществляется через регулярные опросы участников процесса (наставников и наставляемых), анализ документации и показателей эффективности. Разрабатываются специальные оценочные листы, фиксирующие частоту и содержание наставнических сессий, степень вовлеченности сторон, а также динамику профессионального роста обучаемых. Особое внимание уделяется анализу объективных организационных показателей: времени, затраченному на адаптацию новых сотрудников, количеству ошибок в работе, соблюдению служебных регламентов и

показателям индивидуальной эффективности. Эти данные сопоставляются с субъективными оценками для выявления устойчивых взаимосвязей между качеством наставничества и уровнем проактивности сотрудников.

Для обеспечения валидности и надежности результатов применяется система перекрестных проверок. Экспертная оценка осуществляется специально созданной комиссией, включающей представителей кадровой службы, опытных наставников и специалистов по организационной психологии. Регулярный аудит процесса наставничества позволяет своевременно корректировать программу, устранять выявленные недостатки и распространять лучшие практики. Полученные в ходе мониторинга данные служат основой для формирования индивидуальных траекторий профессионального развития сотрудников и совершенствования системы наставничества в целом, что в конечном итоге способствует повышению эффективности кадровой политики таможенных органов.

Критерии и уровни оценки ожидаемых результатов. Оценивание результатов программы формирования проактивности личности в системе наставничества в профессиональной среде для кадровой службы таможенных органов проводится по критериально-уровневой модели. Критерии отражают ключевые компоненты проактивности (когнитивный, мотивационно-ценностный, поведенческий), а также учитывают организационный результат наставничества (адаптация и качество выполнения задач).

Критерии, показатели и уровни представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Критерии, показатели и уровни оценки ожидаемых результатов реализации программы формирования проактивности личности в системе наставничества в профессиональной среде для кадровой службы таможенных органов *

Критерий	Показатели (что измеряем)	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Когнитивный (понимание и ориентировка)	знание регламентов и логики кадровых процедур; понимание целей должности; знание «точек риска» и способов предупреждения ошибок; знание каналов согласования инициатив.	знания фрагментарны; действует только по инструкции; затрудняется объяснить причины требований; не видит рисков.	знает основные процедуры; иногда предугадывает ошибки; обращается за уточнениями; понимает, кому и как эскалировать вопросы.	уверенно ориентируется в процедурах; объясняет логику требований; заранее предупреждает ошибки и предлагает варианты оптимизации в рамках регламентов.
Мотивационно-ценностный (установка на инициативу и ответственность)	ориентация на служение и качество; готовность брать ответственность; внутренняя мотивация к развитию; принятие норм	преобладает внешняя мотивация; избегает ответственности; инициативы минимальны; воспринимает	готов выполнять задачи и развиваться; принимает ответственность при поддержке; иногда предлагает улучшения;	стремится улучшать результаты; берет ответственность за участок; инициирует предложения и доводит до конца; демонстрирует

	государственной службы.	наставничество как контроль.	ценности службы в целом разделяет.	устойчивую профессиональную идентичность.
Поведенческий (проактивные действия)	самостоятельное планирование; инициативные предложения; предупреждение проблем; проактивная коммуникация; выполнение микропроектов улучшений.	ждет указаний; редко задает уточняющие вопросы; не предлагает улучшений; реагирует на проблемы постфактум.	выполняет задачи в срок; иногда предлагает улучшения; предупреждает часть проблем; поддерживает регулярную связь с наставником.	самостоятельно планирует и предлагает решения; системно предупреждает риски; предлагает и реализует улучшения; демонстрирует зрелую коммуникацию и рефлексию.
Организаци-онный (результат адаптации и качества)	скорость адаптации; качество документов; соблюдение сроков; количество исправлений; оценка руководителя и наставника.	длительная адаптация; частые ошибки и исправления; срывы сроков; высокая потребность в контроле.	адаптация в нормативные сроки; ошибки эпизодичны; сроки в целом соблюдаются; потребность в контроле умеренная.	ускоренная адаптация; минимизация ошибок; стабильное качество и сроки; высокий уровень надежности и доверия руководителя.

* Итоговый уровень проактивности определяется на основе совокупности данных: (1) самооценка по анкетам (до/после), (2) наблюдение наставника по карте поведения, (3) экспертная оценка руководителя, (4) анализ организационных показателей. При расхождении данных применяется экспертное обсуждение и анализ конкретных кейсов.

Когнитивный критерий имеет принципиальное значение для оценки сформированности у сотрудников осознанного понимания сущности проактивного поведения и его роли в профессиональной деятельности. Трехуровневая шкала оценки (низкий, средний, высокий) позволяет дифференцировать сотрудников по степени осознанности их профессионального поведения. Высокий уровень когнитивного компонента свидетельствует о наличии у сотрудника целостного представления о проактивности и её значении для эффективной служебной деятельности, что является важной предпосылкой для успешной реализации программы.

Мотивационно-ценностный критерий отражает степень внутренней готовности сотрудника к проявлению инициативы и принятию ответственности [15, с. 214]. Данный критерий оценивается через сочетание психодиагностических методик и экспертных оценок, что позволяет выявить не только декларируемые, но и реальные мотивационные установки. Формирование устойчивой мотивационно-ценностной основы проактивного поведения является важнейшим условием долгосрочного эффекта программы, поскольку обеспечивает внутреннюю готовность сотрудника к самостоятельным действиям и профессиональному развитию.

Поведенческий критерий имеет особую значимость, так как непосредственно отражает практическую реализацию проактивных качеств в

профессиональной деятельности. Оценка осуществляется через анализ реальных рабочих ситуаций, результатов деятельности и мнения коллег. Высокий уровень поведенческого компонента свидетельствует о практической эффективности программы, проявляющейся в конкретных действиях сотрудника, направленных на улучшение профессиональных процессов и результатов.

Организационный критерий позволяет оценить системный эффект программы для деятельности таможенных органов в целом. Особое значение имеет анализ объективных показателей эффективности работы сотрудников, прошедших программу, что позволяет оценить ее вклад в решение кадровых задач организации. Высокие значения организационного критерия свидетельствуют о достижении стратегических целей программы - создании кадрового потенциала, способного к самостоятельной и эффективной реализации профессиональных функций в условиях современной таможенной службы.

Этапы, методология и организационный план опытно-экспериментальной работы. Так, опытно-экспериментальная работа организуется по классической трехэтапной схеме: констатирующий этап (Т0), формирующий этап, контрольный этап (Т2). Продолжительность может варьироваться от 3 до 6 месяцев в зависимости от регламентов стажировки/адаптации в конкретном таможенном органе. Ниже приведен рекомендуемый вариант на 16 недель (4 месяца), который может быть адаптирован под локальный график.

Дизайн исследования. Рекомендуемый дизайн – квазиэкспериментальный: формируется экспериментальная группа (участвует в программе развивающего наставничества) и, при возможности, контрольная группа (проходит наставничество в традиционном формате без модульной программы и специального мониторинга). Если создание контрольной группы невозможно (организационные ограничения), используется дизайн повторных измерений «до–после» с промежуточной точкой (Т0–Т1–Т2) и экспертной оценкой динамики.

Этапы и содержание программы формирования проактивности личности в системе наставничества в профессиональной среде для кадровой службы таможенных органов:

- подготовительный этап (1-2 недели): согласование программы; подбор наставников и наставляемых; формирование пакета документов; инструктаж по этике и конфиденциальности; обучение наставников (вводный модуль);
- констатирующий этап (недели 1-2): входная диагностика (Т0); интервью/анкетирование; анализ практики наставничества; формирование индивидуальных планов развития (ИПР);
- формирующий этап (недели 3-14): реализация модульной программы наставничества и развития проактивности; выполнение развивающих заданий и микропроектов; регулярные встречи наставник–наставляемый; промежуточный контроль (Т1);
- контрольный этап (недели 15-16): итоговая диагностика (Т2); итоговая оценочная беседа; сбор портфолио; анализ организационных показателей; подготовка отчета и рекомендаций.

Таблица 5 – Организационный план (пример) реализации программы формирования проактивности личности в системе наставничества в профессиональной среде для кадровой службы таможенных органов

Неделя	Этап	Ключевые действия	Документы/продукты	Ответственные
0	Подготовка	Согласование с руководством; назначение наставников; комплектование групп; инструктаж по этике и конфиденциальности.	Приказ/распоряжение; паспорт программы; список участников.	Руководство + кадровая служба
1–2	Т0 (вход)	Входная диагностика; интервью; первичная оценка компетенций; разработка ИПР.	Анкеты Т0; протокол собеседования; ИПР; график встреч.	Куратор + наставник
3–4	Модуль 1–2	Введение в должность + карта процессов; постановка целей; правила проактивности в госслужбе.	Дневник адаптации; карта рисков; SMART-цели.	Наставник
5–6	Модуль 3–4	Проактивная коммуникация и взаимодействие; профилактика ошибок; работа с обратной связью.	Протоколы встреч; чек-лист коммуникаций.	Наставник
7–8	Т1 (промеж.)	Промежуточный контроль; корректировка ИПР; мини-оценка руководителя.	Анкеты Т1; отчет о прогрессе; обновленный ИПР.	Куратор + руководитель
9–10	Модуль 5–6	Цифровые инструменты и документооборот; бережливые улучшения в кадровых процессах.	Мини-кейс; предложение по улучшению (черновик).	Наставляемый + наставник
11–12	Модуль 7	Микропроект улучшений (реализация): сбор данных, согласование, внедрение.	Паспорт микропроекта; результаты апробации.	Наставляемый + куратор
13–14	Модуль 8	Финализация портфолио; подготовка отчета; репетиция защиты результатов.	Портфолио; презентация; итоговый отчет наставляемого.	Наставляемый
15–16	Т2 (итог)	Итоговая диагностика; итоговая беседа; экспертная оценка; анализ статистики; выводы.	Анкеты Т2; лист экспертной оценки; итоговый отчет программы.	Кадровая служба + руководитель

Методы обработки и анализа данных:

- описательная статистика (средние значения, медианы, разброс);
- сравнение показателей «до–после» (при малых выборках – непараметрические критерии, например U-критерий Манна–Уитни для независимых групп и критерий Вилкоксона для связанных измерений);
- контент-анализ предложений/микропроектов (тематика, реализуемость, эффект);
- экспертный анализ кейсов и протоколов наставнических встреч;
- обобщение результатов в виде таблиц динамики, профилей компетенций и выводов для кадровой практики.

Этические условия: участие в анкетировании добровольное; данные используются в обобщенном виде; результаты диагностики не применяются как дисциплинарный инструмент и не подменяют официальные процедуры аттестации.

Формы представления результатов. Результаты опытно-экспериментальной работы представляются в формах, удобных для принятия управленческих решений в кадровой службе:

- аналитический отчет по итогам программы (описание хода, результаты диагностики, динамика показателей, выводы, ограничения);
- пакет методических рекомендаций для кадровой службы (алгоритм назначения наставников, стандарты встреч, мониторинг, критерии эффективности);
- паспорт программы и календарный план (для воспроизводимого запуска в следующих наборах);
- портфолио наставляемых (кейсы, выполненные задания, микропроекты улучшений, рефлексия);
- банк типовых кейсов кадровой службы таможенного органа (обезличенных) для обучения и наставничества;
- презентация для руководства/методического совета (ключевые эффекты, предложения по масштабированию).

Рекомендуемая структура итогового отчета:

- краткое описание базы и участников;
- описание программы и ее реализация (что было сделано);
- результаты диагностики Т0–Т2 (таблицы, диаграммы);
- анализ продуктов деятельности (микропроекты, предложения улучшений);
- организационные показатели адаптации (качество, сроки, ошибки);
- выводы об эффективности и условиях успешности;
- рекомендации по внедрению и тиражированию;
- приложения (формы, шаблоны, инструменты).

Учебно-методическое и цифровое обеспечение, ресурсная поддержка реализации программы формирования проактивности личности в системе наставничества в профессиональной среде для кадровой службы таможенных органов. Эффективность программы зависит от того, насколько кадровая служба обеспечит наставников и наставляемых понятными материалами, едиными

формами и доступом к цифровым ресурсам (в пределах прав доступа и режима конфиденциальности). Программа предусматривает формирование «наборов» (пакетов) материалов для каждой роли.

Учебно-методическое обеспечение программы представляет собой систематизированный комплекс материалов, направленных на стандартизацию процесса наставничества и формирование проактивных качеств у сотрудников. Его ключевая сущность заключается в создании единого методологического пространства, обеспечивающего согласованность действий всех участников образовательного процесса. Для наставников разрабатываются методические рекомендации, содержащие алгоритмы работы с подопечными, техники развития проактивного поведения и критерии оценки результатов. Наставляемые получают рабочие тетради с практическими заданиями, кейсами и инструментами самооценки, что позволяет им самостоятельно отслеживать свой прогресс [3, с. 142]. Особое значение имеет разработка пакетных решений для различных категорий сотрудников с учетом их должностных обязанностей и уровня профессиональной подготовки, что обеспечивает адресный подход в реализации программы.

Цифровое обеспечение программы выполняет критически важную функцию, создавая технологическую платформу для эффективного взаимодействия участников образовательного процесса. Внедрение специализированного программного модуля в корпоративную информационную систему таможенных органов позволяет организовать: электронный документооборот между наставниками и подопечными, дистанционный мониторинг прогресса, автоматизированную систему отчетности. Особую ценность представляет создание цифровой базы знаний, содержащей лучшие практики наставничества, видеоматериалы с примерами проактивного поведения и интерактивные тренажеры для отработки профессиональных навыков [13, с. 64]. При этом строго соблюдаются требования информационной безопасности и конфиденциальности, что особенно важно для правоохранительного ведомства. Цифровизация процессов наставничества значительно повышает доступность образовательных ресурсов и позволяет масштабировать программу на все подразделения таможенных органов.

Ресурсная поддержка реализации программы имеет определяющее значение для достижения поставленных целей. Она включает в себя не только материально-техническое оснащение (оборудованные рабочие места, средства видеосвязи), но и кадровые ресурсы – подготовку тьюторов из числа опытных сотрудников, способных консультировать наставников по сложным вопросам. Важным компонентом ресурсного обеспечения является создание системы стимулирования участников программы, включающей как материальные, так и нематериальные формы поощрения. Особое внимание уделяется временному ресурсу – разработке оптимального графика наставнических сессий, не нарушающего оперативную работу подразделений. Комплексный подход к ресурсному обеспечению позволяет создать устойчивую инфраструктуру для непрерывного развития проактивных качеств сотрудников и совершенствования системы наставничества в таможенных органах [2, с. 103].

Комплект материалов для наставника:

- памятка наставника (цели, роли, границы ответственности, правила обратной связи);
- календарный план встреч и контрольных точек;
- шаблоны протокола встречи, карты наблюдения проактивности, чек-листов заданий;
- банк типовых кейсов (обезличенных) и вопросов для обсуждения;
- инструкция по сопровождению микропроекта улучшений (как помогать и как согласовывать).

Комплект материалов для наставляемого:

- памятка наставляемого (как эффективно использовать наставничество; как задавать вопросы; как предлагать улучшения корректно);
- индивидуальный план развития (ИПР) и дневник адаптации/рефлексии;
- описания модулей и развивающих заданий;
- шаблон предложения улучшения и паспорта микропроекта;
- лист самооценки прогресса и подготовки к итоговой беседе.

Комплект материалов для кадровой службы (куратора):

- паспорт программы и регламент наставничества (локальный акт/положение или проект положения);
- матрица подбора наставников (критерии: стаж, компетенции, репутация, коммуникация);
- график наставничества и мониторинга; формы сбора данных и хранения материалов;
- шаблоны отчетов (ежемесячный мониторинг, итоговый отчет по программе);
- инструменты оценки эффективности наставничества (критерии, уровни, показатели).

Реализация программы формирования проактивности в системе наставничества таможенных органов имеет существенное практическое значение для совершенствования кадровой политики ведомства. Во-первых, внедрение такой программы позволит систематизировать процесс профессиональной адаптации молодых сотрудников, обеспечив планомерное развитие у них ключевых компетенций, включая инициативность, ответственность и способность к самостоятельному принятию решений. Это особенно актуально в условиях динамично меняющегося законодательства и постоянного усложнения профессиональных задач в таможенной сфере. Разработанные методики оценки и развития проактивности позволят кадровым службам более эффективно проводить отбор и расстановку персонала, формируя кадровый резерв из наиболее перспективных сотрудников.

Во-вторых, программа способствует оптимизации системы наставничества, которая в настоящее время в таможенных органах зачастую реализуется фрагментарно и без четких методических оснований. Внедрение стандартизированных подходов к подготовке наставников и организации их работы с подопечными позволит повысить качество профессионального

сопровождения сотрудников на всех этапах их карьерного роста. Это приведет к сокращению сроков адаптации новых работников, уменьшению количества ошибок в профессиональной деятельности и, как следствие, повышению эффективности работы таможенных органов в целом. Особое значение имеет разработка критериев оценки эффективности наставнической деятельности, что позволит объективно оценивать вклад наставников в развитие персонала.

В-третьих, реализация программы окажет положительное влияние на корпоративную культуру таможенных органов, способствуя формированию среды, в которой ценятся инициативность и профессиональное развитие. Это проявится в повышении мотивации сотрудников, снижении текучести кадров и укреплении преемственности поколений в таможенной службе. Полученные в ходе реализации программы методические материалы и практические наработки могут быть использованы при подготовке учебных курсов в образовательных учреждениях Федеральной таможенной службы, что обеспечит системный подход к профессиональной подготовке будущих сотрудников. Таким образом, практическая значимость программы заключается в её комплексном воздействии на все аспекты кадровой работы в таможенных органах, что в конечном итоге будет способствовать повышению эффективности выполнения возложенных на них государственных функций.

Список литературы

1. Авдеева А.П. Проактивная модель профессиональной карьеры / А.П. Авдеева, М.В. Ермолаева // Мир психологии. 2023. № 4 (115). С. 165-174.
2. Антоновский А.В. Возможности совершенствования непрерывной профессиональной подготовки специалистов таможенных органов / А.В. Антоновский, М.В. Мурашко, О.В. Филиппова // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2017. № 4 (64). С. 102-105.
3. Бойкова М.В. Перспективные направления профессиональной подготовки управленческих кадров таможенных органов в условиях непрерывного информационного и технологического развития / М.В. Бойкова, Е.О. Любкина // Вестник Российской таможенной академии. 2024. № 1 (66). С. 134-148.
4. Гурина М.А. Изменение места и роли наставничества в системе корпоративного развития персонала / М.А. Гурина // В сборнике: Наставничество в управлении, экономике, образовании и социальной сфере: тренды развития. материалы Всероссийской очной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника. Воронеж, 2024. С. 36-41.
5. Егорова С.В. Проактивность как условие реализации индивидуальных образовательных траекторий / С.В. Егорова // В сборнике: Образование в современном мире: ключевые тренды трансформации. сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Самара, 2022. С. 101-105.

6. Еникеева А.М. Проактивная личность и её значимость в условиях развития современного мира / А.М. Еникеева // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 34. С. 144-149.

7. Ерзин А.И. Проактивность как основа становления личности специалиста / А.И. Ерзин // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 1 (30). С. 100-110.

8. Зайнагов А.А. Система наставничества как условие эффективной подготовки специалиста / А.А. Зайнагов // В сборнике: Традиции и инновации в национальных системах образования. Материалы Международной научно-практической конференции в рамках Национального педагогического форума. Уфа, 2023. С. 38-42.

9. Клименко И.В. Специфика психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в организациях профессионального образования / И.В. Клименко // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2020. № 1 (4). С. 403-413.

10. Кореняко Е.А. Наставничество в современных системах управления знаниями организаций / Е.А. Кореняко // В сборнике: Наставничество в управлении, экономике, образовании и социальной сфере: тренды развития. материалы Всероссийской очной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника. Воронеж, 2024. С. 83-87.

11. Корниенко Е.В. Развитие инициативности сотрудников госслужбы / Е.В. Корниенко, Т.В. Бюндюгова // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2017. № 1 (25). С. 61-66.

12. Ляус Ю.А. Наставничество в современной образовательной системе / Ю.А. Ляус, Е.Г. Бородина // Вестник науки. 2023. Т. 4. № 6 (63). С. 362-368.

13. Мирзоева А.А. Профессиональная подготовка должностных лиц таможенных органов в условиях цифровой трансформации / А.А. Мирзоева // В сборнике: Исследование проблем таможенного дела. Сборник статей аспирантов. Москва, 2023. С. 62-66.

14. Москаленко О.А. Теоретические и методологические основы профессиональной подготовки федеральных государственных гражданских служащих (на примере таможенных органов российской федерации) / О.А. Москаленко, Е.Н. Петрушко, В.В. Шкилёв // Вестник евразийской науки. 2022. Т. 14. № 3.

15. Мухина Т.Г. Педагогические условия развития инициативности сотрудников трудового коллектива в процессе внутрикорпоративной подготовки кадров / Т.Г. Мухина, Д.В. Малыгин // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2023. № 3 (71). С. 212-218.

16. Нагель О.П. Проактивная направленность в развитии медиакомпетентности педагога в современных условиях / О.П. Нагель // В сборнике: Непрерывное образование в контексте будущего: экосистемный взгляд на педагогическую деятельность. Сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции. Ярославль-Москва, 2022. С. 116-122.

17. Перевалова О.С. Моделирование процесса внедрения системы наставничества в организационных системах / О.С. Перевалова, С.А. Баркалов, Л.А. Мажарова // В сборнике: Системы автоматизации (в образовании, науке и производстве) AS'2022. труды Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Новокузнецк, 2022. С. 385-390.

18. Розен М.А. Когда доверие к наставнику имеет значение. Роль проактивности личности / М.А. Розен, К. Крейгер // В сборнике: Организационная психология: люди и риски. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Под редакцией Л.Н. Аксеновской. 2020. С. 78-124.

19. Сафина Р.Б. Роль инструментально-динамического аспекта инициативности в формировании профессиональных качеств сотрудников / Р.Б. Сафина, Э.И. Карамова, Я.Б. Муратшина // Вестник Башкирского университета. 2007. Т. 12. № 2. С. 129-131.

20. Слабинский В.Ю. Проактивность как смыслоцентрированное свойство личности / В.Ю. Слабинский, Н.М. Воищева // В сборнике: Когнитивная психология: методология и практика. Монография. Санкт-Петербург, 2015. С. 161-170.

ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Формы и технологии педагогического просвещения родителей[9]

Традиционно главным институтом воспитания является семья, которая занимает ведущее место среди агентов социализации, так как ее воздействие на ребенка значительно превосходит влияние других агентов (образовательного учреждения, коллектива сверстников, СМИ и т. д.) [5]. Современное общество столкнулось с системным цивилизационным кризисом, который повлиял и на такой институт, как семья. Проблема кризиса института семьи является крайне актуальной для современности. Многие семьи перестали быть базой стабильности для ребёнка, а родители, все более сосредотачиваясь на проблемах выживания, занимают попустительскую позицию в отношении детства [3]. На протяжении истории семья служила той опорой для человека, на которую он мог рассчитывать, если общество и государство не могли его защитить. Сложная социокультурная ситуация современной жизни актуализирует обращение ученых и практиков к воспитательному потенциалу семьи, который в настоящее время в значительной мере утрачен: снижается уровень педагогической компетентности родителей, возрастает их социальная пассивность. Решить данные проблемы поможет педагогическое просвещение родителей. Вопросы педагогического просвещения родителей продолжают оставаться актуальными, но требуют переосмысления в новых временных обстоятельствах. Это связано с необходимостью определения общих подходов к организации педагогического просвещения родителей, разработки эффективных форм и технологий взаимодействия с семьями, направленных на формирование ответственного родительства.

Роль семьи в воспитании детей нашла свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [11], Федеральной образовательной программе дошкольного образования [10], проекте «Программы просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации» [8]. Значимость семейного воспитания закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [12]. Это все свидетельства большого внимания государства к вопросам семьи и детства.

Анализ современных научных публикаций свидетельствует о широкой представленности вопросов родительского просвещения в современных исследованиях. Так, А.А. Майер, Э.Н. Яковлева, Т.В. Зеленкова определяют педагогическое просвещение как «форму взаимодействия педагогов и родителей в системе образования, основанную на информировании родителей об особенностях воспитания детей, совместном решении воспитательных задач, в результате которого происходит совершенствование родительских компетенций в области воспитания подрастающего поколения» [6]. А.В. Гилева определяет педагогическое просвещение родителей как форму взаимодействия, направленную на формирование ответственной родительской позиции в

[9] Автор раздела: Гилева А.В.

воспитании детей. О.А. Милькевич подчеркивает, что отсутствие единого определения родительского просвещения обуславливает недостаточное единство и в характеристике его результатов [7].

Семья – это базовый институт воспитания и социализации, определяющий развитие ребенка и обеспечивающий его психологическую и эмоциональную защищенность. Сущность родительства связана с выполнением определенной социальной роли, включающей в себя семейные правила поведения, связанные с процессом воспитания подрастающего поколения [4]. В семье ребенок усваивает модель внутрисемейных отношений, которую воспроизведет в будущем.

В настоящее время предъявляются новые требования к качеству педагогического просвещения родителей. Существенное место в этом процессе должно быть отведено результативным формам и технологиям педагогического просвещения родителей, основанным на сотрудничестве педагогов и родителей, обеспечивающим становление педагогической компетентности родителей и субъектной позиции в воспитании детей. Представим описание некоторых результативных форм педагогического просвещения семьи.

День семьи – это конкретные даты в календаре дошкольного учреждения, акцентирующие внимание на конкретных функциях семьи. День семьи может быть представлен в самых разнообразных формах: от совместных походов, семейных балов, творческих мастерских до научно-практических конференций, раскрывающих потенциалы современных семей.

Семейный клуб – интерактивная форма взаимодействия, неформальное объединение родителей, созданное для решения практических задач воспитания, действующее на добровольных началах и личной заинтересованности, организуемое группой энтузиастов из числа педагогов и родителей. Объединяя семьи по интересам, семейный клуб обеспечивает обмен опытом семейного воспитания, способствует сплочению семьи.

Детско-родительские проекты являются продуктом сотрудничества детей и родителей, способствующие гармонизации внутрисемейных отношений. В процессе работы над проектом формируется своеобразное детско-взрослое сообщество, в котором формируется родительская компетентность и реализуется партнерская позиция взрослого. Позиция детей связана с ощущением чувства безопасности, эмоциональной привязанности, освоением принципов конструктивного взаимодействия.

Выставки – это наглядная форма демонстрации творческих работ детей и родителей, представляющая итог совместной деятельности. Выставка способствует развитию креативности и навыков самопрезентации. Выставки можно классифицировать на информационные, познавательные, творческие, выставки-ярмарки, выставки-отчеты. Работа выставки завершается церемонией вручения дипломов семьям-участникам, что позволяет поднять авторитет родителей в глазах ребенка.

Педагогическая коучинг-сессия – одна из результативных форм организации работы с коллективом родителей, способ развивающего взаимодействия, ориентированный на раскрытие возможностей детей и родителей через осознанность в поиске самостоятельных решений. Родитель

становится наставником ребенка, что помогает выстраивать партнерские отношения в системе «родитель-ребенок».

Хороший эффект в процессе взаимодействия с семьями имеет квик-настройка, обеспечивающая подготовку родителей к успешной работе в процессе взаимодействия. Квик-настройка – это экспресс метод, который включает позитивные установки, направленные на установление доброжелательной атмосферы, повышение мотивации, снятие усталости, например, «Я спокойный и уверенный родитель! Мой ребенок талантлив!».

Л.В. Коломийченко, З.Л. Венкова предлагают следующие формы педагогического просвещения родителей:

1.Тематические курсы-практикумы, педагогические гостиные. Организация таких встреч обеспечивает возможность выбора каждым родителем актуальных для него вопросов, среди которых «Игровой абонемент для современной мамы», «Кафедра семейных традиций», «Ассамблея счастливых родителей», «Мужская гостиная», «Женская гостиная».

2. Использование детских интервью позволяет актуализировать знания родителей об особенностях своего ребенка и детской субкультуре. Тематика интервью может быть самой разнообразной: «Игры наших девочек и мальчиков», «Карман мальчишки – мусорная свалка или копилка гениальности?» и т. д. [3].

Активная позиция детского сада в работе с семьей, дифференцированный подход к родителям, использование нетрадиционных форм и технологий педагогического просвещения повышает воспитательный потенциал современных семей, создает условия для реализации потребности родителей в саморазвитии и формировании субъектности в процессе семейного воспитания**.**

Современные родители – это поколение людей, выросших в пространстве Интернета, получающих там ответы на все волнующие их вопросы воспитания и делающих поверхностные выводы. Это создает у них иллюзию информированности и компетентности в вопросах воспитания детей. В современном мире необходимо родителей учить быть родителями. Одной из современных форм педагогического просвещения родителей являются курсы для родителей, которые появились в ответ на запрос современного общества в квалифицированных специалистах, владеющих навыками программирования и робототехники. Родителям современных дошкольников можно предложить курсы «Воспитание будущего инженера в условиях семьи». В результате реализации программы курсов у родителей сформируется понимание важности технических навыков и логического мышления для дальнейшей жизни подрастающего человека, а также компетенции, обеспечивающие выстраивание гармоничных семейных отношений, поддержку интереса детей и взрослых к совместной деятельности. Подтверждением актуальности данного направления родительского просвещения являются Всероссийские и Международные чемпионаты по программированию и робототехнике, способствующие ранней профориентации и развитию у детей интереса к техническому творчеству.

Семейный фестиваль рассматривается как форма совместной культурно-досуговой деятельности детей и родителей, направленный на раскрытие

творческого потенциала семьи, позволяющий привлечь родителей (законных представителей) к участию в совместных с детьми мероприятиях. Семейный фестиваль обеспечивает педагогическую поддержку семьи, позволяет повысить компетентность родителей в вопросах воспитания, создаст условия для сплочения семьи посредством коллективного семейного дела. Семейный фестиваль создает радостно-праздничную игровую атмосферу здоровой соревновательности и может стать центром культурно-досугового притяжения и хорошей образовательной традицией дошкольной образовательной организации.

Инновационный проект учреждения с целью создания стажировочных площадок – одна из современных и результативных форм родительского просвещения, создания условий для вовлечения родителей в образовательный процесс, возможности проявления субъектной позиции в воспитании детей, трансляции лучшего опыта семейного воспитания. В настоящее время приоритетом государственной политики в области воспитания является создание условий для воспитания личности, ориентированной на труд [2]. Однако наблюдения показывают, что дошкольники порой не знают об особенностях трудовой деятельности взрослых, процессе изготовления изделий из различных материалов, у детей снизился интерес и желание включаться в трудовую деятельность. Одной из форм приобщения детей к труду выступает организация совместной детско-взрослой деятельности, в процессе которой обогащается личностное развитие дошкольников на основе организации разнообразных видов трудовой деятельности и общения родителей с детьми. Примером такой формы может служить инновационный проект «Мастерские в детский сад!». Мастерами и наставниками детей в овладении базовыми трудовыми навыками могут быть родители воспитанников. Планируемые результаты реализации такого проекта будут выражены в овладении детьми навыками и приемами работы с инструментами, бережном отношении к материалам и орудиям труда, умении организовать свое рабочее место, усилении понимания ценности труда и его результатов за счет создания общественно-полезного продукта.

К числу современных форм родительского просвещения следует отнести тематические аудиозаписи и видеоролики по вопросам воспитания детей, консультирование посредством размещения материалов на официальном сайте дошкольной образовательной организации и в социальных сетях с использованием современных мессенджеров, участие в вебинарах, а также использование тематических буклетов, информационных справочников, памяток, методических рекомендаций, дидактических материалов и наглядных пособий.

Консультирование родителей продолжает оставаться одной из самых результативных форм родительского просвещения. Консультирование направлено на получение знаний основных закономерностей физического и психического развития ребенка, понимание ценности семейного воспитания, формирование взаимопонимания и взаимодействия со всеми членами семьи.

Анализ тематических направлений родительского консультирования показал, что преобладает тематика, связанная с изучением семейных ценностей

и традиций. Обращение к данной тематике свидетельствует о понимании родителями значимости семьи в жизни ребенка, формировании позитивного отношения к семейным традициям, направленным на сплочение членов семьи. Важным аспектом родительского консультирования является разъяснение прав родителей как полноправных участников образовательных отношений, а также особенности адаптации детей к условиям дошкольного образовательного учреждения. Актуальной и социально-значимой проблематикой является духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание в семье.

Одним из источников повышения качества родительского просвещения может стать интеграция современных педагогических технологий взаимодействия с семьями. Опыт показал, что среди технологий родительского просвещения наибольшую эффективность показали личностно-ориентированные, игровые, проектные. В основе личностно-ориентированной технологии – приобретение и осознание родителями собственного родительского опыта, проявление себя в качестве субъекта воспитания и познания. Личностно-ориентированная технология родительского просвещения – это организация взаимодействия на основе глубокого уважения к личности родителя, отношения к нему как к сознательному, полноправному участнику воспитания и познания. Игровые технологии позволяют преодолеть пассивность родителей, снижают напряженность, моделируют педагогические ситуации, формируют навыки детско-родительского взаимодействия, делают процесс родительского просвещения более гибким и управляемым. Проектные технологии обеспечивают вовлеченность родителей и детей в процесс создания значимого проекта, формируют команду, воспитывают самостоятельность в решении проблемы, объединяют интересы семьи и детского сада.

Таким образом, интеграция педагогических технологий позволяет перейти к диалоговым моделям педагогического просвещения родителей, способствующим формированию родительской компетентности.

Семейные отношения – понятие многогранное, представляющее собой связи и взаимодействие между членами семьи, включая и прародителей. Одной из функций семейных отношений является воспитательная, связанная с вопросами семейной педагогики и реализацией воспитательного потенциала семьи. Влияние прародителей на молодое поколение, их опыт и мудрость стали сегодня объектом научных обсуждений. Современные исследователи изучают прародительский потенциал в современной российской семье [14]. Во многих семьях прародители играют роль держателя семьи, хранителя семейных ценностей. Именно через держателя семьи передаются семейные традиции. Прародители понимают ценность внуков, появление которых означает новый этап их жизненного пути и удлиняет жизненную перспективу. Старшее поколение в лице бабушки и дедушки выступают в роли связующего звена между прошлым и настоящим семьи. Не случайно, ученые называют прародительство пролонгированным родительством [13]. В научный оборот вводится понятие прародительская ресурсность, рассматриваемая как комплекс потенциалов и капиталов, одной из характеристик которой является вариативность и компетентность прародителей [14]. В этой связи дошкольные

образовательные организации ведут поиск форм и технологий взаимодействия с прародителями с учетом их педагогической ресурсности, направленных на укрепление связи поколений и сохранение преемственности в воспитании.

В заключении отметим, что педагогическое просвещение – это сложный процесс, который осуществляется на основе установления доверительных отношений, диалога, совместного решения возникающих проблем, в процессе чего усилия участников объединяются, создается атмосфера взаимопонимания, эмоциональной поддержки и ситуации успеха для детей и родителей. Задача дошкольного учреждения сделать этот процесс свободным и творческим, а его результаты эффективными. Представленное разнообразие форм педагогического просвещения значительно обогатит практику взаимодействия с родителями, повысит их педагогическую компетентность в воспитании детей, будет способствовать становлению ответственной родительской позиции. На современном этапе развития общества, в условиях остропротекающих кризисных процессов, проблемы педагогического просвещения родителей актуализируются.

Дальнейшего изучения требуют вопросы поиска современных форм и технологий родительского просвещения, позволяющих осмыслить скрытый потенциал семейного воспитания, активизировать субъектную позицию родителей во взаимодействии с образовательной организацией, вовлечения прародителей в процесс взаимодействия с дошкольной образовательной организацией.

Список литературы

1. Воспитатели и родители [Текст] / Из опыта работы. Сост. Л.В. Загик, В.М. Иванова. М.: Просвещение, 2014. 96 с.

2. Гилева А.В. Формы воспитания ценностного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста // Вестник ГГТУ. 2024. №4. С.26-31.

3. Коломийченко, Л.В. Совершенствование гендерных стратегий родителей в условиях социально-педагогического взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи: моногр. / Л.В. Коломийченко, З.Л. Венкова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2018. 159 с.

4. Макарова, О. В. Значение проектной деятельности при организации взаимодействия ДОО и семьи. URL http://moluch.ru/archive/127/35344/ (дата обращения: 14.02.2026).

5. Куракина Е.Ю. Родительское просвещение как механизм формирования ответственного родительства // Образовательная панорама. 2024. № 2 (22). С. 42-48.

6. Майер А.А., Яковлева Э.Н., Зеленкова Т.В. Проектирование универсальной модели родительского просвещения в условиях дошкольного образования// Высшее образование сегодня. 2024. № 4. С. 10-17.

7. Милькевич О. А. Специфика организации родительского просвещения в практике взаимодействия различных субъектов с семьями обучающихся // Science for Education Today. 2025. Т. 15, № 3. С. 7–25.

8. Проект Программы просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные

организации [Электронный ресурс]. URL: https://irzar.ru/storage/2024/07/proekt-programmy-prosveshheniya-roditelej.pdf (дата обращения: 18.02.2026).

9. Солянникова О.И. Мастер-класс как форма взаимодействия с родителями обучающихся дошкольного возраста. На пути к совместному успеху. URL: http:// http://slovo.mosmetod.ru/avtorskie-materialy/itemlist/category/141-doshkolnoe-obrazovanie (дата обращения: 18.02.2026).

10. Федеральная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122/ (дата обращения: 18.02.2026).

11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы / Ред. Т. В. Цветкова. – М.: Сфера, 2016. – 96 с.

12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.02.2026).

13. Янак А.Л. Нереализованные» бабушки и дедушки: прародительская ресурсность vs прародительская депривация // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2021. № 1. С. 54–69.

14. Янак А.Л. Прародительский потенциал в современной российской семье: постановка проблемы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 2 (58). С. 101–108.

2.2. Использование интерактивного оборудования в логопедическом сопровождении детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи[10]

Современная система специального образования претерпевает значительные изменения, стремясь к максимальной эффективности и индивидуализации обучения. Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) характерны не только нарушения всех компонентов речевой системы, но и снижение познавательной активности, неустойчивость внимания и быстрая утомляемость [1]. В этих условиях традиционные методы обучения часто не обеспечивают необходимой динамики, требуя инновационных подходов.

Интерактивное оборудование становится тем инструментом, который позволяет реализовать принцип полисенсорного воздействия. Сочетание визуальных образов, звукового сопровождения и возможности тактильного взаимодействия с экраном (или поверхностью) создает мощный стимул для речевого развития, делая процесс коррекции более увлекательным и продуктивным.

Работа с интерактивным оборудованием опирается на ряд ключевых психолого-педагогических принципов, учитывающих особенности развития детей с ОНР.

1. Принцип наглядности: дети с ОНР имеют преимущественно наглядно-образное мышление. Динамичные, ярко анимированные экранные объекты значительно легче удерживают внимание, чем статические картинки, способствуя лучшему запоминанию и усвоению информации.

2. Принцип интерактивности: ребенок перестает быть пассивным слушателем и становится активным субъектом деятельности, управляя процессом (перетаскивая объекты, нажимая на кнопки, рисуя). Это развивает причинно-следственные связи, мелкую моторику и когнитивные функции.

3. Принцип игровой мотивации: использование игровых персонажей, сюжетов и соревновательных элементов снижает уровень «речевой тревожности» и страха перед ошибкой, повышает заинтересованность и поддерживает концентрацию на задании.

4. Принцип индивидуализации: большинство интерактивных программ позволяют адаптировать сложность заданий под индивидуальные возможности каждого ребенка, обеспечивая комфортный темп обучения [1].

Использование интерактивного оборудования должно быть точечным и соответствовать этапам коррекции ОНР.

Например, для развития речевого дыхания и голоса можно использовать микрофон и соответствующее программное обеспечение (ПО): ребенок дует в микрофон, и на экране надувается парус, взлетает вертолет или гаснут свечи.

В ходе коррекции звукопроизношения можно применять артикуляционную гимнастику по видео-образцам; игры на автоматизацию звуков в слогах, словах и фразах (например, «покормить монстрика» словами с нужным звуком).

[10] Автор раздела: Гордеева В.В., Мустафаева П.Э., Назарова А.С.

Для развития фонематического слуха и восприятия можно применять интерактивные игры, направленные на сортировку предметов в виртуальные корзинки (например, звуки [С] и [Ш]), выделение заданного звука из ряда других звуков или слогов с помощью нажатия на экран.

В ходе логопедической работы по формированию лексико-грамматического строя у дошкольников с ОНР эффективным будет применение интерактивных заданий на классификацию («Четвертый лишний»), образование новых форм слов («Один – много», «Назови ласково»), подбор антонимов.

С целью развития связной речи у дошкольников выделенной категории можно применять интерактивные мнемотаблицы; игры-конструкторы сказок, где ребенок передвигает героев и озвучивает их действия; установление последовательности событий в анимированных историях и др.

В процессе подготовки к обучению грамоте дошкольников с ОНР логопед может использовать интерактивные игры на узнавание образа буквы, соотнесение звука и буквы, чтение простых слогов-слияний в игровом контексте [2].

Для полноценной коррекционной работы с детьми с ОНР целесообразно использовать комплекс технических средств, каждое из которых имеет свои уникальные возможности:

Во-первых, это интерактивная доска (интерактивная панель), которая является центральным элементом современного логопедического кабинета. Она позволяет работать всей группе или подгруппе детей одновременно, обеспечивая коллективное обсуждение и выполнение заданий. Основные задачи, решаемые с их помощью в коррекционной работе:

– коллективное составление планов-схем для пересказов;

– динамическое моделирование предложений (передвижение слов-картинок);

– визуализация сложных лексических понятий (например, природные явления, космос).

Пример коллективного составления планов-схем для пересказов «Составим рассказ по картинкам». На доске отображается серия сюжетных картинок вперемешку. Дети по очереди подходят к доске, перетаскивают картинки в правильной последовательности, а затем каждый ребенок составляет по одному предложению или пересказывает свой фрагмент истории, опираясь на визуальный ряд. Доска может записывать их речь, позволяя потом прослушать и оценить последовательность.

Пример динамического моделирования предложений может быть следующим. «Динамические схемы предложений»: логопед создает на доске шаблон предложения с пустыми местами (например, [кто?] [что делает?] [что?]). Дети выбирают из предложенных пиктограмм (изображения животных, действий, предметов) и перетаскивают их в нужные места, затем озвучивают получившееся предложение, добиваясь согласования.

Во-вторых – специализированные логопедические тренажеры («Мерсибо», «Дельфа-142», «Умное зеркало» и др.), оснащенные специализированным ПО, направленным на:

– развитие речевого дыхания (микрофон реагирует на силу выдоха, изменяя картинку на экране);

– коррекцию звукопроизношения;

– формирование фонематического слуха.

Данные тренажеры предлагают широкий спектр упражнений, направленных на развитие конкретных речевых функций.

Например, для работы над развитием речевого дыхания и силы голоса: с помощью микрофона, подключенного к тренажеру, ребенок выполняет задания на выдох (например, «задуть свечу», «наполнить воздушный шар»). На экране отображается анимация, реагирующая на силу и плавность выдоха, что дает немедленную обратную связь.

В работе над формированием фонематического слуха можно, например, использовать игру «Поймай звук», в ходе которой ребенок должен хлопнуть по экрану или нажать на кнопку, когда услышит заданный звук в потоке слогов или слов, что развивает избирательность слухового восприятия.

В-третьих – интерактивный пол и песочница, представляющие собой уникальные инструменты, сочетающие работу крупной и мелкой моторики и речи.

Например, интерактивный пол «Следопыт»: на полу проецируются различные изображения. Дети прыгают по «лужам», называют цвета, перешагивают через «пеньки», проговаривая соответствующие действия и характеристики предметов (например, «Большой, коричневый пень», «Маленькая, синяя лужа»). Это способствует развитию пространственного ориентирования и активизации прилагательных.

Пример применения интерактивной песочницы – «Мир природы»: ребенок строит ландшафты из песка (горы, реки, моря), а проекция превращает их в интерактивные объекты (лава, вода, снег). Логопед просит ребенка описать свои действия и созданный мир: «Я строю высокую гору. По ней течет красная лава. Внизу синее озеро, в нем плавают рыбки». Подобная работа стимулирует описательную и повествовательную речь, расширяет словарный запас.

Еще одним направлением применения интерактивного оборудования в коррекционной логопедической работе с дошкольниками, имеющими речевое недоразвитие, является интеграция интерактивных технологий с методикой ТРИЗ и кольцами Луллия

Кольца Луллия являются эффективным средством развития комбинаторного мышления, творческого воображения и, как следствие, связной речи. Перенос этой методики в интерактивный формат дает ряд существенных преимуществ:

– вариативность: в цифровой версии «Колец Луллия» можно моментально менять наборы картинок (от овощей до космических объектов, от животных до профессий), не затрачивая время на изготовление, хранение и сортировку бумажных пособий, что позволяет быстро адаптироваться под любую лексическую тему и индивидуальные потребности;

– слуховая поддержка и обратная связь: при совпадении секторов на кольцах программа может озвучивать названия предметов, признаков или

действий, задавать наводящие вопросы, стимулируя ребенка к построению фразы или короткого рассказа, например, при совпадении картинок «лиса», «лес», «спит», программа может спросить: «Как ты думаешь, почему лиса спит в лесу? Что она видит во сне?»;

– создание сюжетов: если на одном круге выпал «медведь», на другом – «велосипед», а на третьем – «луна», интерактивная доска позволяет тут же зарисовать или собрать из клипартов сцену для будущего фантастического рассказа. Созданные истории можно сохранить, распечатать или отправить родителям.

Приведем пример логопедического занятия, построенного на интеграции данных технологий: «Фантастическая история с интерактивными кольцами Луллия».

Цель: развитие творческого воображения, формирование сложных предложений, связной повествовательной речи.

Оборудование: интерактивная доска с программой «Кольца Луллия» (например, в LearningApps).

Ход занятия:

1. Введение. Логопед предлагает детям отправиться в путешествие по волшебным кругам, где можно придумывать самые необычные истории.

2. Запуск колец. На доске демонстрируются три интерактивных круга. На первом – персонажи (кот, принцесса, инопланетянин), на втором – места (лес, космос, подводный мир), на третьем – действия (танцует, летает, превращается).

3. Составление комбинаций. Ребенок «крутит» круги (с помощью прикосновения к доске) и останавливает их. Например, выпадает комбинация: «инопланетянин» + «подводный мир» + «танцует».

4. Построение фразы или предложения.

Логопед задает вопросы: «Кто это? Где он? Что делает?». Дети строят предложения: «Это инопланетянин. Он живет в подводном мире и танцует».

5. Развитие сюжета. Логопед стимулирует детей к расширению фразы: «Почему инопланетянин танцует под водой? Может быть, он нашел там что-то интересное? Или он рад встрече с русалкой?». Дети придумывают продолжение, используя прилагательные и наречия.

6. Визуализация истории. С помощью встроенных инструментов доски (фломастеры, штампы) или клипарта логопед вместе с детьми «зарисовывает» ключевые моменты истории, создавая наглядный план для последующего пересказа.

7. Пересказ. Каждый ребенок или вся подгруппа пересказывает получившуюся фантастическую историю, опираясь на визуальный план.

Также интересным вариантом интеграции интерактивных технологий является их совместное использование с методикой Монтессори при создании так называемой интерактивной Монтессори-среды.

Методика Монтессори предполагает работу в «подготовленной среде», где каждый материал имеет свою дидактическую цель [3]. Интерактивное оборудование не заменяет, а расширяет эту среду, привнося динамику,

мультимедийность и возможность мгновенной модификации, например, следующим образом:

– цифровые номенклатурные карты, например, дополнение реальных карточек интерактивными упражнениями на классификацию;

– сенсорное развитие: игры на сопоставление звуков, оттенков и форм в цифровом пространстве;

– практическая жизнь: симуляции последовательностей действий (например, алгоритм одевания или приготовления блюда), которые затем закрепляются в реальной манипулятивной деятельности.

Пример логопедической работы с цифровыми номенклатурными картами и классификацией может быть следующим. Рядом с реальными Монтессори-картами (например, с изображениями частей растений – корень, стебель, лист) на планшете или интерактивной доске запускается приложение, где ребенок должен перетащить цифровые подписи к соответствующим частям, а затем собрать растение из отдельных элементов. При правильном выполнении программа может озвучить название части и ее функцию.

Пример сенсорного развития – «Звуки природы»: на планшете представлены изображения различных природных явлений или животных. Ребенок выбирает картинку (например, «гроза» или «щенок») и слышит соответствующий звук. Затем он должен описать, что слышит, используя прилагательные и глаголы: «Громко гремит гром», «Ласково скулит щенок».

Процесс формирования связной речи у детей с ОНР через интерактив можно разделить на три взаимосвязанных этапа, каждый из которых имеет свои задачи и методические приемы. Опишем данные этапы и представим примеры логопедических занятий, демонстрирующих интеграцию интерактивных технологий.

I этап. Обогащение словаря и подготовка к построению связных высказываний.

На этом этапе основное внимание уделяется расширению активного и пассивного словаря дошкольников с ОНР, формированию лексических категорий и развитию сенсорного опыта, что является фундаментом для становления связной речи.

Логопедическое занятие на тему: «Осень в гостях: фрукты и овощи».

Цель: обогащение словаря существительными, прилагательными, глаголами по лексической теме «Фрукты и овощи»; развитие описательной речи через сенсорное восприятие и интерактивные игры.

Оборудование: интерактивная доска, планшеты для индивидуальной работы, муляжи фруктов и овощей (в «волшебном мешочке»), цифровые номенклатурные карты (триплеты) на планшетах.

Ход занятия:

1. Организационный момент. Приветствие, активация внимания.

Логопед: «Какое сейчас время года? Что нам дарит осень?». На интерактивной доске появляются анимированные осенние пейзажи.

2. Игра «Волшебный мешочек» (реальный + интерактивный).

Логопед: «Ребята, осень принесла нам подарки в волшебном мешочке. Попробуйте на ощупь угадать, что там».

Дети по очереди опускают руку в мешочек, описывают форму, размер, фактуру предмета: «Я нащупал что-то круглое, гладкое, с хвостиком...» (Яблоко).

На интерактивной доске игра «Угадай по контуру или фрагменту».

Постепенно открывается часть изображения фрукта или овоща. Дети называют, что это, и придумывают 2-3 признака (цвет, вкус, где растет): «Это помидор, он красный, сочный, растет на грядке».

3. Работа с цифровыми триплетами Монтессори.

На планшетах или интерактивной доске набор цифровых номенклатурных карт (картинка фрукта или овоща, его название, описание его свойств).

Задание 1: соединить картинку с правильным названием.

Задание 2: подобрать к картинке 2-3 соответствующих прилагательных из предложенного списка (например, «яблоко» – «красное, сладкое, хрустящее»).

Задание 3: составить короткое предложение по триплету: «Банан желтый и вкусный».

4. Игра «Что где растет?» (интерактивная доска).

На доске изображения сада, огорода и леса. Дети перетаскивают картинки фруктов и овощей в соответствующие зоны, проговаривая: «Яблоко растет в саду», «Морковь растет на огороде».

5. Физкультминутка «Мы капусту рубим, рубим...» с движениями.

6. Интерактивная игра «Собери урожай».

На доске «корзина» и разбросанные фрукты и овощи. Логопед называет признак (например, «что-то круглое и красное»), дети перетаскивают в корзину подходящие объекты, проговаривая: «В корзине красное яблоко».

7. Итог занятия.

Логопед: «Что нового мы узнали сегодня? О чем говорили? Какие слова запомнили?». Оценка активности детей.

II этап. Конструирование фразы и построение диалога.

На этом этапе дети учатся правильно строить предложения, согласовывать слова, использовать различные грамматические конструкции, а также участвовать в диалоге.

Логопедическое занятие на тему: «Наши друзья: дикие и домашние животные».

Цель: развитие связной речи через классификацию животных, формирование обобщающих понятий, составление предложений с использованием глаголов и прилагательных; развитие диалогической речи.

Оборудование: интерактивная доска, планшеты, карточки с изображениями диких и домашних животных, их детенышей, жилищ, пищи (цифровые).

Ход занятия:

1. Организационный момент.

Приветствие. Загадки о животных на интерактивной доске (с анимацией).

2. Интерактивная сортировка «Где, чей дом?».

На интерактивной доске два поля: «Лес» (дикие животные) и «Ферма» (домашние животные). По центру – разбросанные картинки животных.

Задание: дети по очереди подходят к доске, перетаскивают животных в соответствующий «дом», проговаривая: «Медведь живет в лесу, это дикое животное»; «Корова живет на ферме, это домашнее животное».

3. Работа с глаголами «Кто что делает?».

На доске изображение животного (например, лисы). Вокруг – облака слов-глаголов (бегает, спит, охотится, крадется).

Задание: дети выбирают подходящие глаголы, перетаскивают их к животному и составляют предложения: «Лиса бегает по лесу», «Лиса охотится за зайцем».

Далее детьми осуществляется выбор животного и создание предложений с ним (например, «Кошка что делает?»: «играет», «ловит мышей», «мурлычет», «спит»).

4. Формирование родительного падежа. Игра на сопоставление «Чей малыш? Чей хвост?».

На планшетах: картинка взрослого животного и несколько картинок детенышей. Ребенок соединяет пару, проговаривая: «У коровы – теленок».

На интерактивной доске: изображения хвостов, ушей разных животных. Дети перетаскивают части к нужным животным: «Это чей хвост? Это лисий хвост».

5. Физкультминутка: имитация движений животных под музыку.

6. Интерактивное задание «Придумай диалог».

На доске две картинки животных, которые «встретились» (например, заяц и волк). Логопед предлагает детям подумать, о чем они могли бы поговорить.

Дети в парах или по очереди составляют короткие диалоги, используя заранее предложенные фразы-клише (например, «Привет! Как дела?», «Что ты здесь делаешь?»). Интерактивные «облачка мысли» или «облачка диалога» могут появляться над головами животных, куда дети вписывают или проговаривают свои фразы.

7. Итог занятия.

Логопед: «О каких животных мы говорили? Что о них узнали?».

III этап. Продуцирование связного текста (описательные и повествовательные рассказы)

На этом этапе дети переходят от отдельных предложений к составлению логически связанных текстов, используя план, схемы, модели.

Логопедическое занятие на тему: «Зимние чудеса и забавы».

Цель: формирование навыков составления описательных и повествовательных рассказов о зиме и зимних забавах; активизация глагольного словаря и наречий, развитие образности речи.

Оборудование: интерактивная доска, набор сюжетных картинок на тему зимы (цифровые), микрофон, программа для создания коротких анимационных историй (например, с функциями записи голоса).

Ход занятия:

1. Организационный момент.

Приветствие. Просмотр анимированного видеоролика о зиме на интерактивной доске. Беседа: «Что вы увидели в ролике? Какие чудеса дарит зима?».

2. Активизация словаря «Зимние слова».

Логопед: «Давайте вспомним зимние слова».

На доске появляется изображение снежинки. Дети называют слова-ассоциации (снег, мороз, коньки, санки, Новый год).

Интерактивная игра «Подбери действия»: К картинке «снег» дети выбирают глаголы (падает, искрится, кружится, тает). К картинке «дети» – глаголы (катаются, лепят, играют, смеются).

3. «Зимние забавы: составим план».

На интерактивной доске демонстрируются 4-5 картинок, изображающих различные зимние забавы (катание на санках, лепка снеговика, игра в снежки, катание на коньках). Картинки представлены в хаотичном порядке.

Задание: дети по очереди подходят к доске и расставляют картинки в логической последовательности, придумывая завязку, развитие действия и финал истории. Например: «Сначала дети оделись тепло, потом пошли на улицу лепить снеговика. Потом они кидались снежками. А в конце довольные пошли домой».

Параллельно создается интерактивная схема рассказа: к каждой картинке добавляются 1-2 ключевых слова-подсказки (например, «оделись», «лепят», «кидают», «радуются»).

4. Создание интерактивного рассказа «Озвучиваем историю».

Используя созданный план и картинки на интерактивной доске, каждый ребенок по очереди составляет 2-3 предложения по одной из картинок.

С помощью микрофона и функции записи голоса в программе (например, PowerPoint с добавлением анимации или специализированное ПО) логопед записывает речь детей под их картинками.

После того, как вся история озвучена, дети прослушивают получившийся «мультфильм», оценивают свою речь, последовательность, выразительность. Логопед помогает в самокоррекции.

5. Физкультминутка «Снеговик» (имитация лепки снеговика).

6. Развитие логики «Что было до, что было после?».

На интерактивной доске показывается две картинки из истории. Задание: «Что произошло раньше? А что потом?». Дети отвечают полными предложениями.

7. Итог занятия.

Обсуждение, какая история получилась: «Чей рассказ вам больше всего понравился и почему?».

Приведенные выше методики и примеры работы с интерактивным оборудованием не являются просто теоретическими рассуждениями. Их эффективность была подтверждена конкретными результатами. Согласно проведенному диагностическому исследованию, в рамках которого с детьми ЭГ проводилась логопедическая работа на основе использования интерактивных технологий в сочетании с методиками ТРИЗ (кольца Луллия) и Монтессори, а с

дошкольниками КГ – коррекция велась по традиционным программам, наблюдалась следующая динамика.

В экспериментальной группе (10 детей), где активно применялось интерактивное сопровождение и описанные выше методики, к концу формирующего эксперимента 4 ребенка (40%) достигли высокого уровня формирования связной речи; 5 детей (50%) показали средний уровень. Лишь 1 ребенок (10%) остался на низком уровне.

В контрольной группе (10 детей), работавшей по традиционным программам 1 ребенок (10%) достиг высокого уровня, 7 детей (70%) показали средний уровень, 2 ребенка (20%) остались на низком уровне.

Помимо количественных показателей, наблюдались значимые качественные сдвиги в речевом развитии старших дошкольников, имеющих речевое недоразвитие. Речь детей из ЭГ стала более последовательной и логичной. Отмечалось существенное уменьшение количества пауз-хезитаций, расширение объема используемых прилагательных, наречий и синонимов, что подтверждалось данными детализированных «сенсорных словарей», формировавшихся в ходе Монтессори-игр, а также более точным использованием лексико-грамматических средств.

Следует отметить, что применение интерактивного оборудования требует строгого реализации здоровьесберегающих технологий и соблюдения регламентов СанПиН [4], чтобы избежать негативного влияния на зрение и нервную систему детей:

1) продолжительность работы: непрерывная работа с экраном для детей 5-6 лет не должна превышать 10 минут; общая продолжительность занятий с ИКТ – не более 20-25 минут;

2) гимнастика для глаз: обязательное включение специальных упражнений для глаз после каждого сегмента работы с экраном;

3) динамические паузы: чередование экранных форм работы с практическими (манипуляциями с реальными предметами Монтессори, физическими кольцами Луллия, подвижными играми);

4) освещение и дистанция: достаточное освещение в кабинете, правильное расположение доски (без бликов), оптимальное расстояние до экрана.

Важно подчеркнуть, что технологии не заменяют квалифицированного логопеда, а выступают «умным инструментом» в его руках. Педагог выполняет роль модератора, который:

– во-первых, направляет и стимулирует: подводит ребенка к правильному решению, стимулирует к развернутым ответам, а не просто к нажатию кнопки;

– во-вторых, обеспечивает перенос навыка: помогает ребенку переносить полученные в виртуальной среде навыки в реальное речевое общение;

– в-третьих, адаптирует и корректирует: индивидуализирует задания, вносит коррективы в зависимости от динамики развития ребенка;

– в-четвертых, создает мотивацию: поддерживает интерес к занятиям, создает ситуацию успеха.

Таким образом, использование перечисленного интерактивного оборудования (интерактивные доски, панели, столы, планшеты, а также

специализированные логопедические тренажеры и комплексы с биоуправлением) в работе с детьми с ОНР – это не просто «модное веяние», а необходимость, обусловленная особенностями развития таких детей. При этом можно выделить как положительные, так и отрицательные стороны их применения в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Так к преимуществам относится следующее.

Повышение мотивации: для детей с ОНР характерна быстрая утомляемость и низкий интерес к однообразным упражнениям (артикуляционной гимнастике, повторению звуков). Игровой формат и яркие персонажи превращают рутину в приключение.

Мультисенсорное воздействие: оборудование задействует одновременно слух, зрение и осязание. Это критически важно при ОНР, так как позволяет создать мощный компенсаторный механизм.

Мгновенная обратная связь: ребенок сразу видит результат своих действий (персонаж прыгнул, если звук произнесен верно, или картинка окрасилась в нужный цвет). Это формирует ситуацию успеха.

Объективность контроля: специализированные программы (например, «Дельфа-130» или «Мерсибо») позволяют точно фиксировать силу выдоха, громкость голоса или правильность темпа, что сложно измерить «на глаз».

Многократное повторение без пресыщения: один и тот же речевой материал можно предъявлять в разных игровых сценариях, что необходимо для автоматизации звуков.

Развитие высших психических функций: параллельно с речью развиваются внимание, память, логическое мышление и зрительно-моторная координация.

Среди возможных рисков и ограничений следует выделить следующее.

Риск перевозбуждения: избыточная яркость, громкие звуки и быстрая смена кадров могут привести к переутомлению нервной системы ребенка с ОНР (часто имеющего сопутствующий диагноз СДВГ).

Санитарные ограничения (СанПиН): строгие лимиты на экранное время (для старших дошкольников – не более 10-15 минут за занятие).

Подмена живого общения: речь – это социальный навык, я чрезмерное увлечение «общением с компьютером» может тормозить развитие ее коммуникативной функции.

Технические сложности: необходимость специальной подготовки педагога, высокая стоимость качественного оборудования и лицензионного ПО.

Риск пассивного восприятия: если игра слишком простая или механическая, ребенок может начать действовать методом «тыка», не включая мыслительные и речевые процессы.

Использование интерактивного оборудования в логопедическом сопровождении детей с ОНР значительно повышает эффективность коррекционной работы, что подтверждается результатами диагностического исследования. Оно позволяет визуализировать абстрактные языковые категории, поддерживает высокую мотивацию и обеспечивает индивидуализацию обучения. Интеграция интерактивного оборудования с методиками Монтессори и ТРИЗ (в частности, кольцами Луллия) создает мощный синергетический

эффект, способствуя комплексному развитию связной речи старших дошкольников с ОНР.

Дальнейшее развитие направления видится в создании персонализированных цифровых образовательных маршрутов, интегрирующих сенсорный опыт Монтессори, логику ТРИЗ и интерактивные возможности современных технологий для формирования полноценной языковой личности дошкольника. Это также включает разработку более детализированных критериев оценки динамики связной речи, методических рекомендаций по созданию авторских интерактивных материалов и внедрение систем мониторинга прогресса, доступных для родителей.

Список использованной литературы

1. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.

2. Груздева, Ю.В. Применение интерактивных технологий в работе учителя-логопеда // Образование и воспитание. – 2021. – № 4 (35). – С. 3-5.

3. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому. – М.: Карапуз, 2014. – 256 с.

4. Регламенты СанПиН по использованию электронных средств обучения в образовательных организациях // URL: https://base.garant.ru/75093644/ (Дата обращения: 20.02.2026).

2.3. Триатлон как средство оздоровления школьников подросткового возраста[11]

Триатлон – вид спорта, базирующийся на трёх различных дисциплинах (плавание, велосипедная гонка, бег) и требующий не только отличной физической подготовленности, но и крепкого здоровья, а в результате и функциональной подготовленности спортсменов.

В современных условиях популярность триатлона растет, но необходимо вносить кардинальные изменения в образ жизни и любить этот вид спорта, чтобы им заниматься. Есть необходимость в большей информации о триатлоне, надо анализировать и систематизировать отечественный опыт. В триатлоне как ни в каком другом виде спорта необходима разносторонняя физическая и техническая подготовленность, ведь плавание, велоспорт и бег являются не связанными между собой дисциплинами [6, С. 45-48].

В научно-методической и специальной литературе описаны особенности плавательной, велогоночной и беговой подготовки в триатлоне. Подчеркивается, что в плавании важно демонстрировать искусство техники и умение адаптироваться к меняющимся условиям. Велоспорт требует отличной подготовки сердечно-сосудистой системы и нижней части тела; в освоении техники педалирования важны биомеханические факторы. В беге главное техника бега и темп беговых шагов, опорно-двигательный аппарат, координация и быстрота.

Проблемам здоровья школьников, их физической и функциональной подготовленности посвящены научные работы многих учёных [1, С. 43-44; 2, С. 3-4].

Одни из них предлагают использовать элементы спортивной тренировки для повышения уровня физической подготовленности; другие предлагают процесс физического воспитания школьников дифференцировать с учетом их физической подготовленности; третьи доказывают эффективность различных средств физического воспитания и фитнеса; четвёртые изучают физическое состояние школьников с позиции мотивации двигательной деятельности.

В настоящее время разрабатываются концепции обновления физкультурного образования школьников по наиболее важным направлениям:

- конкретизация цели и задач школьного физического воспитания;
- направленность оздоровления школьников;
- внедрение в учебный процесс школьников традиционных и инновационных оздоровительных технологий;
- создание условий для систематических занятий физическими упражнениями;
- разработка содержания вариативной части оздоровительной программы и программ по фитнесу для учащихся с 1-го по 11-й классы;
- разработка проектов оздоровления школьников различного содержания [1, С.45-46; 3, С. 29, 57, 75; 5, С. 9; 7, С. 46].

[11] Автор раздела: Банку Т.А.

В ряду различных средств спортивно оздоровительной тренировки школьников можно выделить триатлон [4, С. 77-78].

Как было отмечено ранее, триатлон – комплексный вид спорта, спортивная гонка, состоящая из поэтапного прохождения плавания, велогонки и бега (каждый этап представлен отдельным циклическим видом спорта). Известны различные стандартные и нестандартные дистанции [9, С. 37].

Приоритетным направлением внедрения триатлона в школьной среде является оздоровление подрастающего поколения, комплексность триатлона способна обеспечить всестороннее и гармоничное развитие школьников, а также сформировать мотивацию к систематическим занятиям физическими упражнениями и потребность в высокой двигательной активности [8, С. 35].

Из изложенного выше следует отметить противоречия:

- несмотря на широкий спектр научных исследований и методических рекомендаций показатели физической и функциональной подготовленности современных школьников остаются низкими;

- успех решения задачи улучшения физической подготовленности школьников определяется по показателям развития всех физических способностей, но в современных научных работах отсутствуют исследования о развитии силовой выносливости мышц туловища школьников (плавание); силовой выносливости нижних конечностей (велосипед, бег), хотя известно, что развитие этой физической способности (силовая выносливость) способствует оптимальному формированию не только опорно-двигательного аппарата, но и демонстрации высоких спортивных результатов;

- успех решения задачи повышения функциональной подготовленности школьников определяется в основном по показателям сердечно-сосудистой и дыхательной систем (ЧСС и частота дыхания в покое, после нагрузки), в современных условиях же необходим комплексный подход определения состояния функциональных систем на основе различных физиологических проб и тестов.

Обозначенные противоречия позволили определить нам проблему исследования, которая заключалась в разработке методики, включающей эффективные организационно-методические приёмы контроля и управления выполнением школьниками физических упражнений триатлона с целью гармонического развития физических способностей и повышения их функциональной подготовленности, что обусловило актуальность нашего исследования и его практическую значимость.

В качестве объекта исследования было определено спортивно оздоровительное физическое воспитание школьников. Была поставлена цель – совершенствование процесса физического воспитания и оздоровления школьников путем применения триатлона и выдвинута гипотеза с предположением, что разработанная методика тренировки школьников 13-15 лет в триатлоне позволит улучшить физическое состояние школьников и тем самым повысит их результаты в беге, плавании и велосипедной гонке.

Последние десять лет триатлон приобрёл популярность в Уссурийском городском округе Приморского края. Поэтому было решено проводить

исследование на базе МБОУ СОШ № 25 г. Уссурийска. В исследовании принимали участие учащиеся школы, занимающиеся во внеучебное время триатлоном, легкой атлетикой. В эксперименте принимали участие учащиеся 13-15 лет (мальчики), по 10 человек в контрольной и экспериментальной группах.

Контрольная группа занималась в школьных секциях (группа ОФП и легкой атлетики) в соответствии с программой подготовки. Экспериментальная группа занималась триатлоном в школьной секции, в школе есть бассейн. Педагогический эксперимент продолжался 6 месяцев.

До начала педагогического эксперимента нами было проведено первое тестирование участников исследования (сентябрь 2024 г.).

Анализ полученных данных тестирования юных триатлетов позволил заключить, что различия у испытуемых небольшие, так, например в физической подготовленности:

- в беге на 1000 м в контрольной группе средний арифметический показатель составляет 276,4 с; в экспериментальной группе – 280,8 с;

- в прыжке в длину с места в контрольной группе средний арифметический результат 169,3 см; в экспериментальной группе – 170,4 см;

- выкрут палки в контрольной группе в среднем – 72,3 см; в экспериментальной группе – 71,4 см;

- сгибания и разгибания рук в упоре лежа испытуемые контрольной группы продемонстрировали с результатом 18,8 раз; в экспериментальной группе результата составил 18,7 раз;

- в приседаниях за 15 с и в контрольной, и в экспериментальной группах средний результат составил 10,2 раз.

В функциональных пробах испытуемые продемонстрировали:

- индекс Гарвардского степ-теста – КГ в среднем - 64,8 (что говорит об уровне ниже среднего) и ЭГ - 63,0 также ниже среднего;

- проба Штанге в контрольной группе средний арифметический показатель составляет 46,6 с; в экспериментальной группе – 45,9 с;

- проба Генчи в контрольной группе средний арифметический результат 21,9 с; в экспериментальной группе – 21,6 с;

- ЧСС в покое у испытуемых контрольной группы результат - 70,4 уд/мин.; в экспериментальной группе результат составил 70 уд/мин.

Для определения отсутствия достоверных различий между участниками контрольной и экспериментальной групп был проведён математико-статистический анализ и определена равнозначность групп.

Таблица 1

Сравнительные показатели испытуемых до эксперимента

Тесты	группа	Величины		
		M±m	t	P
Бег 1000 м (с)	КГ	276,4±8,1	0,3<2,1	p>0,05
	ЭГ	280,8±12,4		
Прыжок в длину с места (см)	КГ	169,3±1,2	0,7<2,1	p>0,05
	ЭГ	170,4±1,0		
Выкрут палки (см)	КГ	72,3±1,1	0,6<2,1	p>0,05

	ЭГ	71,4±0,9		
Сгибания-разгибания рук в упоре лежа (кол-во раз)	КГ	18,8±0,5	0,2<2,1	p>0,05
	ЭГ	18,7±0,4		
Приседания за 15 с (кол-во раз)	КГ	10,2±0,4	0<2,1	p>0,05
	ЭГ	10,2±0,3		
ИГСТ	КГ	64,8±2,5	0,6<2,1	p>0,05
	ЭГ	63,0±2,2		
Проба Штанге (с)	КГ	46,6±1,8	0,3<2,1	p>0,05
	ЭГ	45,9±1,8		
Проба Генчи (с)	КГ	21,9±0,8	0,3<2,1	p>0,05
	ЭГ	21,6±0,8		
ЧСС в покое (уд./мин.)	КГ	70,4±1,9	1,5<2,1	p>0,05
	ЭГ	70,0±1,9		

Группы испытуемых являются равнозначными (p>0,05). Следовательно, можно начинать внедрять разработанную нами методику тренировки школьников 13-15 лет в триатлоне.

На первом этапе разработки экспериментальной методики занятий триатлоном школьниками подросткового возраста были проанализированы особенности занятий триатлоном у школьников. Заниматься триатлоном можно с 10 лет. Тренировочные занятия по видам триатлона проводятся отдельно по каждому. Имеются определенные соотношения объемов нагрузки на начальном этапе подготовки. Обязателен учет физической, функциональной и технической подготовленности и соблюдение правил безопасности. Определены психофизиологические особенности школьников подросткового возраста, которые необходимо учитывать в процессе занятий триатлоном.

Разработка экспериментальной методики тренировки школьников в триатлоне базировалась на следующих принципах, помимо основополагающих (единство ОФП и СФП, непрерывность и др.):

1. Адекватность тренировочной нагрузки школьникам.
2. Постоянный контроль за техникой ритма гребков, бегового шага и педалирования.
3. Контроль за расслаблением мышц лица, что позволяет оптимально управлять напряжением мышц в беге, велоезде и плавании.

Главной методической линией был учёт трёх видов спорта и их особенностей:

- если техника хорошая в плавании, то акцент ставился на технику бега и велоезды и т.д.;
- нагрузка повышалась постепенно с учётом адаптационных возможностей школьников.

Реализовывались следующие виды тренировок:

1. Объемные тренировки – улучшение аэробной выносливости.
2. Интенсивные тренировки – интервальный подход.

3. Комбинированные тренировки – сочетание интенсивных и объёмных тренировок.

4. Функциональные тренировки. – использование функциональных упражнений.

Для подростков 13-15 лет наиболее оптимальны комбинированные и функциональные тренировки, поскольку они позволяют постепенно увеличивать нагрузку, избегая риска травм и обеспечивая не только всестороннее развитие физических способностей, но и оздоровление организма.

Краткое содержание некоторых тренировок, где видна минимизация монотонии и разнообразие тренировочных средств в таблицах 2-3.

Таблица 2

Содержание тренировки ОФП+СФП (кратко)

Упражнения	Продолжительность
Комплекс ОРУ	15 минут
ОФП	15 минут
Силовая по плаванию	15 минут
Силовая бег	30 минут
Подтягивания	10 минут
Растяжка	20 минут
СФП	30 минут
Итого: 7 разделов подготовки	135 минут

Таблица 3

Силовая тренировка (велосипед)

Упражнения	Продолжительность
Комплекс ОРУ	15 минут
3х60 м Спринт	15 минут
ОФП	30 минут
Силовая на велосипеде	30 минут
Техника поворотов на виражах	45 минут
Итого: 4 раздела подготовки	135 минут

Режим тренировок 3 раза в неделю по 2 часа. Применялись тренировки «брик» (в переводе с англ. «кирпичик»): по двум дисциплинам:

- плавание-велосипед;
- велосипед-бег;
- плавание-бег.

Цель бриков – научить мышцы быстро переключаться с одного вида деятельности на другой.

Брики нами включались один раз в неделю. Виды бриков:

- длительный - длительная езда на велосипеде + бег на среднюю дистанцию, выполняется в спокойном темпе. Пример для подростков: 20 км велосипед + 15–20 минут отдых + бег 3–5 км (пульс до 150);

- рабочий брик - работа на велосипеде + темповый бег. Пример для подростков: 1 час велосипед (10 минут разминка, 40 минут работы в зоне ПАНО, 10 минут заминка) + бег 3 км (1 км разминка, работа в зоне ПАНО, 1 км заминка);

- брик сериями - велосипед + бег несколькими сериями. Пример для подростков: 3 серии - 5 минут велосипед на 90–95% от максимума + 2 минуты бег 90–95% от максимума + 5 минут отдыха.

Уделялось время и тактической подготовке, поведение в транзитной зоне.

Периодически в тренировочный процесс включалось катание на коньках, выбор этого раздела подготовки имел научно-методическое обоснование и работа на велостанках. Велосипедные тренировки не всегда возможны в морозное время года, что делает эту дисциплину триатлона одной из самых сложных. Как правило, именно велоэтап является самым продолжительным в соревнованиях. Поэтому применение велостанков достаточно эффективно и обосновано.

В зимнее время в триатлоне использовалась лыжная гонка, и как правило, именно она является первоочередной в соревновательном процессе. В лыжной подготовке используется коньковый ход, что по технике близко к катанию на коньках.

После эксперимента нами было проведено итоговое тестирование испытуемых. Различия у испытуемых выражены более ярко по сравнению с результатами до эксперимента, так, например в физической подготовленности:

- в беге на 1000 м в контрольной группе средний арифметический показатель составляет 216,3 с; в экспериментальной группе – 230,7 с;

- в прыжке в длину с места в контрольной группе средний арифметический результат 171,7 см; в экспериментальной группе – 177,4 см;

- выкрут палки в контрольной группе в среднем – 69,8 см; в экспериментальной группе – 64,4 см;

- сгибания и разгибания рук в упоре лежа испытуемые контрольной группы продемонстрировали с результатом 21,7 раз; в экспериментальной группе результата составил 25,8 раз;

- в приседаниях за 15 с в контрольной группе среде статистический результат 10,6; а в экспериментальной группе средний результат составил 12,1 раз.

В функциональных пробах испытуемые продемонстрировали следующие результаты:

- индекс Гарвардского степ-теста – испытуемые контрольной группы в среднем показали - 69,1 (средний уровень) и в экспериментальной группе - 82,5 (уровень хороший);

- проба Штанге в контрольной группе средний арифметический показатель составляет 49,9 с; в экспериментальной группе – 59,3 с;

- проба Генчи в контрольной группе средний арифметический результат 24,3 с; в экспериментальной группе – 32,7 с;

- ЧСС в покое у испытуемых контрольной группы результат - 69,0 уд/мин.; в экспериментальной группе результат составил 61,8 уд/мин.

- индекс Гарвардского степ-теста – испытуемые контрольной группы в среднем показали - 69,1 (средний уровень) и в экспериментальной группе - 82,5 (уровень хороший);

- проба Штанге в контрольной группе средний арифметический показатель составляет 49,9 с; в экспериментальной группе – 59,3 с;

- проба Генчи в контрольной группе средний арифметический результат 24,3 с; в экспериментальной группе – 32,7 с;

- ЧСС в покое у испытуемых контрольной группы результат - 69,0 уд/мин.; в экспериментальной группе результат составил 61,8 уд/мин.

Таблица 4

Сравнительные показатели испытуемых триатлонистов после эксперимента

Тесты	группа	Величины		
		M±m	t	p
Бег 1000 м (с)	КГ	261,3±5,2	3,7>2,1	p<0,05
	ЭГ	230,7±6,5		
Прыжок в длину с места (см)	КГ	171,7±1,1	4,2>2,1	p<0,05
	ЭГ	177,4±0,8		
Выкрут палки (см)	КГ	69,8±0,9	4,5>2,1	p<0,05
	ЭГ	64,4±0,8		
Сгибания-разгибания рук в упоре лежа (кол-во раз)	КГ	21,7±0,5	7,7>2,1	p<0,05
	ЭГ	25,8±0,2		
Приседания за 15 с (кол-во раз)	КГ	10,6±0,3	4,2>2,1	p<0,05
	ЭГ	12,1±0,2		
ИГСТ	КГ	69,1±2,5	4,8>2,1	p<0,05
	ЭГ	82,5±1,3		
Проба Штанге (с)	КГ	49,9±1,6	5,2>2,1	p<0,05
	ЭГ	59,3±0,9		
Проба Генчи (с)	КГ	24,3±0,8	7,4>2,1	p<0,05
	ЭГ	32,7±0,8		
ЧСС в покое (уд./мин.)	КГ	69,0±1,7	3,2>2,1	p<0,05
	ЭГ	61,8±1,5		

Достоверные различия получены во всех тестах физической подготовки и функциональных пробах у испытуемых ($p<0,05$).

Наибольшие различия у испытуемых, а значит прирост результатов, получены:

- «выкрут палки», разница составила 4,5 см;

- «сгибания-разгибания рук в упоре лежа, разница 7,7 раз;

- проба Штанге – разница 5,2 с; проба Генчи – 7,4 с;

- в ИГСТ разница 4,8.

На рисунках 1-2 отражено наглядное представление эффективности методики тренировки триатлетов 13-15 лет.

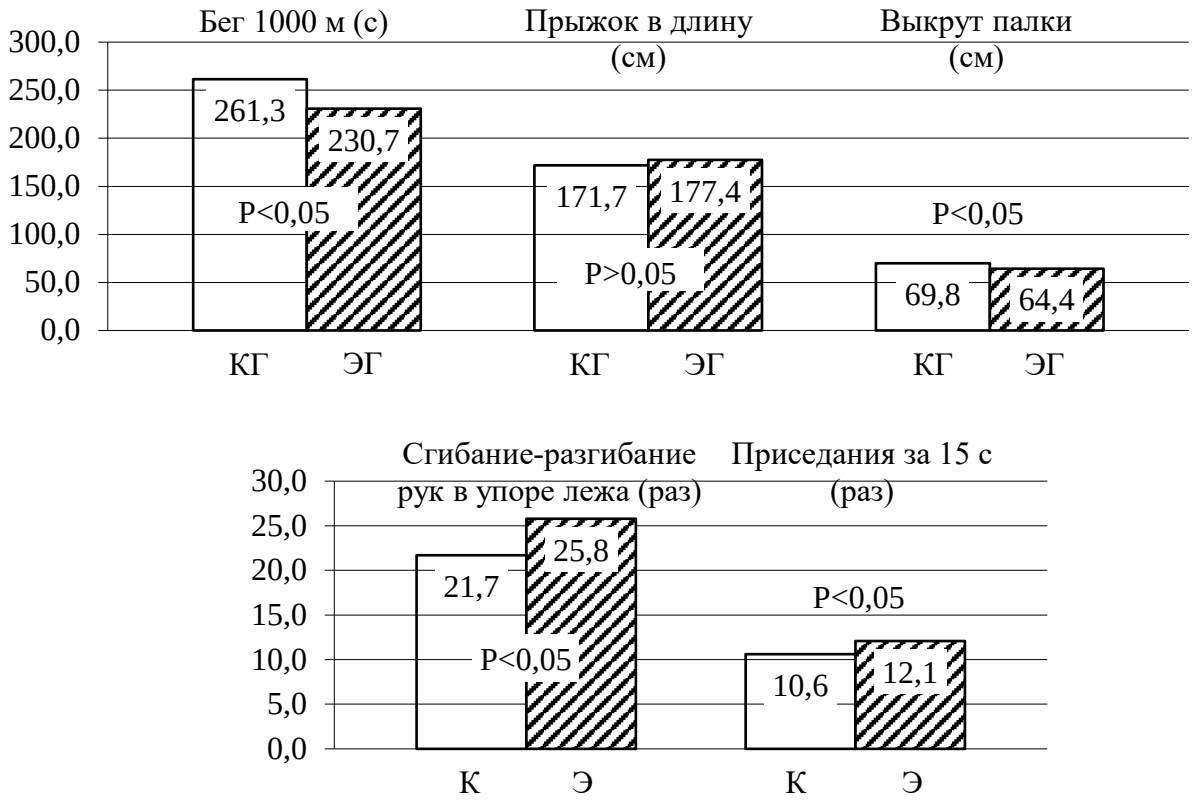


Рис. 1. Наглядное представление эффективности методики тренировки триатлетов 13-15 лет (физическая подготовка)

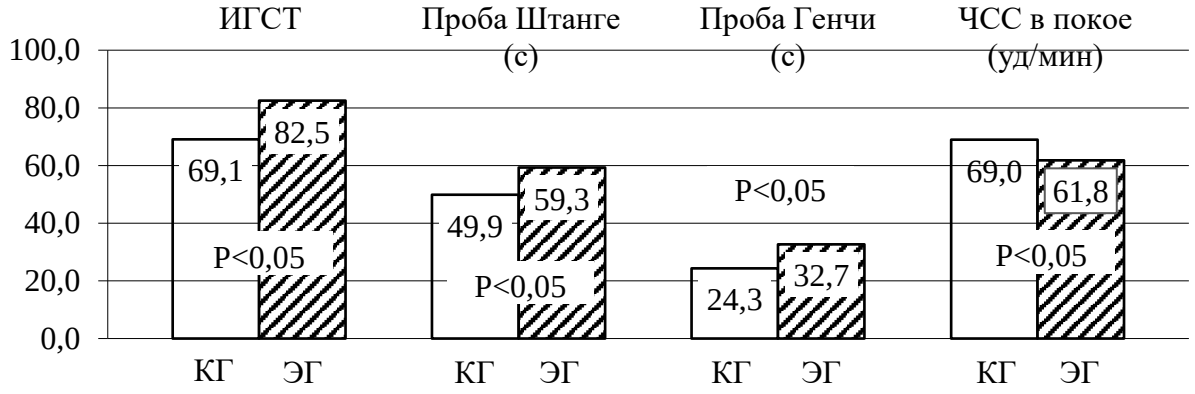


Рис. 2. Наглядное представление эффективности методики тренировки триатлетов 13-15 лет (функциональные пробы)

Экспериментальная методика тренировки в триатлоне также оказала положительное влияние на результаты подростков в плавании, велосипедной гонке и беге.

Следует отметить, что выбранные дистанции являются контрольно-прикидочными для подростков с учётом имеющихся материально-технических условий.

Практическая значимость данного исследования заключается:

- в улучшение показателей физической и функциональной подготовленности школьников подросткового возраста, что укрепляет их здоровье;

- способствует росту спортивных результатов в беге, плавании и велосипедной гонке;

- разнообразит контроль и управление тренировочным процессом в триатлоне.

Таблица 5

Сводные данные результатов соревнований испытуемых в триатлоне

Соревнования	группа	До эксперимента		После	
		M±m	p	M±m	p
Плавание 100 м (с)	КГ	115,7±1,6	>0,05	112,8±1,4	<0,01
	ЭГ	115,5±1,5		105,8±1,1	
Велогонка 3 км (с)	КГ	809,9±7,6	>0,05	791,0±6,4	<0,01
	ЭГ	808,9±5,4		744,2±8,6	
Бег 1 км (с)	КГ	268,3±2,9	>0,05	256,0±3,6	<0,01
	ЭГ	267,3±2,2		241,5±2,8	

Прикладное значение настоящего исследования также заключается в возможности использования его результатов педагогами и тренерами по триатлону с целью развития и оздоровления школьников и юных спортсменов.

На основании полученных результатов можно рекомендовать разработанную методику тренировки школьников 13-15 лет, занимающихся триатлоном. Особое внимание индивидуальному подходу к каждому спортсмену, учитывая его физические возможности и уровень подготовленности. Регулярный мониторинг состояния здоровья и психологической поддержки поможет обеспечить максимальную эффективность тренировок и минимизировать риски травм у подростков.

Таким образом, данное исследование подтвердило важность и целесообразность использования экспериментальных методик тренировки в триатлоне школьников 13-15 лет, направленных на укрепление здоровья, физическое развитие и общую физическую подготовленность.

Выводы

1. По выявлению особенностей применения упражнений триатлона у школьников необходимо отметить следующее:

- заниматься триатлоном разрешено с 10-летнего возраста в соответствии с Федеральным стандартом спортивной подготовки;

- первоочередными задачами являются всестороннее физическое развитие, укрепление здоровья, формирование интереса к занятиям спортом и обучение различным упражнениям;

- участие в соревнованиях на коротких дистанциях формата «супер-спринт» с учётом психофизиологических особенностей детей и подростков;

- обязательный контроль и учёт владения техникой и функционального состояния организма юных спортсменов;

- особенности разминки, отражающие характер тренировки и зависящие от метеоусловий;

- обязательное соблюдение правил безопасности на учебно-тренировочных занятиях;

- целесообразно применять методический подход, сочетающий организационно-методические приёмы контроля и управления тренировочным процессом школьников 13-15 лет.

2. Были определены показатели физической и функциональной подготовленности триатлонистов 13-15 лет до эксперимента. Математико-статистический расчёт показал отсутствие достоверных различий между испытуемыми контрольной и экспериментальной групп ($p>0,05$), тем самым обеспечив чистоту педагогического эксперимента.

В тесте «приседания за 15 с» испытуемые вообще продемонстрировали одинаковый результат 10,2 раз.

3. Была разработана методика тренировки в триатлоне школьников 13-15 лет, базирующаяся на комбинированных и функциональных тренировках, также применялись тренировки «брик».

Экспериментальная методика включала организационно-методические приёмы контроля и управления процессами спортивной подготовки:

- адекватность нагрузки,

- контроль за техникой ритма гребков, педалирования и бегового шага,

- контроль за расслаблением мышц лица и дыханием,

- катание на коньках и работа на велостанках.

4. Экспериментальная методика тренировки в триатлоне школьников 13-15 лет является актуальной и соответствует современным требованиям подготовки в триатлоне. Она является доступной и интересной, способствует оздоровлению и повышению физической подготовленности подростков.

5. Внедрение разработанной нами экспериментальной методики занятий триатлоном у школьников 13-15 лет продемонстрировало достаточно высокую эффективность. Были получены достоверные различия ($p<0,05$; $p<0,01$) во всех тестах физической подготовки и функциональных пробах у испытуемых контрольной и экспериментальной групп.

6. Экспериментальная методика тренировки в триатлоне также оказала положительное влияние на спортивные результаты подростков в плавании, велосипедной гонке и беге.

Список использованной литературы

1. Андреенко, Т.А. Применение физкультурно-оздоровительных технологий на уроках физической культурой / Т.А. Андреенко, А.Д. Артамонова // Наука-2020: Физическая культура, спорт, туризм: проблемы и перспективы. – 2019. - № 5 (30). – С. 43-46.

2. Боярская, Л.А. Методика и организация физкультурно-оздоровительной работы: учебное пособие / Л.А. Боярская. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 120 с.

3. Калашников, Д.Г. Теория и методика фитнес-тренировки: учебник персонального тренера / Д.Г. Калашников, В.И. Тхоревский. – М.: Франтера, 2019. – 158 с.

4. Костенко, Е.Г. Моделирование оценки уровня физической подготовленности триатлонистов 10-15 лет / Е.Г. Костенко, В.Л. Соколов, А.П. Костенко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. - № 2. – С. 77-89.

5. Лубышева, Л.И. Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике: монография / Л.И. Лубышева, А.И. Загревская, А.А. Передельский, И.В. Манжелей, С.Н. Литвиненко, Е.А. Черепов и др. – М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2017. – 200 с.

6. Петров, Н.Ю. Построение специально-подготовительного этапа тренировки юных триатлонистов на основе двигательных заданий беговой направленности / Н.Ю. Петров, И.А. Фатьянов, Г.Н. Германов // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2022. - № 2 (40). – С. 45-48.

7. Попов, А.П. Кроссфит как инновационная физкультурно-оздоровительная технология / А.П. Попов, Е.Ю. Резниченко // Наука-2020: Совершенствование системы физического воспитания и спортивной подготовки. – 2022. - № 6 (22). - С. 45-48.

8. Триатлон: теория и практика тренировки: монография / Е.Н. Данилова, А.Н. Христофоров, Л.И. Вериго. – М.: ИД «Инфра-М», 2021. – 242 с.

9. Бутков, Д.А., Карцев, М.Е. Организационно-методические рекомендации к примерной дополнительной образовательной программе спортивной подготовки по виду спорта «триатлон» // https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1728257883&tld=ru&lang=ru&name=omr_triatlon.pdf&text (Дата обращения: 12.12.2025).

2.4. Аналитический разбор межпредметных связей биологии и химии как основы интегративного обучения[12]

Введение

Изучение взаимных связей между биологией и химией формирует новую парадигму в образовательной деятельности, направленную на создание целостного понимания природных явлений и процессов. Эти две дисциплины традиционно рассматриваются отдельно, хотя их содержание тесно переплетается на уровне фундаментальных понятий, процессов и закономерностей. Биология, изучающая живые организмы и экосистемы, неизбежно опирается на химические основы жизни – структуры и реакции молекул, участвующих в жизненных процессах. Таким образом, интеграция данных предметов способствует не только углубленному освоению материала, но и формированию у учащихся системного мышления.

В современных образовательных системах наблюдается тенденция фрагментарного восприятия предметного материала, что ведет к поверхностному знанию и затрудняет применение полученных знаний в практической деятельности. Недостаток внедрения межпредметных связей между биологией и химией снижает способность учащихся видеть научные концепты в их взаимосвязи и взаимодополнении. Настоящая работа занимается рассмотрением видов и форм таких связей, обеспечивающих переход от разрозненного освоения учебного материала к его осознанной интеграции.

Основное внимание уделяется классификации межпредметных связей, которые делятся на содержательно-информационные и организационно-методические. Содержательно-информационные связи представляют собой пересечение тематик и понятийного аппарата двух дисциплин, способствующее пониманию сложных процессов на разных уровнях организации живой материи. Организационно-методические связи отражают способы построения учебного процесса, которые обеспечивают целостность восприятия материала и эффективность обучения через использование совместных проектов, лабораторных работ и междисциплинарных заданий.

В ходе работы будет проведён глубокий анализ фактических и понятийных связей между биологией и химией. Фактические связи включают примеры конкретных явлений и процессов, таких как фотосинтез, метаболизм и генетика, которые рассматриваются с химической точки зрения – строение молекул, химические реакции и энергетические процессы. Понятийные связи акцентируют внимание на сходстве и взаимозависимости ключевых терминов и концептов, что способствует формированию общего научного языка и укрепляет когнитивные структуры учащихся.

Особое внимание уделяется принципам построения интегративного образовательного процесса, который предполагает системное планирование учебных курсов и материалов с учётом перекрёстных тем и компетенций. Эти принципы включают последовательность, целенаправленность и адаптивность

[12] Автор раздела: Карлова М.А.

содержания, использование междисциплинарных проектов и оценку результатов, ориентированную как на знания, так и на умения управлять межпредметной информацией.

В практической части рассматриваются методы контроля и оценки эффективности использования межпредметных связей в учебном процессе. Важными аспектами являются диагностика усвоения интегративных знаний, анализ развития критического мышления и способность применять знания в новых контекстах. В завершение даны рекомендации по внедрению комплекса межпредметных связей в образовательную практику, которые помогут педагогам организовывать учебный процесс так, чтобы повысить мотивацию учащихся и улучшить качество усвоения материала.

Таким образом, исследования в области интегративного обучения с учётом межпредметных связей биологии и химии способны внести значимый вклад в развитие современных образовательных технологий, формируя у обучающихся навыки комплексного анализа и понимания окружающего мира на основе сплочённости научных знаний.

Рекомендации по внедрению комплекса межпредметных связей в учебный процесс

Для успешной реализации комплексного подхода рекомендуется в первую очередь акцентировать внимание на внедрении межпредметных лабораторных работ, которые обеспечивают практическое применение знаний из биологии и химии в единых учебных ситуациях. Такие занятия требуют от учащихся синтеза информации, анализа и решения задач на стыке дисциплин, что способствует развитию междисциплинарного мышления и умений. Учителям важно использовать лабораторные работы не только как средство подтверждения теоретических положений, но и как платформу для формирования умений самостоятельно искать и применять межпредметные связи.

Рекомендуется систематически включать в учебный процесс комплексные задания, в которых учащимся предстоит использовать знания из обеих предметных областей для решения исследовательских и практических задач. Это способствует развитию умения работать с интегрированной информацией и формирует гибкое мышление. Особое внимание следует уделять проектной деятельности, коллективным исследованиям и ситуациям проблемного обучения, где междисциплинарный характер задач наиболее явно проявляется.

Планируя учебные курсы, необходимо обеспечивать межцикловую согласованность тем и содержание, чтобы создать условия для последовательного освоения знаний и минимизировать тематические «разрывы». Такой подход позволит использовать межпредметные связи не эпизодически, а как целенаправленный компонент образовательного процесса, повышая когнитивную функцию обучения и качество усвоения материала.

Для повышения эффективности внедрения межпредметных форм работы следует активно применять современные образовательные технологии – интерактивные платформы, виртуальные лаборатории и мультимедийные ресурсы, которые способствуют доступной визуализации сложных природных

явлений и демонстрации взаимовлияния биологических и химических процессов. Информационные технологии также расширяют возможности индивидуализации обучения и оперативной обратной связи.

Важно обеспечивать совместное планирование и координацию деятельности учителей биологии и химии, стимулируя методический обмен и разработку интегрированных учебных материалов. Такой профессиональный диалог способствует согласованию целей, содержания и методов обучения, что создаёт более органичную и сбалансированную систему межпредметного взаимодействия.

Применение этих рекомендаций позволит не только повысить качество образовательного процесса, но и подготовить учащихся к анализу и решению комплексных научных и практических задач в условиях современного междисциплинарного мира. Внедрение комплексного подхода к межпредметным связям способствует развитию критического мышления, творческих способностей и формированию устойчивых компетенций, необходимых для успешной профессиональной и личностной самореализации.

Виды межпредметных связей между биологией и химией

Основой интегративного обучения являются разнообразные виды межпредметных связей, которые обеспечивают согласованность и эффективность учебного процесса при изучении биологии и химии. Классификация таких связей базируется на их природе и организационных формах, среди которых выделяются хронологические и содержательные (информационные) виды.

Хронологические межпредметные связи строятся на временном согласовании изучения тем обеих дисциплин, что позволяет формировать у учащихся последовательное восприятие материала. Например, изучение химических основ фотосинтеза на уроках химии целесообразно проводить параллельно или сразу после биологических аспектов данного процесса. Организация смежных уроков и тематическое планирование учебного расписания способствуют укреплению таких связей и помогают избежать фрагментарного восприятия учебного материала [10].

Содержательные или информационные связи реализуются через объединение понятий, тематик и процессов, изучаемых в биологии и химии. К типичным примерам относятся химические реакции в клетке, процессы дыхания и фотосинтеза, кислотно-щелочное равновесие, влияние химического состава среды на биологические системы. Такие связи способствуют формированию целостного научного восприятия, поскольку позволяют рассматривать биологические процессы на молекулярном и химическом уровнях одновременно. Перекрестное использование терминологии и концептов расширяет возможности понимания учащихся и развивает их аналитическое мышление [17].

Особое значение имеют внутрицикловые межпредметные связи, которые проявляются внутри рамок образовательных курсов обеих дисциплин. Их особенностью является тесное переплетение содержания учебных программ

биологии и химии, что требует от педагогов совместного планирования и координации уроков. На практике это выражается в углубленном рассмотрении тем, связанных с клеточной биохимией, метаболизмом, структурой и функциями биомолекул, что выступает эффективным способом интеграции знаний и не допускает изолированного изучения тематик [14].

В рамках внутрицикловых связей выделяется ряд направлений, способствующих расширению межпредметного взаимодействия. К ним относятся совместные лабораторные работы, проекты и исследовательские задания, раскрывающие химическую основу биологических процессов. Примером служит комплексное изучение фотосинтеза, где на уровне биологии демонстрируется значение процесса и его биологические последствия, а на уровне химии – механизмы переноса электронов и химические уравнения реакций. Такой подход позволяет учащимся проследить причинно-следственные связи между химическими преобразованиями и жизнедеятельностью клеток [22].

Кроме того, виды связей охватывают методологические аспекты обучения – применение дидактических средств, направленных на систематическое формирование умений работать с междисциплинарной информацией. Использование интегративных заданий и тематических курсов способствует развитию критического мышления и навыков анализа сложных биохимических явлений. Сочетание теоретических знаний с практическими навыками существенно повышает качество образования и стимулирует мотивацию учащихся [9].

Понимание видов межпредметных связей между биологией и химией является необходимым условием для разработки эффективной методики интегративного обучения. Осознание специфики хронологических, содержательных и внутрицикловых связей даёт педагогам инструменты для построения логичного и взаимосвязанного учебного процесса, что обеспечивает глубокое усвоение материала и формирование универсальных компетенций. Такое понимание облегчает переход к компонентам комплекса интегративного обучения, в рамках которых реализуются принципы оптимального педагогического взаимодействия и контроля результатов освоения знаний.

Компоненты процесса интегративного обучения: содержательно-информационные связи

Понимание видов межпредметных связей позволяет углубиться в изучение содержательно-информационных аспектов, которые выступают ключевым компонентом процесса интегративного обучения биологии и химии. Эти связи обеспечивают целостное единство знаний за счёт взаимодействия фактического и понятийного содержания обеих дисциплин, что способствует комплексному осмыслению учебного материала и формирует прочные основы естественнонаучного мировоззрения.

Содержательно-информационные связи охватывают взаимодействие различных уровней научных знаний. Во-первых, фактические связи обеспечивают использование общих фактов, изучаемых в биологии и химии. Например, сведения о химическом составе воздуха и процессах газообмена в

организме человека выступают общей информационной базой, позволяющей рассматривать биологические явления через призму химических закономерностей и наоборот [8]. Такой подход упрощает усвоение материала и способствует развитию системного мышления.

Во-вторых, понятийные связи подразумевают углубление и расширение общих понятий, которые встречаются в обеих науках. Ключевыми здесь являются понятия о кислотах, солях, белках, углеводах и воде, которые рассматриваются как с точки зрения их химической структуры, так и биологических функций. Эта взаимодополняемость понятийного аппарата помогает формировать у учащихся более глубокое понимание природных процессов и укрепляет междисциплинарные когнитивные связи [14].

Развитие содержательно-информационных связей требует согласованного построения учебных программ, в которых выявляются и последовательно раскрываются точки соприкосновения тем биологии и химии. Такой синхронный подход позволяет реализовывать междисциплинарные проекты и лабораторные работы, в которых учащиеся не только изучают теоретический материал, но и практикуют применение знаний для объяснения сложных природных явлений. Например, совместное изучение фотосинтеза включает в себя химические реакции переноса электронов и биологический контекст функционирования растений, что значительно повышает качество и устойчивость усвоения учебного материала [17].

Кроме того, использование содержательно-информационных связей способствует компенсированию сокращения часов в учебном плане за счёт интеграции тем, что оптимизирует учебный процесс и снижает перегрузку учащихся. Межпредметный характер содержания стимулирует их познавательный интерес, развивает умение строить логические связи и применять знания в новых контекстах, включая решение практических задач. Современные образовательные стандарты и возможности информационных технологий создают благоприятные условия для более эффективного внедрения таких связей в образовательный процесс [7].

Содержательно-информационные связи выполняют важную образовательную функцию, формируя у обучающихся целостный и системный взгляд на природу, объединяя химические и биологические знания в единое научное пространство. Именно через фактические и понятийные компоненты таких связей происходит формирование прочных научных знаний, необходимых для дальнейшего углублённого изучения естественных наук и развития исследовательских навыков.

Таким образом, содержательно-информационные связи между биологией и химией обеспечивают интеграцию содержания учебных курсов, способствуя глубокому и осознанному усвоению учебного материала, развитию умений анализировать и синтезировать знания, что является фундаментальным для формирования естественнонаучной компетентности учащихся [5].

Организационно-методические связи в комплексном обучении

Для успешной реализации теоретических основ необходимы организационно-методические подходы, направленные на эффективную координацию учебного процесса при объединении биологии и химии. Эти подходы обеспечивают системность и гармоничность совместного преподавания, позволяют педагогам выстраивать учебную деятельность с учётом перекрестных тем и рационально использовать учебное время.

Одной из ключевых форм реализации является тематическое планирование, которое предполагает выделение общих точек соприкосновения из рабочих программ обеих дисциплин. Анализируя программы по химии и биологии с 8 по 11 классы, возможна интеграция таких тем, как состав воздуха и газообмен в лёгких, процессы пищеварения и их химические основы, химический состав костей и их биологические функции. В 8–10 классах наиболее удачными становятся межпредметные уроки, где химия и биология преподаются синхронно, что способствует усилению когнитивной связи между предметами [17].

Проведение интегрированных уроков выступает ещё одной формой организационно-методической связи. В таких уроках химические и биологические понятия рассматриваются в едином контексте, что создаёт условия для формирования комплексного понимания учащимися изучаемых явлений. Например, урок по фотосинтезу объединяет биологические аспекты функционирования растения и химические механизмы переноса электронов и синтеза органических веществ. Совместные занятия способствуют повышению мотивации и помогают учащимся синтезировать знания из разных дисциплин [10].

Активизацию познавательной деятельности обеспечивает применение совместных практических заданий, проектов и исследовательских работ. Такие методы позволяют учащимся анализировать взаимосвязи биологических процессов и химических явлений на уровне экспериментов и реальных данных. Например, лабораторные работы по изучению состава белков и их роли в организме стимулируют понимание слияния химических и биологических знаний и развивают навыки экспериментирования и научного мышления [9].

Использование современных информационных технологий служит дополнительным инструментом, значительно расширяющим возможности межпредметного обучения. Интерактивные модели, мультимедийные презентации и виртуальные лаборатории позволяют наглядно демонстрировать химические процессы, лежащие в основе биологических явлений, что способствует улучшению восприятия и усвоения сложного материала [9].

Организационно-методические связи также предусматривают согласованное сотрудничество педагогов обоих предметов, что включает совместное планирование уроков и обмен методическими разработками. Такое взаимодействие помогает избежать дублирования информации, обеспечивает логику и последовательность изложения материала, а также создаёт единую образовательную среду для учащихся [15].

Особое значение имеет учёт методических особенностей каждого класса. Так, в 11-м классе, где химия и биология изучаются по разным программам с разной степенью новизны материала, требуется более гибкий подход – тематическая корреляция с акцентом на практические и исследовательские задания, что компенсирует снятие синхронности в изучении отдельных тем и поддерживает интегративный характер обучения [17].

Применение организационно-методических подходов обеспечивает не только передачу знаний, но и формирование умений комплексного анализа, критического мышления и системного видения природных явлений. Совместные методы обучения способствуют развитию навыков интеграции информации из разных научных областей, что является основой подготовки учащихся к решению междисциплинарных задач и формированию компетенций XXI века [10].

В итоге, эффективное применение организационно-методических связей – это неотъемлемая часть комплексного интегративного обучения, обеспечивающая реализацию потенциала межпредметного взаимодействия биологии и химии и способствующая формированию у обучающихся навыков глубокого и комплексного разбора естественнонаучных проблем.

5.Фактические связи между биологией и химией: примеры из учебной практики

Фактические связи играют значимую роль в установлении общей базы знаний, объединяющей биологию и химию, и способствуют осмысленному восприятию сложных природных процессов. Одним из ключевых примеров являются химические связи, которые удерживают молекулы, составляющие живые организмы, – вода, аминокислоты, нуклеиновые кислоты. Понимание того, как ковалентные, ионные, водородные и другие виды связей формируют структуру и обеспечивают функции биомолекул, помогает учащимся раскрыть основы жизнедеятельности на молекулярном уровне [3].

В учебной практике изучение химической связи начинается с определения атома как основного структурного элемента и молекулы как совокупности атомов, соединённых связями. Правило октета, описывающее стремление атомов к устойчивому состоянию за счёт заполнения внешнего электронного слоя, служит фундаментом при объяснении типов химических связей и их энергетических особенностей. Эти основы дают возможность перейти к разбору биологических структур через призму химии, например, объясняя строение аминокислот и формирования пептидных связей, важных для структуры и функции белков [3].

Кроме того, механизмы химической связи – обменный и донорно-акцепторный – становятся инструментами для понимания процессов, происходящих в живых клетках. Иллюстрацией служит образование катиона аммония ($NH4+$), что демонстрирует взаимодействие между химическими и биологическими компонентами на уровне молекул, раскрывая значение их взаимозависимости для поддержания клеточных функций [20].

Современные достижения позволяют визуализировать химические связи с помощью специализированных микроскопов, что значительно углубляет понимание учащимися структуры биологических молекул и механизмов их

взаимодействия. Использование таких технологий в образовательном процессе не только повышает наглядность и доступность материала, но и стимулирует интерес к изучению обеих дисциплин, а также расширяет представление об их взаимосвязи [21].

На примерах фотосинтеза и клеточного дыхания можно проследить химические реакции и энергетические преобразования, лежащие в основе биологических процессов, что способствует целостному восприятию материала. Химические понятия о полярности, длине и прочности связи оказываются необходимыми для объяснения биологических особенностей молекул воды и белков, что наглядно демонстрирует взаимозависимость знаний двух наук [10].

Использование фактических примеров межпредметных связей обладает рядом преимуществ: оно способствует формированию у обучающихся системного мышления, улучшает закрепление и понимание учебного материала, развивает умения применять знания на практике и облегчает усвоение сложных концепций благодаря взаимодополнению биологических и химических аспектов. Кроме того, эти примеры мотивируют к исследовательской деятельности и помогают в формировании навыков анализа природных явлений на молекулярном уровне, что является основой для дальнейшего углублённого изучения естественных наук [6].

Понятийные связи в интеграции содержания курсов биологии и химии

Понятийные связи способствуют развитию системного мышления через расширение предметной области и углубление содержательного содержания ключевых научных понятий, которые объединяют биологию и химию. Они создают основу для формирования общих понятий, которые одновременно применимы в обеих дисциплинах, что усиливает взаимопонимание и логическую связанность учебного материала. Например, такие понятия, как «вещество», «процесс», «энергия», «структура» и «свойство», играют важную роль в осмыслении биологических процессов через химическую призму, позволяя не просто запомнить факт, а проникнуть в суть явлений [8].

Расширение признаков предметных понятий обогащает их содержательное наполнение, открывая учащимся новые аспекты и взаимосвязи. Так, понятие «процесс» в биологии нередко связано с метаболизмом, клеточным делением или фотосинтезом, тогда как в химии оно охватывает каталитические реакции, окислительно-восстановительные превращения и энергетические изменения. Совмещение и обсуждение этих аспектов на уроках приводит к формированию интегрированного представления, в рамках которого учащиеся учатся видеть единство и разнообразие природных явлений [9].

Понятийные связи расширяют научный язык, способствуя созданию универсального понятийного аппарата. Это облегчает коммуникацию не только между предметами, но и в рамках междисциплинарной деятельности, что особенно важно при выполнении исследовательских проектов и анализе комплексных задач, выходящих за пределы традиционных школьных программ [10]. К примеру, понятия «молекула» и «структура» являются «мостами» для

объяснения химических процессов, лежащих в основе биологических функций, что усиливает взаимное проникновение знания.

Значимость формирования обобщённых понятий для успешной интеграции знаний особенно проявляется при разработке учебных программ и методических материалов, где очевидна необходимость объединения различных точек зрения в целостные концептуальные модели. Это позволяет избежать фрагментарности и способствует развитию навыков аналитического мышления и умения переносить знания из одной области в другую, тем самым формируя у обучающихся целостное естественнонаучное мышление [1].

Кроме того, обобщённые и расширенные понятия создают базу для межпредметной кооперации учителей биологии и химии, позволяя строить совместные уроки, проекты и практические задания, ориентированные на глубокое понимание природных закономерностей. Такой подход повышает уровень мотивации учащихся и использует естественную любознательность для развития междисциплинарных компетенций [14].

Таким образом, понятийные межпредметные связи обеспечивают эффективную интеграцию содержания биологии и химии, способствуя формированию у школьников обобщённых научных понятий и расширению признаков предметных категорий. Это является фундаментальным условием для построения системного, целостного и осознанного естественнонаучного образования, ориентированного на развитие практических навыков и научного мировоззрения.

Принципы построения интегративного образовательного процесса

Эффективное построение образовательной программы требует следования основным принципам системности, целенаправленности и непрерывности, которые формируют фундамент интегративного обучения. Принцип системности предполагает рассмотрение учебного материала как единого взаимосвязанного целого, где знания из биологии и химии не изолированы, а взаимно дополняют и обогащают друг друга. Такой подход способствует формированию у обучающихся целостного понимания предметов, развитию аналитических и синтетических навыков, а также умению видеть причинно-следственные взаимосвязи в природе и обществе [19].

Принцип целенаправленности ориентирует учебный процесс на конкретные результаты, связанные с развитием не только предметных знаний, но и универсальных компетенций. В интегративном обучении он реализуется через выстраивание целей, которые объединяют содержание обеих дисциплин, подчеркивая практическую значимость знаний для решения реальных жизненных и научных задач. Целенаправленное обучение стимулирует активность учащихся, формирует у них способность самостоятельно строить связи между теоретическими концепцией и практическими ситуациями [4].

Непрерывность рассматривается как последовательное и устойчивое развитие учебного материала с учётом возрастающих потребностей и возможностей обучающихся. Этот принцип требует планирования учебного процесса так, чтобы знания и умения в области биологии и химии поэтапно

усложнялись и углублялись, что исключает разрыв в понимании и способствует закреплению интегративных связей на всех уровнях образования. Непрерывность обеспечивает поддержание мотивации и когнитивной активности в течение всего периода обучения [12].

Исторические исследования педагогической мысли показывают, что идея системности и целенаправленности в формировании межпредметных связей уходит корнями к работам Я.А. Коменского, Д. Локка, И.Г. Песталоцци и других, которые подчёркивали необходимость целостного образования и связное изложение знаний. Современная интегративная модель на основе этих принципов учитывает также инклюзивность, обеспечивая образовательный процесс, доступный для всех учащихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья [19].

Таким образом, системность, целенаправленность и непрерывность – это краеугольные камни, на которых строится интегративное обучение, оно неразрывно связывает теоретические знания и практические навыки, обеспечивает гармоничное развитие учебного содержания и личности учащегося. Соблюдение этих принципов способствует формированию устойчивой и динамичной системы знаний, которая развивается и адаптируется в условиях современного образования, готовя обучающихся к успешному решению комплексных междисциплинарных задач.

Методы контроля эффективности применения межпредметных связей

Для оценки результативности необходимо применять соответствующие методы контроля, которые обеспечивают комплексное и объективное измерение различных аспектов усвоения знаний и формирования компетенций при внедрении межпредметных связей. Важным элементом является многокритериальный подход, включающий оценку владения учебным материалом, развитие исследовательских и практических навыков, познавательной мотивации, а также социально-психологических умений, таких как умение работать в команде, самостоятельность и ответственность. Такой подход предусматривает сочетание количественных показателей (тесты, проверочные работы, стандартизированные экзамены) и качественных (презентации, проекты, отзывы педагогов и родителей) факторов [18].

Успешное применение межпредметных связей выявляется через внутренний контроль, реализуемый в ходе урочных и внеурочных занятий, и посредством внешних оценок – конкурсных мероприятий, олимпиад и специализированных тестирований. Наблюдение за активностью учащихся при выполнении проектных заданий или исследовательских работ служит важным индикатором эффективности интеграции биологии и химии. Анализ поведения учащихся во внеурочной деятельности позволяет выявить уровень сформированных междисциплинарных умений и мотивированности [11].

Методика оценки выгодно дополняется моделью четырёхуровневой оценки Дональда Киркпатрика, которая рассматривает реакцию учащихся на обучающий процесс, степень усвоения ими знаний, изменение учебных действий и поведенческих моделей, а также итоговые результаты с точки зрения

социальных и профессиональных компетенций. Такой системный подход позволяет не только измерять количественные достижения, но и qualitatively оценивать процесс адаптации знаний и умений в повседневной практической деятельности [18].

В области медицинского образования и смежных дисциплин дополнительно применяются инструменты анкетирования и опроса, которые выявляют восприятие интегративного обучения студентами, уровень их готовности к практическим занятиям и успешность применения междисциплинарных знаний в решении клинических задач. Эти методы помогают корректировать содержание и формы интеграции, ориентируясь на реальные потребности обучающихся [13].

Современные цифровые технологии значительно расширяют спектр методов контроля, позволяя собирать, анализировать и интерпретировать данные об успеваемости и активности учащихся в режиме реального времени. Использование онлайн-платформ для тестирования и обратной связи обеспечивает оперативность мониторинга и позволяет адаптировать образовательные программы под индивидуальные запросы и возможности студентов [2].

Комплексный анализ результатов обучения, включающий оценку академических достижений, удовлетворённости учащихся и развитие ключевых компетенций, способствует выработке своевременных рекомендаций для повышения качества учебного процесса и совершенствования методик интеграции [16]. Именно благодаря многоаспектной оценке обеспечивается объективность и полнота понимания эффективности межпредметных связей, что позволяет не только фиксировать достигнутые результаты, но и выявлять направления для дальнейшего развития.

Обратная связь как один из важнейших инструментов контроля играет ключевую роль в совершенствовании учебной практики. Она обеспечивает корректировку образовательного процесса с учётом реальных потребностей и возможностей учащихся, способствует формированию гибких методов преподавания и индивидуальных траекторий обучения. Таким образом, внедрение эффективной системы мониторинга и анализа результатов интегративного обучения становится залогом повышения его качества и устойчивого развития [11].

Заключение. Проведённый аналитический разбор межпредметных связей между биологией и химией выявил их значимость для повышения качества интегративного обучения, способствующего формированию у обучающихся системного понимания природных процессов. Классификация видов связей – хронологических, содержательно-информационных и организационно-методических – позволила структурировать подходы к построению учебного материала и организации учебного процесса. Анализ показал, что содержательно-информационные связи, охватывающие фактические и понятийные компоненты, являются базой для объединения знаний разных предметных областей, способствуя развитию аналитического мышления и более глубокому освоению учебного материала.

Организационно-методические связи обеспечивают гармоничную систему планирования и реализации интегративного обучения, включающую тематическое планирование, совместные уроки и использование современных технологий. Рассмотрение примеров фактических связей из учебной практики и понятийных взаимосвязей подтолкнуло к пониманию необходимости целенаправленного включения таких элементов в учебные программы для повышения мотивации и формирования универсальных компетенций.

Выделенные принципы построения интегративного образовательного процесса – системность, целенаправленность и непрерывность – служат конкретными ориентирами при разработке методик обучения, способствующих устойчивому и последовательному развитию знаний и навыков учащихся. Методы контроля эффективности применения межпредметных связей, основанные на комплексном и многокритериальном подходе, обеспечивают объективную оценку результатов и способствуют своевременной корректировке образовательных практик.

Рекомендации по внедрению комплекса межпредметных связей открывают педагогам широкие возможности для создания динамичной, содержательно насыщенной и методически выверенной образовательной среды. Они направлены на усиление практической направленности обучения, развитие умений работать с интегрированной информацией и повышение мотивации обучающихся.

В целом, реализация интегративного подхода, основанного на системных межпредметных связях между биологией и химией, способна трансформировать традиционный образовательный процесс, расширяя познавательные горизонты и формируя у учащихся навыки комплексного анализа и решения междисциплинарных задач. Полученные данные и предложения могут стать основой для дальнейших исследований и практических разработок, направленных на совершенствование естественнонаучного образования и подготовку компетентных специалистов будущего.

Список литературы

1. Бинарные уроки [Электронный ресурс] // www.iro.yar.ru - Режим доступа: http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/koo/2023god/2023-05-22-Gorshkova.pdf, свободный. - Загл. с экрана

2. Введение. Развитие образовательного процесса в цифровом... [Электронный ресурс] // journals.bsu.ru - Режим доступа: https://journals.bsu.ru/content/articles/4069.pdf, свободный. - Загл. с экрана

3. Виды, характеристики и механизмы образования химической... [Электронный ресурс] // foxford.ru - Режим доступа: https://foxford.ru/wiki/himiya/vidy-harakteristiki-i-mehanizmy-obrazovaniya-himicheskoy-svyazi, свободный. - Загл. с экрана

4. Интегрированное обучение: принципы, методы... - Edunetwork [Электронный ресурс] // edunetwork.ru - Режим доступа: https://edunetwork.ru/blog/poleznoye/integrirovannoe-obuchenie-princzipy-metody-i-preimushhestva/, свободный. - Загл. с экрана

5. Информационно-методическое обеспечение образовательного... [Электронный ресурс] // cmiso.ru - Режим доступа: https://cmiso.ru/wp-content/uploads/2017/08/Him-Seminary_Drofa-17yanv2017_1_IntegraciyaHimBiologiya.pdf, свободный. - Загл. с экрана

6. Картинки по запросу "Примеры фактических связей биология химия образование" [Электронный ресурс] // yandex.ru - Режим доступа: https://yandex.ru/images/search?text=%D0

7. Картинки по запросу "Содержательно-информационные связи в межпредметном обучении биология химия" [Электронный ресурс] // yandex.ru -

8. Исмоилова Нодира Тулагановна Межпредметные связи в обучении биологии и химии, функции межпредметных связей // Евразийский научный журнал. 2018. №10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnye-svyazi-v-obuchenii-biologii-i-himii-funktsii-mezhpredmetnyh-svyazey (14.12.2024).

9. Межпредметные связи на уроках биологии и химии... [Электронный ресурс] // scienceforum.ru - Режим доступа: https://scienceforum.ru/2019/article/2018014091, свободный. - Загл. с экрана

10. Межпредметные связи, как интегрировать биологию и химию... [Электронный ресурс] // solncesvet.ru - Режим доступа: https://solncesvet.ru/magazine_work/76678/, свободный. - Загл. с экрана

11. Методика оценки эффективности деятельности интегративной... [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-effektivnosti-deyatelnosti-integrativnoy-pedagogicheskoy-sistemy-aerokosmicheskogo-obrazovaniya, свободный. - Загл. с экрана

12. Основы интегративного обучения [Электронный ресурс] // elar.uspu.ru - Режим доступа: https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/32759/1/edscience_2009_05_002.pdf, свободный. - Загл. с экрана

13. Оценка эффективности внедрения интегративного подхода... [Электронный ресурс] // na-journal.ru - Режим доступа: https://na-journal.ru/4-2022-pedagogika/3633-ocenka-effektivnosti-vnedreniya-integrativnogo-podhoda-v-process-obucheniya-discipline-medicinskaya-biofizika, свободный. - Загл. с экрана

14. Презентация PowerPoint [Электронный ресурс] // imc.dobryanka-edu.ru - Режим доступа: https://imc.dobryanka-edu.ru/upload/versions/20660/20653/12_bio-khim_integracija.pdf, свободный. - Загл. с экрана

15. Репозиторий ВГУ [Электронный ресурс] // rep.vsu.by - Режим доступа: https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/29124/1

16. Семинар Методы оценки успеваемости и эффективности... [Электронный ресурс] // fgosonline.ru - Режим доступа: https://fgosonline.ru/seminar/metody-oczenki-uspevaemosti-i-effektivnosti-obucheniya-po-integrirovannym-elektivnym-kursam/, свободный. - Загл. с экрана

17. Специфика выстраивания межпредметных связей химии... [Электронный ресурс] // moluch.ru - Режим доступа: https://moluch.ru/archive/415/91634, свободный. - Загл. с экрана

18. Статья «Оценка эффективности интегрированного подхода...» [Электронный ресурс] // урок.рф - Режим доступа: https://урок.рф/library/otcenka_effektivnosti_integrirovannogo_podhoda_k_ob_202415.html, свободный. - Загл. с экрана

19. Ощепкова Ольга Владимировна, Благов Юрий Владимирович Теоретические основы реализации интегративного подхода в образовательном процессе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. №3 (23). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-realizatsii-integrativnogo-podhoda-v-obrazovatelnom-protsesse (24.12.2024).

20. Типы химической связи | Теоретические основы в химии | Теория [Электронный ресурс] // reshutest.ru - Режим доступа: https://reshutest.ru/theory/11?theory_id=356, свободный. - Загл. с экрана

21. Химическая связь - Умскул Учебник [Электронный ресурс] // umschool.net - Режим доступа: https://umschool.net/library/himiya/himicheskaya-svyaz/, свободный. - Загл. с экрана

22. ЭБ ТюмГУ - Использование межпредметных связей при изучении... [Электронный ресурс] // library.utmn.ru - Режим доступа: https://library.utmn.ru/dl/VKR_Tobolsk/VKR_2022/ENF/Amirov%20A.R..pdf/view, свободный. - Загл. с экрана

2.5. Деятельность как системообразующий компонент содержания образования по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» [13]

Рост современных вызовов и угроз – увеличение частоты повторяемости опасных природных явлений (паводки, лесные пожары, наводнения), высокая вероятность возникновения техногенных аварий и катастроф (на объектах энергетики, химической промышленности, транспорта), а также ситуация геополитической нестабильности требует от системы образования формирования у обучающихся не просто абстрактных знаний, а практической готовности к конкретной деятельности. Данная деятельность в большей степени отвечает возможности действовать такому алгоритму, как: критический анализ информации → оценка рисков → выработка стратегий безопасного поведения.

Действующие образовательные стандарты в качестве методологической основы закрепили системно-деятельностный подход, требующий переориентации на достижение не только предметных, но и метапредметных (универсальные учебные действия) и личностных образовательных результатов. Следовательно, в логике системно-деятельностного подхода проектирование содержания образования, и в первую очередь – практико-ориентированных предметов, к которым относится «Основы безопасности и защиты Родины», должно быть акцентировано на виды и способы учебной деятельности: учебный материал должен быть выстроен и структурирован вокруг ключевых видов активности ученика – анализа угроз, принятия решений, отработки действий, социальных практик и т.п. Именно-поэтому не должно быть ситуации знаниево-информационного перевеса в содержании предмета: деятельностный компонент (как цель, средство и содержательное ядро обучения) должен занимать ведущую позицию.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена не только внешними вызовами безопасности, но и внутренней логикой развития педагогики как элемента системы образования, необходимостью соответствия содержания конкретного учебного предмета целевым установкам данной системы.

Учебная деятельность – это сложный феномен, который исследовался ведущими отечественными психологами и педагогами с различных теоретических позиций. Л.С. Выготский заложил основы, рассматривая обучение как движущую силу развития. А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн разрабатывали общую теорию деятельности, которая стала основой для анализа учебной деятельности как специфического вида деятельности. Д.Б. Эльконин выделил учебную деятельность как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. В.В. Давыдов выделил структурные элементы учебной деятельности (учебная задача (что освоить), учебные действия (как осваивать), действия контроля и оценки).

Согласно исследованиям И.А. Зимней, учебная деятельность направлена на самого обучающегося как ее субъекта – совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному

[13] Автор раздела: Димова Е.В., Абрамова С.В.

присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях [4].

В рамках предметной области «Основы безопасности и защиты Родины» учебная деятельность обучающегося ориентирована на системное освоение знаний о природных, техногенных и социальных угрозах, правовых основах обороны государства, принципах патриотического служения. Одновременно происходит отработка обобщённых способов действий – алгоритмов поведения в чрезвычайных ситуациях, методов анализа рисков, навыков коллективного взаимодействия и принятия решений в условиях неопределённости. Ключевым результатом становится способность к адекватному и творческому применению усвоенных знаний и способов деятельности в разнообразных, в том числе непредвиденных, ситуациях [5, 6].

Рассмотрим деятельность как педагогическую категорию и обозначим ее потенциал в учебном предмете «Основы безопасности и защиты Родины».

На основании теоретического анализ исследований учебной деятельности, которая определяется как целенаправленная, мотивированная, структурированная система действий, опосредованная культурными средствами и направленная на преобразование объекта для получения результата, возможно применить ее к учебному процессу по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» и наполнить ее конкретным содержанием: потребность/мотив, цель, действия/операции, средства деятельности, рефлексия/результат (рис. 1).

Например, мотивация. В отличие от многих дисциплин, где мотивация может быть внешней (оценка, поступление в вуз) или познавательной (интерес к самому знанию), в учебном предмете «Основы безопасности и защиты Родины» на первый план выходит прагматически-личностная мотивация: «это нужно мне, чтобы сохранить жизнь и здоровье – своё и близких». Основными видами и источниками мотивации на уроках предмета «Основы безопасности и защиты Родины» может стать:

– мотивация личной безопасности и самосохранения (базовая, самая сильная): «я хочу знать, как выжить в чрезвычайной ситуации (пожар, землетрясение, наводнение)», «я хочу уметь оказывать первую помощь, потому что от этого может зависеть чья-то жизнь», «я хочу понимать, как избежать травм в быту, на дороге, в природной среде»;

– социально-ориентированная мотивация: «эти знания помогут мне защитить и помочь младшим братьям/сёстрам, друзьям, родителям»; «я буду чувствовать себя увереннее и полезным членом общества, зная, как действовать в кризисной ситуации».

– познавательная и практико-ориентированная мотивация: интерес к реальным историям (казусам), разбору конкретных случаев чрезвычайных ситуаций; желание освоить практические навыки (наложить повязку, провести сердечно-лёгочную реанимацию на манекене, правильно надеть противогаз,

развести костёр).

Рис.1. Содержание деятельности по предмету «Основы безопасности и защиты Родины»

Потенциал деятельности в учебном предмете «Основы безопасности и защиты Родины» раскрывается через систему взаимодополняющих видов, каждый из которых вносит уникальный вклад в формирование определенных образовательных результатов (рис. 2).

Например, познавательно-аналитическая деятельность подразумевает такие виды деятельности, как работа с информацией (поиск, критический анализ, синтез, оценка достоверности).

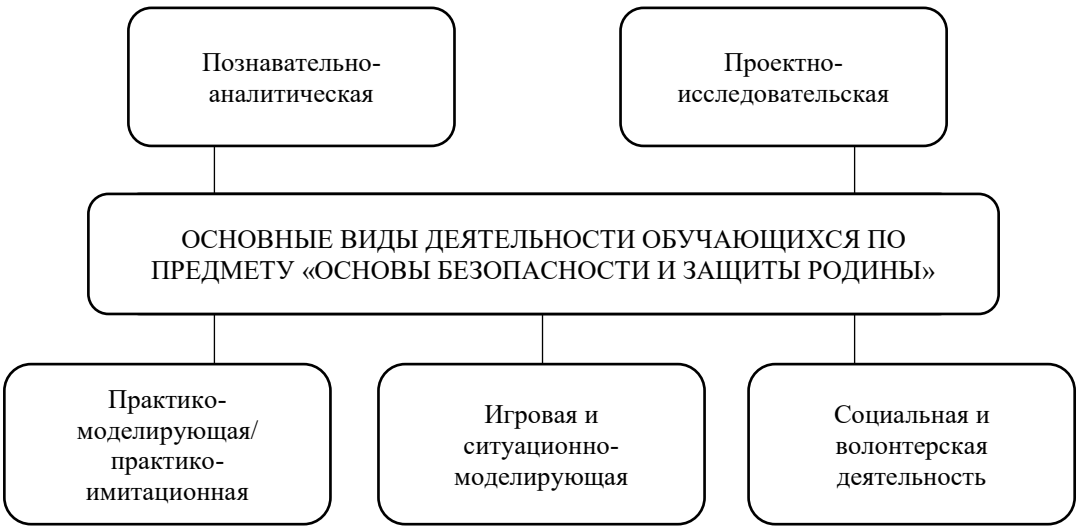


Рис. 2. Основные виды деятельности обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины»

В контексте конкретных тем предмета это реализуется через анализ картографических данных и метеосводок для оценки риска чрезвычайных ситуаций природного происхождения; изучение исторических документов о проявление тех или иных опасных природных явлений; критическая оценка новостных сообщений в контексте информационной безопасности и др. (при осуществлении данных видов деятельности реализуется межпредметный фокус).

Проектно-исследовательская деятельность включает в себя практику разработки и реализации проекта для значимой проблемы; в контексте конкретных тем предмета «Основы безопасности и защиты Родины» возможна реализация таких разных по видам проектов, как: социальные проекты «Умный чемоданчик», «Каждый может спасти жизнь»; исследовательский проект «Опасности нашего города»; информационный проект «Инфографика: действия при землетрясении»; технический (межпредметный) «Грузовой беспилотник для доставки малых грузов (аптечки, воды) в труднодоступную зону» и др.

Практико-моделирующая (или практико-имитационная) деятельность подразумевает целенаправленное, часто повторяемое выполнение действий в условиях, максимально приближенных к реальным, для выработки устойчивых навыков и алгоритмов. Это могут быть тактические игры на местности, работа с тренажерами по оказанию первой помощи пострадавшим, компьютерные симуляторы отработки действий в опасных и чрезвычайных ситуациях (с использованием VR/AR-технологий).

Игровая и ситуационно-моделирующая деятельность: предполагает моделирование сложных ситуаций в игровой форме для освоения стратегий поведения, принятия решений и др. («Совет безопасности», «Алгоритм спасения», «Эвакуация»).

Также к видам деятельности, обладающим большим потенциалом, можно отнести социальную и волонтерскую деятельность, приоритет которой является формирование личностных образовательных результатов обучающихся за счет реального взаимодействия с социальными институтами и различными сообществами: участие в работе поисково-спасательных отрядов, волонтерство в организациях, работающих с ветеранами или в зонах ЧС, организация и проведение патриотических акций, вахт памяти и т.п.

Таким образом, деятельностный компонент в рамках предмета «Основы безопасности и защиты Родины» реализуется через последовательную интеграцию теоретических знаний в практико-ориентированные формы работы в каждом модуле, что обеспечивает формирование образовательных результатов через моделирование, проектирование, решение ситуационных задач и др.

Ниже представлены данные о возможной специфике его реализации по модулям учебного предмета (табл. 1).

Таблица 1

Ведущие формы и виды деятельности по моделям учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины»

Модуль	Виды и формы деятельности
Модуль 1 «Безопасное и устойчивое развитие личности, общества, государства»	Реализуется через проектно-аналитическую деятельность: разработку моделей личной траектории безопасного развития, анализ сценариев угроз национальной безопасности и участие в деловых играх по стратегическому планированию на уровне условного муниципалитета или региона.
Модуль 2 «Военная подготовка. Основы военных знаний»	Осуществляется через нормативно-регламентированную и тактико-ролевую деятельность: выполнение строевых приёмов, сборку-разборку макетов оружия, тактическое ориентирование на местности, отработку действий в составе отделения в условиях условного тактического сценария.
Модуль 3 «Культура безопасности жизнедеятельности в современном обществе»	Воплощается в социально-проектной и просветительской деятельности: создание и проведение социальных акций и тренингов, направленных на формирование в школьном сообществе устойчивых паттернов безопасного поведения.
Модуль 4 «Безопасность в быту»	Реализуется через прикладную исследовательскую и экспериментальную деятельность: диагностику потенциальных опасностей в смоделированной или реальной бытовой среде, разработку и апробацию памяток, отработку алгоритмов действий при пожаре, утечке газа, поражении электрическим током.
Модуль 5 «Безопасность на транспорте»	Осуществляется в форме ситуационно-моделирующей и экспертной деятельности: анализ дорожных ситуаций (кейсов), разработку схем безопасных маршрутов, проектирование усовершенствований инфраструктуры, ролевые игры с распределением функций участников дорожного движения.
Модуль 6 «Безопасность в общественных местах»	Проявляется в коммуникативно-ролевой и алгоритмической деятельности: отработку действий при возникновении паники, террористической угрозы или иной чрезвычайных ситуаций в местах массового пребывания через ситуационные игры, составление индивидуальных планов эвакуации для различных объектов.
Модуль 7 «Безопасность в	Реализуется через полевую практико-ориентированную

природной среде»	деятельность: ориентирование по карте и природным объектам, разведение костра, обустройство временного укрытия, оказание первой помощи в полевых условиях в рамках учебных походов или полевых выходов.
Модуль 8 «Основы медицинских знаний. Оказание первой помощи»	Воплощается в тренажерно-алгоритмической деятельности: отработку мануальных навыков на специализированных тренажёрах (типа «Максим»), решение клинических задач, участие в соревнованиях по первой помощи, имитирующих реальные происшествия с пострадавшими.
Модуль 9 «Безопасность в социуме»	Осуществляется через социально-коммуникативную и медиативную деятельность: разрешение смоделированных конфликтных ситуаций (межличностных, межгрупповых), разработку и защиту социальных проектов, направленных на укрепление толерантности и профилактику буллинга в школьной среде.
Модуль 10 «Безопасность в информационном пространстве»	Реализуется в критико-аналитической и продуктивной деятельности: верификацию информации, анализ медиатекстов на предмет манипуляций, создание контента, направленного на кибергигиену, моделирование ситуаций противодействия фишингу и кибербуллингу.
Модуль 11 «Основы противодействия экстремизму и терроризму»	Воплощается в правово-оценочной и профилактической деятельности: анализ признаков деструктивного контента и вербовочных методик, разработку сценариев и памяток по действиям при угрозе теракта, участие в дебатах на тему гражданской бдительности в рамках правового поля.

Тем не менее, несмотря на выделенные ведущие виды деятельности, возможна реализация иных практико-ориентированных форм работы. В качестве примера рассмотрим специфику реализации деятельностного компонента на конкретных модулях учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» (с учетом территориального контекста Сахалинской области и межпредметного фокуса) [2].

В данных таблицы 2 приведены возможные виды познавательно-аналитической деятельности обучающихся в рамках реализуемых тем модуля, с примерами (на примере основного общего образования).

Таблица 2

Перспективные виды познавательно-аналитической деятельности обучающихся в рамках реализуемых тем модуля «Безопасность в природной среде»

№	Вид деятельности обучающихся	Пример
1.	«Решение» практических кейсов: разбор реальных историй спасения и трагедий в природной среде. Поиск цепочки ошибочных решений.	Тема «Безопасные действия при автономном существовании в природной среде». В основу кейса (сюжет) была встроена реальная ситуация, произошедшая в Сахалинской области в 2024 году («67 дней дрейфа в Охотском море»). Практический кейс «Безопасные действия при автономном существовании в природной среде» https://disk.yandex.ru/i/IO3kTRxcZ8RzfQ [1]
2.	Сравнительный анализ: сравнение	Тема «Безопасные действия при землетрясении, извержении вулкана». Цель: на основе анализа карт выявить взаимосвязь между природными

<table>
<tr><td></td><td>карт природных зон региона с картами частоты реализации опасных природных явлений, выявление закономерностей</td><td>зонами, тектоническим строением и частотой опасных геологических явлений (землетрясений и извержений вулканов) на территории Сахалинской области.
Задачи:
– сравнить физико-географическое и тектоническое положение Сахалинской области;</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>– выявить закономерности распространения очагов землетрясений и вулканов;
– сделать вывод о наиболее опасных районах области.
Оборудование:
– карта «Природные зоны России» (или «Физическая карта Дальнего Востока»);
– карта «Тектоническое строение территории России»;
– карта «Сейсмическое районирование территории России» (или карта активности землетрясений);
– карта «Действующие вулканы России» (акцент на Курильские острова);
– контурная карта Сахалинской области.
Задание 1. «Географический и тектонический портрет региона»:
– используя карту природных зон/физическую карту, опишите Сахалинскую область: из каких крупных частей она состоит (о. Сахалин, Курильские о-ва), каков рельеф этих территорий (горы, равнины);
– используя тектоническую карту, определите: на границе каких литосферных плит находится Сахалинская область? К какой тектонической структуре приурочены Курильские острова?
Задание 2. «Выявление закономерностей»:
– отметьте на контурной карте данные с карты сейсмического районирования на территорию области (вопросы: «Какова предполагаемая балльность землетрясений на Сахалине? На Курильских островах?», «Где проходит зона максимальной сейсмической опасности? Совпадает ли она с определенной географической частью области?»;
– используя карту вулканов, определите: есть ли действующие вулканы в Сахалинской области? На какой части? Совпадает ли их расположение с зоной высокой сейсмичности и тектонической границей?
Задание 3. «Сравнительный анализ и вывод»: сравните полученные данные и заполните таблицу:
<table><tr><th>Территория Сахалинской области</th><th>Тектоническое положение</th><th>Характерная природная зона / рельеф</th><th>Сейсмическая опасность (баллы)</th><th>Вулканическая опасность</th><th>Основной природный риск</th></tr><tr><td>Остров Сахалин</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Курильские острова</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table></td></tr>
<tr><td>3.</td><td>Работа с источниками</td><td>Итоговое задание по модулю «Безопасность в природной среде» направление «Критический анализ рисков и готовности: природные опасности Сахалинской области глазами статистики».
Цель: научиться извлекать, анализировать и критически оценивать официальную статистическую информацию о природных опасностях и деятельности органов МЧС. Сформировать личную и гражданскую позицию по вопросам безопасности в своем регионе.</td></tr>
</table>

		Задачи: – найти и выделить ключевые статистические данные, касающиеся природных чрезвычайных ситуаций в Сахалинской области; – проанализировать динамику и структуру происшествий; – сформулировать осознанные выводы о главных рисках и мерах личной безопасности. Источник: официальный отчет МЧС России «Итоги деятельности» (используется раздел по субъектам РФ или общий отчет с региональной детализацией). Базовая ссылка: https://mchs.gov.ru/deyatelnost/itogi-deyatelnosti-mchs-rossii Задание 1. Работа с предоставленной выборкой данных из отчета МЧС. Изучите таблицу со статистикой по Сахалинской области. Найдите и выпишите в тетрадь следующие показатели: общее количество происшествий/ЧС природного характера за отчетный период; количество пострадавших и погибших в этих происшествиях; виды природных ЧС, зафиксированные в области (например: землетрясения, цунами, снежные заносы, лавины, паводки, сильный ветер и т.д.). Выделите ТОП-3 самых частых. Задание 2. Анализ динамики и причин. Ответьте на вопросы, требующие не просто поиска, а размышления: – сравните данные по Сахалинской области со средними показателями по Дальневосточному федеральному округу или по России (учитель предоставляет эти данные для сравнения). Является ли наш регион более «опасным» по природным рискам? Почему, на ваш взгляд? – «невидимая» статистика: В отчете есть цифры о зарегистрированных ЧС. А как вы думаете, все ли опасные ситуации (например, поход туристической группы, попавшей в непогоду) попадают в эту статистику? Почему «неучтенные» случаи могут быть особенно важны для личной безопасности? Задание 3. Работа с гипотезами и источниками ошибок. Перед вами два утверждения, основанных на статистике. Ваша задача – критически проверить их, используя логику и данные: – утверждение 1: «в Сахалинской области в этом году не было крупных землетрясений, значит, угроза землетрясений преувеличена»; – утверждение 2: «главная опасность в области – лесные пожары, так как на них тратится больше всего сил МЧС».

Реализация заданий познавательно-аналитической деятельности обучающихся является эффективным механизмом формирования не только предметных образовательных результатов, но и метапредметных. Например, «решение» практических кейсов будет способствовать развитию таких метапредметных образовательных результатов, как:

– базовые логические действия: выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов; проводить выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений;

– базовые исследовательские действия: формулировать проблемные вопросы, отражающие несоответствие между рассматриваемым и наиболее благоприятным состоянием объекта (явления) повседневной жизни; обобщать, анализировать и оценивать получаемую информацию, аргументировать свою точку зрения, делать обоснованные выводы;

– работа с информацией: выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления.

В данных таблицы 3 приведены возможные виды проектно-исследовательской деятельности обучающихся в рамках реализуемых тем модуля, с примерами (на примере основного общего образования).

Таблица 3

Перспективные виды проектно-исследовательской деятельности обучающихся в рамках реализуемых тем модуля «Основы медицинских знаний. Оказание первой помощи»

№	Вид деятельности обучающихся	Пример
1.	Исследовательский проект	«Здоровье как система: от клетки до цифрового общества». Ключевой межпредметный фокус: «Основы безопасности и защиты Родины» + «Биология» + «Информатика»: – «Основы безопасности и защиты Родины»: раскрыть системное понимание здоровья (физическое, психическое, социальное благополучие). Проанализировать факторы, разрушающие здоровье (гиподинамия, цифровая зависимость, стресс); – «Биология»: исследовать, как вредные привычки (курение, алкоголь) влияют на организм на клеточном и организменном уровне (ДНК, нейроны, сердечно-сосудистая система). Объяснить биологические основы стресса и двигательной активности; – «Информатика»: проанализировать, как цифровые технологии формируют новую среду обитания. Создать цифровой продукт (инфографику, простой сайт, презентацию) о влиянии гаджетов на осанку, зрение, сон и психику. Обсудить кибергигиену. Итоговый продукт: интерактивная мультимедийная презентация или сайт-гид, где каждый раздел соответствует уровню рассмотрения здоровья (биологический, личностный, социальный, цифровой).
2.	Социальный проект	«Водный след нашей школы: от крана до океана». Ключевой межпредметный фокус: «Основы безопасности и защиты Родины» + «География» + «Биология» + «Информатика»: – «Основы безопасности и защиты Родины»: раскрыть водный ресурс как стратегический ресурс, критически важный для национальной безопасности, здоровья нации и устойчивого развития; – «География»: исследовать понятие «виртуальная вода» и водный след продуктов, проанализировать водный стресс в разных регионах мира; – «Биология: изучить биологическую роль воды в клетке и организме, последствия обезвоживания и загрязнения воды для живых систем; – «Информатика»: обработать данные, визуализировать их и создать интерактивный цифровой контент для стенда (QR-коды, AR-метки). Итоговый продукт: публичный интерактивный стенд «Карта водного следа нашей школы», объединяющий физические модули с образцами виртуальной воды, интерактивную инфографику и AR-станцию для наглядной демонстрации результатов аудита водопотребления и формирования экологической ответственности.

Проектная деятельность, наряду с формированием познавательных и регулятивных универсальных учебных действий, выступает ключевым инструментом для развития коммуникативных УУД у обучающихся:

– уверенно высказывать свою точку зрения в устной и письменной речи,

выражать эмоции в соответствии с форматом и целями общения, определять предпосылки возникновения конфликтных ситуаций и выстраивать грамотное общение для их смягчения;

– распознавать невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков и намерения других людей, уважительно, в корректной форме формулировать свои взгляды;

– сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций;

– в ходе общения задавать вопросы и выдавать ответы по существу решаемой учебной задачи, обнаруживать различие и сходство позиций других участников диалога;

– публично представлять результаты решения учебной задачи, самостоятельно выбирать наиболее целесообразный формат выступления и готовить различные презентационные материалы.

Использование практико-ориентированных форм работы в учебно-воспитательном процессе по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» способствует развитию разнообразных метапредметных образовательных результатов и функциональной грамотности: если метапредметные результаты (познавательные, регулятивные, коммуникативные УУД) представляют собой универсальные способы деятельности, то функциональная грамотность – это способность эффективно применять эти способы в реальных, жизненно важных ситуациях. Функциональная грамотность – это способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности. Традиционно функциональная грамотность делится на такие составляющие, как читательская, математическая, естественно-научная, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление. Рассмотрим на разных примерах [3].

Читательская грамотность и познавательные УУД. Метапредметный результат: умение извлекать информацию из текстов различных форматов (нормативных документов, инструкций, схем, инфографики), анализировать, сравнивать, оценивать достоверность.

Проявление функциональной грамотности: обучающийся, столкнувшись с официальным предупреждением МЧС о неблагоприятных погодных условиях (штормовое предупреждение), не просто читает текст, а:

– анализирует термины («гололед», «шквалистый ветер»), определяя степень опасности;

– синтезирует информацию из текста со своими знаниями о местности и планами на день;

– принимает обоснованное решение об изменении маршрута, отмене поездки, подготовке аварийного запаса.

Математическая грамотность и регулятивные УУД. Метапредметный результат: способность к планированию, прогнозированию, оценке ресурсов и последствий.

Проявление функциональной грамотности: при планировании похода или полевого выхода обучающийся:

– производит расчеты: определяет необходимое количество воды (минимум 2 л на человека в день), пищи, рассчитывает вес рюкзака, время движения по карте с учетом рельефа;

– оценивает риски: прогнозирует вероятность изменения погоды, рассчитывает время до наступления темноты;

– корректирует план: на основе расчетов оптимизирует маршрут или состав снаряжения.

Глобальные компетенции (креативное мышление) и коммуникативные УУД (кооперация, разрешение конфликтов). Метапредметный результат: умение работать в команде, учитывать разные точки зрения, находить нестандартные решения.

Проявление функциональной грамотности: в ходе деловой игры по ликвидации последствий условной чрезвычайной ситуации (например, разлив АХОВ в городе) обучающиеся:

– распределяют роли (командир, спасатель, медик, связист), координируя действия;

– ведение переговоров с «условными пострадавшими» или другими «службами»;

– коллективно находят решение в условиях неполной информации и временного дефицита (например, как эвакуировать людей при блокировке основных путей).

Финансовая грамотность и комплекс метапредметных умений. Метапредметный результат: системное мышление, анализ причинно-следственных связей, принятие решений.

Проявление функциональной грамотности: понимание того, как экономическая безопасность семьи связана с национальной безопасностью. Обучающийся:

– анализирует схемы финансовых мошенничеств как угрозу личной безопасности;

– оценивает последствия необдуманных кредитов или участия в сомнительных финансовых пирамидах для благополучия семьи;

– принимает взвешенные решения в области личных финансов, основываясь на оценке рисков.

Таким образом, потенциал деятельностного подхода для предмета «Основы безопасности и защиты Родины» заключается в его интегрирующей силе: деятельность выступает основой, которая соединяет разрозненные компоненты содержания в единое целое. Знания перестают быть самоцелью, а становятся необходимым средством для успешной деятельности: чтобы в игре «спасти прибрежный город от цунами» – необходимы знания математики (скорость волны), географии (конфигурация береговой линии), чтобы организовать памятное мероприятие – исторические факты. Ценностно-смысловые установки (патриотизм, долг, ответственность) формируются не

через декларации, а через эмоционально-деятельностное проживание ситуаций выбора, взаимопомощи, преодоления трудностей в ходе игр, проектов, тренировок. Умения и навыки отрабатываются не изолированно, а как составные части целостной деятельности, что обеспечивает их осознанность и переносимость в новые условия.

Список использованной литературы

1. Абрамова, С.В. Развитие познавательных универсальных учебных действий в процессе изучения темы «Безопасные действия при автономном существовании в природной среде» предмета «Основы безопасности и защиты Родины» с использованием практических кейсов / С.В. Абрамова, Е.В. Димова, Н.В. Калюкина // Безопасность образования в 21 веке: сборник материалов международной научно-практической конференции, Шуя, 16-17 октября 2025 г., Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет». – Шуя: Шуйский филиал ИвГУ, 2025. – С.154-156.

2. Димова, Е. В. Изучение модуля «Безопасность в природной среде» предмета «Основы безопасности и защиты Родины» в территориальном контексте Сахалинской области / Е. В. Димова, С. В. Абрамова // Безопасность образования в 21 веке: сборник материалов международной научно-практической конференции, Шуя, 16-17 октября 2025 г., Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет». – Шуя: Шуйский филиал ИвГУ, 2025. – С.150-154.

3. Димова, Е. В. Проектная деятельность на уроке «ОБЖ» как технология развития функциональной грамотности обучающихся / Е. В. Димова // Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика: Материалы XIII Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, Южно-Сахалинск, 07–08 декабря 2023 года. – Южно-Сахалинск: Сахалинский государственный университет, 2024. – С. 50-55.

4. Зимняя И. А. Учебная деятельность как специфический вид деятельности / И. А. Зимняя // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-deyatelnost-kak-spetsificheskiy-vid-deyatelnosti (дата обращения: 20.02.2026).

5. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Основы безопасности и защиты Родины» (для 8–9 классов образовательных организаций) // URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_obzr-8-9.pdf (дата обращения: 12.02.2026)

6. Федеральная рабочая программа среднего общего образования «Основы безопасности и защиты Родины» (для 10-11 классов образовательных организаций) // URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_obzr_10_11.pdf (дата обращения: 12.02.2026)

2.6. Развитие культуроведческой компетенции у учащихся среднего звена в ходе реализации этнокультурного (казачьего) компонента во внеурочной деятельности по иностранному языку[14]

Современная международная обстановка диктует повышенные требования к взаимопониманию между разными народами и культурами. Граждане России должны не только грамотно воспринимать культурные особенности других стран, но и достойно презентовать свою собственную национальную культуру, соблюдая при этом толерантность. Этому аспекту сегодня придается все большее значение, так как низкий уровень культуроведческой компетенции у школьников препятствует их гармоничному взаимодействию в глобальном сообществе.

Необходимость устранения имеющегося дефицита ярко проявляется в различных сферах жизни россиян, включая сферу образования, где культуроведческая компетенция способствует адекватному восприятию и принятию как собственной культуры, так и других культур. Все это свидетельствует об актуальности рассматриваемого вопроса.

Прежде чем приступить к его детальному рассмотрению, считаем необходимым установить единую терминологию, поскольку разные исследователи придают разное значение таким понятиям, как: «компетенция» и «культуроведческая компетенция». Начнем с термина «компетенция», который сегодня получил достаточно широкое распространение в самых разных областях науки.

Термин «компетенция» впервые ввел в оборот американский ученый Р.У. Уайт в 1959 г. Изначально он обозначал способность выпускника учебного заведения эффективно выполнять свои профессиональные обязанности, опираясь на полученный в ходе обучения опыт и мотивацию. В отечественной науке под «компетенцией» принято понимать динамичный синтез различных знаний, умений и навыков, который позволяет человеку целенаправленно задействовать имеющиеся у него способности для решения поставленных перед ним задач, обеспечивая наиболее объективную оценку их выполнения [6, С. 6].

Согласно Словарю лингвистических терминов Т.В. Жеребило, «компетенция - это круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом» [8, С. 159]. В Новом словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина «компетенция» характеризуется как «совокупность знаний, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных обучающимся знаний, навыков, умений» [2, С. 107]. Таким образом, можно выделить общее ядро: компетенция представляет собой совокупность таких знаний, умений и навыков, которые необходимы для осуществления определенных видов деятельности.

Далее остановимся на рассмотрении особенностей понятия «культуроведческая компетенция». В ходе изучения иностранного языка учащиеся не только овладевают компетенцией, характеризующей их общий

[14] Автор раздела: Кунгурова И.М., Ермакова Е.В., Рептюх В.И., Третьяков В.А.

уровень владения языком, но и осваивают одновременно три взаимосвязанные компетенции:

1. Языковую (лингвистическую) компетенцию («владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом») [2, С. 362].

2. Речевую компетенцию (умение эффективно выражать мысли с помощью языковых средств и применять их непосредственно в процессе общения. Это так называемая основа для последующего развития коммуникативной компетенции [2, С. 251].

3. Коммуникативную компетенцию («способность решать средствами иностранного языка наиболее актуальные задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни носителей изучаемого языка») [2, С. 98].

Современные отечественные ученые (лингвисты, педагоги, психологи) по-разному трактуют понятие «культуроведческая компетенция». Е.А. Чубина акцентирует внимание на культурно-языковом аспекте, определяя данную компетенцию как «культурно-языковую», подразумевающую «способность субъекта речи к интерпретации языковых единиц в терминах культуры» [17, С. 3-4]. Однако данное толкование кажется недостаточно полным, поскольку не охватывает весь спектр необходимых характеристик, значимых для данного исследования, и оставляет место для неоднозначности в понимании рассматриваемого вопроса.

Г.М. Коджаспирова дает следующее определение данной категории: «культуроведческая компетенция» - комплекс представлений человека об окружающем мире, сообщающий языковой личности национальный образ мыслей и являющийся единством знания и функционирования, отношения и ценности [11, С. 104].

А.В. Воронина определяет «культуроведческую компетенцию» следующим образом. Это целый комплекс: знания о культуре, проявляющиеся в языке, формирование языковой картины мира, развитие национального самосознания, понимание тенденций культурной универсализации в современном мировом пространстве, а также способность выполнять функции культурного посредника [5, С. 116]. Данная трактовка рассматриваемого понятия импонирует нам в наибольшей степени, так как отличается от других полнотой и целостностью, отражает все основные важные составляющие культуроведческой компетенции.

Определим компонентный состав исследуемого феномена. Т.Ф. Новикова выделяет следующие компоненты культуроведческой компетенции, которые мы возьмем как основные:

- знаниевый - знания о таких лингвокультурных понятиях, как: концепт, прецедент, дискурс, стереотипы и речевой этикет;

- деятельностный - умения анализировать языковые единицы, характерные для определенной нации, и дискурсивные особенности;

- мотивационно-ценностный – осознание языка как важной жизненной ценности, ответственное отношение к выбору языковых средств и стремление к постоянному языковому росту [13, С. 43].

Автор утверждает, что невозможно полноценно постичь как собственную, так и чужую культуру без изучения особенностей языковой картины мира и культурных особенностей родного языка. Без этого человек не осознает свои национальные черты и культурные особенности, так как все они проявляются именно через язык.

Поэтому крайне важно развивать у обучающихся следующие умения: распознавание культурного контекста, стоящего за употребляемыми словами, понимание намерений и целей собеседника при использовании их в различных языковых конструкциях. Это создает дружелюбную атмосферу, позволяет ближе познакомиться с культурными особенностями другого человека / социума и представить свои собственные. Для этого учащиеся должны проявлять такие качества, как: уважительное отношение как к другим людям, так и к самому себе; умение внимательно слушать собеседника и своевременно задавать уточняющие вопросы; умение контролировать тон и скорость речи; готовность к конструктивной критике и саморефлексии и т.д. Список этих качеств достаточно обширный.

Далее перейдем к рассмотрению особенностей развития культуроведческой компетенции у учащихся среднего звена во внеурочной деятельности по иностранному языку. Начнем с понятия «развитие», так как именно оно будет являться основным ориентиром при анализе этих особенностей.

Философские словари трактуют «развитие» как закономерный, необратимый и качественный процесс преобразования объекта [1, С. 537]. Суть данного определения заключается в том, что в результате развития любой объект претерпевает ряд существенных качественных изменений, обретая при этом принципиально новое свое состояние. Все эти качественные различия отличаются от количественных, так как меняют саму идентичность этого объекта, что имеет играет решающее значение для подтверждения факта достижения цели, сформулированной как развитие искомых качеств или способностей.

В педагогике под «развитием» понимается процесс совершенствования имеющихся у человека способностей, направленный на достижение установленных стандартов количественных и качественных показателей, которые определяются имеющимися общественными и человеческими потребностями в соответствующих сферах жизнедеятельности [18, С. 407]. Данное представление о развитии наиболее точно отражает суть процесса развития культуроведческой компетенции, который предполагает последовательное совершенствование сформированных способностей в направлении достижения установленных нормативов и качественных показателей.

Необходимо уточнить термин «внеурочная деятельность». Это вызвано существованием различных подходов к его трактовке. Хотя образовательные учреждения всегда относили внеурочную деятельность к числу обязательных функций системы образования, научный смысл и содержание этого понятия изменялись в зависимости от общей направленности образовательной политики,

принятого в конкретном обществе набора идеологических и культурных ориентиров.

В истории педагогики термин «внеурочная деятельность» применяется очень давно. Ш.А. Амонашвили трактует понятие «внеурочная деятельность» как элемент учебно-воспитательного процесса школы, служащий формой организации свободного времени учащихся [3, С. 143].

Значимость этого вида деятельности подчеркивал известный педагог В.А. Сухомлинский: «Логика учебного процесса таит в себе опасность замкнутости и обособленности, потому что в школе на каждом шагу подчеркивается: достигай успеха собственными усилиями, не надейся на кого-то, и результаты умственного труда оцениваются индивидуально. Чтобы школьная жизнь была проникнута духом коллективизма, она не должна исчерпываться уроками» [15]. В словах педагога заключен весь смысл внеурочной деятельности, так как последняя представляет собой не только форму организации свободного времени учащихся, но и выступает логическим продолжением всего учебно-воспитательного процесса.

Т.А. Ильина подчеркивает, что внеучебная работа ставит перед собой цель, в первую очередь, пробудить или углубить интерес школьников к самым разным областям знаний и видам деятельности, содействовать раскрытию и развитию их природных талантов и способностей, воспитанию их гражданской и познавательной активности, оказывать помощь в профессиональном самоопределении и организации досуга. Именно внеучебная воспитательная работа дает эту необходимую возможность обеспечить преемственность и последовательность всего учебно-воспитательного процесса в образовательной организации [9].

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) «внеурочная деятельность» учащихся определяется как особая форма организации их деятельности, основанная на вариативной части базисного учебного (образовательного) плана, реализуемая всеми без исключения участниками образовательного процесса и существенно отличающаяся от традиционного урочного обучения. Это могут быть занятия по самым разным направлениям внеучебной деятельности, которые позволяют в полной мере качественно и эффективно воплотить требования ФГОС ООО [16].

Определение особенностей развития культуроведческой компетенции у учащихся начинается с ясного понимания самого термина. Современному школьнику приходится ориентироваться не только в широком спектре жизненных сфер, но и в условиях мультикультурализма знакомиться с самыми разными культурами, с которыми он неизбежно может встретится в реальной жизни. Главная задача учителя в этом контексте - поддержать каждого без исключения ученика в процессе знакомства с иными культурами, включая свою собственную, помочь сформировать внутренний интерес и мотивацию к их изучению. Это весьма трудоемкая задача, которая требует серьезного внимания к качеству содержания и продуманности самого процесса освоения учебным материалом.

Учитывая сказанное, подчеркнем, что развитие культуроведческой компетенции необходимо начинать с диагностики ее текущего уровня у учащихся. Этот важный этап является фундаментом, так как именно проводимая диагностика определяет последующее содержание всей работы. Установив исходный уровень развития культуроведческой компетенции, мы сможем грамотно выбрать содержание внеурочной деятельности по иностранному языку, соответствующее нуждам и возможностям школьников, и выстроить ее наиболее эффективно.

Следующим ключевым фактором успешного развития культуроведческой компетенции у учащихся среднего звена по иностранному языку является правильный подбор учебных материалов, направленных на ее развитие. Материал должен быть простым и понятным для школьников, связан с содержанием их основной учебной программы, соответствовать их увлечениям. Это создает благоприятные условия для повышения интереса учащихся к освоению новой информации, участия во внеурочной деятельности в целом. Впоследствии, после первоначального ознакомления, рекомендуют постепенно переходить к более сложным и углубленным источникам, способствующим прочному усвоению изучаемого материала.

Стоит подчеркнуть, что простого его усвоения недостаточно для полного достижения желаемого результата. Важно продемонстрировать учащимся реальную значимость полученных в результате участия во внеурочной деятельности знаний, умений и навыков, вовлечь их в активную коммуникативную практику, интегрированную в основную учебную программу. Все это существенно усилит мотивацию школьников к изучению нового материала и значительно повысит эффективность развития их культуроведческой компетенции.

На основе вышесказанного определим этапы развития культуроведческой компетенции у учащихся среднего звена, которые представляют собой целостный комплекс:

1. Диагностический этап - оценка исходного уровня развития культуроведческой компетенции у школьников с помощью апробированных диагностических методик. Данный этап важен, так как он устанавливает стартовую позицию для всех последующих шагов участников учебно-воспитательного процесса.

2. Операционно-деятельностный этап - первоначальное знакомство учащихся с учебными материалами, содержащими этнокультурный (казачий) компонент. Цель данного этапа - повысить мотивацию к освоению нового материала и познакомить учащихся с направлением дальнейшего развития их компетенции.

3. Рефлексивный этап - переход к работе с более сложными материалами, направленными на закрепление полученных знаний, умений и навыков, которые представлены в активностях в рамках внеурочной деятельности (сценки, постановки, диалоги, выступления, подвижные игры, соревнования, викторины, экскурсии и т.д.).

Предлагаемый подход к работе с материалами, содержащими этнокультурный (казачий) компонент, характеризуется как комплексный и многогранный. Учащиеся не просто воспринимают информацию, но и активно применяют ее в собственной речи, пополняя свой лексический запас и выходя на качественно новый уровень владения иностранным языком. Это также помогает ближе познакомиться с культурными особенностями своей страны и страны изучаемого языка. Каждому этапу внеурочной деятельности по иностранному языку должны сопутствовать задания этнокультурного характера, обеспечивающие тесную связь языка и культуры, в нашем случае это будет культура казачества.

Определение необходимых педагогических условий основано на понимании особенностей процесса развития культуроведческой компетенции у учащихся среднего звена в рамках внеурочной деятельности по иностранному языку, так как это одно из приоритетных направлений работы учителя иностранного языка. Поскольку развитие культуроведческой компетенции - это сложная задача, для ее успешного осуществления необходимо систематически применять специализированные материалы, учитывая имеющийся уровень усвоения лексики и грамматики школьниками. Процесс изучения культуроведческого материала должен охватывать весь период обучения, начинаться как можно раньше и охватывать все этапы. Отсюда вытекает потребность в детальном теоретическом и практическом осмыслении этих педагогических условий, которые способствуют эффективному развитию культуроведческой компетенции у учащихся среднего звена во внеурочной деятельности по иностранному языку.

В словаре русского языка С.И. Ожегова слово «условие» имеет несколько значений:

«1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит;

2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности;

3) обстановка, в которой что-нибудь происходит» [14, С. 588].

В теории воспитания категория «условия» выступает как особая среда, в которой разворачиваются все педагогические процессы. В современной дидактике под «условиями» понимаются факторы и компоненты учебного процесса, создающие условия для наиболее успешного обучения. Следовательно, «условия» - это предпосылки, обеспечивающие возникновение обученности и воспитанности, без которых невозможны сами процессы воспитания и образования.

В педагогике данные предпосылки принимают форму «педагогических условий», которая также имеет различные трактовки. Одни авторы рассматривают «педагогические условия» как совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материальной среды [4, С. 145], другие определяют их как важный компонент, отражающий совокупность внутренних и внешних факторов, обеспечивающих эффективное функционирование и развитие любых образовательных процессов [10, С. 10].

Таким образом, «педагогические условия» можно определить как «комплекс предварительно обоснованных и организованных обстоятельств и

направлений педагогической деятельности, которые в совокупности определяют эффективность учебного процесса на всех его этапах и в целом» [7, С. 56]. Данную трактовку возьмем за основу.

В качестве первого условия мы выделяем соблюдение этапов развития культуроведческой компетенции, приведенные ранее.

Первым этапом работы является диагностический. На этом этапе применяются специализированные диагностические материалы, предназначенные для учащихся среднего звена и подходящие для внеурочной деятельности по иностранному языку. Важность данного этапа обусловлена тем, что его результаты служат основанием для выстраивания всей последующей работы по развитию культуроведческой компетенции у школьников. Именно проводимая диагностика позволяет выявить исходный уровень развития данной компетенции у обучающихся, на основе которого учитель подбирает соответствующий учебный материал и выбирает оптимальные методы работы на внеурочных занятиях, учитывая специфику возраста и специфику внеурочной деятельности.

Следующий этап - операционно-деятельностный. На этом этапе учащиеся начинают знакомиться с учебными материалами, содержащими этнокультурный (казачий) компонент, и закрепляют полученные знания, умения и навыки через выполнение заданий соответствующего характера. Основной задачей этапа является повышение мотивации школьников к дальнейшему изучению языка. На занятиях рекомендуется применять игровые технологии и разнообразные виды активной деятельности, делая упор на доступные и интересные для школьников задания.

Учебный материал должен быть понятен и легко восприниматься учащимися. Во внеурочной деятельности учитель может отступать от традиционных форматов, вводя интерактивные и творческие элементы, учитывая интересы и пожелания самих учащихся. Ведь во внеурочной деятельности уровень мотивации школьников часто бывает выше, чем на обычных традиционных уроках, и этот факт необходимо учитывать при организации занятий.

Рефлексивный этап нацелен на закрепление и углубление приобретенных знаний, умений и навыков. На данном этапе предлагаются задания повышенной сложности, требующие от учащихся максимального проявления своих умений и самостоятельной работы. В некоторых случаях приветствуется незначительная поддержка учителя. Допустимо использование более сложных и длительных заданий, выполнение которых может занимать не одно занятие. Среди рекомендуемых форм деятельности наиболее распространены театрализация сценок, ведение диалогов, составление монологических выступлений, участие в подвижных играх, конкурсах, фестивалях и многие другие виды внеурочной активности.

Вторым педагогическим условием считаем использование учебных материалов этнокультурного характера, способствующих развитию культуроведческой компетенции. Такие учебные материалы могут быть разнообразными: это культуроведческие тексты, отражающие уклад жизни,

традиции и обычаи казачьей культуры. Тексты помогают ученикам воспринимать язык как уникальный канал сохранения и трансляции культурных и исторических особенностей народа и этноса. Одновременно использование подобных текстов значительно обогащает лексический запас школьников и знакомит их с ценностными ориентирами казачьей культуры. В качестве таких текстов могут выступать переводы на английский язык известных литературных текстов про казаков.

Наглядные материалы этнокультурного характера также играют значительную роль в изучении казачьих традиций. К ним можно отнести следующие:

- национальные костюмы, которые варьируются в зависимости от исторического периода и региона проживания;
- предметы быта и музыкальные инструменты, характерные для казачьей культуры;
- тематические мероприятия (например, различные театрализованные представления и ролевые игры, способствующие увеличению мотивации к изучению материала и языка в целом, раскрытию творческого потенциала учащихся с учетом их индивидуальных особенностей, интересов и предпочтений).

Таким образом, материалы этнокультурного характера, используемые на внеурочных занятиях, должны быть разнообразными, привлекательными для учащихся, содержать подлинные культурные элементы и грамотно применяться педагогом. Соответствие этим требованиям способствует глубокому погружению школьников в культуру казачества и качественному развитию их культуроведческой компетенции во внеурочной деятельности по иностранному языку.

В качестве третьего педагогического условия выступает включение во внеурочную деятельность по иностранному языку комплекса заданий этнокультурного характера. В рамках внеурочной деятельности мы имеем возможность использовать самые разные учебные упражнения и практики, которые позволяют в полной мере эффективно включить этнокультурный (казачий) компонент в учебно-воспитательный процесс. Сюда входят как отдельные задания, так и целые проекты, тематически связанные с казачьей культурой.

Можно использовать: речевые разминки, песенный материал (Cossack's Songs); сопоставление исторических и культурных фактов страны изучаемого языка с фактами родного региона (Conquest of Siberia, Yermak Timofeyevich’s campaign, the annexation of Siberia and the Far East to Russia, etc.). Работа с учебным материалом может проводиться в различных формах (мы приведем наиболее распространенные):

- викторины (Connoisseurs of Cossack traditions);
- кроссворды (Life of the Siberian Cossacks);
- демонстрация иллюстративных материалов (Cossack hibernatorium);
- презентации и видеоматериалы (Flying Cossacks);
- индивидуальные и групповые задания для учащихся [12, С. 46].

Для полноценной реализации данного условия важно учитывать, что выбранные упражнения должны полностью соответствовать следующему набору критериев:

- реализовывать этнокультурный (казачий) компонент;
- применяться исключительно в рамках внеурочной деятельности по иностранному языку в средних классах;
- соответствовать физическим и психологическим характеристикам целевой группы (учащиеся среднего звена).

Таким образом, задания этнокультурного характера, предусматривающие реализацию казачьего компонента во внеучебной деятельности по иностранному языку, сочетают в себе решение сразу двух важных задач: изучение культуры и освоение иностранного языка. Подобные упражнения существенно повышают мотивацию к изучению иностранного языка, а также способствуют воспитанию патриотических чувств, уважительного отношения к культуре страны изучаемого языка и развитию культурной самобытности.

Все три условия тесно взаимосвязаны и взаимодополняемы: например, выбор учебного материала напрямую зависит от выбранных упражнений, а сами упражнения выбираются в зависимости от того, на каком этапе работы они применяются.

Итак, подведем итог и отметим следующее:

1. Под «культуроведческой компетенцией», вслед за А.В. Ворониной, будем понимать совокупность знаний о культуре, которые воплощены в языке; умений выполнять функции культурного посредника.

2. Культуроведческая компетенция включает следующие компоненты: знаниевый, деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты.

3. Особенностями развития культуроведческой компетенции у учащихся среднего звена во внеурочной деятельности по иностранному языку являются: четкое понимание педагогом имеющегося уровня развития культуроведческой компетенции школьников; этапность процесса развития культуроведческой компетенции.

4. В качестве педагогических условий выделили следующие: соблюдение этапов развития культуроведческой компетенции; использование учебных материалов этнокультурного характера, способствующих развитию культуроведческой компетенции учащихся во внеучебной деятельности по иностранному языку; включение во внеурочную деятельность по иностранному языку комплекса заданий этнокультурного характера.

Список использованной литературы

1. Аверинцев, С.С. Философский энциклопедический словарь / С.С. Аверинцев. - 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. - 814 с.

2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. - 448 с.

3. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – М.: Университет, 1990. - 560 с.

4. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. - 2014. - №2. - С. 143–152.

5. Воронина, А.В. Методическая система изучения заимствованной лексики в начальной школе / А.В. Воронина // Ярославский педагогический вестник. - 2006. - № 4(49). - С. 114–118.

6. Горылев, А.И. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ: электронное методическое пособие / А.И. Горылев, Е.А. Пономарева А.В. Русаков. - Нижний Новгород: Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского, 2011. - 46 с.

7. Дмитрович, В.А. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции в процессе изучения английского языка / В.А. Дмитрович // Вестник науки и образования. - 2022. - №2-2 (122). - С. 56–59.

8. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. - 5-е изд., испр. и доп. - Назрань: Пилигрим, 2010. - 486 с.

9. Ильина, Т.А. Педагогика: курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических институтов / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. - 494 с.

10. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова // General and Professional Education. - 2012. - №1. - С. 8–14.

11. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2006. - 256 с.

12. Кунгурова, И.М. Реализация национально-регионального (казачьего) компонента обучения на уроках английского языка в средней школе / И.М. Кунгурова, Е.В. Слизкова, К.А. Павлинова, В.И. Рептюх // Казачество. - 2025. - №81. - С. 42–50.

13. Новикова, Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка в аспекте регионализации образования: монография / Т.Ф. Новикова. - Белгород: Издательство БелГУ, 2007. - 296 с.

14. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1993. - 955 с.

15. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. - 558 с.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт Основное общее образование: приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 // Консультант Плюс. - URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ (дата обращения: 12.02.2026).

17. Чубина, Е.А. Развитие культурно-языковой компетенции студентов-филологов в процессе обучения лингвокультурологическому комментированию: специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания: дис. канд. пед. наук / Е.А. Чубина. - Ярославль, 2005. - 304 с.

18. Чукин, С.Г. Понятие «развития», его роль в педагогической теории и практике / С.Г. Чукин, А.Ф. Назаренко // Ученые записки университета Лесгафта. - 2021. - №10 (200). - С. 404–411.

2.7. Профилактика экстремизма и идеологии терроризма в образовательной среде Ненецкого автономного округа (на материалах экспертных интервью) [15]

В условиях информационного противоборства противодействие экстремизму и распространению идеологии терроризма в Российской Федерации и ее регионах становится критически важным элементом национальной безопасности. Удаленные малочисленные регионы страны, как например Ненецкий автономный округ (далее – НАО), демонстрируют то, что можно назвать «парадоксом цифровой прозрачности»: географическая удаленность, суровый климат и малая численность населения не защищают молодежь от деструктивного влияния. Через мессенджеры и социальные сети подростки НАО находятся в зоне прямого доступа как со стороны внешних, так и внутренних деструктивных сил.

Профилактика в образовательной среде проявлений деструктивных идеологий имеет особую стратегическую значимость. Исследования показали, что радикализированные лица не являются необразованными, зачастую имеют среднее или высшее образование. Кроме того, некоторые экстремистские группы рассматривают школьную среду как привлекательное место для вербовки [4]. В малочисленном регионе любое чрезвычайное происшествие мгновенно приобретает масштаб региональной катастрофы и подрывает социальную стабильность. После событий в «Крокус Сити Холле» в марте 2024 года, когда в результате теракта погибли 149 человек и 609 человек получили ранения информационное давление на молодежь усилилось. Фиксируются массовые случаи прямой рассылки сообщений с предложениями совершить теракты за денежное вознаграждение.

Таким образом, географическая изоляция больше не работает как защитный фактор. Цифровизация требует пересмотра классических «территориальных» подходов к профилактике. На первый план выходит формирование медиаграмотности среди молодежи.

Цель настоящего исследования – сформулировать и проанализировать ключевые подходы к профилактике экстремизма и идеологии терроризма в образовательной среде Ненецкого автономного округа на основе экспертных интервью.

Научная новизна работы заключается в двух аспектах. Во-первых, в реконструировании региональной модели профилактики на основе практик общеобразовательных учреждений и организаций среднего профессионального образования отдельного северного региона. Во-вторых, в выявлении разрыва между декларируемым благополучием и реальной необходимостью опережающей адресной профилактики с индивидуальным подходом.

В рамках исследования использовался качественный метод социологического исследования, основанный на полуструктурированных интервью специалистов, ведущих профилактическую работу в образовательных учреждениях. Гайд включает 6 блоков: восприятие проблем молодежи и

[15] Автор раздела: Тамицкий А.М.

актуальности угроз, группы и факторы риска, организационные формы профилактики, мониторинг, кадровые и методические ресурсы, межведомственное взаимодействие, прогнозы.

Эмпирическую базу составили 5 глубинных интервью со специалистами и руководителями образовательных организаций НАО. Среди информантов: социальный педагог общеобразовательного учреждения (далее – информант № 1); директор общеобразовательного учреждения (далее – информант № 2); педагог-психолог учреждения среднего профессионального образования (далее – информант № 3); советник директора по воспитанию учреждения среднего профессионального образования (далее – информант № 4); заместитель директора по воспитательной работе общеобразовательного учреждения (далее – информант № 5). Исследование проведено в апреле 2024 года, средняя продолжительность интервью составила 40 мин.

Для анализа применялись методы тематического кодирования и качественного контент-анализа текстов интервью и документов. Мы выделили четыре аналитических блока: (а) представления об актуальности угроз и группах риска; (б) организационные формы профилактики; (в) используемые ресурсы (методические, кадровые, межведомственные); (г) перспектива развития угроз.

1. Представления об актуальности угроз и группах риска проявления экстремизма и терроризма

Большинство информантов фиксируют низкую частоту явных проявлений экстремизма и терроризма в образовательных организациях НАО. Встречаются единичные случаи: репосты запрещенной символики, «шалости» в соцсетях, эпизоды интереса к деструктивной тематике. Один из респондентов прямо говорит: «субъект у нас небольшой и ярко выраженных негативных тенденций нет» (информант № 2), другой подчеркивает, что «регион достаточно маленький и все друг друга знают» и такая проблематика «нашему региону вообще не свойственна» (информант № 4). Это формирует чувство относительной безопасности и снижает запрос на расширение профилактики. Характерен пример, когда студент «просто перепостил картинку», после чего «было проведено расследование, встречи с правоохранительными органами» (информант № 4), либо когда «дети из шалости размещают в соцсетях на своих страницах фотографии, изображения, свастику» (информант № 2).

Одновременно специалисты подчеркивают растущую значимость киберугроз. Школьники получают анонимные сообщения с призывами к противоправным действиям за оплату: «на прошлой неделе детям приходили сообщения, целью которых было вовлечение детей в противоправные действия с условием оплаты» (информант № 1). Распространяется фейковая информация, связанная с военными и политическими событиями: «в СМИ как раз-таки тогда начались вооруженные конфликты, СВО, появлялась различная фейковая информация… приходилось проводить большую работу… объяснять ребятам, где правда, где фейки» (информант № 5). Усиливается влияние деструктивных интернет-сообществ и «групп смерти», при этом подростки неконтролируемо потребляют контент: «дети в социальной сети «Telegram» любят находить информацию, а зачастую эта информация находится сама» (информант № 1);

«дети в сети интернет не контролируются… не все устанавливают родительский контроль… они не всегда выбирают правильные жизненные ориентиры» (информант № 5).

Информанты выделяют несколько категорий групп риска. Прежде всего – подростки 14+ с незрелой психикой, склонные к юношескому максимализму, стремящиеся к «легким деньгам» и активно вовлеченные в онлайн-коммуникацию: «входит молодежь, наверное, от 14 лет, те, кто ничем не заняты, те, кто ведут асоциальный образ жизни, те, кто желает иметь легкий заработок» (информант № 2); «подростки, поскольку они ищут себя, у них еще незрелый ум, который не способен фильтровать информацию» (информант № 1). Также в зоне риска молодые люди из неблагополучных или конфликтных семей, дети с трудной жизненной ситуацией, с опытом буллинга и социальной изоляции: «группа риска – это чаще всего семьи, которые и так стоят на контроле, то есть неблагополучные семьи, очень часто попадают замкнутые дети… безнадзорность» (информант № 5); «дети с трудной жизненной ситуацией, проблемами в семье (алкоголизм родителей и т. д.), дети, состоящие на учете, ищущие поддержки на стороне» (информант № 1). Отдельные информанты акцентируют психологическую уязвимость: «может быть, внушаемые» (информант № 3).

В отдельных случаях значимую роль играет семейная трансляция радикальных взглядов. Информант приводит пример школьника, вовлеченного в нацистскую символику вслед за отцом: «…есть ученик ..., он состоит на учете за нацистскую символику…» (информант № 1). Это подтверждает необходимость работы не только с детьми, но и с родителями, а также мониторинг семейного контекста: «многое зависит и от самой семьи» (информант № 1).

2. Организация профилактики в образовательной среде

В большинстве организаций профилактика интегрирована в общие планы воспитательной работы через модуль «Профилактика» и разделы по безопасности. «Вообще у нас в программе воспитательной работы есть модуль «Профилактика». Мы составляем план работы по обеспечению безопасности и антитеррористической защищенности обучающихся и работников на год» (информант № 5). При этом часто дополнительно принимаются отдельные планы по антитеррористической защищенности: эвакуации, действия при нападении, тренировки с силовыми структурами. Так, один из респондентов отмечает: «ещё есть отдельный план, который утверждается на весь учебный год, – это тренировки по антитеррористической защищенности… отрабатываем эти моменты, начиная от 1 и заканчивая 11 классом» (информант № 2).

Образовательные организации используют несколько типовых форматов. Это лекции и беседы представителей полиции, Росгвардии, ФСБ, иногда – судебных органов: «в течение года стабильно раз в полугодие приходят сотрудники полиции… также сотрудничаем со специалистами, которые занимаются молодежной политикой» (информант № 1); «приходят сотрудники Росгвардии к нам, например, тоже для бесед со старшеклассниками» (информант № 5). Проводятся классные часы по террористической и интернет-безопасности и тематические недели: «классные часы террористической безопасности…

проводилась единая неделя психологической безопасности: туда включалась интернет-безопасность, как понять, что ребёнок увлечён деструктивной идеологией» (информант № 3). Практикуются тренировки с отработкой алгоритмов поведения при различных сигналах тревоги, моделированием «террористического нападения» в школе: «в прошлом календарном году у нас был выбран мнимый террорист… отработали с представителями Росгвардии… дети закрылись в помещении… это было очень действенно, дети всё запомнили» (информант № 2).

Организуются патриотические и мемориальные акции – митинги, мероприятия к 23 февраля, к событию блокады Ленинграда, акция «Без срока давности»: «большой блок… посвящённый 23 февраля, посвящённый как раз там блокаде Ленинграда… говорим здесь о любви к Родине, об ответственности людей» (информант № 5). Они работают как опосредованный канал формирования лояльности и неприятия насилия. Также проводятся конкурсы рисунков и плакатов («Нет террору»), оформляются стенды и «уголки безопасности», размещаются памятки и видео в группах ВКонтакте и родительских чатах: «дети участвуют в конкурсах рисунков «Нет террору», на которых занимали призовые места» (информант № 1); «в сентябре каждый класс… оформляет уголок безопасности… там должна быть информация про терроризм, телефоны доверия… в чатах родителей постоянно отправляются памятки: «как действовать, если что-то произошло»» (информант № 5); «размещаем на досках объявлений, в соцсетях ВК, сообществе колледжа» (информант № 4); «что-то с классным руководителем показываем самостоятельно, а что-то размещаем в ВК-группе организации, также отправляем родителям» (информант № 3).

Опрошенные относят к важными требованиям к профилактическим мероприятиям практико-ориентированность и интерактивность. На них необходима отработка навыков, моделирование ситуаций, активное участие обучающихся, а не только передача информации в лекционном формате. «Дети воспринимают всё наглядно. Если им читать лекцию, конечно, они ничего не запомнят. Должен быть практический навык и не утомляющий чёткий, краткий инструктаж, а после уже отработка навыка – это будет эффективно» (информант № 2). Другой информант подчеркивает, что эффективным мероприятие становится, когда «есть теоретическая и практическая часть, когда не только слушают, но и могут что-то сделать. Когда слушатели не пассивны, а активны» (информант № 4). Позитивно оцениваются единичные практики «тактических» тренировок совместно с Росгвардией и другими силовыми структурами, когда «дети правильно среагировали и сказали взрослым, как это надо делать» (информант № 2).

Вместе с тем значительная часть практики остается когнитивно-информационной. Доминируют лекции и разъяснительные беседы о мерах ответственности, правовых последствиях, правилах поведения в ЧС. «Если с привлечением специалистов, то это беседы в рамках классных часов, беседы во внеурочной деятельности» (информант № 5); «приходят сотрудники ведомств… и читают лекции на минут 20–30» (информант № 2). Зачастую это

«фронтальное» выступление внешнего специалиста без активного вовлечения аудитории: «основной формат – лекции сотрудников правоохранительных органов, когда они объясняют на примерах ситуации неправомерного поведения» (информант № 4).

3. Ресурсы, мониторинг и межведомственное взаимодействие

Основной источник учебно-методических и наглядных материалов – централизованные рассылки Департамента образования, культуры и спорта НАО. «Нам отправляет Департамент различные методические рекомендации, среди которых есть и видеоматериал» (информант № 1); «часто Департамент образования, культуры и спорта отправляет нам» (информант № 3). Также используются методические рекомендации и готовые материалы правоохранительных органов, Национального антитеррористического комитета, Национального центра информационного противодействия терроризму и экстремизму в образовательной среде и сети Интернет (далее – НЦПТИ) и других федеральных структур: «самостоятельно мы ничего не разрабатываем. Если и разрабатываем, то на основе методических рекомендаций УМВД, Росгвардии и ФСБ» (информант № 2); «мы пользуемся материалами как раз-таки центром, НЦПТИ… памятками с сайтов МВД, про кибербезопасность» (информант № 5). Образовательные организации редко разрабатывают собственные материалы, чаще адаптируют федеральные под возраст и региональный контекст: «мы используем только проверенные источники и адаптируем под детей» (информант № 2).

Эксперты отмечают нехватку материалов, адаптированных для подростков. Существующие документы о правовой ответственности и рисках вовлечения написаны «сложным языком». «Очень часто мы их адаптируем… написаны сложным языком, для молодежи непонятно» (информант № 4). Они требуют переработки в краткие, визуально и содержательно доступные форматы: памятки, кейсы, игровые сценарии. Особый запрос связан с границами «не навреди» – чему и как можно обучать детей, чтобы не вызвать дополнительный интерес к деструктивным сообществам: «если ребёнку про это рассказать, он начнёт этим интересоваться. Золотое правило – «не навреди» и не дай лишнюю информацию для ребёнка» (информант № 2). При этом для педагогов, по мнению специалистов, нужны более развернутые курсы и методические рекомендации: «для работников должны быть какие-то курсы, для общего понимания, также должны быть методические рекомендации: что стоит, а что не стоит говорить детям» (информант № 2).

Мониторинг групп риска организован фрагментарно и, как правило, реактивно. Используются результаты социально-психологического тестирования в обобщенном виде: «ежегодное проведение социально-психологического тестирования… данные предоставляются педагогам-психологам в процентном соотношении для выявления общих тенденций и групп риска» (информант № 1). Практикуется неформальный просмотр социальных сетей классными руководителями и социальными педагогами без стандартизированного инструментария: «проводим мониторинг социальных сетей… социальный педагог, классные руководители… скорее

всего, ежемесячно, постоянно просматриваем» (информант № 3). Индивидуальная профилактическая работа чаще включается постфактум – после репоста запрещенной символики, жалоб на буллинг, появления сигналов из правоохранительных органов: «был случай… ребенок интересуется этой темой, были сразу извещены компетентные органы… была проведена беседа» (информант № 2); «…он состоит на учёте за нацистскую символику… далее была индивидуальная работа совместно с полицией» (информант № 1).

Межведомственное взаимодействие строится в первую очередь с правоохранительными органами: полицией, Росгвардией, ФСБ. «В течение года стабильно раз в полугодие приходят сотрудники полиции» (информант № 1); «встречи с представителями правоохранительных органов… из разных отделов» (информант № 4); «у нас приходят сотрудники Росгвардии… для бесед со старшеклассниками» (информант № 5).

Несколько менее системно организована работа с органами власти, молодежными центрами, общественными и религиозными организациями: «в целом, это молодежный центр, клубы… движение «Первых», федеральные проекты «Без срока давности» и др.» (информант № 4); «были встречи… представители РПЦ… рассказывают о землячествах разных национальностей» (информант № 4). Там, где взаимодействие устойчиво, специалисты оценивают его как достаточное: «тех отношений, которые налажены, их достаточно» (информант № 4).

Кадровый ресурс профилактики формируется вокруг «штаба воспитательной работы»: «У нас есть штаб воспитательной работы. В него входит: заместитель директора по воспитательной работе, советник директора по воспитанию, педагог-организатор, педагог ОБЖ, социальные педагоги, педагог-психолог» (информант № 5). При этом большинство педагогов не имеют опыта прямой работы с реальными случаями радикализации, что усиливает запрос на обучение и практико-ориентированные курсы: «требуется повышение квалификации… нам бы хотелось больше практики: как строить то или иное мероприятие в образовательной организации» (информант № 5).

4. Перспектива развития угроз распространения идеологии терроризма и экстремизма

Мнения информантов относительно будущего ситуации с распространением идеологии терроризма и профилактикой экстремизма в НАО разделились. Можно выделить четыре основные позиции.

Часть опрошенных выражает сдержанный оптимизм и надежду на то, что угрозы не усилятся. Они указывают на активное информирование общества о действиях в подобных ситуациях и отмечают значительное влияние информационного пространства, включая социальные сети, на восприятие событий и реакцию на них. Информанты считают, что повышение осведомленности может сдерживать распространение деструктивных идей: «в нашем регионе предприняты все меры, в плане безопасности мы многое знаем и выполняем. Думаю, всё будет в порядке, ухудшений не прогнозирую» (информант № 4).

Другая часть информантов придерживается противоположной точки зрения и утверждают, что тематика терроризма и экстремизма останется актуальной, особенно в контексте текущей ситуации в стране. Эти информанты обращают внимание на доступность деструктивной информации и её быстрое распространение через различные каналы, включая мессенджеры: «на данный момент, в связи с ситуацией в нашей стране, будет актуализироваться» (информант № 1); «при желании всё можно найти в том же «Telegram»… очень влияет информационная распространённость» (информант № 1). Они подчёркивают необходимость более глубокого понимания проблемы и усиления профилактических мер.

Третья позиция предполагает сохранение ситуации на прежнем уровне. Информанты, высказывающие это мнение, считают, что ситуация не изменится и останется на текущем уровне. Они демонстрируют уверенность в достаточности уже предпринимаемых шагов: «думаю, того, что есть, достаточно» (информант № 2); «у нас проблем нет… что касается режимных моментов – это рабочие моменты, ничего криминального нет» (информант № 4).

Наконец, некоторые специалисты видят улучшение ситуации. Они указывают на проведение образовательных мероприятий, воздействие на молодёжь и реакцию общества на происходящие события. Эти информанты считают, что ситуация будет развиваться в лучшую сторону, основываясь на уверенности в низком уровне вовлеченности молодых людей к радикальной повестке: «мне кажется, [проблема] неактуальна… молодежь больше занята своими делами… они больше сидят по своим домашним местам» (информант № 3); «всё, что касается округа, я думаю, что субъект у нас небольшой и ярко выраженных негативных тенденций нет» (информант № 2).

Таким образом, анализ экспертных прогнозов демонстрирует отсутствие единого мнения о перспективах террористических и экстремистских угроз в регионе. Спектр мнений включает как оптимистические, так и пессимистические сценарии, а также предположения о сохранении статус-кво. Это разнообразие позиций отражает сложность и многофакторность проблемы, а также различия в оценке эффективности существующих профилактических мер.

Полученные результаты позволяют говорить о своеобразном «профилактическом парадоксе» на примере конкретного региона России. С одной стороны, информанты демонстрируют консенсус относительно низкой выраженности явных проявлений экстремизма и терроризма в образовательной среде региона собственного присутствия. С другой – в описаниях практики и повседневного опыта обозначаются моменты нарастающих цифровых угроз (массовые рассылки с призывами к противоправным действиям молодежи, их интерес к деструктивным сообществам, нехватка родительского контроля за собственными детьми в информационной среде). Это может свидетельствовать о рассогласовании между ощущением благополучия и объективными обстоятельствами, связанными с цифровизацией каналов радикализации молодежи и ее вовлечения в деструктивные практики.

Не менее важным является зафиксированное в интервью смешение двух логик профилактики. С одной стороны, обеспечение антитеррористической

защищенности объекта (территории и инфраструктуры образовательного учреждения), с другой – противодействие распространению идеологии терроризма и экстремизма в образовательной среде. На уровне управленческих документов и практик одна и та же работа нередко описывается через «план антитеррористической защищенности», тренировки эвакуации и действия при нападении на образовательное учреждение. Однако задача идеологической профилактики предполагает совершенно иные инструменты – работу с ценностями и установками, групповыми нормами, медиапотреблением среди обучающихся, формирование толерантного поведения, веротерпимости, миролюбия [2]. Такая подмена акцентов может приводить к тому, что формальные требования безопасности выполняются, а идеологическая составляющая профилактики остается вторичной.

Форматы профилактических мероприятий в образовательных организациях НАО в целом воспроизводят общероссийский паттерн (лекции и разовые просветительские акции при единичных попытках внедрения интерактивных, деятельностных форматов). Информанты хорошо рефлексируют ограниченность «фронтальных» лекций и подчеркивают значимость практико-ориентированных форматов – тренировок, моделирования ситуаций, квестов, совместных мероприятий. Однако именно лекции и беседы приглашенных представителей правоохранительных органов остаются основным форматом [1]. Это говорит о наличии институциональной инерции: образовательным организациям проще воспроизводить привычные сценарии, чем осваивать новые технологии работы с молодежью, требующие дополнительных компетенций и времени.

Большое внимание заслуживает ресурсный аспект. Централизованное обеспечение методическими материалами со стороны органов управления региона и федеральных структур создает базовый гарантированный минимум проверенного контента. Однако оно же формирует зависимость от «готовых решений» и снижает мотивацию к разработке собственных контекстуализированных материалов. Жалобы информантов на «сложный язык» и необходимость постоянной адаптации присылаемых материалов подтверждают разрыв между нормативно-методическим уровнем и возрастно-психологическими особенностями конкретной аудитории. В то же время в самом регионе накоплен потенциал для создания локального банка адаптированных практик – учебно-методических материалов, сценариев, кейсов. Приходится признать, что этот потенциал пока не конвертирован в устойчивую институциональную форму.

Выявленные практики мониторинга групп риска демонстрируют преимущественно «догоняющий» характер профилактической работы. Решения принимаются постфактум – после того, как обучающийся уже разместил запрещенную символику, оказался вовлечен в конфликтную ситуацию или попал в поле зрения правоохранительных органов. Социально-психологическое тестирование в обобщенном виде, неформальный просмотр социальных сетей без стандартизированного инструментария ограничивают возможности раннего выявления рисков, что создает зависимость от субъективного опыта и интуиции

отдельных специалистов [6]. В условиях малочисленного региона такая модель уязвима, т.к. каждый «запущенный» случай может иметь непропорционально серьезные последствия для локального сообщества.

Однако малочисленность и компактность образовательной среды НАО потенциально может создавать благоприятные условия для развития адресной и индивидуальной профилактики [5]. Компактность обучающихся в классах и группах, достаточно высокая степень «социальной видимости», также развитые горизонтальные связи между специалистами и учреждениями – все это может быть превращено в ресурс настройки индивидуальной профилактики под конкретные возрастные и семейные контексты. Однако реализовать этот потенциал возможно лишь при условии усиления профессиональной рефлексии и методического сопровождения специалистов и педагогов. Сегодня они в основном действуют в логике «здравого смысла» и нормативных предписаний, не всегда осмысляя собственную деятельность как часть целостной системы профилактики экстремизма и противодействия идеологии терроризма.

Данные исследования также подсвечивают роль семейного контекста. Кейс школьника, перенявшего нацистскую символику от отца, показывает, что в условиях цифровой среды семья может быть как барьером, так и каналом трансляции деструктивных идей. Это усиливает значимость работы, ориентированной не только на обучающихся, но и на родителей и лиц их заменяющих (формирование медиаграмотности, понимания онлайн-рисков, навыков мониторинга и доверительного общения со своими детьми). В нарративах информантов родитель чаще фигурирует как «пассивный» актор профилактики, а его вовлечение ограничено информированием через чаты и родительские собрания.

Межведомственное взаимодействие, описываемое информантами в основном через контакты с правоохранительными органами, нуждается в качественном расширении. Представления о профилактике «силовизированы»: ключевым экспертом по теме экстремизма и терроризма для образовательного учреждения оказывается сотрудник полиции или Росгвардии. Однако эффективная профилактика предполагает включение более широкого круга субъектов: психологов, специалистов по молодежной политике, представителей НКО, религиозных общин, медиа-педагогов и т.д. [3] Современные рекомендации анонсируют поворот к сетевой модели профилактики, однако в эмпирических интервью он пока проявляется лишь в единичных случаях.

В завершении анализа данных интервью обратимся к спектру прогнозов относительно дальнейшего развития ситуации. Мнения информантов разнятся: от уверенности в сохранении благополучия до ожиданий усиления угроз и тезиса о сохранении статус-кво. Отсутствие общей линии демонстрирует и различия индивидуального опыта, и структурную неопределенность профилактической повестки.

Для некоторой части специалистов низкая видимость случаев радикализации подтверждает эффективность действующей системы и достаточность предпринимаемых мер. Для других те же факты

интерпретируются как «затишье», за которым в условиях цифровизации могут последовать новые, менее управляемые формы угроз.

Дифференциация оценок маркирует дефицит общих критериев успешности профилактики экстремизма и идеологии терроризма. В практических нарративах информантов эффективность зачастую связывается с отсутствием зарегистрированных инцидентов, а не с изменениями в установках, медиаповедении или уровне доверия между обучающимися, педагогами и родителями. В результате оптимистические прогнозы опираются преимущественно на статистическую «тишину», тогда как более тревожные сценарии учитывают латентный характер онлайн-радикализации, слабо отраженный в официальной статистики.

С точки зрения развития профилактики подобная неопределенность диктует необходимость сценарного подхода. Опора исключительно на благополучный сценарий («ухудшений не будет») чревата недоинвестированием в адресную работу и развитие медиаграмотности. Напротив, учет пессимистических и инерционных сценариев требует выстраивания гибкой системы мониторинга, регулярного пересмотра профилактических программ и активного вовлечения обучающихся и родителей.

В этом контексте разнородность экспертных прогнозов можно рассматривать не как слабость, а как ресурс для более рефлексивного планирования. Учет различных точек зрения позволяет проектировать профилактические меры не как раз и навсегда заданный набор практик, а как адаптивную систему, реагирующую на изменения в информационной и социальной среде региона.

Опыт НАО демонстрирует наличие устойчивого организационного каркаса профилактики: планов, штаба воспитательной работы, межведомственных контактов, регулярных мероприятий. Однако он же показывает необходимость концептуального смещения акцентов: от формально-объектной безопасности к риск-ориентированной, медиаграмотностной и адресной работе с молодежью и ее окружением. Дальнейшее развитие региональной модели профилактики видится целесообразным в нескольких направлениях. Во-первых, стандартизация мониторинга и алгоритмов действий. Во-вторых, создание банка адаптированных практик и программ повышения квалификации, ориентированных на рефлексию и отработку сложных кейсов. В-третьих, выстраивание сети партнерств, выходящей за рамки силового блока. В-четвертых, институционализация регулярной экспертной рефлексии и переход к сценарному планированию.

Список использованной литературы

1. Виноградова А. А., Грачёв С. И. К вопросу о профилактике экстремизма в молодежной (студенческой) среде // Конфликтология / nota bene. 2025. № 2. С. 202–211. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=74417 (дата обращения: 07.02.2026).

2. Григорьева О. Н., Гаврилова Н. А., Девяткина А. П. Профилактика экстремизма и терроризма как процесс формирования гражданской позиции студентов // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11, № 1. С. 293–296.

3. Bilgin O., Zorlu M., Yorulmaz R. Youth radicalization and approaches to prevention: Experiences of youth workers // KAUJEASF. 2024. Vol. 15, № 30. P. 630–662.

4. Sas M., Ponnet K., Reniers G., Hardyns W. The Role of Education in the Prevention of Radicalization and Violent Extremism in Developing Countries // Sustainability. 2020. Vol. 12, № 6. Article 2320.

5. Tamitskiy A. M., Melkaya L. A., Eseeva O. V. Subjective images of terrorism among higher education students in the Russian Arctic // European Journal of Contemporary Education. 2023. Vol. 12, № 3. P. 1002–1013.

6. Van De Weert A., Eijkman Q. Subjectivity in detection of radicalisation and violent extremism: a youth worker's perspective // Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression. 2018. Vol. 11, № 3. P. 191–214.

2.8. Взаимодействие школы с неблагополучной семьей как ключевой фактор профилактики социальных рисков детства[16]

Современная социально-педагогическая реальность со всей очевидностью свидетельствует: семья остается тем фундаментальным институтом, который либо обеспечивает полноценное развитие ребенка, либо запускает механизмы его социальной дезадаптации. В случаях, когда семейная система дает сбой, возникает феномен неблагополучия, и именно тогда школа как институт, обладающий наиболее продолжительным и систематическим контактом с ребенком, вынуждена брать на себя не только образовательные, но и компенсирующие, защитные, профилактические функции. Вопрос о характере взаимодействия образовательного учреждения с семьями, находящимися в зоне риска, приобретает в этой связи не просто педагогическое, но и широкое социальное звучание.

Изучение природы семейного неблагополучия и поиск путей его преодоления занимают значительное место в трудах отечественных исследователей. Фундаментальные основы понимания семьи как института социализации были заложены в работах И.В. Бестужева-Лады, А.Г. Харчева, В.С. Торохтия. Вопросы типологии неблагополучных семей и механизмов их деструктивного влияния на развитие личности ребенка глубоко проработаны С.А. Беличевой, которая выделила семьи с открытой и скрытой формами неблагополучия, а также показала роль педагогической некомпетентности как одного из ведущих факторов риска. Значительный вклад в понимание психологических аспектов семейной дисфункции внесли А.И. Захаров, изучавший влияние семейной атмосферы на формирование детских неврозов, и В.В. Столин, разрабатывавший проблемы семейной психотерапии. Особого внимания заслуживают исследования А.С. Макаренко, который еще в первой половине XX века обосновал необходимость тесной связи школы с семьей, утверждая, что воспитывает не только и не столько воспитатель, сколько среда, которая организуется наиболее близкими людьми.

Актуальность проблематики взаимодействия школы с неблагополучной семьей в начале XXI века отражена в педагогических исследованиях М.М. Плоткина, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, которые акцентируют внимание на том, что именно школа, обладая ресурсом раннего выявления признаков семейного неблагополучия, способна стать тем субъектом профилактики, который предотвратит сползание ребенка в зону социальных рисков. В работах Е.И. Казаковой и Л.М. Шипицыной подчеркивается, что эффективность такой профилактики напрямую зависит от того, удается ли школе выстроить с семьей не формально-административные, а партнерские отношения, ориентированные на поддержку семьи вместо тотального контроля.

Вместе с тем, анализ практической деятельности образовательных учреждений показывает, что взаимодействие с неблагополучными семьями зачастую носит фрагментарный, ситуативный характер, сводясь к фиксации проблем и эпизодическим мерам воздействия. Это делает актуальным обращение

[16] Автор раздела: Щелина Т.Т., Степанова С.О.

к теоретическому осмыслению данного феномена и поиску оптимальных моделей сотрудничества школы и семьи в контексте минимизации социальных рисков детства. Настоящая работа представляет собой попытку системного анализа взаимодействия образовательного учреждения с неблагополучной семьей как ключевого фактора профилактики, позволяющего не только нивелировать уже имеющиеся проблемы, но и предотвращать их возникновение в будущем.

В социально- и психолого-педагогических исследованиях семья традиционно рассматривается как первичное и наиболее значимое пространство развития ребенка, становления его личности. В отличие от иных институтов социализации, воздействие которых носит эпизодический или вторичный характер, семья образует ту микросреду, в которой ребенок пребывает с момента рождения, и которая опосредует его восприятие всего остального мира.

С позиций психологии значимость семьи определяется характером эмоциональных связей, складывающихся между ребенком и значимыми взрослыми. Как показано в работах Л.С. Выготского, именно в зоне ближайшего развития, организованной при участии взрослого, происходит интернализация культурных норм и способов деятельности. Дж. Боулби и М. Эйнсворт, разрабатывая теорию привязанности, убедительно доказали: качество ранних отношений с матерью выступает фундаментом для формирования базового доверия к миру, эмоциональной устойчивости и способности к построению здоровых межличностных связей в будущем [9; 10]. В отечественной традиции эта линия продолжена в исследованиях М.И. Лисиной [24], изучавшей генезис общения ребенка со взрослым, и Д.Б. Эльконина [57], рассматривавшего семью как пространство освоения ролевых моделей и нравственных эталонов.

Социально-педагогическое измерение семьи раскрывает ее как институт первичной социализации, осуществляющий трансляцию социального опыта, ценностных ориентаций и поведенческих паттернов от поколения к поколению. В работах А.В. Мудрика подчеркивается, что семья выступает для ребенка не просто одной из сред, а именно персональной микросредой, параметры которой (состав, стиль взаимоотношений, уклад жизни, культурный уровень) непосредственно определяют траекторию его социального развития. С.А. Беличева [7], анализируя роль семьи в профилактике девиантного поведения, указывает, что именно в семейной микросреде закладываются либо механизмы социально одобряемой адаптации, либо, напротив, формируются предпосылки для последующих деформаций личности.

Важно подчеркнуть: семья уникальна тем, что ее воздействие носит тотальный и непрерывный характер. Школа, сверстники, медиасреда – все эти факторы социализации преломляются через призму семейных установок и ценностей. Как отмечал еще А.С. Макаренко, воспитывает не отдельное назидание, а сам строй семейной жизни, те повседневные отношения, в которые погружен ребенок. Эта идея находит подтверждение в современных исследованиях В.С. Торохтия [46] и И.А. Хоменко [49], которые рассматривают воспитательный потенциал семьи как совокупность ресурсов, обеспечивающих условия для полноценного развития личности.

Таким образом, семья выступает не просто одним из факторов развития, но фундаментальным основанием, на котором надстраиваются все последующие этапы становления человека. Дефициты, возникшие в этой первичной микросреде, с трудом поддаются компенсации на более поздних возрастных этапах, что и объясняет пристальное внимание социальной педагогики и психологии к состоянию современной семьи и ее воспитательным возможностям.

Анализ научных публикаций, посвященных проблеме эффективности функционирования семьи, позволяет выделить ряд сходных критериев, на основе которых оценивается семейное благополучие и характер влияния семьи на социализацию подрастающего поколения.

Экономические критерии семейного благополучия включают оценку финансовой самостоятельности семьи, обеспеченности жильем, а также уровня доходов, который должен соответствовать или превышать среднерегиональные показатели в расчете на каждого члена семьи.

Демографические критерии ориентированы на представление об идеальной модели семьи, предполагающей наличие обоих родителей и детей. С демографической точки зрения предпочтительным является такое количество детей в семье, которое обеспечивает расширенное воспроизводство населения.

Социально-психологические критерии раскрываются через такие характеристики семьи, как стабильность, активность, равноправие супругов, ответственность, сплоченность и психологическая комфортность внутрисемейной атмосферы.

Социально-педагогические критерии связаны с педагогической грамотностью супругов, уровнем их информированности по широкому кругу вопросов, значимых для полноценной жизнедеятельности семьи.

В современных условиях сохраняющиеся социально-экономические трудности выступают в качестве факторов, существенно обостряющих проблемы защиты наиболее уязвимых категорий населения, и в первую очередь – семьи и детей. Ухудшение материального положения значительной части семей закономерно ведет к увеличению числа неблагополучных семей, для которых характерны низкий уровень жизни, хроническая конфликтность внутрисемейных отношений, дефицит родительского внимания и отсутствие полноценного воспитательного воздействия.

Дополнительными дестабилизирующими факторами выступают высокая распространенность неполных семей, рост числа детей, рожденных вне зарегистрированного брака, а также такие социальные патологии, как алкоголизм и наркомания среди родителей. Совокупное действие перечисленных факторов обусловливает устойчивую тенденцию к увеличению количества детей, фактически остающихся без необходимой родительской опеки. Таким образом, сложное переплетение экономических затруднений и социально-этических проблем формирует крайне неблагоприятную среду, препятствующую полноценному развитию детей и созданию условий для формирования устойчивых, жизнеспособных семейных отношений и родительства.

Изучение семей, подверженных риску неблагоприятного влияния на социализацию детей, связано с определением признаков благополучной семьи и типологии семейного неблагополучия. Благополучие современной российской семьи и ее членов изучается с позиций разных наук, что дает наиболее целостное понимание структуры и содержательной характеристики данного феномена. Основными направлениями научного поиска в сфере семейного благополучия являются влияние семьи на социальное благополучие личности [3; 4; 38], материальное благосостояние семей [8], социальные и психологические факторы семейного благополучия [21] образовательный уровень членов семьи и влияние образовательного статуса родителей на воспитание детей и выбор образовательных траекторий [39; 48; 50], социально-психологическая характеристика безопасности, а также цифровое благополучие семьи и ребенка в ней [15; 31; 42].

В современных социологических, социально-экономических, социально-психологических и социально-педагогических исследованиях семейного благополучия [3; 4; 8; 15; 21; 36; 39; 42] заложены теоретические основы системного анализа критериев семейного благополучия, без предварительного изучения которых невозможно построение результативной стратегии и тактики взаимодействия образовательного учреждения с семьей, находящейся в трудной жизненной ситуации. Как справедливо отмечают исследователи, данный феномен представляет собой сложный конструкт, объединяющий как объективные параметры жизнедеятельности семьи, так и субъективные оценки ее членами собственной успешности. В современной научной литературе выделяется целый ряд сфер, подлежащих анализу: материальная обеспеченность, духовный климат, психологический комфорт, социальный статус, образовательный уровень, демографическая структура, правовая защищенность и даже уровень цифровой компетентности членов семьи. При этом ключевыми выступают критерии, связанные с состоянием здоровья членов семьи и обеспечением их физической безопасности, а также с уровнем культуры, моральных установок и нравственных ориентиров, регулирующих внутрисемейные отношения и взаимодействие с социумом. В этом отношении важно понимать, каково представление самих членов семьи о семейном благополучии, в чем оно проявляется, позволяет ли это отнести собственную семью к категории благополучных. Учет всей совокупности перечисленных факторов позволяет выстроить адекватную реальному положению дел картину и определить направления и адекватные методы профилактики и необходимой социально-педагогической помощи.

Результаты выполненного в 2021 году ВЦИОМ и банком «Хоум кредит» исследования благополучия российских семей показали, что относящие себя к «семейным» россияне наиболее важными показателями семейного благополучия считают отношения внутри семьи (9,02 из 10), здоровье всех членов домохозяйства (8,33), жилищные условия (8,1) и чувство безопасности (8,09) [37].

Проведенный Д.К. Танатовой и И.В. Королевым анализ самооценок населения благополучия современной российской семьи позволяет выделить

наиболее характерные для проявления в повседневной жизни людей представления о семейном благополучии: взаимное уважение и любовь, гармоничное общение и поддержка, ответственность и доверие, безусловное отвержение насилия, духовная близость, с одной стороны, и материальный достаток, уют, комфорт – с другой. Важное место отводится также навыкам конструктивного взаимодействия – умению договариваться, поддерживать благоприятный психологический климат не только внутри семьи (между супругами, родителями и детьми, иными родственниками), но и в контактах с ближайшим окружением [44].

Ключевой методологически значимой позицией, сформулированной авторами, выступает требование системности: перечисленные элементы должны присутствовать в комплексе, поскольку изолированные трудности в какой-либо одной сфере, при сохранности остальных, не дают достаточных оснований для заключения о неблагополучии семейной системы в целом. Более того, авторы в общей оценке семейного благополучия считают немаловажными собственные усилия членов семьи и самооценку ими своего благополучия, доказав результатами исследования приоритетность субъективных самооценок семей своего благополучия, в большей мере отражающих полноту анализа и реальное состояние семейной ситуации в отличие от ориентира только на объективные показатели [44, с. 109].

Результаты проведенного в 2024 году учеными РГСУ в восьми федеральных округах Российской Федерации социологического исследования благополучия российской семьи с участием 1602 респондентов свидетельствуют о том, что «… отсутствие жилья, материального достатка, закредитованность, отсутствие высокооплачиваемой работы и другие жизненные трудности не препятствуют семье оценить себя как счастливую и благополучную» [44, с.100].

В современной научной литературе классификация неблагополучных семей осуществляется исследователями по ряду оснований, среди которых ключевое значение приобретают следующие критерии:

1. способность семьи преодолевать нормативные и ненормативные кризисы, возникающие на различных этапах ее жизненного цикла;
2. функциональная состоятельность семьи – полнота и качество выполнения ею базовых семейных функций;
3. характер и специфика десоциализирующего влияния, которое семья оказывает на своих членов, прежде всего на подрастающее поколение.

В русле последнего основания И.С. Ганишина и А.И. Ушатиков предлагают различать семьи с прямым десоциализирующим влиянием. Речь идет о семьях, которые открыто демонстрируют асоциальные формы поведения и антиобщественные ценностные ориентации, фактически выступая институтами десоциализации. В данную категорию авторы включают, во-первых, криминально-аморальные семьи, где доминируют криминальные факторы риска, во-вторых, асоциально-аморальные семьи, для которых характерны устойчивые антиобщественные установки и ориентации [18].

Иной тип десоциализирующего воздействия рассматривают М.А. Галагузова и Л.В. Мардахаев, обращаясь к семьям с косвенным

десоциализирующим влиянием. Как отмечают исследователи, данные семьи «испытывают затруднения социально-психологического и психолого-педагогического характера, выражающиеся в нарушениях супружеских и детско-родительских отношений. Сюда относятся конфликтные и педагогически несостоятельные семьи» [26, с. 112].

В социально-педагогической теории и практике принято выделять несколько категорий семей в зависимости от их воспитательного потенциала и степени нуждаемости в поддержке [34; 52; 54].

Благополучные семьи отличаются высокой адаптивностью к потребностям детей и успешно решают воспитательные задачи. Обладая достаточными материальными, психологическими и иными ресурсами, они самостоятельно преодолевают возникающие трудности и, как правило, не нуждаются во вмешательстве специалистов.

Семьи группы риска характеризуются наличием отдельных отклонений от социально одобряемой нормы: неполный состав, низкие доходы, неудовлетворительные жилищные условия. Воспитание детей здесь требует от родителей постоянного напряжения. Задача социального педагога – систематическое наблюдение, выявление факторов риска и адресная помощь с учетом как негативных, так и позитивных сторон семейной ситуации.

Неблагополучные семьи испытывают устойчивые социальные трудности (хроническая бедность, безработица, неполнота структуры), закономерно порождающие серьезные проблемы в воспитании. Адаптационные возможности таких семей ограничены, что нередко проявляется в замедленном развитии детей и деформациях их личностного становления. Данная категория нуждается в длительном систематическом сопровождении.

Асоциальные семьи представляют наиболее проблемную группу, где родители ведут аморальный или противоправный образ жизни. Дети здесь подвергаются безнадзорности, насилию, пренебрежению базовыми потребностями. Такие семьи требуют неотложной помощи социальных педагогов в тесном взаимодействии с правоохранительными органами и органами опеки.

В современных исследованиях семьи все отчетливее прослеживается ряд тревожных тенденций. Специалисты фиксируют последовательное снижение воспитательного потенциала семьи, падение значимости семейных ценностей в общественном сознании, неуклонный рост числа разводов на фоне падения рождаемости. Одновременно с этим наблюдается увеличение количества правонарушений в сфере семейно-бытовых отношений и, что особенно важно для педагогической практики, возрастает риск возникновения невротических расстройств у детей, обусловленных длительным воздействием неблагоприятного психологического климата в родительском доме. Именно в таких семьях, как показывают наблюдения, дети с наибольшей вероятностью сталкиваются с серьезными психотравмирующими ситуациями.

Последствия подобного травматического опыта не проходят бесследно: они накладывают глубокий отпечаток на весь ход личностного становления ребенка, деформируя формирующиеся структуры самосознания, систему

отношений к себе и окружающим, и становятся причиной его школьной и в целом социальной неуспешности, приводят к возникновению ранних форм девиантного поведения. Особое внимание к душевному состоянию ребенка, его поведению, взаимоотношениям и взаимодействию со сверстниками и взрослыми в образовательной организации позволяет диагностировать наличие неблагополучия в семье, определить обусловленные типом неблагополучия семьи причины и формы нарушений семейного воспитания, проявляющиеся в поведении детей, что является объективным критерием отнесения семьи к неблагополучной.

Без учета роли семьи невозможно эффективно решать многие социальные проблемы – прежде всего связанные с воспитанием подрастающего поколения и преодолением таких негативных явлений, как рост преступности, наркомания и алкоголизм, а также пресечением случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений и антиобщественных действий. Несмотря на последовательную государственную политику, направленную на поддержку института семьи и брака, а также на сохранение традиционных семейных ценностей [17; 29], факторы риска, способствующие росту числа неблагополучных семей, продолжают действовать. Более того, как отмечается в современных исследованиях, наблюдается тревожная тенденция к стремительной самовоспроизводству семейного неблагополучия на фоне общего институционального кризиса, когда подобное состояние семьи перестает восприниматься как патологическое отклонение и все чаще приобретает характер негативной социальной нормы [55].

В сложившихся обстоятельствах особую актуальность приобретает поиск действенных механизмов профилактики деструктивного влияния неблагополучной семейной среды на физическое, психическое и личностное становление детей, а также на процесс их воспитания. Одним из перспективных направлений решения данной проблемы может и должна стать разработка вариативных моделей взаимодействия образовательных организаций с различными категориями семей и воспитывающимися в них детьми. Ключевым условием эффективности такого взаимодействия представляется выстраивание партнерских отношений с ресурсными местными сообществами, способными выступить в качестве дополнительного источника поддержки и компенсации имеющихся у семьи дефицитов.

Проблема семейного неблагополучия традиционно оказывается в фокусе пристального внимания со стороны государства, научного сообщества и профессиональных практиков именно в переломные, кризисные моменты общественного развития. Как показывает анализ, в такие периоды с особой остротой обнажается уязвимость отдельных семей: с одной стороны, усугубляющиеся материальные затруднения лишают их возможности обеспечивать условия, необходимые для полноценного физического и психического здоровья как взрослых, так и детей, что нередко подталкивает членов семьи к асоциальным формам поведения. С другой стороны, нарастают внутренние дисфункции – деформация семейной структуры, обесценивание либо игнорирование базовых семейных функций, а также отчетливо

проявляющаяся педагогическая некомпетентность родителей. Совокупность этих факторов закономерно порождает явные или скрытые дефекты воспитательного процесса и, как следствие, ведет к проблемному, искаженному личностному развитию детей [32; 35; 43].

Феномен семейного неблагополучия, как показал анализ исследований, представляет собой комплексное, системное состояние, затрудняющее выполнение семьей ее базовых функций: воспитательной, эмоционально-психологической, хозяйственно-экономической и социально-статусной. Научное осмысление данного феномена в контексте взаимодействия образовательной организации как одного из субъектов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних с неблагополучными семьями [47] предполагает рассмотрение неблагополучия не как единой категории, а как многомерного конструкта, требующего дифференциации по критериям и типологиям для адекватной диагностики и выбора адресных стратегий вмешательства и оказания необходимой помощи. В контексте изучения проблем взаимодействия семьи и образовательной организации такой анализ позволяет перейти от стигматизирующего ярлыка «неблагополучная семья» к оценке конкретных дефицитов и ресурсов семьи с выявленным неблагополучием.

Как показал теоретический анализ, качество влияния семьи на растущего в ней человека, как правило, определяется по тем основным критериям, которые служат индикаторами для идентификации и оценки степени нарушений (неблагополучия) и структурируются по трем взаимосвязанным уровням: социально-экономический, социально-психологический и психолого-педагогический.

Социально-экономические критерии объективны, отражают показатели материального и социального положения семьи, легко верифицируются. Ключевыми индикаторами социально-экономического благополучия/ неблагополучия семьи являются уровень дохода, жилищные условия, трудоустройство и социальный статус родителей. О неблагополучии семьи с позиций анализа социально-экономических критериев свидетельствуют доход на члена семьи ниже прожиточного минимума, нарастающая иждивенческая нагрузка; скученность проживания, антисанитария жилых и общих помещений, отсутствие необходимых удобств, небезопасная обстановка как для детей, так и для взрослых; низкий доход семьи обусловлен, как правило, хронической безработицей родителей либо их нестабильной трудовой занятостью, работой в социально опасных условиях. Социальный статус такой семьи определяется уровнем ее маргинализации, низким образовательным уровнем родителей, возможным криминальным контекстом повседневной жизни и ближайшего окружения членов семьи.

Исследования социологов, психологов, социальных педагогов [19; 23; 51] показывают, что материальные трудности, недостаток денежных средств даже на самое необходимое – питание, одежда, жилье, тем более на укрепление здоровья, развитие и дополнительное образование ребенка не только в явно неблагополучных семьях, но и в семьях группы риска по экономическому статусу

(малообеспеченные, студенческие, неполные семьи) приводят к серьезным проблемам в психологическом благополучии детей (у них развивается апатия, резко снижается самооценка, возникает агрессия, неприязнь к сверстникам, для которых они становятся объектами различных форм буллинга) и взрослых с недостаточно сформированными продуктивными копинг-стратегиями [19, с. 159].

Тяжёлое материальное положение тесно связано с трудностями в решении проблемы улучшения жилищных условий, что приводит к увеличению риска конфликтов, ухудшению отношений между членами семьи и росту обусловленного напряженной семейной обстановкой эмоционального дискомфорта у детей, нарушению их интересов, ухудшению условий развития. В целом, по мнению ученых (Н.И. Басиной, И.В. Королева, Д.К. Танатовой, В.М. Целуйко, Л.М. Шипицыной, Т.И. Шульга), социально-экономические критерии оценки семейного благополучия в большей степени являются фоном ситуации развития семьи и нередко имеют факторный характер. Создавая среду повышенного риска, социально-экономические факторы не всегда непосредственно детерминируют наличие неблагополучия в отношениях между родителями и детьми, в характерных для семьи стилей воспитания, но являются существенным ограничением ресурсного потенциала семьи в преодолении кризисов и решении проблем.

В комплексной оценке семейного неблагополучия важны социально-психологические критерии, которые раскрывают показатели качества внутрисемейных отношений и психологического климата семьи. Ключевыми индикаторами социально-психологического статуса семьи являются нарушение коммуникации, дисфункциональная структура семьи, асоциальные образцы поведения, нарушение привязанности.

Социально-психологическое неблагополучие семьи характеризуется преобладанием конфликтов в общении и взаимодействии между членами, агрессией (вербальной, физической) по отношению супругов друг к другу и к детям, эмоциональным отвержением друг друга и детей, холодностью, враждебностью в отношениях, что нередко вызывает аналогичные формы проявления отношений детей к родителям и между сиблингами. Дисфункциональность структуры семьи проявляется размытостью границ, возникновением коалиций родителей с детьми против другого родителя, жесткой иерархией, хаотичностью. Родители демонстрируют асоциальные образцы поведения**:** алкогольная, наркотическая зависимость членов семьи, девиантное или делинквентное поведение. Нарушение привязанности как одного из видов эмоциональных отношений развивается по небезопасному для ребенка типу (избегающий, амбивалентный, дезорганизованный).

Качество внутрисемейных отношений и психологического климата семьи с позиций системного подхода и теории привязанности в изучении психологии семьи и проведения семейной психотерапии [1; 9; 10; 11; 56] рассматривается как сущностная основа действия психологического механизма неблагополучия. Проблемные отношения внутри семьи, асоциальные формы поведения взрослых, дисфункциональные стили воспитания, напряженная психологическая

атмосфера оказывают прямое психотравмирующее воздействие на ребенка, приводят к нарушениям в его эмоциональной и личностной сферах.

Практика работы школьного психолога и социального педагога с детьми из неблагополучных семей со всей очевидностью подтверждает теоретические положения и выводы ученых о том, что непоследовательность и непредсказуемость поведения родителей по отношению к детям, отсутствие любви и отстраненность от переживаний ребенка, игнорирование его нужд и проблем, жестокое обращение и насилие формируют недоверие и страх у детей не только к своим родителям, но и ко всем окружающим, являются основной причиной саморазрушающего поведения детей и подростков [2; 5; 14;]. Прямым доказательством приоритетности социального окружения и его влияния на формирование несуицидального саморазрушающего поведения подростков являются результаты контент-анализа их публикаций в социальных сетях. Частота упоминания фигур в сообщениях и постах, как отмечают Васягина Н.Н. и Тактуева Ю.Г., весьма показательна, и лидируют среди них члены семьи – 57,2% [13].

Психолого-педагогические критерии отнесения семьи к категории неблагополучных связаны с анализом показателей реализации семьей воспитательной и образовательной функций, ключевыми индикаторами которых являются стиль воспитания, родительская компетентность, контроль и включенность, ценностные ориентации. С этих позиций в психолого-педагогической характеристике неблагополучной семьи, как правило, отмечается преобладание дисфункциональных стилей воспитания – авторитарного, попустительского (гипоопека), непоследовательного (хаотического), гиперпротекции (гиперопека). Родительская компетентность, а точнее некомпетентность в неблагополучной семье определяется низким уровнем педагогических знаний, неадекватными ожиданиями от ребенка, неспособностью организовать развивающую среду. В семье отсутствует систематический контроль за успеваемостью, посещаемостью, кругом общения и досугом ребенка. Образование и культура в неблагополучной семье вообще не являются ценностью, что обусловливает примитивность культурных и образовательных запросов и интересов, как взрослых, так и детей, их досуга и круга общения.

Психолого-педагогические критерии семейного неблагополучия особенно важны для выстраивания профилактической и непосредственно социально-педагогической работы школы с неблагополучной семьей. В педагогической психологии именно эти критерии (А.Я. Варга, А.С. Спиваковская) характеризуют операциональный уровень неблагополучия, являясь связующим звеном между семейной ситуацией и образовательными результатами ребенка, непосредственно влияющим на его школьную успешность.

Разнообразие проблем, обусловливающих превращение семьи в неблагополучную с позиций ее воспитательного потенциала, отражено в классификациях типов неблагополучных семей (М.И. Буянов, А.Я. Варга, М.А. Галагузова и Л.В. Мардахаев, И.С. Ганишина и А.И. Ушатиков, В.М. Целуйко, Л.М. Шипицина, Т.И. Шульга, Э. Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис и др.). В

рамках изучаемой проблемы полезно обратиться к характеристике форм семейного неблагополучия на основе выделения доминирующих факторов, представленной В.М. Целуйко [51].

Семьи с явными признаками неблагополучия (семьи с алкогольной зависимостью, семьи с нарушениями общения) отличаются ярко выраженной проблемностью в разных сторонах жизни – от социальной и материальной неустроенности до сугубо личностных взаимоотношений. Постепенно деградируя, такие семьи формируют тяжелый, гнетущий климат в доме. Жизнь ребенка в такой семье ежедневно формирует у него ощущение и опыт отвержения как на физическом, так и на эмоциональном уровне. Это связано не только с плохим уходом за ребенком, питанием или жестоком обращением с ним, но и с полным равнодушием родителей к его душевной боли и переживаниям. Как закономерный итог у ребенка закономерно формируется устойчивое ощущение собственной никчемности, чувство стыда и боли, которые накладывают отпечаток на восприятие себя, своего настоящего и будущего, которое видится ему в мрачном свете.

При всем разнообразии интересов и социальных позиций семей со скрытой формой неблагополучия (недоверчивая, легкомысленная, хитрая семья, семьи, ориентированные на успех ребенка, «псевдовзаимные» и «псевдовраждебные» семьи, семьи известных людей) их объединяет деструктивный стиль воспитания. Сама повседневность, поступки взрослых и их внутренний настрой создают почву для будущих нравственных деформаций у ребенка, которые дают о себе знать далеко не сразу. Внешне благополучные и ровные отношения маскируют глубокое эмоциональное отчуждение как между супругами, так и в их общении с детьми. Занятость родителей карьерой или личными делами приводит к тому, что дети остро ощущают нехватку родительского тепла, ласки, элементарного внимания и заинтересованности.

Подробное описание каждого типа неблагополучной в выполнении воспитательной функции семьи, представленное В.М. Целуйко через характеристику причин и форм проявления неблагополучия, психологической атмосферы семьи, разыгрываемых взрослыми поведенческих сценариев и ролей, навязываемых ролей ребенку, раскрывает ключевые особенности психологии детей, живущих в неблагополучной семье того или иного типа, с прогнозом отсроченных перспектив развития. Такой подход к пониманию сущностно-содержательных характеристик семейного неблагополучия и его влияния на личностное развитие детей, их успешную школьную адаптацию и в целом социализацию может стать методологической основой для определения направлений работы школы с неблагополучной семьей в партнерстве с различными специалистами, необходимыми для оказания помощи и поддержки взрослым и детям с учетом семейной ситуации и состояния ребенка.

В социально-педагогической литературе и практической деятельности широкое распространение получила типология семейного неблагополучия, построенная на основе доминирующего дефицитарного фактора. В зависимости от того, какая сфера жизнедеятельности семьи подвергается наибольшей деформации, исследователи выделяют следующие категории.

Асоциальная семья, в которой определяющими выступают социальнопсихологические и социально-экономические детерминанты. Ключевым признаком выступает наличие зависимостей (алкогольной, наркотической) у родителей, их аморальный образ жизни и криминальная направленность поведения. Как отмечают специалисты, воспитательная функция в таких семьях практически полностью отсутствует [51]. Дети, по сути, оказываются предоставленными сами себе, а сама семейная атмосфера носит откровенно деструктивный характер.

Конфликтная семья, в которой при относительном социально-экономическом благополучии на первый план выходят социально-психологические факторы. Внешне такая семья может выглядеть вполне благополучной, однако внутри нее хронически воспроизводятся ссоры, скандалы, враждебность во взаимоотношениях супругов. Как подчеркивается в ряде исследований, подобная обстановка становится для ребенка источником перманентного психоэмоционального напряжения [16].

Педагогически несостоятельная (некомпетентная) семья, в которой при относительной сохранности социально-экономических и даже социальнопсихологических параметров доминирующими становятся психологопедагогические критерии. Родители либо не желают, либо не умеют осуществлять воспитательные воздействия, зачастую демонстрируя скрытую эмоциональную отверженность ребенка. Как отмечает С.А. Беличева, в таких семьях, даже при отсутствии явных десоциализирующих факторов, воспитательная функция все же оказывается утраченной. Опосредованно этому способствуют систематические педагогические ошибки и преимущественно тяжелая морально-психологическая атмосфера, которые блокируют реализацию семьей ее воспитательной роли [7]. Наиболее распространенными стилями воспитания здесь выступают попустительство либо гиперопека.

Семья в кризисной ситуации (трудной жизненной ситуации) отличается от предыдущих типов тем, что неблагополучие здесь носит ситуативный, временный характер и провоцируется внешними обстоятельствами: потерей работы, тяжелым заболеванием члена семьи, разводом, утратой близкого. Кризис может проявляться комплексно, затрагивая разные сферы, однако, как показывают наблюдения, такая семья сохраняет внутренний потенциал для преодоления трудностей и способна к адаптации при условии своевременного оказания адресной помощи [25]. Специалисты подчеркивают важность разграничения хронического неблагополучия и временной кризисной ситуации, поскольку стратегии работы с данными категориями семей принципиально различаются [6].

Необходимо отметить, что актуальность обращения к проблеме семейного неблагополучия в современной России приобретает новое измерение в связи с глубокими социальными трансформациями, вызванными проведением специальной военной операции. Традиционно в фокусе социально-педагогических исследований находились семьи, чье неблагополучие детерминировалось такими факторами, как асоциальный образ жизни родителей, педагогическая некомпетентность, хроническая конфликтность либо тяжелые

материально-бытовые условия. Однако сегодняшняя социальная реальность вносит существенные коррективы в эту картину, выдвигая на передний план категории семей, ранее не рассматриваемые в качестве массового объекта профилактической работы.

Речь идет о семьях, столкнувшихся с гибелью или ранением кормильца – участника боевых действий. Масштаб данного явления, к сожалению, позволяет говорить о формировании устойчивой социальной группы, требующей особого внимания со стороны системы образования и социальной защиты. Внешне такие семьи зачастую не вписываются в классические типологии неблагополучия: они могут быть вполне благополучными в материальном плане, родитель (как правило, мать) может обладать достаточным педагогическим потенциалом. Однако глубинные психологические травмы, утрата либо тяжелое заболевание члена семьи, необходимость совмещения добывания средств к существованию с уходом за раненым, а также специфические эмоциональные состояния, связанные с переживанием горя или длительного стресса, создают принципиально новую категорию рисков.

Как справедливо отмечают исследователи, занимающиеся проблематикой посттравматического стресса и его влияния на семейную систему, в частности Ф.Е. Василюк [12], изучавший психологию переживания утраты, Н.В. Тарабрина [45], разрабатывавшая вопросы диагностики и коррекции ПТСР, семьи, пережившие травму, связанную с боевыми действиями, сталкиваются с комплексом специфических проблем. С одной стороны, это риск развития у самого ветерана или членов семьи депрессивных состояний, эмоциональной отчужденности, агрессивных либо, напротив, избегающих форм поведения. С другой стороны, дети в таких семьях оказываются в ситуации, когда взрослые, сами находясь в уязвимом положении, не способны в полной мере выполнять свои воспитательные и защитные функции. Это создает почву для формирования скрытых форм неблагополучия, которые могут проявиться отсроченно, спустя годы, в виде школьной дезадаптации, девиаций поведения, эмоциональных нарушений.

Особую тревогу вызывает тот факт, что существующая система профилактики и социально-педагогического сопровождения ориентирована преимущественно на классические, «видимые» формы неблагополучия. Семьи погибших и раненых участников СВО, несмотря на всю тяжесть переживаемых ими трудностей, нередко выпадают из поля зрения специалистов: они либо не попадают в категорию «неблагополучных» по формальным признакам, либо, напротив, сознательно дистанцируются от социальных служб, не желая афишировать свои проблемы. Между тем, как показывают наблюдения практикующих психологов и педагогов, работающих в регионах, наиболее пострадавших от боевых действий (исследования коллектива авторов под руководством О.А. Ульяниной [40], работы Л.А. Пергаменщика [33], посвященные кризисной психологии), именно дети из таких семей составляют сегодня группу повышенного риска по эмоциональным и поведенческим нарушениям.

Все это требует переосмысления сложившихся подходов к определению критериев семейного неблагополучия и выработки новых стратегий взаимодействия школы с семьями, пострадавшими вследствие участия в боевых действиях. Необходима не только диагностика очевидных проблем, но и умение распознавать латентные формы неблагополучия, связанные с посттравматическим стрессом, горем утраты, вынужденной сменой семейных ролей и эмоциональным выгоранием оставшихся родителей. Школа в этой ситуации выступает тем институтом, который способен первым заметить неблагополучие и предложить семье адекватную поддержку, не стигматизируя ее и не усугубляя и без того тяжелую ситуацию.

В целом, теоретический анализ проблемы изучения семейного неблагополучия позволяет сделать важные для организации профилактической и социально-педагогической работы школы с семьей выводы, которые могут стать основой для построения системной индивидуально-дифференцированной деятельности с учетом характеристики семьи, типа ее неблагополучия, особенностей психологии растущего в ней ребенка и педагогической компетентности родителей.

Во-первых, в реальной практике выделенные критерии и типы семейного неблагополучия редко проявляются изолированно. Как показывают исследования, они взаимосвязаны и образуют сложные комплексы. В асоциальных семьях, по наблюдениям С.А. Беличевой, все три группы критериев достигают крайней степени выраженности, приобретая деструктивный характер [7]. В конфликтных семьях доминируют социально-психологические проблемы, которые неизбежно провоцируют психолого-педагогические нарушения в детско-родительских отношениях. Что касается педагогически несостоятельных семей, то здесь, при внешнем благополучии, на первый план выходят психолого-педагогические критерии, однако, как отмечает В.М. Целуйко, они нередко коренятся в скрытых социально-психологических проблемах, прежде всего в эмоциональной холодности и отчуждении между членами семьи [51].

Во-вторых, выстраивая работу с семьей необходимо учитывать динамический характер семейного неблагополучия, поскольку неблагополучие – это не статичное состояние, а процесс, обладающий собственной динамикой. Анализ, проведенный А.В. Ковалевой, показывает, что семья способна мигрировать из одного типа в другой под влиянием различных факторов [22]. Например, семья, переживающая кризис, при отсутствии своевременной поддержки может трансформироваться в конфликтную, а углубление проблем в педагогически несостоятельной семье способно привести в асоциальную категорию.

В-третьих, взаимосвязь и взаимообусловленность критериев и типов неблагополучия семьи важны для выбора адекватных методов диагностики, определения оптимальной стратегии взаимодействия образовательных учреждений с неблагополучной семьей, оценки рисков и отсроченных последствий влияния на развитие и социализацию ребенка. В частности, использование комплексной оценки по всем трем группам критериев (социальноэкономические, социально-психологические, психолого-

педагогические) позволяет, как справедливо указывает Б.Н. Алмазов, избежать упрощенных выводов и выявить подлинные истоки школьных трудностей ребенка, а не бороться с их поверхностными проявлениями [5].

Дифференциация типов неблагополучия определяет вектор профессиональных действий. Работа с асоциальной семьей требует жесткого межведомственного взаимодействия и контроля. В конфликтной семье приоритет отдается психологической помощи и медиации. Семья с педагогической несостоятельностью нуждается в активном просвещении и тренинге родительских навыков, о чем пишет в своих работах С.А. Беличева [7]. Семье в кризисной ситуации необходима оперативная социальная и психологическая поддержка для мобилизации внутренних ресурсов. Прогнозируя варианты построения работы с неблагополучной семьей, важно иметь в виду, что наиболее глубокое и трудно компенсируемое деструктивное влияние на личность ребенка, согласно выводам В.М. Целуйко и других исследователей, оказывают типы семей, связанные с эмоциональным отвержением и жестоким обращением (с доминированием социально-психологических критериев) [51], даже когда социально-экономические показатели семьи формально находятся в пределах нормы.

Таким образом, проведенный научный анализ позволяет утверждать, что в основе эффективного взаимодействия школы с семьей не простая констатация факта неблагополучия, а точная квалификация его природы через призму взаимосвязанных критериев и типологических характеристик, определяющих характер влияния неблагополучной семьи на развитие личности, школьную успешность и в целом социализацию ребенка. Именно такой подход создает основу для дифференцированной, адресной стратегии помощи, направленной не на абстрактное «перевоспитание семьи», а на компенсацию конкретных дефицитов и активизацию внутренних и внешних ресурсов для преодоления кризисной ситуации.

Список использованной литературы

1. Авдеева Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы // Современная зарубежная психология. – 2017. – Том 6. – № 2. – URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2017_n2/86ихологическая 8?ysclid=mlyyknc7b5338851818 (дата обращения: 09.02.2026).

2. Авдулова Т.П., Горожанкина А.Н. (2024). Взаимосвязь детско-родительских отношений и саморазрушающее поведение у подростков. // *Вестник Российского государственного гуманитарного университета.* – 2024. – № 1. – С.138-154.

3. Агишева А.Р., Банных Г.А. Семья и социальное благополучие личности: факторы взаимовлияния // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: в 2 т. – Екатеринбург, 2023. – Т.2. – С.20-21.

4. Алиев Д.Ф., Танатова Д.К., Королев И.В. Социологический мониторинг семейного благополучия и репродуктивных установок российского населения. – М., 2024. – 116 с

5. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних: монография / Б. Н. Алмазов. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 180 с. // URL: https://urait.ru/bcode/587018 (дата обращения: 23.02.2026).

6. Басина Н.И., Орос И.А. Специфика семей группы риска в условиях институционального кризиса: понятийный анализ // Norwegian Journal of development of the International Science. – 2020. – №51. – С.47-50.

7. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.

8. Бобков В.Н., Одинцова Е.В. Материальное благосостояние россиян: межпоколенная дифференциация // Мир новой экономики. – 2021. – Т. 15. – № 2. – С.16-28.

9. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.

10. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. – М.: Когито-Центр, 2014.

11. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психолога. – Москва: Просвещение, 2018. – 167 с.

12. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.

13. Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. Причины формирования несуицидального саморазрушающего поведения подростков: результаты контент-анализа публикаций в социальных сетях. // Вестник практической психологии образования. – 2025. – Том 22. – № 4. // URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2025_n4/Vasyagina_Taktueva (дата обращения: 09.02.2026).

14. Васягина Н.Н., Тактуева Ю.Г. Особенности внутрисемейных взаимоотношений у подростков с саморазрушающим поведением. // *Педагогическое образование в России.* – 2023. – *№ 6.* – С. 249-255. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59928146 (дата обращения: 09.02.2026).

15. Вдовина М.В. Критерии благополучия современной российской семьи // Теория и практика общественного развития. – 2024. – №11. – С.18-24. URL: https://doi.org/10.24158/tipor.2024.11.1.

16. Вилкова А.В., Полякова Я.Н. Подросток в системе взаимоотношений педагога с конфликтной семьей // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2025. – № 1 (107). – С. 198-203.

17. Винокуров В.А. О поправке в Конституцию Российской Федерации, касающейся института брака как союза мужчины и женщины // Закон и право. – 2022. – № 3. – С.50-55.

18. Ганишина И.С. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних: Учеб. пособие /И.С. Ганишина, А.И. Ушатиков. – М., 2006. – 288с.

19. Жулина Е.В., Лебедева И.В. Специфика работы социального педагога с подростками из малообеспеченных семей // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 3 (53). – С.158-164.

20. Иванова Н.П. Ребенок в неблагополучной семье: показатели диагностики / Н.П. Иванова, И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина // Социальная педагогика. – 2010. – №3. – С. 97-108.

21. Карцева Л.В. Социальные и психологические факторы семейного благополучия // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 3. – С. 54-56.

22. Ковалева А.В. Генезис неблагополучия семьи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2020. – №10. – С.35-37.

23. Kustova S.A., Basina N.I. The phenomenon of family dysfunction as an environmental factor of socialization // International journal of Professional Science. – №11-1. – 2022. – С.18-28.

24. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. – СПб.: «Питер», 2009.

25. Мазурова Н.В., Подольская Т.А. Психолого-педагогическая помощь родителям детей с тяжелыми нарушениями здоровья: основные направления и возможности. // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 1(21). – С. 70-77.

26. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие / Под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаев. – М.: «Академия», 2006.

27. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/Под ред. В.А. Сластенина. –5-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 200 с.

28. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А.В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.

29. Новый текст Конституции РФ с поправками 2020 / Режим доступа: http://duma.gov.ru/news/48953/

30. Образовательные переходы в России: социально-экономическое положение семьи и успеваемость / Т. Е. Хавенсон, Т. А. Чиркина; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 24 с.

31. Петрушина Т.С. Вопросы благополучия и безопасности семьи в современном мире // Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ». – 2024. – № 10 (79). – Том 4. – С.671- 684.

32. Пинаев П.В., Некрасов Д.Ю. Влияние семьи на формирование девиантности подростка // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2013. – №1 (13). – С.142-149.

33. Психологический код выживания: монография / Л.А. Пергаменщик, Н.Л. Пузыревич, Г.И. Малейчук [и др.]. – Брест: Установа адукацыі "Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна"=Учреждение образования "Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина", 2015. – 262 с.

34. Психолого-педагогические технологии работы с детьми и семьями «группы риска»: учебно-методическое пособие. / Под общ. ред. О.М. Илгамовой [и др.]. – Ставрополь: ГБУСО «Психологический Центр», 2017. – 268 с.

35. Развитие современных подростков в условиях семейного неблагополучия: Монография / Под ред. О.Н. Истратовой. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2015. – 176 с.

36. Российская семья в повседневной жизни: горизонты благополучия / под ред. Г.И. Климантовой. – М., 2023. – 192 с.

37. Россияне о семейном благополучии // URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/rossijane-o-semeinom-blagopoluchii?ysclid=mlw66tb2o811581865 (Дата обращения: 9.02.2026)

38. Ростовская Т.К., Кучмаева О.В., Золотарева О.А. Оценка социального благополучия семей в российских регионах: социологический анализ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2021. – Т. 21. – № 4. – С. 805–824.

39. Слинькова И.П. Семья и образование: новые аспекты взаимодействия и защиты // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1 (50). – С.49-51.

40. Сопровождение и реабилитация детей, находящихся на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий: методические рекомендации / [коллектив авторов; под общей редакцией О.А. Ульяниной]; Московский государственный психолого-педагогический университет. – Москва: МГППУ, 2023. – 211 с.

41. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М. А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416с.

42. Сухов А.Н. Социально-психологическая характеристика безопасности различных типов семьи // Вестник Московского университета МВД России. – 2022. – № 2. – С. 317–323. // URL: https://doi.org/10.24412/2073-0454-2022-2-317-323

43. Танаева З.Р. Семейное неблагополучие как фактор виктимизации несовершеннолетних // Виктимология. – 2015. – №2 (4). – С.30-35.

44. Танатова Д.К., Королев И.В. Благополучие российской семьи в самооценках населения // Уровень жизни населения регионов России. – 2025. – Том 21. – № 1. – С.100-111.

45. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии. Посттравматического стресса. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.

46. Торохтий В. С. Социальная работа с семьей. Психолого-педагогическое обеспечение: учебник для вузов / В. С. Торохтий. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 511 с. –URL: https://urait.ru/bcode/598722 (дата обращения: 15.02.2026).

47. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями и дополнениями). // URL: https://www.consultant.ru›document/cons_doc_LAW_23509/

48. Фотекова Т.А. Влияние образовательного уровня матери и отца на формирование высших психических функций в детском возрасте // Мир науки, культуры, образования. – № 6 (73). – 2018. – С.424-428.

49. Хоменко И.А. Семейное тьюторство как инновационный ресурс образовательного учреждения // Народное образование. – 2012. – №1. – С.110-114.

50. Ху Ю., Цянь Ю. Гендер, расширение образования и межпоколенческая образовательная мобильность во всем мире. Nat Hum Behav 7, 583–595 (2023). // URL: https://doi.org/10.1038/s41562-023-01545-5

51. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. – М.: Издательство ВЛАДОС–ПРЕСС, 2006. – 271с.

52. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособ. для студ.высш.уч.заведений. –2-е изд. стереотип. – М: Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.

53. Шипицына Л.М. Психология детского воровства: Учебное пособие. СПб.: Речь, 2007. - 276 с.

54. Шульга, Т. И. Работа с неблагополучной семьей: учеб. пособие / Т. И. Шульга. - М.: Дрофа, 2005. – 254 с.

55. Щелина Т.Т. Психологическое неблагополучие семьи как проблема профессиональной подготовки и деятельности специалистов социономических профессий // Актуальные вопросы аддиктологии: сборник материалов II Всероссийского межведомственного научно-практического антинаркотического форума (17–18 мая 2023 г., Нижний Новгород). – Нижний Новгород: Издательство Приволжского исследовательского медицинского университета, 2023. – С.305-311.

56. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. «Психология и психотерапия семьи». – СПб., 2018. – 652 с.

57. Эльконин Д.Б. Избр. психологические труды. – М., 1989.

ГЛАВА 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Высшее образование в России в русле идеи развития креативных навыков[17]

Для ответа на вопрос о влиянии образовательной реформы на развитие креативных навыков студентов в контексте современной российской экономики и выявления тенденций эволюции механизмов этого развития необходимо рассмотреть особенности российского опыта.

Опыт российской системы образования особенно ценен, поскольку трансформация политических, экономических и социальных структур приводит к эволюции потребностей студентов в подготовке и развитии навыков. Образование отвечает осознанной и объективно обусловленной потребности в обеспечении определенных качественных и количественных характеристик, что позволяет выявить ключевые направления развития креативных навыков. Этот процесс характеризуется многовекторностью и многомерностью развития, отражая сложность социальной динамики.

Исторический опыт показывает, что пути и методы развития навыков студентов в системе образования неизбежно менялись под влиянием конкретных социальных условий и общественных потребностей. Так, еще в XIX веке педагог и публицист В.Я. Стоюнин отмечал: «Идея образования связывалась исключительно с удовлетворением потребностей российского государства». Эта цитата подчёркивает детерминированность образовательных стратегий в конкретном историческом и социально-политическом контексте, а также необходимость анализа современных преобразований в рамках этой динамики [1].

Потребности общества в развитии профессиональных и личностных навыков студентов постоянно менялись на протяжении истории. Эти изменения были обусловлены внутренними экономическими и политическими факторами, которые отличаются особой динамичностью и изменчивостью.

По мнению А. М. Осипова, в учебной литературе традиционно образование рассматривалось с точки зрения педоцентризма, ориентированного на развитие личности. Акцент делался на отдельных аспектах подготовки выпускников, таких как военная, профессиональная или идеологическая подготовка; знание точных наук (или современных гуманитарных наук); изучение иностранных языков; следование личным интересам; развитие предпринимательства; экологическое сознание; цифровая грамотность и другие компоненты. Эти области считались важнейшими для подготовки студентов-специалистов на протяжении всей истории, отражая потребности каждой эпохи [2]. Ганина С.А. в составе факторов, влияющих на характерные особенности системы отечественного образования, отмечает «религиозную составляющую» [3].

Процессы регионального социально-экономического развития оказали существенное влияние на эволюцию всех аспектов общественного

[17] Автор раздела: Уварина Н.В., Ширинкина С.Д.

функционирования, включая систему высшего образования. В российском обществе эти процессы развернулись несколько позже, чем в западноевропейских странах. В условиях интенсивного экономического роста России в XIX веке необходимость коренного реформирования и модернизации системы высшего образования стала насущной для удовлетворения новых потребностей и задач [4].

Современная российская система высшего образования выработала собственные научно-методические подходы и педагогические методы, характеризующиеся активным участием студентов и молодых исследователей в исследовательской деятельности. Значительная часть этих разработок получила международное признание и способствует укреплению авторитета высшего образования и сохранению его традиций. Важно подчеркнуть, что сохранение и развитие научных традиций, наряду с авторитетом системы высшего образования, являются важнейшими факторами обеспечения её вклада в социально-экономическое развитие страны и её адаптацию к новым вызовам современности.

Очевидно, что эффективность и результативность деятельности вузов во многом зависят от востребованности их выпускников на рынке труда. Поэтому вузы должны оперативно реагировать на потребности как студентов, так и работодателей, что делает подготовку конкурентоспособных специалистов насущной необходимостью.

Для достижения этих целей высшее образование должно пройти глубокую трансформацию: выявить и устранить свои недостатки, переосмыслить организационную структуру, методы обучения и содержание программ в соответствии с современными требованиями, интегрировать информационные технологии, дистанционное обучение и инновационные методы оценки и контроля качества.

Современные изменения в педагогике ставят перед системой высшего образования принципиально новые задачи, требующие глубокого переосмысления многих устоявшихся педагогических концепций. Основная проблема состоит в том, что традиционные педагогические теории плохо справляются с задачей развития креативных навыков студентов.

Понятие «креативные навыки», получившее широкое распространение в современном дискурсе и отражающее существенный рост значимости креативного потенциала студентов вузов в значительной степени носит метафорический характер. Это обусловлено несколькими обстоятельствами.

Во-первых, наблюдается множественность подходов к дефиниции данного понятия, что препятствует однозначному толкованию. Во-вторых, понятие «креативные навыки» включает в себя чрезвычайно широкий диапазон смыслов и значений, что осложняет его точное употребление. В-третьих, отсутствует согласие относительно соотношения различных терминов, таких как «креативность», «творчество», «креативные навыки», «творческие способности» и другие.

Возникновение этих понятий связано с глубокими преобразованиями в структуре и качестве необходимых навыков, изменением запросов рынка на

выпускников вузов, повышением наукоемкости и технологичности производства. Современная педагогическая наука испытывает постоянное влияние этих факторов, что предопределяет ее эволюцию и формирование новых педагогических моделей [5] .

Креативные навыки - это навыки, основанные на знаниях и творческом потенциале, которые становятся ключевыми факторами их развития. В основе креативных навыков лежит использование творческих ресурсов, интеллектуальной способности и инновационных подходов в педагогике.

Концепция «креативности» впервые появилась в Австралии в 1994 году и получила распространение в Великобритании в 1997 году, когда правительством Тони Блэра была сформирована целевая группа по развитию креативных индустрий. Важно отметить, что данная концепция не являлась искусственной конструкцией, а отражала закономерности функционирования. Именно это предопределило значимость креативных навыков, впоследствии термин получил широкое распространение, однако, по мнению Dostal P. термин «креативные навыки» до настоящего времени не имеет общепринятого экспертного определения [6].

В интерпретации Департамента культуры, медиа и спорта правительства Великобритании, понятие «креативность» определяется как: «деятельность, основанная на индивидуальном творчестве, навыках или талантах, обладающая потенциалом для создания нового продукта». Данная дефиниция впоследствии приобрела статус канонической. В связи с отсутствием унифицированной формулировки понятия «креативные навыки» на национальном уровне, семантика термина остается гибкой, что позволяет адаптироваться к динамичным изменениям в различных контекстах.

Одним из наиболее значимых определений креативных навыков является дефиниция, предложенная Конференцией ООН по торговле и развитию (ЮНКТАД) в отчете "UNCTAD's 2008 report Creative Economy": это взаимосвязь культуры, технологий и педагогики, определяемая в контексте создания творческого и технического потенциала и развитию человеческого капитала.

Есть не только разные трактовки креативных навыков и их компонентов.

Таблица 1

Основные элементы креативных навыков*

Источник	**Тип определения**	**Компоненты. Отрасли знаний**
ООН	Основан на авторском праве	Искусство, дизайн, кино, музыка
ЮНКТАД	Широкий подход	Культура, искусство, медиа, прикладные дисциплины
Модель Хокинса	Включает инновационные направления	Наука, дизайн, массмедиа, исполнительское искусство

«Центр идей» Гонконга	Ориентация на интеллектуальную собственность	Дизайн, музыка, кино, реклама
Министерство культуры и спорта Великобритании	Четкое деление на сектора	Реклама, литература, дизайн, музеи
Calvert 22 и PwC	Смешанный подход	Культура, искусство, мода, массмедиа
Центр развития творческих индустрий СПб	Комплексный подход	Музыка, кино, ТВ, реклама, мода, книга, дизайн
Леонтьевский центр	Акцент на культурную составляющую	Культура, наука, искусство, массмедиа
Модель концентрических кругов	Многоуровневая классификация	Ядро: искусство, музыка, литература; периферия: дизайн, мода, архитектура

*составлено автором

Информация, указанная в таблице 1, говорит об особенностях креативных навыков по части связей с культурой и иными отраслями знаний. Таблица составлена с учетом различных подходов к определению креативных навыков, предлагаемых международными организациями, авторами и национальными ведомствами.

В зависимости от целей исследования, состава аудитории и глубины анализа можно выбирать подходящий источник или комбинировать несколько подходов для более полного описания.

По оценкам ЮНЕСКО, на отрасли культуры и творчества приходится 6,2 процента глобальной занятости. Однако между странами существуют существенные различия. Доля рабочих мест в сфере культуры и творчества в странах G20 составляет от 1% в Турции до 2,1% в Австралии. Согласно смоделированным оценкам Международной организации труда (МОТ), на сектор искусства и развлечений приходится 1,4 процента глобальной занятости (Международная организация труда, 2023 г).

В августе 2024 года принят федеральный закон «О развитии креативных (творческих) индустрий в Российской Федерации», который должен стимулировать развитие креативных навыков. Кроме того, с 2021 года реализуется «Концепция развития креативных индустрий до 2030 года», которая предусматривает поддержку множества отраслей. Сейчас эта поддержка приобретает системный характер, считают эксперты.

Способность студента к креативному развитию и самостоятельной подготовке определяется степенью его креативности. Впервые креативность была включена в список факторов развития шведским исследователем А.

Андерсоном в 1985 году. Позднее ученые Ч. Лэндри и Р. Флорида обосновали концепцию креативности, подчеркивая ее решающее влияние на различные стороны личности. Исходя из выводов теоретиков, можно заключить, что креативность способствует формированию интеллектуального и творческого развития личности.

Процесс оценки креативности традиционно основывается на анализе трех ключевых составляющих: таланта, толерантности и технологий. Этот подход известен как принцип трех «Т», ставший стандартом в исследованиях креативности.

Индекс креативности рассчитывается на основании принципа трех «Т», включающего в себя следующие компоненты:

1. Талант: Основным двигателем креативности является концентрация высокообразованнности и творческого личности.

2. Толерантность: Креативные личности предпочитают терпимую и свободную атмосферу, что способствует минимизации барьеров входа и привлечению талантливых личностей.

3. Технологии: Результатом креативности является высокий уровень инноваций и широкое распространение цифровых образовательных педагогических технологий, способствующее созданию инновационной среды.

Эти три компонента определяют развитие креативных навыков студентов, устанавливать прочные связи между преподавателем и студентом.

Одним из важнейших аспектов креативности является способность мыслить нестандартно, что приводит к инновационным решениям. Креативность можно развить, освоив методы творческого мышления, но сначала важно преодолеть предрассудки, препятствующие её развитию.

Многочисленные метаанализы литературы предоставили данные, опровергающие распространённые заблуждения о креативном мышлении. Вот наиболее распространённые:

Миф 1: Креативность не для всех.

Сравнение развития творческих способностей у высокоодарённых людей с развитием способностей у среднестатистического человека показывает, что последние часто развивают свои навыки творческого мышления быстрее.

Миф 2: Начинать нужно рано, потому что потом будет уже поздно.

Исследования эффективности тренировок по развитию креативности показывают, что дети и взрослые лучше справляются с творческими задачами после прохождения специально разработанных курсов. Это говорит о том, что способность к обучению не зависит от возраста.

Миф 3: Нужно учиться в специализированных университетах. Исследования показывают, что креативность можно развивать как в академической, так и в профессиональной среде, и зачастую она даже более эффективна в профессиональной сфере.

Миф №4: Творческую активность нужно тренировать ежедневно.

Регулярная практика, безусловно, эффективнее коротких обучающих курсов. Однако даже после длительного перерыва эффект от тренировок часто сохраняется надолго.

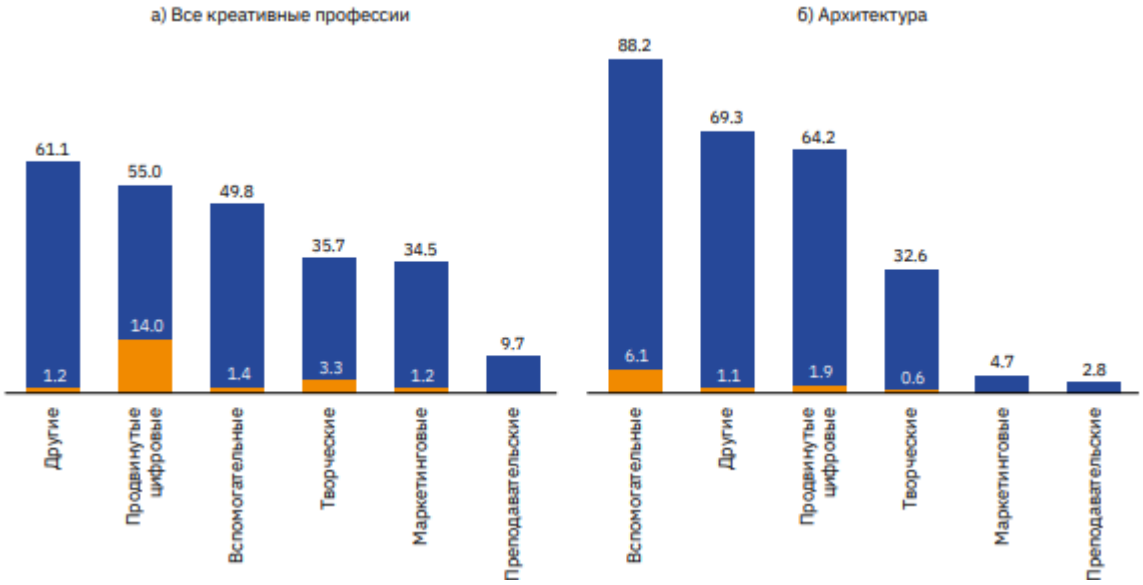
Миф №5: Развитие креативности требует сильной мотивации.

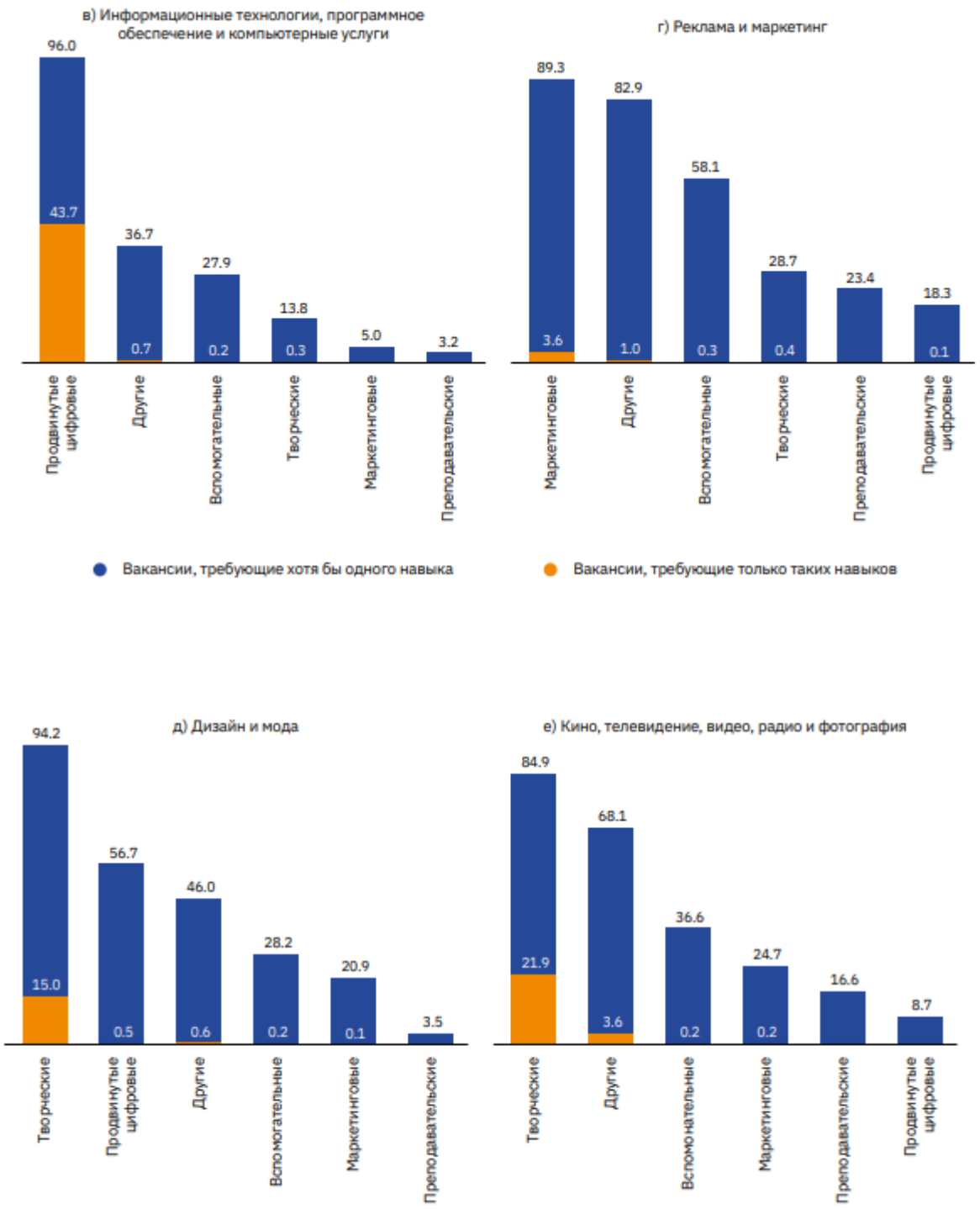
Мотивация важна, но сама по себе недостаточна. Необходимо применять когнитивные методы - то есть тренировать мыслительные процессы и обработку информации - чтобы креативность не стимулировалась исключительно вдохновением или энтузиазмом.

Многие программы обучения креативности подчеркивают важность того, чтобы помочь участникам поверить в свои творческие способности, особенно тем, кто воспринимает креативность как нечто чуждое. Важно учитывать культурные различия: то, что работает в одном контексте, не обязательно сработает в другом. Поэтому подходы к развитию креативности должны быть адаптированы к конкретным обстоятельствам; универсального решения не существует.

Поскольку креативность представляет собой необходимое условие для успешной экономической деятельности региона, её учет и оценка становятся критически важными для принятия верных решений в вопросах стратегического планирования и реализации инновационных инициатив.

На рисунке 1 представлены статистические данные, отражающие уровень востребованности профессиональных навыков представителей креативного класса в различных профессиональных группах.





Анализ выявил существенные различия между профессиональными группами в отношении требований работодателей к специализированным навыкам. Например, в группе «Архитектура» вспомогательные навыки, такие как управление проектами, ведение переговоров по контрактам и управление документацией, необходимы почти для 88,2% вакансий, или примерно для 75% всех вакансий в этой группе. Кроме того, 69,3% вакансий требуют других профессиональных и межличностных навыков. Более того, 64,2% вакансий требуют продвинутых цифровых навыков.

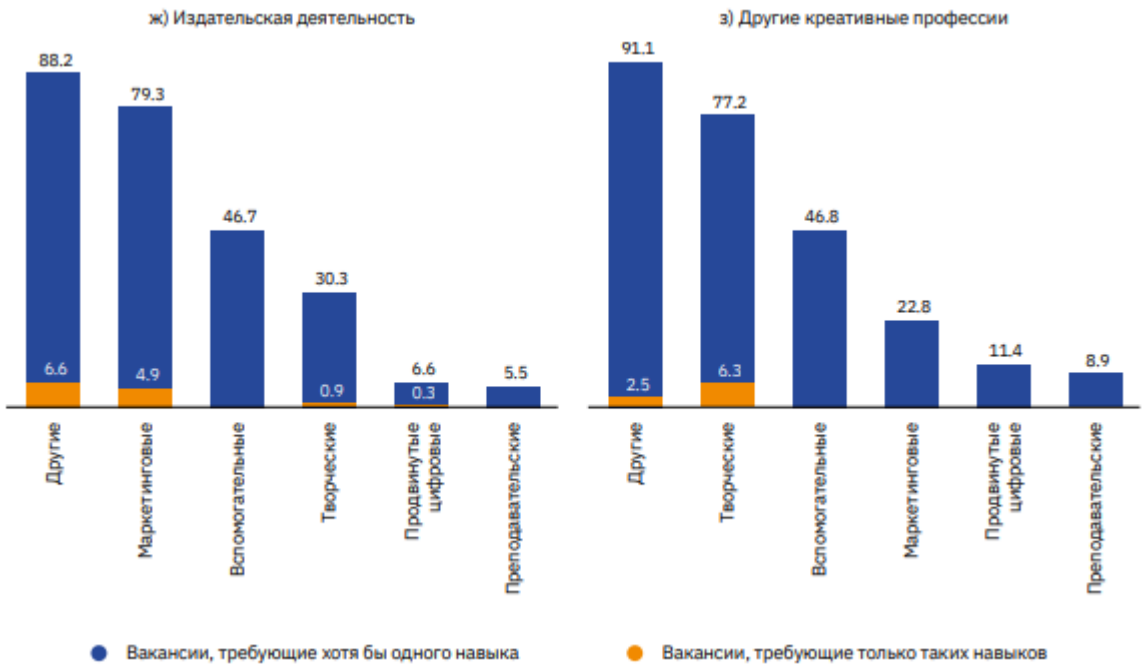


Рис. 1. Востребованность профессиональных навыков представителей креативного класса в различных профессиональных группах [5,6,7].

В частности, спектр требуемых профессиональных навыков различается в разных группах. Например, среди вакансий, требующих хотя бы одного из указанных типов навыков, преобладают те, которые требуют набора профессиональных навыков, в то время как те, которые требуют только конкретных навыков, отражают специализацию в определенных областях.

Группа «ИТ» демонстрирует самый высокий уровень требований к этим навыкам – почти во всех вакансиях (96%) – значительно превышая показатели других групп. В среднем около трети вакансий в этой группе требуют вспомогательных навыков, чаще всего в области управления проектами, а также базовых цифровых навыков. Эта группа отличается преобладанием требований к продвинутым цифровым навыкам: в 43,7% случаев этих навыков достаточно, что необычно для других профессиональных групп.

Что касается группы «Реклама и маркетинг», требования к кандидатам практически всегда фокусируются на маркетинговых и коммуникационных навыках (от 83% до 89% вакансий). Более половины описаний этих вакансий указывают на необходимость вспомогательных навыков, прежде всего в области управления проектами. Около 25% вакансий также требуют творческих и преподавательских навыков. В целом, требования для этой группы реже ограничиваются конкретной профессиональной областью.

В группе «Дизайн и мода» творческие навыки являются наиболее востребованными, встречаясь в 94,2% вакансий. Более половины вакансий требуют от кандидатов продвинутых цифровых навыков (56,7%), а также

развитых навыков межличностного общения и коммуникации (46%). Вспомогательные навыки, такие как управление проектами, упоминаются в 28,2% случаев.

В секторе «Кино, телевидение, видео, радио и фотография» также преобладают творческие навыки (84,9%), что соответствует тенденциям, наблюдаемым в других секторах. Навыки межличностного общения и коммуникации упоминаются примерно в 66% случаев. Треть вакансий также требует вспомогательных навыков, в первую очередь в области управления проектами.

В издательском секторе преобладают маркетинговые навыки (79,3%) и навыки поддержки (46,7%), особенно в области управления проектами и базовых цифровых навыков. Этот сектор характеризуется относительно низким спросом на продвинутые цифровые навыки, что отличает его от других.

В группе «Другие творческие профессии», включающей ремесла, музыку, исполнительское искусство, изобразительное искусство, а также профессии музейного и библиотечного работников, наиболее востребованными навыками являются творческие навыки (77,2%) и навыки социального и межличностного общения (91,1%).

Подводя итог, можно сказать, что профессиональные профили в творческих индустриях демонстрируют значительные различия в требуемых навыках. Эти различия, связанные со спецификой каждой профессии, особенно ярко выражены в секторах информационных технологий, рекламы и маркетинга. В то же время потребность в управленческих и межличностных навыках широко распространена и востребована в большинстве секторов экономики, независимо от специфики отрасли.

Таким образом, развитие и формирование креативных навыков студентов в системе высшего образования является важнейшим социальным приоритетом и необходимым условием глубоких преобразований в экономической деятельности и обществе в целом.

Список использованной литературы

1. Стоюнин, В. Я. Заметки о русской школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. М.: Педагогика, 1990. - С.82.

2. Осипов, А. М. Функции образования в обществе // Образование и общество. - 2002. - №1 (12).

3. Ганина, С. А. Религиозные и светские аспекты образования в России периода Нового времени (социально-философский аспект) // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2011. - №5 (10).- С. 207.

4. История России 19 века. [Электронный ресурс] // Отечество [сайт]. Режим доступа: http://www.ote4estvo.ru/kratkaya-istoriya-rossii/608-istoriya-rossii-19-veka.html, свободный. (Дата обращения 13.02.2014).

5. Ширинкина Е.В. Оценка качества образования в формировании человеческого капитала // Бизнес. Образование. Право. 2016. № 3 (36). С. 138-143.

6. Ширинкина Е.В. Управление человеческим капиталом в парадигме цифрофизации: проблемы и принципы управления // Вопросы управления. 2018. № 6 (55). С. 142-149.

7. Павлова Т.Б. Цифровые составляющие компетенций преподавателя вуза как фактор развития цифровых компетенций студентов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 7 (180). С. 74-80.

3.2. Компетенции преподавателя в эпоху цифровой трансформации[18]

Введение

Современный мир переживает стремительную цифровую трансформацию, которая затрагивает все аспекты общественной жизни, включая сферу образования. Искусственный интеллект (ИИ), большие данные, облачные технологии и другие инновации радикально меняют подходы к обучению и подготовке специалистов. Педагогическое образование, являющееся основой для формирования будущих поколений, находится в эпицентре этих изменений. Это ставит перед преподавателями задачу освоения новых компетенций для эффективной интеграции цифровых инструментов в профессиональную деятельность. Большое число учителей в развивающихся странах не имеют базовых знаний ИИ, что усугубляет неравенство [1].

Цифровая трансформация несёт риски: по данным UNESCO 62% учителей опасаются потери личного контакта с учениками, а 45% отмечают рост неравенства из-за цифрового разрыва. Не все преподаватели готовы к этическим вызовам ИИ, таким как предвзятость алгоритмов. Это подчёркивает необходимость критического анализа источников и разработки строгих критериев для компетенций.

Методы исследования

Исследование носит обзорно-аналитический характер и выполнено с использованием комплекса взаимодополняющих методов.

Основу составил систематический обзор научной литературы за период 2017–2025 гг. по базам eLIBRARY.RU, Scopus, Web of Science, Google Scholar, а также официальным отчётам международных организаций (UNESCO, OECD, McKinsey Global Institute, World Bank). Проведён сравнительный анализ национальных стратегий цифровизации образования Китая, Индии, Финляндии и России на основе официальных документов министерств образования и отчётов 2024–2025 гг.

Применён контент-анализ источников (монографии, статьи ВАК/Scopus, доклады) для выявления структуры новых компетенций преподавателя. Дополнительно проанализированы статистические данные Росстата, НИУ ВШЭ, ВЦИОМ, OECD TALIS 2024 и UNESCO AI Competency Framework 2023–2024.

Для практической части выполнен синтез рекомендаций Минпросвещения РФ, ЮНЕСКО и международных практик по проектированию дистанционных и смешанных курсов. Эмпирическая база включает подготовку чек-листа для вузов, а также опросные данные. Все методы соответствуют принципам научности, объективности и воспроизводимости.

Сущность цифровой трансформации в образовании

Цифровая трансформация в образовании представляет собой комплексную реорганизацию образовательных процессов на основе внедрения современных

[18] Автор раздела: Адаев Р.Б., Вахромеева Е.Н.

технологий. Она направлена на повышение качества, доступности и эффективности обучения. В контексте педагогического образования это означает не только использование цифровых инструментов в учебном процессе, но и формирование новых профессиональных компетенций у преподавателей, способных интегрировать технологии в практику [2, с. 14].

ИИ автоматизирует проверку заданий (в среднем 78 % рутинных операций [3]), предоставляет аналитику успеваемости и поддерживает персонализированное обучение [4, с. 36]. Например, адаптивные системы обучения, использующие ИИ, могут подстраиваться под индивидуальные потребности каждого студента, предлагая задания оптимального уровня сложности. Однако успешное внедрение таких технологий требует от преподавателей не только технических навыков, но и глубокого понимания их возможностей, ограничений и этических аспектов. Сейчас около 42 % преподавателей не понимают принципов работы адаптивных систем [5].

Цифровая трансформация меняет форматы обучения. Смешанное обучение, онлайн-курсы и виртуальные классы становятся неотъемлемой частью образовательного процесса. Это открывает новые возможности для глобального взаимодействия, но одновременно усложняет задачу преподавателей, которым необходимо адаптировать свои методики к цифровой среде.

В условиях цифровой трансформации преподавателям нужны новые компетенции – не только технические, но и гуманитарные: этика, критическое мышление и педагогический дизайн. Базовая – цифровая грамотность: уверенное владение инструментами и технологиями для обучения. Важно уметь проектировать курсы, органично сочетая традиционные и цифровые форматы, и быть готовыми к постоянному профессиональному развитию (таблица 1).

Полный перечень компетенций преподавателей приведен в таблице 1.

Таблица 1

Новые компетенции преподавателя

№	Компетенция	Описание
1	Цифровая грамотность	Уверенное владение LMS (Moodle, Canvas) и ИИ-инструментами для создания материалов [7, С. 284].
2	Навыки работы с ИИ	Знание основ работы чат-ботов, интеграция в программы, критическая оценка результатов [7, С. 282].
3	Этика и безопасность	Защита данных (GDPR), предотвращение дискриминации, обучение студентов ответственности [8, С. 180; 9, С. 250].
4	Педагогический дизайн	Создание интерактивных материалов, таких как видеоуроки, онлайн-курсы
5	Критическое мышление и адаптивность	Гибкость методик, развитие навыков у студентов, междисциплинарный подход [9, С. 209].

Компетенции выделены по критериям UNESCO AI Competency Framework 2023: релевантность (связь с ИИ), измеримость (оценка по TALIS), применимость (международный опыт).

Особое значение приобретает знакомство с новыми отечественными ИИ-помощниками, которые помогают преподавателям эффективно использовать цифровые инструменты в учебном процессе. Примером служат бесплатные онлайн-курсы «ИИ-помощник ГигаЧат в образовании», созданные Сбером совместно с ведущими вузами. Они направлены на освоение применения нейросетей для преподавания и учебы, поддержки в составлении учебных планов, проверке знаний и научно-исследовательской работе. Регулярное взаимодействие с такими системами способствует расширению профессиональных компетенций и повышению качества образовательного процесса [6].

Вызовы и перспективы цифровой трансформации

Несмотря на очевидные преимущества, цифровая трансформация педагогического образования сталкивается с рядом вызовов. Связь теории и практики здесь проявляется в том, что понимание цифровых стратегий должно подкрепляться реальными возможностями их внедрения в учебный процесс [9, с. 210].

Многие педагоги, особенно старшего поколения, не имеют достаточных навыков работы с цифровыми технологиями и ИИ. Это требует организации масштабных программ повышения квалификации. По результатам проводимых опросов значительное число людей старше 50 лет не владеют базовыми цифровыми навыками [10].

Использование ИИ поднимает вопросы о конфиденциальности данных, справедливости алгоритмов и потенциальной зависимости от технологий. Существует неравенство в доступе к технологиям и недостаток ресурсов: не все образовательные учреждения, особенно в регионах, имеют доступ к современным цифровым инструментам и высокоскоростному интернету. 68 % школ в сельской местности не имеют скорости интернета выше 10 Мбит/с [11]

Некоторые преподаватели и учреждения могут быть не готовы к переходу на цифровые методы из-за привычки к традиционным подходам или недостатка ресурсов.

Чрезмерное использование ИИ может подорвать живое общение – ключевой элемент обучения. Чтобы это предотвратить, нужны скоординированные действия вузов, государства и международных организаций: поддержка преподавателей, инвестиции в инфраструктуру и чёткие правила использования ИИ в образовании.

Цифровая трансформация открывает широкие перспективы для педагогического образования.

Цифровая трансформация даёт большие возможности для педагогики. ИИ помогает персонализировать обучение по уровню, интересам и темпу, освобождая преподавателям время для разработки новых методик и индивидуальной поддержки студентов [12, с. 33]. Симуляции, VR и аналитика данных улучшают практическую подготовку и способствуют междисциплинарной интеграции знаний. Для этого нужны обновлённые программы (курсы по ИИ, аналитике и цифровому дизайну) и партнёрства вузов

с технологическими компаниями и государством. При всём этом учитель остаётся ключевым – его эмпатия, креативность и рассуждение не заменимы [13, с. 120].

Краткий обзор международного опыта цифровой трансформации

Цифровая трансформация образования становится ключевой тенденцией во многих развитых странах, стремящихся адаптироваться к современным требованиям экономики знаний и технологической революции [14, с. 69]. Рассмотрим опыт некоторых стран, выявляя лучшие практики и потенциальные уроки для российского образования.

1. Финляндия

Финская система образования известна своей эффективностью и инновационностью. Единые для всех возможности для обучения и получения высококачественного образования – один из основных принципов финской образовательной системы. В Финляндии считается, что образовательная среда должна мотивировать к инновациям, создавать пространство для творчества и давать каждому возможность «блистать». Финские учащиеся не сдают стандартизированные тесты до конца начальной школы. Это позволяет снижать уровень стресса у детей и сосредоточиться на обучении [15].

Одной из успешных практик стало введение цифровых платформ, объединяющих образовательные ресурсы, инструменты оценки и коммуникации между учащимися, учителями и родителями. Например, платформа «Finnish Education Cluster» объединяет учебные материалы, методики и сервисы дистанционного обучения, создавая единую цифровую экосистему [16]. 97 % учителей прошли 120-часовую программу цифровой переподготовки.

2. Сингапур

В Сингапуре акцент сделан на развитие критического мышления и креативности учащихся посредством информационных технологий. Система «FutureSchools@Singapore» внедряет интерактивные классы с цифровыми инструментами, такими как виртуальные лаборатории и онлайн-курсы, способствующие развитию творческих способностей студентов [17].

Будущее умных классных комнат в Сингапуре связано с развитием искусственного интеллекта, машинного обучения, дополненной реальности [18].

Учитель рассматривается как государственный служащий и как чиновник выполняет государственный заказ путем управления работой класса, групп и отдельных учащихся. Около 75% учителей используют искусственный интеллект.

3. Китай

В Китае искусственный интеллект (ИИ) активно внедряется в образовательную систему, стремясь подготовить новое поколение к технологическим вызовам. В 2025 году в Пекине введены обязательные занятия по ИИ в начальных и средних школах, предусматривающие не менее восьми

часов в год, интегрированных в существующие предметы или проводимых как самостоятельные курсы [19]. Эта мера распространяется на школьников по всей стране, начиная с сентября 2025 года, и является частью национального плана «Next Generation Artificial Intelligence Development Plan». К 2030 году ИИ-образование планируется внедрить во все начальные и средние школы, а к 2035 году - интегрировать в учебники и программы на всех уровнях. В Пекине, как в пилотном регионе, структурированная программа включает выделенные часы в классе, интеграцию с STEM-предметами и акцент на этику ИИ.

В рамках инициативы «Smart Education China» (Умное образование Китая) осуществляется разработка инновационных образовательных моделей, ориентированных на равенство, качество и инновации, с акцентом на развитие практических навыков учащихся [20].

Учебные планы становятся гибкими, позволяя учащимся выбирать предметы и развивать практические навыки, а роль учителя трансформируется в наставника, организующего самостоятельную работу и исследовательские проекты. Платформа Smart Education of China стала крупнейшим в мире центром высококачественных образовательных ресурсов: к 2026 году общее количество посещений превысило 72,6 миллиарда, с ежедневным трафиком в 52 миллиона. Она предлагает более 1000 курсов по ИИ для базового, профессионального, высшего и пожизненного образования.

Smart Education of China использует ИИ для перехода от стандартизированного обучения к персонализированному. Инициатива «AI-empowered Education» интегрирует ИИ в каждый элемент и этап преподавания и обучения, включая модели «AI+ education» для глубокого слияния технологий и развития образования [21].

Китай позиционирует себя как глобального лидера, продвигая ИИ-образование через партнерства с более 70 странами на конференциях вроде World Digital Education Conference 2025, где фокус на AI-интеграции и межкультурном сотрудничестве. Планируется внедрение ИИ-образования во все начальные и средние школы к 2030 году, интеграция ИИ в учебники к 2035 году. Существуют платформы для персонализированного обучения и автоматизированной оценки. Китай инвестирует в инфраструктуру, чтобы обеспечить равный доступ к технологиям, фокусируясь на этических аспектах ИИ [22].

4. Индия

В Индии цифровая трансформация образования ускоряется благодаря бюджетным инициативам: в 2025–2026 годах выделено 500 крор рупий (около 60 млн долларов) на создание Центра передового опыта по ИИ в образовании. Рынок онлайн-образования превысит 10 млрд долларов к 2025 году, с акцентом на гибридные модели и персонализированное обучение на базе ИИ, и прогнозируется к росту до 7,57 млрд долларов с CAGR более 20%. Программы, такие как National Education Policy 2020, продвигают STEM-образование с цифровыми инструментами, включая виртуальные лаборатории и платформы

вроде SWAYAM. Особое внимание уделяется преодолению цифрового разрыва в сельских районах через мобильные приложения и доступный интернет [23].

С 2026-27 учебного года ИИ и вычислительное мышление (Computational Thinking) станут обязательными предметами с 3-го класса в школах, что делает Индию одной из первых стран, вводящих ИИ-образование на первичном уровне. Фреймворк разработан CBSE и IIT Madras в рамках NEP 2020; он включает интеграцию ИИ в школьные программы для развития критического мышления, решения проблем и практических навыков. Платформа DIKSHA использует ИИ для ключевых слов в видео и чтения вслух, повышая доступность для слабовидящих. Программа YUVAi обучает учеников 8-12 классов ИИ и социальным навыкам по темам вроде сельского хозяйства, здравоохранения и экологии.

Бюджет 2025-26 ожидает увеличения ассигнований на цифровую инфраструктуру, включая расширение National Knowledge Network (NKN) для удаленных районов, стимулирование онлайн-ресурсов на местных языках и новые схемы для сотрудничества в emerging технологиях [24]. Viksit Bharat Shiksha Adhishthan Bill 2025 закладывает основу для унифицированного, tech-enabled подхода к университетам, интегрируя ИИ, data analytics и цифровые платформы. Более 15 000 школ используют AI-адаптивные платформы; 74% экзаменов цифровые. Однако цифровой разрыв остается: только 57,2% школ имеют компьютеры, 53,9% – интернет (данные 2023-24) [25].

В Китае сделан акцент на контроль, но игнорируется этика (цензура данных). В Индии делаются шаги к доступности, но, существует разрыв в инфраструктуре. Искусственный интеллект в Индии находится на стадии внедрения, но постепенно он используется для поиска интеллектуальных решений современных проблем практически во всех основных отраслях, таких как здравоохранение, образование и инфраструктура, транспорт, кибербезопасность, банковское дело и развлечения [25].

Практические примеры

Чтобы проиллюстрировать практическое применение новых компетенций, рассмотрим несколько реализованных проектов в сфере цифровой трансформации педагогического образования. Этот опыт показывает, как ИИ и цифровые инструменты влияют на повседневную практику, повышая эффективность обучения и снижая нагрузку на преподавателей.

Один из ярких примеров – проект Khan Academy с интеграцией ИИ Khanmigo (2024–2025). Эта платформа, поддержанная Microsoft Azure, предоставляет персонализированные уроки по математике и другим предметам для K-12 школ в США. В результате успеваемость студентов выросла на 20 %, а учителя сэкономили до 10 часов в неделю на планировании, фокусируясь на индивидуальной поддержке. По данным отчета Research and Markets, такой подход увеличил вовлеченность на 35 % за счет адаптивных заданий, подстраивающихся под уровень знаний [26]

В Европе стоит отметить инициативу Cengage Group по GenAI в высшем образовании (2025). Платформа использует генеративный ИИ для мозгового

штурма идей и сбора информации. Студенты применяют GenAI для обучения: 67% используют его для обобщения сложных концепций, 61% – для генерации идей для письменных заданий, 55% – для создания учебных материалов. где 53 % студентов применяют его для творческих проектов. Преподаватели высших учебных заведений используют GenAI для создания учебных материалов планирования уроков и поддержки лекций [27].

В России используется проект «Цифровая школа» Минпросвещения (2024–2025), где ИИ-ассистенты автоматизируют проверку заданий. «Виртуальные ассистенты могут отвечать на вопросы учеников, помогать с выполнением домашних заданий, объяснять сложные темы и даже напоминать о предстоящих событиях». Использование виртуальной реальности и дополненной реальности в обучении позволяет создать интерактивные среды, где ученики могут изучать сложные концепции в наглядном формате. Искусственный интеллект помогает управлять этими средами и адаптировать их под конкретные цели урока [28].

Эти проекты показывают, что реальный эффект нововведений – в балансе между технологиями и человеческим подходом, где ИИ усиливает, а не замещает педагогический процесс [29].

Для более глубокого понимания нюансов внедрения ИИ в образование можно опереться на мнения ведущих специалистов. Их взгляды помогают осмыслить не только технические аспекты, но и этические вызовы.

Говард Гарднер, психолог из Гарварда и автор теории множественных интеллектов, в интервью Harvard Gazette отметил: «К 2050 году образование радикально изменится. ИИ сделает многие формы ума, которые я описывал, устаревшими, но усилит креативность и синтез знаний. Главное – научить студентов критически оценивать ИИ, чтобы избежать “когнитивной разгрузки”» [30]. Гарднер подчеркивает, что без этического фреймворка ИИ рискует усугубить неравенство, предлагая переосмыслить школьные годы с фокусом на коучинг вместо лекций.

Другой эксперт, Антея Робертс, CEO Dragonfly Thinking и профессор Гарвардской школы права, добавляет: «ИИ – это не инструмент, а партнер. В 2025 году мы видим, как чат-боты помогают в диагностике знаний, но без человеческого надзора они могут усиливать предвзятости. Преподаватели должны стать “ИИ-кураторами”, обучая студентов этике данных». Робертс делится опытом: ее инструмент Dragonfly Thinking тестируется в австралийских агентствах, помогая анализировать проблемы с разных перспектив, что повышает критическое мышление на 30 %.

Профессор МГУ Александр Аузан предупреждает о возможном «сжигании» системы образования ИИ в течение 5 лет. Аузан призывает к скорейшей реформе образования и сравнивает принимаемые меры с «перестановкой мебели на горящем здании».

Ученый предлагает поддерживать и развивать у молодежи «естественный человеческий интеллект» (интуицию, эмпатию, воображение). Аузан предупреждает о возможном возвращении «во времена Аристотеля» из-за

нейросетей, когда ученики будут делать социо-гуманитарные и технологические проекты [31].

«Университет должен фокусироваться на том, чтобы развивать будущих создателей ИИ»: согласился ректор Центрального университета Евгений Ивашкевич. Но для этого студенты должны сначала научиться пользоваться своим интеллектом без применения искусственного, считает он. «Поэтому мы относимся к применению ИИ так же, как к списыванию, потому что мы воспитываем людей, которые должны это создавать, а не просто пользоваться». А преподаватели, по его мнению, могут использовать генеративный ИИ для создания заданий [32].

Возможности совершенствования педагогического образования в России на основе международного опыта

Анализируя международный опыт можно выделить несколько стратегических направлений, полезных для российских реформ:

1. Формирование комплексной национальной стратегии. Необходимость государственной программы, направленной на цифровую трансформацию всей образовательной системы.

2. Развитие единого образовательного портала. Интеграция всех уровней образования и типов учреждений в одну информационную систему позволит создать единое пространство взаимодействия и обмена ресурсами.

3. Инвестиции в технику и оборудование. Ускоренное оснащение школ современными компьютерами, планшетами и сетями связи обеспечит высокий уровень доступности качественных цифровых ресурсов.

4. Повышение квалификации педагогов. Организация курсов повышения квалификации и сертификационных программ, направленных на освоение цифровых методов обучения [33].

5. Развитие интерактивных методов обучения.

Практические рекомендации

Для чтобы облегчить освоение новых технологий, предлагаем практические инструменты. В таблице 2 представлен чеклист для быстрой оценки готовности преподавателя к ИИ-интеграции.

Таблица 2

Самоценка: Готовность к ИИ в преподавании

Пункт	Да/Нет
1. Знаю ли я основы LMS (Moodle/Canvas)?	
2. Могу ли я использовать ИИ для генерации материалов?	
3. Понимаю ли этику ИИ (GDPR, предвзятость)?	
4. Разрабатывал ли гибридный курс?	
5. Анализирую ли данные успеваемости?	
6. Обучаю ли студентов критике ИИ-контента?	
7. Прохожу ли курсы по ИИ?	

Если «Да» ≥ 4 – можно сделать вывод о высоком уровне работы с современными технологиями.

Студенты – ключевые бенефициары цифровой трансформации, и их мнение помогает корректировать подходы. На основе опросов 2025 года видно, что 87 % студентов используют в процессе обучения.

Из них 36% – для выполнения учебных задач больше одного раза в неделю, 33% – несколько раз в месяц, 10,7% – ежедневно. 12,5% респондентов никогда не используют ИИ в обучении.

Более 75% респондентов ответили, что ИИ помогает им экономить время. Менее 10% не ощущают такого эффекта, а 14,8% затруднились с ответом. Почти 70% перераспределяют сэкономленное время на личную жизнь и отдых, что может свидетельствовать о стремлении людей к балансу между работой и личным временем. При этом лишь 13% готовы поручить ИИ любую работу. 61% респондентов не доверят ИИ подготовку дипломных и выпускных работ. Треть не хочет, чтобы он выполнял письменные задания, еще треть – практические и лабораторные работы, 24% – подготовку к устным выступлениям и 17% - поиск и обработку учебных материалов при подготовке к занятиям [34] . При этом 35% студентов считают, что ИИ не может заменить преподавателя, а может лишь помогать ему. Студенты видят будущее, где преподаватели станут наставниками и консультантами, а рутинные задачи передадут ИИ [35].

В нашем университете студенты высказывают мнение, что ИИ дает мгновенную обратную связь – «раньше ждал неделю, теперь вижу ошибки сразу и учусь быстрее». Отмечаются и недостатки: ИИ может приводить к лени и разрывать связи живого общения.

В целом, студенты видят ИИ как помощника (71 % положительных отзывов), но просят больше этических модулей и баланса с традиционными методами. Эти ответы подтверждают: технологии усиливают обучение, если учитывать человеческий фактор.

Методики разработки комбинированных форматов обучения

Комбинированные (гибридные) форматы обучения объединяют традиционное и дистанционное обучение, что позволяет использовать преимущества обеих моделей.

Смешанное обучение («Blended learning») сочетает занятия в классе с самостоятельным изучением. Студенты посещают уроки, работают с материалами дома и взаимодействуют с преподавателем онлайн [37]. Такой подход позволяет достичь повышенной вовлеченности в учебный процесс, более глубокого освоения материала. Недостатком такого подхода является требование к самодисциплине.

Гибридные лекции предполагают самостоятельное изучение теории через записанные лекции, а практические занятия проводятся очно. Таким образом, освобождается время для индивидуальных консультаций. Недостатки этого подхода заключаются в ограничении возможностей для ответов на вопросы.

Совместное онлайн-обучение сосредоточено на групповой работе над проектами через интернет с преподавателем в роли координатора. Оно позволяет

развить командные навыки и ведет к получени опыта в реальных задачах. Проблемами могут являться необходимость высокоскоростного интернета и сложности координации, если участники находятся в разных часовых поясах.

Для повышения эффективности образовательного процесса можно комбинировать форматы:

1. Очное доминирующее + частичное дистанционное:

Студенты преимущественно посещают классные занятия, дополненные элементами дистанционного обучения (электронные тесты, вебинары, домашние задания). Подходит для дисциплин, требующих личного общения с преподавателем.

2. Равновесное смешивание:

Примерно одинаковое количество часов отводится очным и дистанционным занятиям. Оптимально подходит для развивающихся навыков и приобретения практического опыта.

3. Дистанционно-доминантное:

Основное обучение проходит дистанционно, а очные встречи организуются лишь эпизодически для обсуждений проектов, консультаций и итоговых экзаменов. Используется чаще всего для взрослых слушателей и самоорганизованных студентов.

Инструкция по запуску дистанционного курса

С учетом рассмотренного опыта и перспектив цифровой трансформации становится очевидным, что преподаватели должны не только осваивать новые цифровые компетенции, но и активно внедрять их на практике. Одним из ключевых направлений является разработка и запуск дистанционных курсов, которые позволяют расширить доступ к качественному образованию, использовать интерактивные технологии и интегрировать ИИ в образовательный процесс [34, с. 11].

Для реализации этих возможностей преподаватели должны уметь проектировать онлайн-курсы и использовать современные методики в обучении. В таблице 3 представлена пошаговая инструкция, которая поможет педагогам систематически разработать и внедрить эффективный дистанционный курс.

Таблица 3

Процесс эффективной разработки дистанционного курса

Этап	**Действие**	**Описание**	**Результат**
1	Определение цели и целевой аудитории	Важно понять, для чего предназначен курс: будет ли он носить информативный или прикладной характер	Исследование рынка, портрет слушателя
2	Составление учебной программы	Необходима логичная структура курса, материалы по каждой теме	Структура модулей, ключевые компетенции

3	Выбор формата подачи информации	Сочетание различных форматов помогает избежать монотонности и удерживает внимание слушателей	Видео, аудио, письменные материалы
4	Разработка контента	Важно, чтобы задания были не только практическими, но и интересными, чтобы поддерживать мотивацию студентов. Разработка качественных тестов послужит хорошим индикатором усвоения материала.	Лекции, задания, тесты
5	Платформа для курса	Выбор платформы, которая будет упрощать управление учебными процессами и отслеживать успехи студентов.	Moodle или аналог
6	Запуск и продвижение	Запуск курса на небольшой группе студентов. Важно убедиться, что все технические аспекты работают корректно, а материалы загружены	Пилотный вариант, маркетинг
7	Сбор обратной связи и улучшение	Опросы и обсуждения с участниками позволят узнать, насколько материал оказался полезным и понятным. На основе собранной информации можно выявить слабые стороны, внести изменения и улучшения.	Опросы, корректировки
8	Поддержка студентов	Регулярные сессии обратной связи позволят поддерживать интерес и вовлеченность. Дополнительные материалы для углубленного изучения также станут хорошим подспорьем для студентов.	Форумы, сессии

В качестве примера успешного внедрения методик можно отметить программы курсов на платформе Stepik [36]. Здесь собрано множество курсов (более 11 000 на 2026 год), включая структурированные серии и подборки связанных курсов (например, линейки «Поколение Python», пакеты по ИИ, промптингу, анализу данных или подготовке к ЕГЭ/ОГЭ). Каждый курс включает видеоуроки, текстовые материалы, интерактивные задания с автопроверкой. Обучение сопровождается обязательными практическими заданиями, промежуточным контролем знаний и выдачей сертификата, подтверждающего прохождение и освоение навыков.

Заключение

Полученные результаты подтверждают выводы ведущих исследований. Выявленная система из семи компетенций преподавателя полностью согласуется с международными рамками

Авторское дополнение – компетенция «гибридный педагогический дизайн» – устраняет разрыв между теорией и практикой, отмеченный в работах Уварова и Каракозова.

Сравнительный анализ показал, что Россия отстаёт от лидеров (Китай, Индия) по обязательным часам ИИ и масштабу финансирования, но имеет потенциал быстрого роста за счёт пилотных проектов и высокого уровня цифровой грамотности населения. Выявленные вызовы совпадают с данными Росстата и требуют немедленного решения через федеральные программы повышения квалификации.

Цифровая трансформация расширяет возможности педагогического образования: ИИ и цифровые технологии позволяют персонализировать обучение, моделировать профессиональные ситуации и интегрировать междисциплинарные знания. Для реализации этого потенциала нужны обновлённые учебные программы (ИИ, аналитика, цифровой дизайн, этика), системное профессиональное развитие преподавателей и надёжная цифровая инфраструктура с равным доступом для всех. Преподаватель остаётся ключевой фигурой – его эмпатия, креативность и педагогическое мышление не заменимы, а ИИ выступает инструментом, освобождающим время для методической работы и индивидуальной поддержки. Важно выработать нормативы и практики безопасного и этичного использования технологий, а также наладить партнёрства вузов, бизнеса и государства. При условии инвестиций, мониторинга и постоянного улучшения курсов педагогическое образование сможет не только адаптироваться к эпохе ИИ, но и формировать готовое к вызовам будущее общество [37].

Чёткая структура курсов, разнообразие форматов, качественный контент и активная обратная связь помогут создать эффективное и привлекательное учебное предложение, способствующее успешному обучению студентов. Постоянное внимание к улучшению курса и потребностям участников будет гарантией его популярности и успешности в будущем.

Список использованной литературы

1. UNESCO AI competency framework for teachers [Электронный ресурс]] // UNESCO Digital Library. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104 (дата обращения: 05.11.2025).
2. Уваров А. Ю. Три сценария развития образования и его цифровая трансформация // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2020. № 3(19). С. 61-74. DOI 10.24888/2500-1957-2020-3-61-74. – EDN HEVFJY.
3. AI in Education: Global Report 2024 / [Электронный ресурс] // New York : McKinsey Global Institute, 2024. – 88 p. – URL: https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-artificial-intelligence-will-impact-k-12-teachers (дата обращения: 02.11.2025).
4. Шевченко Л. М. Использование технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений СПО: проблемы и перспективы // Образование и проблемы развития общества. 2024. № 4(29). – С. 34-39. – EDN DHKJEW.
5. TALIS AI-Readiness Survey 2024 [Электронный ресурс] // Paris : OECD

Publishing, 2024. – 156 p. – DOI: https://doi.org/10.1787/90df6235-en (дата обращения: 02.11.2025).

6. Помощник для учёбы: в России стали доступны образовательные онлайн-курсы по работе с нейросетью ГигаЧат от Сбера [Электронный ресурс] // Сбербанк. URL: https://www.sberbank.ru/ru/sberpress/all/article?newsID=005d35cd-a325-4c96-877a-8cd49ee7bc65&blockID=1303&regionID=77&lang=ru&type=NEWS (дата обращения: 13.02.2026)

7. Мансурова С. Р., Храмова М.В. Исследование уровня сформированности цифровых компетенций у преподавателей иностранных языков в высшей школе // Устойчивое развитие образования. Миссия. Трансформации. Ресурсы : Материалы XXIV Международного педагогического конгресса, Калининград, 16–20 апреля 2024 года. – Калининград: Издательство «Перо», 2024. С. 281-290. EDN AABAAK.

8. Аубакирова И. У. О защите персональных данных в Европейском союзе и Казахстане в сравнительной перспективе / И. У. Аубакирова, А. А. Толеубек // Вестник Института законодательства и правовой информации Республики Казахстан. 2025. Т. 80, № 1. С. 174-185. EDN PPCEEQ.

9. Возрастная и педагогическая психология: учебник для среднего профессионального образования / под ред. Б.А. Сосновского. – 3-е изд. – Москва: Юрайт, 2025. – 359 с. – ISBN 978-5-534-00052-8. – Текст: электронный. – URL: https://urait.ru/bcode/562302 (дата обращения: 23.09.2025).

10. Цифровые навыки россиян [Электронный ресурс] // Росстат, НИУ ВШЭ. URL: https://issek.hse.ru/news/1038822258.html (дата обращения: 07.11.2025).

11. Цифровые навыки населения в регионах России [Электронный ресурс] // НИУ ВШЭ. URL: https://issek.hse.ru/news/767681612.html (дата обращения: 02.11.2025).

12. Каракозов С. Д. Подготовка бакалавров педагогического образования к реализации проектно-исследовательской деятельности в условиях цифровизации школы / С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова, Н. Ю. Королева, Е. В. Филимонова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2021. Т. 18. № 2. С. 115-127.

13. Павлюк Е.С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высших учебных заведениях // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 65-72.

14. EduCluster Finland (ECF), University of Jyväskylä Group shares Finnish education experience and know-how through dynamic partnerships across the globe. [Электронный ресурс] // Finnish Education Cluster. URL: https://educlusterfinland.fi/ (дата обращения: 23.09.2025).

15. Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvenoja, H. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teacher education: A systematic review. International Journal of Educational Technology in Higher Education, no. 19(1), pp. 1-25

16. Данилова Л.Н. Образовательное лидерство Сингапура как социокультурный феномен // Ярославский педагогический вестник. 2018. №3.

URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-liderstvo-singapura-kak-sotsiokulturnyy-fenomen (дата обращения: 11.10.2025).

17. FutureSchools@Singapore. [Электронный ресурс] // National Archives Singapore URL: https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20110408002/infosheet_-_futureschools%40excel_fest.pdf (дата обращения: 23.09.2025).

18. China to implement AI courses in schools [Электронный ресурс] // Tech in Asia. 2025. URL: https://www.techinasia.com/news/china-to-implement-ai-courses-in-schools (дата обращения: 15.11.2025).

19. Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. Educational Technology Research and Development, no. 71(1), pp. 137-161

20. Initiative "Smart Education China" [Электронный ресурс] // Smart Education China. URL: https://smart-education-china.org/initiative/ (дата обращения: 23.09.2025).

21. China is embracing AI in education. How are principals coping? [Электронный ресурс] // UNESCO World Education Blog. 2025. URL: https://world-education-blog.org/2025/09/04/china-is-embracing-ai-in-education-how-are-principals-coping/ (дата обращения: 15.01.2026).

22. Рыбакина Н.А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 2. – С. 31–50.

23. India mandates AI curriculum in schools from grade 3 // Tech Wire Asia. 2025. 10 Nov. URL: https://techwireasia.com/2025/11/india-ai-curriculum-schools-2026 (дата обращения: 15.01.2026).

24. eCBSE to roll out AI, computational thinking lessons from Class 3 onwards [Электронный ресурс] // The Indian Express. 2025. URL: https://indianexpress.com/article/education/computational-thinking-skills-in-all-subjects-foundational-concepts-of-ai-what-draft-curriculum-has-in-mind-for-cbse-students-10360324 (дата обращения: 15.01.2026).

25. Подольская Т. В., Сингх М. А. Развитие искусственного интеллекта в Индии: реалии и перспективы // Вопросы инновационной экономики. 2024. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-iskusstvennogo-intellekta-v-indii-realii-i-perspektivy (дата обращения: 15.01.2026).

26. The Economic Times. Budget 2025: India's education sector to have a digital and skilling transformation? [Электронный ресурс] // The economic times India. URL: https://economictimes.indiatimes.com/news/economy/policy/budget-2025-indias-education-sector-to-have-a-digital-and-skilling-transformation/articleshow/117616336.cms (дата обращения: 24.10.2025).

27. Forbes. Innovators See AI in Education Unlocking Digital Promise in 2025 [Электронный ресурс] // Forbes. 2024. URL: https://www.forbes.com/sites/rayravaglia/2024/12/28/innovators-see-ai-in-education-unlocking-digital-promise-in-2025/ (дата обращения: 12.11.2025).

28. AI in Education Report: New Cengage Group Data Shows Growing GenAI Adoption in K12 & Higher Education [Электронный ресурс] //Technology For You.

– 2025. – URL: https://www.technologyforyou.org/ai-in-education-report-new-cengage-group-data-shows-growing-genai-adoption-in-k12-higher-education/ (дата обращения: 12.11.2025).

29. Распоряжение Правительства РФ от 18 октября 2023 г. № 2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Правительство РФ. URL: https://docs.cntd.ru/document/1303506896 (дата обращения: 13.11.2025).

30. Harvard Gazette. How AI could radically change schools by 2050 [Электронный ресурс] // Harvard Gazette. 2025. URL: https://news.harvard.edu/gazette/story/2025/09/how-ai-could-radically-change-schools-by-2050/ (дата обращения: 12.11.2025).

31. Профессор МГУ уверен, что искусственный интеллект может за 5 лет «сжечь образование» [Электронный ресурс] // Московский комсомолец – 2025. – URL: https://www.mk.ru/social/2025/11/08/professor-mgu-uveren-chto-iskusstvennyy-intellekt-mozhet-za-5-let-szhech-obrazovanie.html (дата обращения: 12.11.2025).

32. Образование-2025: опрос студентов [Электронный ресурс] // НИУ ВШЭ. URL: https://www.hse.ru/news/edu/1038459152.html (дата обращения: 04.11.2025).

33. Russia's National AI Strategy [Электронный ресурс] // GINC. – URL: https://www.ginc.org/russias-national-ai-strategy/ (дата обращения: 12.11.2025).

34. Майорова Ю. А. Применение искусственного интеллекта в современной школе. Текст : непосредственный // Образование и воспитание. 2025. № 1 (53). С. 10-12.

35. Студенты о своем отношении к использованию ИИ в образовании [Электронный ресурс] // Известия URL: https://iz.ru/1752477/2024-09-02/studenty-rasskazali-o-svoem-otnoshenii-k-ispolzovaniiu-ii-v-obrazovanii (дата обращения: 01.11.2025).

36. Stepik: онлайн-курсы [Электронный ресурс] // Stepik. URL: https://stepik.org/ (дата обращения: 13.02.2026).

37. Колыхматов В. И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования : Учебно-методическое пособие – Санкт-Петербург : Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования», 2020. – 135 с. – ISBN 978-5-91143-787-9. EDN XGLONC.

3.3. Технология самоопределяемого обучения студентов в системе непрерывного музыкального образования: опытно-экспериментальное исследование[19]

В условиях динамичного развития образовательных технологий и возрастающих требований к профессиональной подготовке специалистов в сфере искусства проблема самоопределяемого обучения приобретает особую значимость. Система непрерывного музыкального образования сталкивается с необходимостью внедрения гибких моделей обучения, позволяющих студентам осознанно выстраивать индивидуальные траектории развития. Современные педагогические подходы должны учитывать запросы цифровой эпохи, где самостоятельность, мотивация и персонализация становятся ключевыми факторами успешного обучения. Исследование технологии самоопределяемого обучения в данном контексте позволяет выявить эффективные механизмы поддержки студентов, способствующие их творческой и профессиональной самореализации.

Несмотря на признание важности самоопределяемого обучения в педагогической науке, в практике непрерывного музыкального образования сохраняется традиционный подход с преобладанием директивных методов преподавания. Это приводит к противоречию между потребностью студентов в гибких, персонализированных образовательных стратегиях и существующей системой, которая не всегда предоставляет достаточные возможности для самостоятельного выбора содержания, темпа и форм обучения. Кроме того, недостаточно изучены конкретные технологии, позволяющие гармонично интегрировать самоопределяемое обучение в структуру музыкального образования без ущерба для академической строгости и качества подготовки.

Объектом исследования выступает процесс непрерывного музыкального образования студентов в высших и средних специальных учебных заведениях.

Предмет исследования – технология самоопределяемого обучения как средство повышения эффективности образовательного процесса в системе музыкального образования. В рамках работы рассматриваются методы, принципы и инструменты, способствующие формированию у студентов навыков самостоятельного проектирования индивидуальной образовательной траектории.

Проблема самоопределяемого обучения (self-directed learning, SDL) имеет глубокие корни в педагогике и андрагогике. Основополагающие работы М. Ноулза (Knowles, 1975) и А. Тафа (Tough, 1979) заложили теоретическую базу, определив SDL как процесс, в котором обучающиеся самостоятельно инициируют, планируют и оценивают свою учебную деятельность. В отечественной науке концепции автономного обучения разрабатывались в трудах А.А. Вербицкого, Г.А. Бокаревой, И.А. Зимней, где подчеркивалась роль внутренней мотивации и личностной активности в образовательном процессе. Однако большинство этих исследований носили общий характер и не учитывали

[19] Автор раздела: Жегалов А.А.

специфику непрерывного образования, особенно в профессиональных и творческих дисциплинах.

В контексте непрерывного образования самоопределяемое обучение рассматривается как ключевой элемент, обеспечивающий гибкость и адаптивность образовательных траекторий (Candy, 1991; Merriam & Caffarella, 1999). Современные исследования (Garrison, 1997; Brockett & Hiemstra, 2018) акцентируют роль цифровых технологий и открытых образовательных ресурсов в поддержке SDL. Однако, несмотря на значительное количество работ по самообучению в общем образовании, его интеграция в систему непрерывного профессионального образования, включая музыкальное, остается малоизученной.

В сфере музыкальной педагогики проблема самостоятельного обучения затрагивалась в работах зарубежных (D. Hargreaves, A. Lamont) и отечественных (Э.Б. Абдуллин, Л.А. Баренбойм) исследователей. Однако основное внимание уделялось традиционным методам преподавания, а не технологиям, позволяющим студентам самостоятельно определять содержание и темп обучения. Отдельные исследования (McPherson & Renwick, 2001; Pike, 2017) рассматривают саморегуляцию в музыкальной практике, но не предлагают системных решений для внедрения SDL в структуру непрерывного музыкального образования.

Анализ литературы выявил дефицит исследований, посвященных конкретным технологиям самоопределяемого обучения в музыкальном образовании. Существующие работы либо носят теоретический характер, либо фокусируются на отдельных аспектах (например, мотивации или цифровых инструментах), не предлагая целостных методик. Кроме того, недостаточно эмпирических данных, подтверждающих эффективность SDL в условиях непрерывного музыкального обучения. В этой связи, дальнейшие исследования должны быть направлены на восполнение этого пробела путем разработки и апробации технологий, способствующих осознанному выбору обучающихся в рамках системы непрерывного образования, разработки диагностического инструментария для оценки уровней сформированности учебной автономии у студентов музыкальных специальностей, а также создания методических рекомендаций по адаптации технологии самоопределяемого обучения к различным дисциплинам музыкально-теоретического и исполнительского циклов. Особого внимания заслуживает вопрос подготовки педагогических кадров, способных эффективно реализовывать принципы автономного обучения в практике музыкального образования. Таким образом, несмотря на обширную теоретическую базу по самоопределяемому обучению, его практическое применение в музыкальном образовании требует дальнейшей разработки и экспериментальной проверки.

Непрерывное музыкальное образование на современном этапе развития науки и техники, функционируя в условиях ускорения темпов цифровизации, постоянного обновления цифровых технологий, требует от обучающихся, кроме приобретения компетенций в области музицирования, теории музыки, также формирования надпрофессиональных навыков (метанавыков), необходимых

современному специалисту в любой области: уметь выбирать и владеть основными профессиональными цифровыми инструментами и сервисами, критически мыслить, принимать решения и брать ответственность за них на себя, повышать квалификацию [14]. При этом в образовательной практике в условиях реализации ФГОС ВО в настоящее время преобладают репродуктивные модели обучения, ориентированные на усвоение содержания, не всегда обеспечивающие своевременное обновление содержания обучения в условиях постоянно ускоряющегося темпа развития техники и технологий.

Структура мотивационной составляющей деятельности профессионального музыканта также не всегда способствует достижению оптимального образовательного результата, что обусловлено спецификой профессиональных интересов, направленных преимущественно на дисциплины, непосредственно связанные с музыкой, но, как правило, не охватывающих дисциплины информационно-коммуникационной направленности. Такая узкопрофильная ориентация приводит к дисбалансу в профессиональной подготовке, поскольку современные требования к музыканту предполагают не только исполнительское мастерство, но и владение цифровыми технологиями, навыками звукозаписи, аранжировки и продвижения собственного творчества в цифровой среде.

Однако интеграция цифровых технологий в творческую деятельность не ограничивается только формированием технических навыков. Цифровые инструменты выступают в качестве средства профессионального самовыражения, могут служить для расширения творческих возможностей. Современные музыкальные продакшн-технологии (DAW, виртуальные инструменты, алгоритмическая композиция) позволяют музыкантам экспериментировать с новыми звуковыми палитрами, создавать инновационные акустические пространства и реализовывать проекты, которые ранее были недоступны в рамках аналоговых форматов.

В связи с этим возникает необходимость пересмотра традиционных образовательных стратегий, направленных исключительно на развитие исполнительской техники. Включение цифровых дисциплин в учебные программы музыкальных вузов и колледжей должно сопровождаться формированием устойчивой мотивации к их освоению. Это требует разработки педагогических подходов, которые демонстрируют студентам практическую значимость информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для их будущей профессиональной деятельности.

Перспективным направлением является внедрение проектно-ориентированных методов обучения, в рамках которых студенты смогут применять цифровые инструменты для решения реальных творческих задач. Такой подход не только повысит мотивацию к изучению ИКТ, но и будет способствовать развитию междисциплинарных компетенций, необходимых для успешной профессиональной реализации в условиях цифровой экономики. Таким образом, преодоление узкоспециализированной мотивационной направленности музыкантов становится детерминирующим фактором в оптимизации системы непрерывного музыкального образования.

В современном обществе существует устойчивый социальный заказ на тип образования, позволяющий обеспечить обновление содержания в соответствии со скоростью развития науки и техники, обозначенный в стратегических нормативно-правовых документах, задающих вектор развития сферы образования в России [10, 7, 8]. В условиях реализации ФГОС ВО приоритетными становятся идеи педагогики развития, основы которой заложены Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым.

Система непрерывного музыкального образования готовит специалистов, которые в своей будущей профессиональной деятельности будут совмещать роли музыкального исполнителя (или теоретика, музыкального журналиста, звукорежиссера) с ролью преподавателя, поэтому важно развивать у них компетенции, способные в будущем модернизировать педагогику. Современный рынок труда требует от музыканта-педагога не только глубоких предметных знаний, но и гибкости в применении образовательных технологий, умения адаптироваться к изменяющимся условиям цифровой среды. Это обуславливает необходимость интеграции в учебные программы элементов педагогического дизайна, методик смешенного обучения и принципов андрагогики, ориентированных на работу с разными возрастными и профессиональными группами обучающихся.

При этом императивное значение приобретает формирование не просто узкопрофессиональных, а универсальных педагогических компетенций, включающих навыки систематического планирования и организации образовательного контента, включая уроки, активности для обучения, оценки образовательных результатов и управления групповой динамикой. Особую актуальность приобретает развитие способности к рефлексивной педагогической практике, позволяющей будущему специалисту критически осмысливать и совершенствовать собственные образовательные стратегии. В противном случае возникает риск воспроизводства устаревших дидактических моделей, не соответствующих запросам современной образовательной парадигмы.

Цифровая трансформация образования требует от музыканта-педагога овладения новым инструментарием – от специализированного программного обеспечения для музыкального образования до технологий дистанционного взаимодействия. Однако технологическая подготовка не должна носить поверхностный характер, а должна быть направлена на формирование целостного понимания того, как цифровые инструменты могут трансформировать традиционные методы музыкальной педагогики. Это предполагает не только изучение конкретных программных продуктов, но и развитие цифровой педагогической креативности – способности проектировать инновационные образовательные решения с использованием технологий.

Перспективным направлением модернизации подготовки видится внедрение сквозных педагогических модулей, которые бы сопровождали профессиональное становление музыканта на всех уровнях образования – от среднего специального до последипломного. Такие модули должны включать: основы педагогической психологии применительно к музыкальному

образованию; современные методики преподавания музыкальных дисциплин; технологии проектирования индивидуальных образовательных траекторий; методы оценки эффективности образовательного процесса. Реализация этого подхода позволит сформировать у будущих специалистов целостное представление о педагогической составляющей их профессии и создать условия для постоянного профессионально-педагогического самосовершенствования в течение всей карьеры.

В этой связи, модернизация системы непрерывного музыкального образования должна быть направлена на преодоление традиционного разрыва между исполнительской и педагогической подготовкой. Это требует разработки новых образовательных моделей, в которых формирование педагогических компетенций будет не факультативным, а системообразующим элементом профессионального становления музыканта. Дальнейшие исследования в этом направлении могли бы быть сосредоточены на разработке критериев оценки сформированности педагогических компетенций у студентов музыкальных специальностей и создании технологий их поэтапного развития в образовательном процессе.

Традиционно понятие формирующего эксперимента в отечественной психологии связывают с именем Л.С. Выготского. Это метод исследования, при котором искусственно создаются условия, когда исследователь производит моделирование новой психической функции и прослеживает ее становление [1]. Развивая идеи Л.С. Выготского в педагогике, В.В. Давыдов выстроил комплексный эксперимент, направленный на формирование новых образцов педагогической практики, назвав его формирующим или «генетико-моделирующим» [2].

Одной из основных целей формирующего эксперимента выступает перевод обучения от объектной модели к субъектной, при реализации которой обучающийся рассматривается не как исполнитель учебных предписаний, а как проектировщик собственной образовательной траектории. Исходя из этой позиции он имеет право на самостоятельный выбор целей деятельности и способов их достижения, несет ответственность за результаты собственного обучения, управляет собственным развитием за счет изменения культуры мышления и поведения.

В данном случае учебная автономия рассматривается как интегративная характеристика личности, включающая:

- мотивационную самостоятельность;
- способность к саморегуляции;
- рефлексивность;
- познавательную инициативность.

Данные обстоятельства требуют пересмотра подходов к обучению в системе непрерывного музыкального образования, т.к. традиционные методики зачастую связаны с формированием знаний, умений и навыков, а не развитием потенциала обучающегося. Вместе с тем, перед современным обществом стоит задача по воспитанию творческой личности, способной решать нестандартные задачи в различных сферах деятельности. Важнейшим ценностным ориентиром

современного профессионала становится готовность к непрерывному самообразованию на протяжении всей активной жизни.

Стратегической целью нашего экспериментального исследования мы определим проектирование и экспериментальную проверку внедрения технологии самоопределяемого обучения, основанную на принципах позиционного самоопределения, которая обеспечивает развитие учебной автономии студентов, обучающихся в системе непрерывного музыкального образования. Технология самоопределяемого обучения позволяет интегрировать интересы обучающегося в структуру обучения, что способствует значительному повышению внутренней мотивации и, как следствие, образовательного результата [4].

Таблица 1 – Технология самоопределяемого обучения в системе непрерывного музыкального образования

Аспект	**Характеристика**	**Педагогические инструменты**	**Ожидаемый результат**
Цель технологии	Формирование учебной автономии и профессиональной самореализации студентов	Индивидуальные образовательные маршруты, тьюторское сопровождение	Осознанное построение карьеры, адаптация к изменяющимся профессиональным требованиям
Ключевые принципы	1. Субъектность 2. Вариативность 3. Рефлексивность 4. Цифровая интеграция	Модульные программы, электронные портфолио, цифровые симуляторы исполнительской деятельности	Гибкость образовательных траекторий, развитие навыков саморегуляции
Структурные компоненты	1. Мотивационно-целевой 2. Содержательный 3. Рефлексивно-оценочный	SMART-цели, дневники самонаблюдения, проектные задания с элементами выбора	Повышение внутренней мотивации, ответственности за образовательные результаты
Методы реализации	1. Проблемное обучение 2. Проектная деятельность 3. Смешанное обучение	Онлайн-курсы по музыкальным дисциплинам, мастер-классы с возможностью выбора экспертов	Формирование междисциплинарных компетенций (исполнительских + педагогических + ИКТ)
Критерии эффективности	1. Уровень самостоятельности 2. Качество рефлексии 3. Профессиональная адаптивность	Шкалы самооценки, анализ продуктов деятельности (концерты, методические разработки студентов)	Готовность к непрерывному профессиональному развитию в музыкальной сфере
Риски внедрения	1. Сопротивление традиционной системы	Поэтапная апробация, повышение	Минимизация разрыва между традиционными и инновационными

Аспект	Характеристика	Педагогические инструменты	Ожидаемый результат
	2. Недостаток цифровой инфраструктуры	квалификации преподавателей в области цифровой педагогики	методами музыкального обучения

*** составлено автором**

Таблица 2 – Дополнительные разделы для углубленного анализа

Уровни автономии	Характеристика	Показатели
Репродуктивный	Выполнение заданий по образцу под контролем преподавателя	Отсутствие инициативы в выборе репертуара/методов работы
Адаптивный	Частичный выбор элементов обучения при сохранении внешнего руководства	Ограниченная рефлексия, зависимость от внешней оценки
Творческий	Самостоятельное проектирование образовательной траектории	Систематическая саморефлексия, интеграция знаний из смежных областей

*** составлено автором**

Разработанная нами таблица может быть расширена конкретными примерами из музыкальной педагогики (например, применение технологии в классе специального инструмента или на занятиях по музыкально-теоретическим дисциплинам).

Исходя из стратегической цели определим тактические шаги, которые обеспечат успешность результатов эксперимента. К ним относятся:

- определение исходного уровня готовности к реализации технологии самоопределяемого обучения;
- формирование условий для перехода от управляемой самостоятельности к учебной автономии на основе технологии позиционного самоопределения.

Это позволит обеспечить:

- совершенствование образовательного результата за счет роста уровня мотивации;
- повышение уровня способности к самостоятельному целеполаганию и проектированию.

В основе нашего экспериментального исследования лежит допущение, о том, что ставшая традиционной модель преподавания дисциплин ИКТ направленности в музыкальном вузе является моделью предметно-информирующей. Данная модель может формировать управляемую самостоятельность, но не способна обеспечить профессиональное развитие.

Формирующий эксперимент, в нашем случае, рассматривается не как проверка отдельных методических приемов, а как способ трансформации образовательной среды, цель которой заключается в развитии качественно новых характеристик деятельности студентов – автономии и способности к самостоятельному обучению.

В структуре новой модели содержания профессионального развития выделяются следующие элементы:

- переход от внешнего управления к саморегуляции;
- содержание в виде модулей с возможностью выбора;
- интеграция современных информационно-коммуникационных технологий в профессиональную деятельность музыканта-педагога;
- обязательность компонента рефлексии.

В качестве методологической базы нашего исследования выступят идеи теории развивающего обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков) [1, 2, 6], антропологического подхода в образовании (В.И. Слободчиков) [9], зарубежной концепции хьютагогики (С. Хасе, К. Кэньон) [3, 13]. В теории учебной деятельности В.В. Давыдова развитие личности происходит через изменение структуры учебной деятельности. В качестве основных положений теории выступают следующие утверждения:

- обучение должно опережать развитие, создавая зону формирования новых способов действия;
- центральным элементом обучения выступает учебная задача, позволяя осваивать обучающемуся способы действия, а не частный результат;
- развитие происходит через рефлексию и осознание собственной деятельности.

Система развивающего обучения по Л.В. Занкову характеризуется следующими принципами [6]:

- повышенный уровень сложности задач, требующий самостоятельного поиска;
- ведущая роль теоретических знаний, предоставляющая возможность опоры на понимание принципов при выборе инструментов деятельности, а не только заданные алгоритмы;
- глубокое осознание процесса обучения, предполагающее постоянную рефлексивную фиксацию целей и результатов осуществления деятельности;
- развитие всех обучающихся, не ограничиваясь только сильными студентами.

Концептуальной идеей в нашем эксперименте выступает предположение о том, что становление учебной автономии студентов музыкального вуза возможно при целенаправленном проектировании и внедрении в учебную деятельность технологии самоопределяемого обучения, которая основывается на выявлении и развитии субъектной позиции обучающихся за счет изменения в мотивационно-целевой сфере, систематической рефлексии, а также обеспечения возможности вариативности образовательной среды.

Данное предположение опирается на фундаментальные положения психолого-педагогической науки о ведущей роли субъектной активности в процессе профессионального становления (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Петровский), а также на современные концепции автономного обучения (D. Little, L. Dam), подчеркивающие значение саморегуляции в образовательном процессе.

В разрабатываемой модели особое внимание уделяется трем взаимосвязанным компонентам:

- мотивационно-целевому – формированию внутренней учебной мотивации через осознание личностной значимости получаемых знаний и умений;
- рефлексивному – развитию способности к самоанализу и самооценке учебных достижений;
- средовому – созданию адаптивной образовательной среды, предоставляющей возможности для выбора содержания, форм и темпов обучения.

Эти компоненты реализуются через систему специально разработанных педагогических условий, включающих модульное структурирование учебного материала, технологию портфолио, индивидуальные образовательные маршруты и тьюторское сопровождение.

Методологической основой эксперимента выступает интеграция компетентностного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов, что позволяет рассматривать процесс становления учебной автономии как целостное явление, включающее:

- когнитивный компонент (знания о способах самоорганизации);
- операциональный компонент (владение методами самообучения);
- личностный компонент (готовность к самостоятельной учебной деятельности).

Особое значение придается принципу контекстного обучения (А.А. Вербицкий), обеспечивающего связь учебной деятельности с будущей профессиональной практикой музыканта-педагога.

Внедрение технологии самоопределяемого обучения предполагает достижение следующих качественных изменений в образовательном процессе:

- повышение уровня учебной самостоятельности студентов, проявляющейся в способности ставить образовательные цели и выбирать адекватные способы их достижения;
- развитие рефлексивных способностей, позволяющих критически оценивать процесс и результаты собственной учебной деятельности;
- формирование профессиональной идентичности будущих музыкантов-педагогов через осознанное построение индивидуальной траектории профессионального становления.

Таким образом переход образовательной среды в развивающую в системе непрерывного музыкального образования заключается в таком ее преобразовании, когда:

- обучающийся становится субъектом и проектировщиком собственной учебной деятельности;
- цели и мотивы обучения напрямую соотносятся с задачами профессионального музыканта;
- цифровые технологии выступают в качестве инструмента творческого самовыражения;

- рефлексия выступает в качестве механизма развития.

Объект эксперимента – система непрерывного музыкального образования профессионального музыканта-педагога. В ходе реализации эксперимента изменяется понимание процесса обучения, происходит отход его от классических форм, при которых преподавание заключается в передаче информации от преподавателя к ученику к формам, когда обучающиеся соорганизуются в едином образовательном пространстве, имеющем общие ценностно-целевые ориентиры, добиваются собственного образовательного результата путем проектирования индивидуального образовательного маршрута.

Предмет эксперимента – система условий (средств, методов, механизмов) трансформации образовательной системы. В ходе эксперимента предполагается переход обучающегося из объекта научения в субъект собственной образовательной деятельности.

Целью эксперимента является эмпирическая проверка эффективности разработанной технологии самоопределяемого обучения в системе непрерывного музыкального образования.

Педагогическая цель экспериментального исследования заключается в разработке и обосновании условий и механизмов, при которых технология самоопределяемого обучения обеспечивает высокие образовательные результаты.

Выводы из эксперимента могут быть применены и использоваться для объединения усилий по реализации разработанной технологии развивающего обучения как по горизонтали – в содействии между институциями системы высшего музыкального образования, так и использоваться на других уровнях управления структурой системы непрерывного музыкального образования в Российской Федерации:

Первый уровень – образовательное пространство музыкального вуза, выступающего экспериментальной площадкой. В качестве участников экспериментального исследования выступают администрация, сотрудники и преподаватели кафедр, студенты. Формами организации деятельности процесса развития обучающегося являются разработка методических рекомендаций, инновационных программ и проектов, организация информационно-технической базы для управления и контроля за образовательной деятельностью.

Второй уровень – единое образовательное пространство вузов системы музыкального образования, региональные методические центры в сфере культуры. Координация и интеграция осуществляется учредителем – Министерством культуры РФ. Взаимодействие факультетов, кафедр, институтов «по горизонтали» позволяет участвовать в инновационных проектах, вести научно-исследовательскую деятельность, осуществлять опытно-экспериментальную работу. Профессиональное сообщество в рамках отрасли высшего музыкального образования образует временные или постоянные группы, решающие общие проблемы, может разрабатывать и осуществлять инициативные проекты, выявлять «слабые места» реализуемых программ и проектов.

Третий уровень – образовательное пространство Российской Федерации, где происходит разработка правовой основы образовательной деятельности. Участниками на данном уровне выступают сотрудники ресурсных федеральных учебно-методических объединений, федеральных информационно-аналитических центров художественного образования, базовая функция которых связана с разработкой общегосударственной политики в области художественного образования. Участники данной группы координируют методическую работу, проводимую в вузах, вырабатывают и представляют предложения в органы законодательной власти, проводят конференции и совещания, на которых обсуждаются общие проблемы, осуществляется обмен опытом.

Для перехода между уровнями необходимо определить свое положение не только в рамках собственного исследования, но также в масштабе следующего уровня – взаимодействия между институтами, что предполагает изначальную встраивание проблематики авторского исследования в общий контекст системы непрерывного музыкального образования.

При разработке программы экспериментально-опытного исследования мы исходили из гипотезы, согласно которой система непрерывного музыкального образования в рамках отдельно взятого образовательного учреждения высшего образования может выступать в качестве экспериментальной площадки для реализации и дальнейшего масштабирования технологии самоопределяемого обучения. В рамках этой технологии обучающийся становится активным участником собственного образовательного процесса, а преподаватель выполняет функцию фасилитатора (консультанта).

Предполагается, что если:

- образовательный процесс будет организован на основе технологии самоопределяемого обучения, когда студент выступает субъектом собственного обучения через наделение его правом и ответственностью за самостоятельную постановку целей совей деятельности, выбор методов и способов собственного обучения;
- содержание обучения будет основано на принципах развития обучающегося, организовано как вариативная, открытая модель, ориентированная на личность студента,

то это приведет к:

- перестройке мотивационно-целевой структуры учебной деятельности;
- развитию способности к самостоятельному проектированию образовательной траектории;
- усилению рефлексивной и регулятивной составляющих деятельности;
- повышению уровня профессионального самоопределения обучающихся.

Гипотеза основывается на предположении о том, что переход от нормативно-указующей модели к самостоятельному профессиональному развитию, основанному на самоопределении и рефлексии, является ключевым

условием успешности освоения учебного курса и дальнейшего профессионального развития специалиста.

Выбор диагностических инструментов и методов обуславливался задачами экспериментального этапа исследования и основывался на теоретическом анализе проблемы саморазвития при обучении студентов системы непрерывного музыкального образования. Методики предварительного обследования позволяют определить исходную позицию обучающегося по отношению к обучению в зависимости от уровня сформированности таких качеств, как мотивация, рефлексия, самоконтроль.

Для оценивания изменений в показателях используется интегративная система оценивания, включающая следующие количественные методы:

- оценивание уровня академической адаптации студента [11];
- анкетирование SDLR, позволяющее оценить уровень готовности к реализации технологии самоопределяемого обучения, включающее подшкалы для оценивания уровня сформированности самоуправления, мотивации к обучению и самоконтроля [12, 16];
- методика «Определение уровня рефлексивности» А. В. Карпова [5];
- анкетирование «Входная диагностика», по результатам прохождения которого разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, а также педагогический компонент программы развития студента,
- методика, основанная на зарубежной практике Knowledge Survey для самостоятельной оценки уровня освоения содержания курса, также позволяющая оценить уровень саморегуляции и метапознания [15].

К качественным методам диагностического обеспечения экспериментально-опытного исследования относятся: теоретическое моделирование, анализ образовательных маршрутов, рефлексивные отчеты обучающихся, наблюдение, интервьюирование, экспертная оценка.

Экспериментально-опытное исследование задумано как проектирование технологии опережающего обучения в условиях эксперимента.

Для оценки достигаемых в ходе исследования результатов разработана система критериев, отражающая как приобретенные в ходе реализации технологии компетенции профессиональной направленности, так и надпрофессиональные навыки, раскрывающиеся как комплекс когнитивных, эмоциональных и поведенческих компетенций, обеспечивающих адаптивность и эффективность индивида в динамично изменяющихся условиях.

В результате анализа можно выделить следующие основные категории критериев, по которым оценивается исходное состояние, динамика и итоговые изменения по окончании эксперимента:

- предметно-содержательные критерии характеризуют уровень освоения учебного материала по дисциплине;
- критерии саморегуляции показывают сформированность навыков собственной учебной дисциплины, управления собственным временем и действиями для достижения образовательного результата;

- деятельностные – отражают способность обучающегося организовывать собственную учебную деятельность;
- уровень профессиональной рефлексии, отображающий степень осознания обучающимся необходимости постоянного обновления знаний и повышения квалификации.

Подготовительный этап связан с разработкой концепции предстоящей деятельности по внедрению новой технологии обучения, выявлением необходимых условий для достижения целей внедрения технологии. Осуществляется анализ нормативных документов, научной литературы, направлений развития непрерывного музыкального образования, обосновывается актуальность, формулируется проблема, цель, гипотеза и задачи исследования, определяются его методологические и теоретические основы. Определяется теоретический компонент проектирования технологии самоопределяемого обучения, основанный на персонализированном индивидуализированном подходе, осуществляется методическое обеспечение и подбор диагностических инструментов.

На *констатирующем этапе* эксперимента выявляется исходный уровень готовности обучающихся к самоопределяемому обучению, дается характеристика предварительных условий внедрения технологии. Для формирования базы проектирования технологии производится выявление исходного профиля готовности студентов, определение уровня учебной автономии через анкетирование с помощью разработанных показателей и критериев, отражающих уровни самоуправления, мотивации к обучению, самоконтроля.

На констатирующем этапе формируется социально-психологическая среда, имеющая определяющее значение для успеха всего дальнейшего обучения. Оценивается уровень академической адаптации студента, непосредственно влияющий на успех реализации технологии самоопределяемого обучения.

Преподаватель создает условия для комфортной работы в сотрудничестве всех участников образовательного процесса, анализирует проблемы во взаимоотношениях коллектива обучающихся и пытается их решить. Учебная группа подготавливается к новому типу работы, формируется единая команда.

На *формирующем* этапе осуществляется опытно-экспериментальное апробирование разработанной технологии самоопределяемого обучения на базе кафедры музыкально-информационных технологий Нижегородской государственной консерватории им. М.И. Глинки.

На *контрольно-оценочном* этапе производится оценка разработанной технологии. Фиксируются результаты сформированности профессиональной компетентности обучающихся. Оценивается выходной уровень готовности к самоопределяемому обучению.

Заключительный обобщающий этап посвящен статистическому анализу и интерпретации полученных в ходе эксперимента данных, формулированию выводов и определению перспектив исследования, разработке методических рекомендаций.

Результаты эксперимента могут быть представлены в виде:

- на уровне образовательных учреждений высшего образования: рекомендации для педагогов, учебно-методические материалы, авторские программы преподавателей, фонды оценочных средств;
- на отраслевом и региональном уровне: методики преподавания и учебные программы, инновационные проекты;
- на федеральном уровне: ФГОС ВО, законодательные инициативы.

Научно-методическая обеспеченность экспериментально-опытного исследования представляет собой систему взаимосвязанных методологических, теоретических, диагностических и организационных средств, обеспечивающих результат, отраженный в целевом блоке, а также воспроизводимость, объективность и валидность получаемых данных, сопоставимость в показателях динамики и усвоения в контрольной и экспериментальной группах.

Реализация опытно-экспериментальной работы осуществляется в соответствии с федеральным законодательством в сфере образования, требованиями ФГОС ВО, стратегическими документами Российской Федерации в области развития образования, а также локальными нормативными актами образовательной организации.

Теоретическую основу составляет разработанная модель самоопределяемого обучения в совокупности со структурой ее компонентов (мотивационный, целевой, операциональный, рефлексивный), критериями и показателями сформированности. Развитие позиции обучающегося оценивается через уровневое преобразование (репродуктивный – частично-самостоятельный – субъектный).

Организационно-методическое обеспечение включает:

- программу формирующего этапа;
- учебно-методические материалы;
- рефлексивные карты;
- методические рекомендации для преподавателей.

Данные компоненты образуют целостную систему управления педагогическим экспериментом, обеспечивая научную обоснованность, воспроизводимость и валидность получаемых результатов.

Программа формирующего этапа выступает концептуальным ядром организационно-методического обеспечения. Она включает:

- четкое определение этапов экспериментальной работы (констатирующий, формирующий, контрольный);
- систему критериев и показателей эффективности технологии;
- методы статистической обработки данных;
- механизмы корректировки педагогического процесса.

Особое значение в музыкальном образовании приобретает разработка специфических критериев оценки, учитывающих как техническое мастерство, так и творческую самореализацию обучающихся. Программа формирующего этапа обеспечивает методологическую строгость исследования и позволяет минимизировать влияние субъективных факторов.

Учебно-методические материалы в данном контексте выполняют триединую функцию:

- содержательно-информационную (предоставление необходимых знаний);
- операционально-деятельностную (формирование практических умений);
- рефлексивно-оценочную (развитие навыков самоанализа).

Для музыкального образования особую значимость приобретает разработка вариативных учебных модулей, позволяющих студентам выбирать направление профессионального совершенствования в соответствии с индивидуальными способностями и карьерными устремлениями. Инновационным подходом становится интеграция традиционных нотных материалов с цифровыми образовательными ресурсами.

Рефлексивные карты представляют собой специализированный инструмент мониторинга и самооценки, адаптированный к специфике музыкального образования. Их ключевые особенности включают:

- многоуровневую структуру (фиксация технических, интерпретационных и педагогических аспектов);
- интеграцию количественных и качественных показателей;
- возможность отслеживания динамики профессионального роста.

В контексте непрерывного музыкального образования рефлексивные карты приобретают особую значимость как инструмент, связывающий различные этапы профессионального становления музыканта – от учебных достижений до концертной и педагогической практики.

Методические рекомендации для преподавателей выполняют важнейшую функцию трансляции инновационной педагогической технологии в практику музыкального образования. Они включают:

- алгоритмы индивидуализации обучения;
- технологии тьюторского сопровождения;
- методы мотивации студентов;
- приемы формирования навыков самоорганизации.

Особое внимание уделяется подготовке преподавателей к новой роли – не транслятора знаний, а модератора образовательного процесса, способного создать условия для самореализации будущих музыкантов. Методические рекомендации становятся связующим звеном между теоретической концепцией и практикой музыкальной педагогики.

Представленные компоненты организационно-методического обеспечения образуют целостную систему, где:

- программа формирующего этапа задает стратегию исследования;
- учебно-методические материалы обеспечивают содержательное наполнение;
- рефлексивные карты позволяют отслеживать эффективность;
- методические рекомендации гарантируют корректное внедрение.

Такой системный подход особенно важен для музыкального образования, где необходимо учитывать как объективные показатели технического мастерства, так и субъективные аспекты творческого развития личности. Организационно-методическое обеспечение в данном случае выступает не просто вспомогательным инструментом, а необходимым условием успешной реализации экспериментального исследования и последующего внедрения его результатов в образовательную практику.

Таблица 3 – Организационно-методическое обеспечение экспериментального исследования *

Компонент	Содержание	Функции	Форма представления
Программа формирующего этапа	1. Описание этапов внедрения технологии (подготовительный, основной, итоговый) 2. Критерии оценки эффективности 3. График контрольных срезов	Систематизация экспериментальной работы, контроль динамики изменений	Текстовая документация с календарным планом, критериальными таблицами
Учебно-методические материалы	1. Модульные программы дисциплин с вариативными заданиями 2. Электронные ресурсы (видеолекции, интерактивные тренажеры) 3. Банк творческих проектных задач	Обеспечение вариативности обучения, поддержка самостоятельной работы студентов	Цифровая образовательная платформа, печатные пособия, глоссарии терминов
Рефлексивные карты	1. Шаблоны самооценки учебных достижений 2. Вопросники для анализа трудностей 3. Дневники профессионального роста	Развитие метакогнитивных навыков, фиксация личностных и профессиональных изменений	Электронные формы (Google Forms), печатные бланки, интегрированные в портфолио
Методические рекомендации для преподавателей	1. Алгоритмы тьюторского сопровождения 2. Схемы организации групповой рефлексии 3. Инструкции по адаптации материалов под индивидуальные запросы	Унификация подходов к внедрению технологии, минимизация субъективных трактовок	PDF-руководства, вебинары, чек-листы для мониторинга педагогических действий
Диагностический инструментарий	1. Анкеты мотивации (например, модифицированная методика Т.О.	Измерение динамики ключевых параметров (самостоятельность,	Стандартизированные бланки, цифровые тесты, протоколы экспертной оценки

Компонент	Содержание	Функции	Форма представления
	Гордеевой) 2. Тесты уровня автономии (на основе шкал SDLRS) 3. Кейсы для оценки профессиональных решений	мотивация, рефлексивность)	
Система обратной связи	1. Форматы индивидуальных консультаций 2. Чат-боты для оперативных вопросов 3. Форум для обсуждения трудностей	Корректировка процесса обучения в реальном времени, поддержка студентов и преподавателей	Онлайн-платформы (Moodle, Discord), чат-боты в Telegram

***** Целью эксперимента является эмпирическая проверка эффективности разработанной технологии самоопределяемого обучения в системе непрерывного музыкального образования
****** составлено автором

Следует отметить, что программа формирующего этапа включает пилотное тестирование технологии на малых группах перед масштабированием; рефлексивные карты структурированы по дисциплинам (исполнительское мастерство, музыкальная педагогика, ИКТ); методические рекомендации содержат примеры адаптации технологии для разных специальностей (инструменталисты, вокалисты, звукорежиссеры).

Таблица отражает комплексный характер обеспечения эксперимента, сочетающий цифровые и традиционные форматы для валидности результатов.

Рассмотрим технологическое обеспечение экспериментального исследования, где целью эксперимента является эмпирическая проверка эффективности разработанной технологии самоопределяемого обучения в системе непрерывного музыкального образования.

Технологическое обеспечение включает:

- электронную информационную образовательную среду вуза;
- электронное портфолио обучающегося;
- средства фиксации индивидуального прогресса;
- электронные инструменты совместной работы.

Эти компоненты образуют целостную цифровую экосистему, которая выполняет три ключевые функции:

- организационно-методическую – структурирует образовательный процесс в соответствии с принципами самоопределяемого обучения;
- дидактическую – предоставляет инструменты для освоения содержания музыкальных дисциплин в индивидуальном режиме;
- аналитическую – позволяет отслеживать динамику формирования профессиональных компетенций.

Электронная информационная образовательная среда вуза выступает фундаментальной платформой для реализации эксперимента. Ее основное

назначение – обеспечить переход от традиционной «трансляционной» модели обучения к персонализированной образовательной траектории. В музыкальном образовании это реализуется через:

- модульное структурирование контента с возможностью нелинейного освоения;
- интеграцию мультимедийных ресурсов (видеоанализ исполнительской техники, интерактивные партитуры);
- автоматизированную систему контроля знаний с адаптивными тестовыми заданиями.

Важным аспектом является обеспечение преемственности между уровнями образования (школа – колледж – вуз – дополнительное профессиональное образование), что особенно значимо для непрерывной подготовки музыкантов.

Электронное портфолио обучающегося в контексте исследования выполняет две взаимосвязанные задачи:

- документирование профессионального роста через фиксацию учебных и творческих достижений (концертные записи, методические разработки, рецензии);
- развитие метакогнитивных навыков за счет регулярной структурированной рефлексии.

Таблица 4 – Технологическое обеспечение экспериментального исследования

Компонент технологического обеспечения	**Функциональное назначение**	**Конкретные инструменты/ платформы**	**Способ использования в эксперименте**
Электронная информационная образовательная среда вуза	Обеспечение доступа к учебным материалам и организация образовательного процесса	1. LMS (Moodle, Canvas, Blackboard) 2. Внутренние образовательные порталы 3. Системы видеоконференций (Zoom, MS Teams)	1. Размещение вариативных учебных модулей 2. Проведение онлайн-консультаций 3. Организация дистанционного обучения
Электронное портфолио обучающегося	Фиксация и демонстрация образовательных достижений	1. Mahara 2. Google Sites 3. Специализированные музыкальные платформы (SoundCloud, Bandcamp)	1. Сбор доказательств профессионального роста 2. Рефлексия учебных достижений 3. Презентация творческих работ
Средства фиксации индивидуального прогресса	Мониторинг и анализ личных образовательных результатов	1. Системы аналитики обучения (LMS-трекеры) 2. Приложения для самоотслеживания (Notion, Trello) 3. Дневники прогресса в Google Docs	1. Визуализация образовательной траектории 2. Выявление проблемных зон 3. Корректировка индивидуального плана обучения

Компонент технологического обеспечения	Функциональное назначение	Конкретные инструменты/ платформы	Способ использования в эксперименте
Электронные инструменты совместной работы	Организация коллективной учебной и творческой деятельности	1. Google Workspace 2. Miro 3. GitHub (для музыкально-технологических проектов) 4. Социальные сети для музыкантов (Vampr)	1. Совместная работа над проектами 2. Дистанционные репетиции и записи 3. Экспертная оценка работ
Специализированные музыкальные технологии	Поддержка профессиональной музыкальной деятельности	1. DAW (Ableton, Cubase) 2. Нотные редакторы (Finale, Sibelius) 3. Виртуальные музыкальные классы	1. Создание и запись музыкальных произведений 2. Дистанционное обучение исполнительскому мастерству 3. Разработка учебных материалов

Для музыкального образования особую ценность представляет возможность интеграции аудиовизуальных материалов, что превращает портфолио из формального отчета в живой документ профессионального становления. Современные платформы (например, Mahara или Pathbrite) позволяют создавать мультимедийные коллекции достижений с возможностью экспертной и «peer-to-peer оценки» (процесс, при котором коллеги оценивают работу друг друга на основе установленных критериев или правил).

Средства фиксации индивидуального прогресса обеспечивают оперативную обратную связь – ключевое условие самоопределяемого обучения. В эксперименте используются:

- цифровые дневники наблюдений с автоматизированной аналитикой (визуализация динамики навыков);
- системы адаптивного тестирования, корректирующие сложность заданий в зависимости от успешности студента;
- инструменты формирующего оценивания (например, чек-листы) для развития навыков самооценки.

В музыкальном образовании особое значение приобретает программное обеспечение, способное анализировать технические параметры исполнения (точность интонирования, ритмический рисунок), что обеспечивает объективность в оценке исполнительского мастерства.

Электронные инструменты совместной работы разрушают традиционную изолированность музыкального обучения, создавая условия для: дистанционных ансамблевых репетиций через специализированные платформы (например, Soundtrap); коллективной работы над музыкально-теоретическими проектами (совместное редактирование партитур в Flat.io); профессионального нетворкинга в сообществах музыкантов-педагогов.

Этот компонент особенно важен для формирования гибких навыков – способности к командной работе, кросс-дисциплинарному взаимодействию и проектной деятельности, что соответствует современным требованиям к профессии музыканта.

Разрабатываемая система технологического обеспечения создает прецедент цифровой трансформации музыкального образования, где акцент смещается с репродуктивного освоения навыков на сознательное управление собственным профессиональным развитием. Дальнейшие исследования могут быть направлены на: разработку стандартов интероперабельности (документы, которые регламентируют обеспечение взаимодействия информационных систем, то есть их способность к обмену информацией и использованию информации, полученной в результате обмена) между различными цифровыми инструментами; создание ИИ-ассистентов для персонифицированных рекомендаций по совершенствованию исполнительской техники; изучение влияния цифровых технологий на сохранение индивидуального исполнительского стиля в условиях стандартизированного обучения.

Технологическое обеспечение эксперимента представляет собой не просто набор цифровых инструментов, а педагогически организованную среду для выращивания нового типа музыканта – рефлексирующего профессионала, способного к непрерывному саморазвитию в изменяющейся культурно-технологической среде.

Основные особенности технологического обеспечения:

- интеграция: все компоненты системы взаимосвязаны и дополняют друг друга;
- доступность: обеспечен кроссплатформенный доступ с различных устройств;
- адаптивность: возможность настройки под индивидуальные потребности обучающихся;
- аналитика: встроенные инструменты для мониторинга и оценки эффективности обучения.

Ожидаемый эффект от внедрения:

- повышение мотивации студентов за счет использования современных технологий;
- формирование цифровых компетенций, необходимых современному музыканту;
- оптимизация процессов самостоятельного обучения и профессионального роста;
- возможность объективной фиксации и оценки образовательных результатов.

Таким образом, опытно-экспериментальное исследование технологии самоопределяемого обучения в системе непрерывного музыкального образования обладает высокой практической значимостью, поскольку направлено на решение актуальных проблем современной педагогики. В условиях динамично развивающегося образовательного пространства

традиционные методы обучения зачастую оказываются недостаточно гибкими для удовлетворения индивидуальных потребностей студентов. Самоопределяемое обучение, основанное на принципах персонализации и самостоятельного выбора образовательных траекторий, позволяет учащимся осваивать музыкальные дисциплины в соответствии с их интересами, способностями и профессиональными целями.

Реализация данной технологии способствует повышению мотивации студентов, что особенно важно в контексте непрерывного музыкального образования. Музыкальная деятельность требует не только технического мастерства, но и творческой самореализации, поэтому возможность самостоятельного выбора репертуара, темпа и методов обучения усиливает вовлеченность учащихся. Практическое применение результатов исследования позволяет разработать методические рекомендации для педагогов, направленные на внедрение адаптивных образовательных стратегий, что в конечном итоге повышает эффективность учебного процесса.

Кроме того, исследование имеет значение для совершенствования системы профессиональной подготовки музыкантов. Самоопределяемое обучение развивает у студентов навыки самоорганизации, критического мышления и рефлексии, которые необходимы для успешной карьеры в сфере искусства. Полученные данные могут быть использованы при проектировании модульных программ, дистанционных курсов и смешанных форматов обучения, что особенно актуально в условиях цифровизации образования.

Наконец, результаты исследования могут быть полезны для образовательных учреждений, реализующих программы непрерывного музыкального обучения (школы, колледжи, вузы, курсы повышения квалификации). Внедрение технологии самоопределяемого обучения способствует созданию гибкой образовательной среды, где каждый студент может выстраивать индивидуальный путь профессионального роста. В этой связи, проведенное исследование вносит вклад в развитие инновационных педагогических практик и повышение качества музыкального образования в целом.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; ред. В.В. Давыдов. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. – (Психология: классические труды).

2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения : монография / В.В. Давыдов. – Москва : Интор, 1996. – 544 с.

3. Игнатович Е.В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения // Непрерывное образование: XXI век. 2013. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/hyutagogika-kak-zarubezhnaya-kontseptsiya-samostoyatelnogo-obucheniya (дата обращения: 05.08.2025)

4. Игнатьева, Г. А. Технология самоопределяемого обучения как новый формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, С. В. Матчина. – Текст: непосредственный // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 4. – С. 162-182

5. Карпов А.В. ·– Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М.: ИП РАН, 2004

6. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Кулакова Н.В., Колесникова Т.А. [и др.] Развивающий подход в современном образовании: концепция Л.В. Занкова / // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 55-9. - С. 57-65. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29847478

7. Распоряжение правительства Российской Федерации от 5.07.2025 г. № 1805-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 года»

8. Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2020 N 3697-р <О реализации программы стратегического академического лидерства "Приоритет-2030">

9. Слободчиков, В. И. Антропологический смысл профессионального образования. / Психологическая газета. – Интернет ресурс. Режим доступа https://psy.su/feed/9972/ (Дата обращения 02.06.2025)

10. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.07.2025) "Об образовании в Российской Федерации

11. Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики. Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 53–68. doi:10.17759/pse.2022270205. ISSN: 1814-2052 / 2311-7273 (online)

12. Fisher M, King J, Tague G. Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. Nurse Educ Today. 2001 Oct;21(7):516-25. doi: 10.1054/nedt.2001.0589. PMID: 11559005.

13. Hase S., Kenyon C. From andragogy to heutagogy // UltiBase. – 2000. – URL: http://pandora.nla.gov.au/pan/56915/20050420-0000/www.ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm (дата обращения: 04.08.2025).

14. Marty Neumeier. Metaskills: Five Talents for the Robotic Age. New Riders Pub, 2012

15. Nuhfer E., The Knowledge Survey: A Tool for All Reasons. University of Colorado at Denver and Delores Knipp, United States Air Force Academy (2003, To Improve the Academy, v 21, pp. 59-78.). URL: https://www.researchgate.net/publication/320301595_4_The_Knowledge_Survey_A_Tool_for_All_Reasons (дата обращения: 11.08.2025).

16. Williamson S. Development of a self-rating scale of self-directed learning. Nurse Researcher 2007. 14(2):66-83. DOI:10.7748/nr2007.01.14.2.66.c6022

3.4. Применение карт пошагового выполнения операций в преподавании строительного черчения[20]

Графическая подготовка курсантов образовательных организаций МЧС России является одним из важнейших направлений подготовки, ориентированным на формирование и развитие их универсальных, общих и профессиональных компетенций, связанных с пониманием, восприятием и анализом современной технической информации в рамках их будущей профессиональной деятельности. Обучение курсантов инженерной графике и строительному черчению предполагает организацию педагогически управляемой аудиторной и самостоятельной работы, ориентированной на решение задач, формирования готовности выполнять профессиональную деятельность, связанную с чтением графической технической информации. Целью исследования, представленного в настоящей статье, является выявление, обоснование и экспериментальная апробация методики преподавания раздела «Строительное черчение» учебной дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» с применением карт пошагового выполнения операций. Карты пошагового выполнения операций представляют собой специфическое алгоритмизированное методическое обеспечение для курсантов, направленное на формирование ориентировочной основы их действий по выполнению строительных чертежей с учетом требований ЕСКД (Единая система конструкторской документации), СПДС (Система проектной документации для строительства), СП (Своды правил) и СНиП (Строительные нормы и правила). Теоретической основой исследования стали работы российских исследователей в области алгоритмизации обучения, формирования ориентировочной основы деятельности и применения инструктивных указаний для обучения в системно-деятельностном подходе. Методы исследования: анализ литературных источников, формирующий эксперимент, методы математической статистики для обработки результатов эксперимента.

Основой в профессиональной подготовке специалистов в области пожарной безопасности на первом этапе обучения являются графические дисциплины, включающие современные технологии обучения инженерной графики, компьютерной графики, ориентированные на развитие профессиональных компетенций.

Процесс обучения графическим дисциплинам в Уральском институте ГПС МЧС России построен на принципах деятельностно-ориентированного подхода, который позволяет повысить активизацию познавательной деятельности, путем активного вовлечения обучаемых при выполнении графических задач с использованием графических средств и методов, при этом главной функцией преподавателя является обеспечение методического сопровождения для развития графической деятельности, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, готовых к самообразованию и саморазвитию.

В основе деятельностно-ориентированного подхода лежит деятельностный подход, который считается одним из основных в российской

[20] Автор раздела: Мичурова Н.Н., Мичуров Н.С., Мирошин Д.Г.

системе профессиональной подготовки специалистов. Теоретико-методологические основы деятельностного подхода были заложены С.Л.Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым, которые опирались на исследования Л.С. Выготского и философские положения К. Маркса. С.Л. Рубинштейн в своих работах рассматривал деятельность «как единство сознания и деятельности» [1], А.Н. Леонтьев отмечал деятельность «как общность строения внутренней и внешней деятельности» [2].

Активные продолжатели теории деятельностного подхода являются ученые и психологи нашей страны: В.В. Давыдов, Ф.Н. Талызина, Д.Б. Эльконин, П.А. Гальперин, А.К. Макаров, А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов.

П.А. Гальперин в своих работах утверждает, что перед обучением встает задача – сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах [3].

А.П. Купанцев рассматривает деятельностно-ориентированное обучение как «интегрированную педагогическую технологию, объединившую в себе компоненты учебного процесса: предметную деятельность по учебной дисциплине, учение и преподавание (обучение)» [4].

Деятельностно-ориентированных подход в образовании включает: проблемно- ориентированное обучение и проектно-ориентированное обучение

Сущность проблемно-ориентированного обучения заключается в том, что обучающийся, самостоятельно обнаруживает учебную профессиональную проблему и действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов ее решения. Главное достоинство проблемного обучения – развитие творческого потенциала обучаемых. Развитие критического мышления, решение практико-ориентированных задач, развитие умений – анализировать, выявлять причинно-следственные связи, поиски решений, формулирование выводов [5,6].

Проектно-ориентированное обучение формирует межпредметные связи, позволяет сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем и задач в современной деятельности [7].

Особенности применения деятельностного подхода в преподавании и как фактор усвоения знаний в инженерной, компьютерной графики были отражены в работах Н.М. Тарасовой, Е.Л. Рукавишниковой [8,9].

Н.Ф. Катхановой разработана структура графической деятельности, состоящая из личностных, функциональных и предметных компонентов, где главной целью является эффективная организация обучения, основанная на продуктивной (творческой) учебной работе обучающихся [10].

Обучение инженерной графики носит деятельностный характер и предполагает организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение графических задач используя графические способы и методы. Объектом обучения с позиции данного подхода становиться графическая деятельность. В процессе деятельностно-ориентированного обучения осуществляется организация образовательной среды с учетом индивидуальных особенностей и талантов обучаемых для раскрытия их потенциала.

Существенную роль в изучении инженерной графики играет алгоритмизация обучения. Программа дисциплины включает большой поток теоретической информации, включающей изучение нормативно-технической литературы, выполнение максимального объема разнообразных практических заданий при постоянном уменьшении количества аудиторного времени, требует больших трудозатрат при выполнении графических работ вручную или с помощью компьютерных программ.

Одним из эффективных путей организации и управления образовательной деятельности является использование алгоритмов и предписаний, которые всегда приводят к заданному результату.

Алгоритмизация начала свое развитие с приходом вычислительной техники и первые упоминания были сделаны американским ученым Б Скиннером, основоположником алгоритмизации в отечественной литературе является Л.Н. Ланда. Алгоритмизацию, как составную часть программированного обучения рассматривали в своих работах А.И. Берг, В.П. Беспалько. Алгоритмизации и проблемам формирования логического мышления, развитие алгоритмического мышления посвящены работы Д.В. Левченко, С.И. Марджабова, Т.Н. Лебедевой и др. Применение алгоритмов при решении задач отражены в исследованиях Н.Н. Тулькибаевой, А.В. Усовой, И.В. Гавриловой.

При алгоритмизации в процессе обучения используют алгоритмы. В своей работе А.А. Баков определил, что «алгоритм – это точно определенная (однозначная) конечная последовательность простых (элементарных) действий, обеспечивающих решение любой задачи из некоторого класса» [11].

Алгоритмизация обучения по В.П. Беспалько – это представление в процессе обучения алгоритмов в пошаговой форме. В своей теории им были определены основные свойства алгоритма, принципы и методы реализации данного обучения [12].

Алгоритмизация обучения подразумевает совокупность деятельности учителя – это составление и использование алгоритмов обучения и деятельности обучающихся по использованию алгоритмов [13]. Применение такого обучения позволяет интенсифицировать и оптимизировать процесс, систематизировать полученные знания и практические навыки, способствует развитию логического мышления, дает возможность обучаемым выполнять работы в определенном темпе, выбирать уровень сложности практических заданий [14].

Применение алгоритмических методов при решении метрических и позиционных задач в начертательной геометрии позволяет реализовать принцип дискретности, согласно которому алгоритм решения задач состоит из простых графических операций, в результате которых сначала вычерчивают элементарные геометрические объекты (точка, прямая линия), далее возможно последовательно перейти к более сложным операциям допустим, построение линии пересечения поверхностей, изображения сечений, разрезов и т.п.

Обычно при обучении инженерной графики на чтение чертежей отводиться ограниченное время. В результате применения алгоритмического подхода можно перевести экстенсивный путь обучения чтению технических и

строительных чертежей на интенсивный, в итоге повышается эффективность образовательного процесса и активизируется учебно-познавательная деятельность обучающихся.

Алгоритмические подходы в преподавании графических дисциплин с точки зрения обучения приемам мыслительной деятельности и приобщения к самостоятельной работе обучаемых были описаны в исследованиях Е.В. Афониной, Н.В. Басс, А.А. Бойкова, Д.И. Тукусера, А.Н. Ходоровского.

Одной из предпосылок для использования алгоритмизации в обучении является ориентировочная основа действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, как одно из понятий теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и теории деятельностного подхода [15,16].

П.Я. Гальперин в своей теории выделяет шесть этапов формирования умственных действий и две части изучаемого предмета: исполнительскую ориентировочную. По мнению Н.Ф. Талызиной, для формирования действий необходимо создавать качественную ориентировочную основу, которая включает подробное описание последовательности действий, с учетом правильности его выполнения. Полный набор ориентиров с подробной системой указаний позволит рационально выбрать метод исполнения, обоснованно выполнить безошибочно все действие и проконтролировать самостоятельно каждый этап [15,16].

Применение ориентировочной основы действий при выполнении графических задач творческого содержания рассмотрели в своей работе С.А. Новоселов, Л.В. Туркина, ориентировочная основа действий проблемно-модульной технологии обучения в базовой геометро-графической подготовке Е.В. Усановой и В.А. Рукавишниковым [17,18].

Эффективность обучения графическим дисциплинам с использованием ориентировочной основы действий возрастает при создании определенного блока практико-ориентированных заданий, формирующих конкретное действие, обязательно добиваться точного описания последовательности ориентировочных и исполнительных операций и четкого определения и пояснения конечного результата действия.

Методическим сопровождением формирования ориентировочной основы действий являются карты пошагового выполнения операций (КПВО). Карты КПВО содержат текстовое описание, графические пояснения, облегчающие понимание выполнения практического задания.

Карты КПВО широко используют на производстве, в как единый способ выполнения одинаковых операций наиболее эффективными приемами и способами с учетом наименьших затрат и безопасности производства.

Использование карт КПВО нами было описано при дистанционном обучении начертательной геометрии и инженерной графики. Для облегчения выполнения графических работ, в разработанных картах КПВО задания были разбиты на мелкие и понятные этапы, которые имели текстовое описание и графическое пояснение [19]. В статье С.А. Башковой и Н.С. Родионовой было рассмотрено применение карт КПВО при профессиональном обучении для формирования профильно-специализированных компетенций [20].

Одним из направлений интенсификации подготовки курсантов Уральского института ГПС МЧС России является применение технологии пошагового выполнения учебных операций, которая основывается на теории поэтапного формирования учебных умений. Применение технологии пошагового выполнения учебных операций предусматривает структурирование раздела «Строительное черчение» учебной дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» на отдельные логически завершенные элементы содержания, которые мы назвали учебные операции. Каждая учебная операция ориентирована на формирование строго определенного и логически завершенного комплекса знаний и умений по выполнению строительных чертежей, которое сопровождается специально разработанными картами пошагового выполнения операций (КПВО). Карта пошагового выполнения операций представляет собой учебно-методическую разработку, включающую три основных блока: целевой, информационно-деятельностный и контрольный.

Целевой блок ориентирует курсантов в тематике учебного занятия по формированию умений выполнять учебную операцию, целях учебного занятия, необходимых инструментах, материалах, а также в способах предъявления готовых работ преподавателю. В целевом блоке приводится тема занятия, диагностично сформулированные цели и задачи учебного занятия, литература, необходимая для подготовки к нему (приводятся конкретные главы и страницы), а также необходимые чертежные инструменты и требуемый формат листа для выполнения строительного чертежей. Также в целевом блоке приводятся требования к выполнению работы, способ и сроки сдачи работы на проверку.

Информационно-деятельностный блок карты пошагового выполнения операций ориентирован на формирование умений курсантов правильно выполнять строительные чертежи. Этот блок состоит из информационной и иллюстративной колонок. В информационной колонке приводится пошаговая последовательность действий курсантов по выполнению строительного чертежа с ориентацией на требования, приведенные в целевом блоке. Информационная колонка выполнена в виде завершенных текстовых абзацев, описывающих последовательность действий курсантов. В иллюстративной колонке приводятся опорные рисунки, соответствующие текстовым абзацам и отражающие результаты выполнения каждого действия. Пример листа информационно-деятельностного блока приведен на рисунке. В конце каждого информационно-деятельностного блока обязательно приводится алгоритм самопроверки чертежа.

Контрольный блок ориентирован на текущий контроль уровня сформированности знаний и умений курсантов, лежащих в основе действий, отрабатываемых в ходе изучения информационно-деятельностного блока. Контрольный блок представляет собой педагогический тест, включающий в себя 10 - 15 тестовых заданий по содержанию информационно-деятельностного блока с формами ответов, которые курсанты заполняли после изучения второго блока, а также образец выполнения графической работы, описанного в КПВО.

В рамках раздела «Строительное черчение» учебной дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» были разработаны следующие карты пошагового выполнения операций:

КПВО 1. «Элементы здания» (формирование умений выполнять чертежи конструктивных элементов здания (стены, лестничные клетки, перегородки, перекрытия и т.д.) в соответствии с требованиями СПДС и ЕСКД);

КПВО 2. «Железобетонные конструкции» (формирование умений выполнять чертежи железобетонных конструкций (балки, плиты перекрытия, блоки ит.д.) в соответствии с требованиями СПДС и ЕСКД);

КПВО 3. «План здания» (формирование умений выполнять чертежи планов многоэтажных жилых домов в соответствии с требованиями СПДС, СНиП и ЕСКД);

КПВО 4. «Фасад здания» (формирование умений выполнять чертежи главных, дворовых и боковых фасадов многоэтажных жилых домов в соответствии с требованиями СПДС, СНиП и ЕСКД);

КПВО 5. «Разрез здания» (формирование умений выполнять чертежи продольных и поперечных разрезов многоэтажных жилых домов в соответствии с требованиями СПДС, СНиП и ЕСКД);

КПВО 6. «Генеральный план участка» (формирование умений выполнять чертежи генеральных планов участков, на которых располагаются жилые и общественные здания в соответствии с требованиями СПДС и ЕСКД).

Разработанные карты пошагового выполнения операций были скомпонованы в сборник, который, в настоящее время, издан в виде учебника «Строительное черчение» для образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования с грифом УМО в издательстве «Юрайт».

В рамках раздела «Строительное черчение» учебной дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» предусмотрено 2 часа аудиторных лекционных занятий, 24 часа аудиторных практических занятий и 28 часов самостоятельной работы, которая в Уральском институте ГПС МЧС России проводится организовано, т.е. выделяются отдельные пары на самостоятельную работу, которые проводятся при консультативной поддержке преподавателя. Методика организации и проведения учебных занятий с применением карт пошагового выполнения операций включает в себя следующие три основных этапа:

Предварительный этап. Установочная лекция по основам строительного черчения. На лекции рассматривались виды строительных чертежей и требования к ним, а также информация координирующего блока КПВО 1.

Теоретический этап. Самостоятельная работа курсантов с КПВО в рамках аудиторных занятий по самоподготовке курсантов при консультативной поддержке преподавателя. Преподаватель на занятиях по самоподготовке кратко излагает информацию координирующего блока карты пошагового выполнения операций, а затем проводится подробная проработка карты пошагового выполнения операций. При этом курсантам рекомендуется следующая последовательность работы с КПВО:

– последовательно изучать текстовый материал, изложенный в текстовых абзацах информационной колонки, представленной в левой части карты,

– одновременно с изучением информационной колонки анализировать рисунки иллюстративной колонки, соответствующие тексту абзаца, и представленные в правой части карты, и установить соответствие между ними;

– закрыть информационную колонку карты, и, используя только материалы иллюстративной колонки, восстановить смысл и последовательность выполнения графической работы по строительному черчению;

– закрыть иллюстративную колонку карты и, используя только информационную колонку, выполнить от руки эскиз графической работы по строительному черчению.

Практический этап, который выполняется в ходе аудиторного практического занятии и содержит выполнение графических заданий по вариантам с опорой на информационную колонку карты пошагового выполнения операций. При этом курсанты, пользуясь только методикой выполнения графической работы, описанной в информационной колонке карты, выполнить графическое задание по варианту.

Завершив выполнение графического задания, курсанты должны были повести самопроверку чертежа по алгоритму самопроверки, приведенному в карте, сравнить полученный результат с образцом, приведенным в карте, выявить возможные ошибки, и, ориентируясь, на иллюстративную часть карты исправить их.

В рамках практических занятий по выполнению графических работ по разделу «Строительное черчение» учебной дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» учебные занятия в расписании назначались по 4 часа (две пары) подряд.

Экспериментальная апробация разработанной методики проводилась в ходе формирующего эксперимента по выполнению. курсантами, обучающимися в Уральском институте ГПС МЧС России по направлениям подготовки 20.05.01 Пожарная безопасность и 20.03.01 Техносферная безопасность, графических работ по разделу «Строительное черчение» учебной дисциплины «Инженерная и компьютерная графика». В экспериментальной работе приняли участие 158 курсантов. Оценка результатов формирующего эксперимента выполнялась по утвержденной рейтинговой 100-балльной системе, переводимой в традиционную пятибалльную системы следующим образом:

– набранный балл от 86 до 100 – оценка отлично (графические умения и знания в области строительного черчения сформированы на высоком уровне);

– набранный балл от 71 до 85 – оценка хорошо (графические умения и знания в области строительного черчения сформированы на повышенном уровне);

– набранный балл от 51 до 70 – оценка удовлетворительно (графические умения и знания в области строительного черчения сформированы на достаточном уровне);

– набранный балл от 0 до 50 – оценка неудовлетворительно (графические умения и знания в области строительного черчения не сформированы или сформированы на недостаточном уровне).

Экспериментальная работа включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и оценочный, которые проводились в течение одного учебного семестра.

На констатирующем этапе, в рамках первого четырехчасового учебного занятия по самоподготовке, которое проводилось после установочной лекции по основам строительного черчения, был выявлен начальный уровень подготовки графической подготовки курсантов с целью оценки их готовности к изучению раздела «Строительное черчение». Для оценки начального уровня графической подготовки курсантов применялись контрольные тесты и комплексы контрольных заданий по выполнению чертежей элементов конструкции зданий с учетом требований СПДС и ЕСКД. По итогам констатирующего этапа экспериментальной работы были сформированы группы курсантов, отличающихся примерно одинаковым начальным уровнем графической подготовки в области строительного черчения.

Формирующий этап экспериментальной апробации включал проведение лекционного занятии по разделу «Строительное черчение» учебной дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» и практических занятий с курсантами, а также их консультирование в ходе аудиторных занятий по самоподготовке. Учебные занятия с курсантами проводились с применением разработанных карт пошагового выполнения операций. На аудиторных занятиях по самоподготовке курсанты при консультативной помощи преподавателя прорабатывали карты пошагового выполнения операций и выполняли от руки эскизы строительных чертежей в соответствии с КПВО. Практические занятия проводились после аудиторных занятий по самоподготовке в течение четырех академических часов. В первой части занятия (1 ак. час) курсанты выполняли тест, приводимый в контролирующей части карты пошагового выполнения операций. Результаты теста оперативно анализировались преподавателем, после чего основные положения карты еще раз уточнялись в ходе беседы с курсантами. Три академических часа занятия были посвящены работе курсантов по выполнению графической работы по строительному черчению. Опираясь только на текстовую часть подготовленной карты пошагового выполнения операций, в которой было представлено решение типовой задачи, курсанты выполняли графическую работу по строительному черчению, решая аналогичную задачу, но с другими исходными данными. Преподаватель при этом выполнял консультативную функцию, отвечая на вопросы курсантов в ходе выполнения графической работы и уточным положения, приведенные в картах пошагового выполнения операций. Оценка работ курсантов проводилась с учетом принятой 100-балльной системы оценки.

Оценочный этап экспериментальной работы проводился в ходе промежуточной аттестации по разделу «Строительное черчение» учебной дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» и заключался в выполнения курсантами контрольного задания по выполнению двух

строительных чертежей, одним из которых был чертеж плана здания. На промежуточной аттестации также использовалась 100-балльная рейтинговая шкала. Результаты экспериментальной работы приведены в табл. 1 и на диаграмме, приведенной на рис. 1.

Таблица 1

Результаты экспериментальной работы

Этапы педагогического эксперимента	Процентное количество курсантов по уровням сформированности графических умений в области строительного черчения			
	0 – 50 баллов	51 – 70 баллов	71 – 85 баллов	86 – 100 баллов
Констатирующий этап	89,1%	10,2%	0,7%	0,0%
Формирующий этап	0,0%	14,2%	39,5%	46,3%
Оценочный этап	0,0%	19,6%	36,6%	43,8%

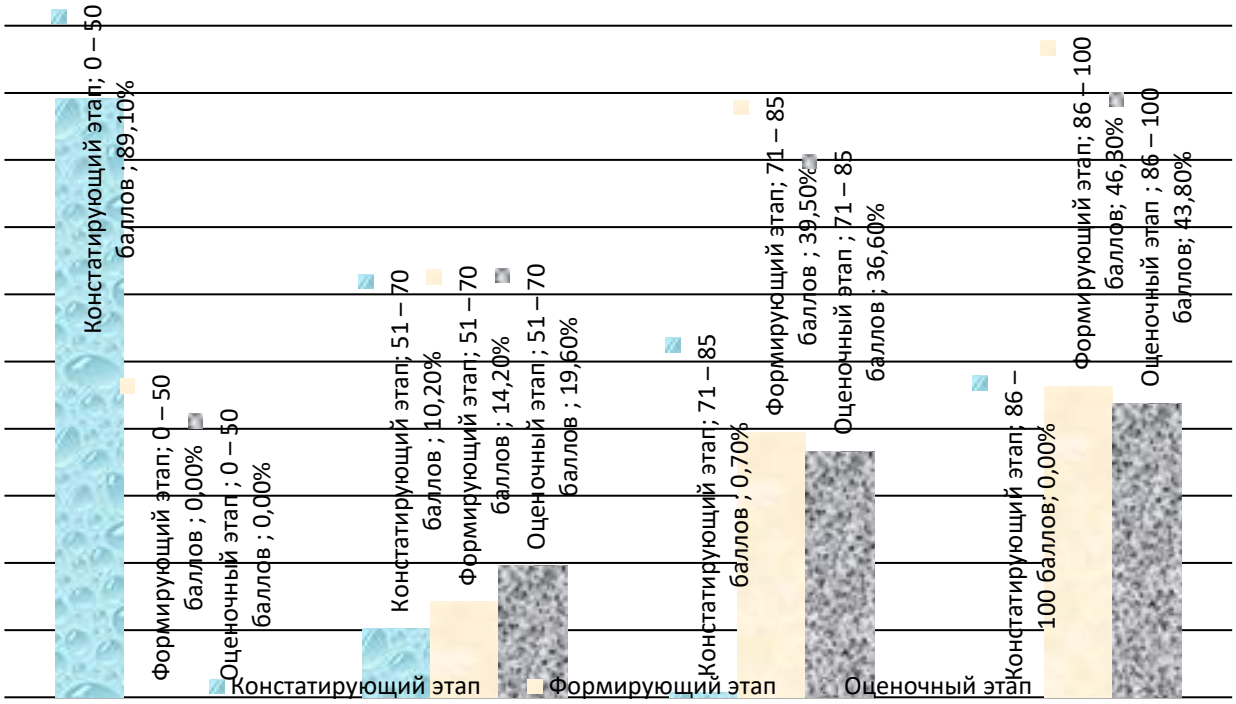


Рисунок 1. Результаты экспериментальной работы

Анализ результатов экспериментальной работы позволяет утверждать, что на формирующем этапе эксперимента более 85% курсантов, а на оценочном этапе около 80% курсантов обнаружили повышенный и высокий уровень сформированности умений выполнять графические работы по строительному черчению, тогда как результаты констатирующего этапа эксперимента показали около 99% курсантов не имели сформированных графических умений в области строительного черчения.

Результаты экспериментальной работы позволяют говорить об эффективности предлагаемой методики при изучении раздела Строительное

черчение» учебной дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» и методического обеспечения – карт пошагового выполнения операций.

Таким образом, можно говорить о том, что успешное формирование графических умений в сфере выполнения и чтения строительных чертежей у специалистов области пожарной и техносферной безопасности возможно при организации обучения с учетом аудиторной самостоятельной работы курсантов и использования специфического учебно-методического обеспечения, в котором отражено логически завершенное алгоритмизированное содержание обучения (карты пошагового выполнения операций), а также при наличии подготовленных педагогических кадров.

Список литературы

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000 – 712 с.

2. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

3. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка – М., 1985. – 45 с.

4. Купанцев, А.П. Деятельностный аспект процесса обучения // Педагогика. – 2002. – №6. – С.44-49.

5. Е. Х. Батяева, Т. В. Ким, И. А. Барышникова, Е. Ю. Салихова, Н. Р. Рогова, А. А. Пржанова, Т. Л. Николаева Проблемно-ориентированное обучение: сущность, недостатки, преимущества // Медицина и экология. – 2016. – №1 (78).

6. Лекерова, Г. Дж. Активные методы обучения как психологическая основа развития мотивации в процессе обучения //Психология обучения. – 2009. – №6. – С. 17-27.

7. Донина, И. А., Ушакова, О. В. Проектно-ориентированное обучение в России и за рубежом // Педагогический вестник. – 2020. – №14.

8. Тарасова, Н.М. Особенности применения деятельностного подхода в преподавании компьютерной графики // Природные ресурсы Арктики и Субарктики. – 2010. – №1.

9. Рукавишникова, Е.Л. Деятельностный метод как фактор усвоения студентами знаний по дисциплине инженерная графика // Педагогика. Серия Гуманитарные науки. – 2020. – №3.

10. Катханова, Ю. Ф. Творческие способности и их развитие в графической деятельности: монография / Ю. Ф. Катханова. – Чебоксары: ИД «Среда», – 2018. – 140 с.

11. Баков, А. А. Теоретические основы информатики: определение понятия алгоритм // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2008. – №16.

12. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. – Воронеж, 1977. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. / В. П. Баранов – М.: Педагогика, 1989.

13. Стариченко, Б. Е. Алгоритмический подход к описанию и конструированию методов обучения // Педагогическое образование в России. – 2024. – №2.

14. Терновская, О. В., Ивлев, А. Н., Терновская, Е. Ю. Реализация алгоритмического подхода в обучении инженерной графике // Проблемы современного образования. – 2025. – №1.

15. Гальперин, П.Я. Зависимость обучения от типа ориентированной деятельности: учеб. пособие / под ред. П.Я. Гальперина. И.Ф. Талызиной. – М: Изд-во МГУ, – 1968. – 238 с.

16. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», – 1998. – 288 с.

17. Новоселов, С. А., Туркина, Л. В. Творческие задачи по начертательной геометрии как средство формирования обобщенной ориентировочной основы обучения инженерно-графической деятельности // Образование и наука. – 2011. – №2.

18. Усанова Е.В., Рукавишников В.А. Базовая геометро-графическая в области техники и технологии: монография. – Казань: Казан.гос. энерг. ун-т, – 2018. – 126 с.

19. Мирошин Д.Г., Мичурова Н.Н., Вох Е.П. Дистанционное обучение курсантов графическим дисциплинам с помощью карт пошагового выполнения операций // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 3. – С. 167-171;

20. Башкова, С. А. Использование инструкционных карт в процессе изучения дисциплин профессионального цикла / С. А. Башкова, Н. С. Родионова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 21-й Международной научно-практической конференции, 25-26 мая 2016 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; [редкол.: Г. М. Романцев и др. ; науч. ред. Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров]. - Екатеринбург, – 2016. – С. 330-333.

3.5. Искусственный интеллект как инструмент формирования исследовательской компетентности будущих педагогов[21]

Рассматривается применение искусственного интеллекта в качестве эффективного инструмента формирования исследовательской компетентности будущих педагогов. При этом, на основе интерпретации понятия «исследовательская компетентность будущего педагога», акцентируется внимание на том, что искусственный интеллект позволяет персонализировать исследовательскую деятельность, повышая её качество и обеспечивая объективную оценку исследовательской компетентности с учетом адаптации к индивидуальным потребностям студентов.

Автор обосновывает технологии искусственного интеллекта, способствующие активизации исследовательских умений как основы формирования исследовательской компетентности будущего педагога. Активизацию исследовательских умений (поиск информации, дифференциация критериев, анализ диагностических результатов и др.) можно обеспечить, применяя технологии искусственного интеллекта: адаптивное обучение, интерактивные симуляции, обработку данных с помощью технологий искусственного интеллекта.

Содержательная сущность педагогических условий, способствующих эффективности формирования исследовательской компетентности будущих педагогов, рассматривается на основе их дифференциации на внутренние и внешние. Определены педагогические условия формирования исследовательской компетентности будущих педагогов средствами технологий искусственного интеллекта (развитие мотивации к исследовательской деятельности средствами технологий искусственного интеллекта; организация самостоятельной познавательной деятельности студентов средствами технологий искусственного интеллекта; реализация межпредметных средств технологий искусственного интеллекта). Для обеспечения развития устойчивой мотивации к изучению педагогических дисциплин как условия формирования исследовательской компетентности будущих педагогов, представлено внедрение системы ИИ в методику преподавания дисциплины «Педагогика» (содержание лекций обогащено новой методикой обучения с применением систем ИИ).

Модернизация высшего педагогического образования ориентирует на формирование специалиста-исследователя, а не просто исполнителя. Будущему педагогу необходимо владеть исследовательскими умениями для легкой адаптации к быстро меняющимся условиям и быть готовым к нахождению новых способов решения профессиональных проблем [1]. При этом акцентируется внимание на том, что нахождению и решению профессиональных проблем, обучению самостоятельному мышлению студентов-будущих педагогов способствует исследовательская деятельность. К тому же, как отмечается в нормативных документах, в том числе: в «Стратегии развития образования до 2040 года», «Стратегии развития информационного общества в Российской

[21] Автор раздела: Серёжникова Р.К.

Федерации на 2017–2030 годы», современному педагогу необходимо быть готовым к применению информационных технологи, цифровых инструментов в образовательном процессе [2].

Готовность будущего педагога к профессиональной деятельности проявляется в его профессиональной компетентности. С учетом современных ориентиров, определяющим признаком образовательного процесса по подготовке будущих педагогов должно стать формирование у них исследовательской компетентности как составляющей профессиональной компетентности.

Цель исследования заключается в обосновании и в определении возможности применения образовательных платформ с элементами искусственного интеллекта, способствующих формированию информационно-исследовательской компетентности будущих педагогов.

В современных условиях интеграции информационных технологий в образование важной задачей повышения качества исследовательской деятельности будущих педагогов становится обучение их способам получения, обработки и хранения информации, эффективного ее применения в практической деятельности.

Обучение с применением новых информационных технологий может стать более продуктивным и позволит студентам качественнее и быстрее объединять, получать, преобразовывать и использовать обучающую информацию, улучшить организацию их самостоятельного обучения и уровень подготовки.

Прежде чем рассмотрим составляющие информационной образовательной среды профессиональной подготовки будущих педагогов, обратимся к интерпретации понятий «компетентность», «исследовательская компетентность», «исследовательская компетентность будущего педагога».

Компетентность, вслед за учеными [3], понимаем, как личностную характеристику специалиста, его способность использовать приобретенные знания, умения, навыки в практической деятельности.

Мы считаем, что подготовка будущего педагога как профессионала исследователя требует целенаправленного формирования у студентов исследовательской компетентности, что и послужило основой определения сущности данного понятия.

Анализ теоретических источников позволяет исследовательскую компетентность определить, как:

- «… интегральное качество личности, выраженное в готовности и способности к самостоятельному поиску решения новых проблем и творческому преобразованию действительности на основе совокупности личностно-осознанных знаний, умений, навыков, способов деятельности и ценностных установок» [4, с.94];

- «… совокупность личностных качеств, необходимых для эффективной исследовательской деятельности» [4, с. 94];

- «… интегральное личностное качество, выраженное в готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста от функциональной деятельности к

преобразовательной, основываясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности» [4, с.94].

Итак, исследовательская компетентность, как указывают учёные [4; 5; 6], характеризуется мотивированностью к исследовательской деятельности, владением навыков, умений выполнять исследование и готовностью к внедрению результатов исследования.

С учетом обозначенного, понимаем сущность «исследовательской компетентности будущего педагога» как интегральную характеристику личности, проявляющуюся в мотивированной направленности личности к исследовательской деятельности в педагогической сфере, основой которой выступают исследовательские умения и опыт получения и обобщения экспериментальных данных. При этом, для получения знаний об определенных явлениях, процессах или объектах, исследовательская деятельность осуществляется в несколько этапов: планирование (проектирование), применение к объекту методов исследования для получение необходимых данных, формулирование и интерпретация результатов.

В этой связи исследовательские умения отождествляются с системой интеллектуальных и практических умений личности, необходимых для самостоятельного выполнения исследования и проявляются в самостоятельной организации поисковой работы, способности определять цели, прогнозировать, планировать, организовывать собственную работу и коррекцию исследовательской программы. Следовательно, исследовательские умения – это умения (интеллектуальные, практические и организаторские), обеспечивающие выполнение исследовательской деятельности, а исследовательские способности – это индивидуально-психологические особенности личности, как основа успешного и качественного поиска, получения и осмысления новых данных. Исследовательские умения и исследовательские способности личности, способствующие успешной исследовательской деятельности, определяются субъективными условиями. Поэтому для реализации этих ключевых задач необходимо обеспечить современное образование высококачественными технологиями, создать комфортные условия, которые послужат мощными помощниками в получении студентом качественного современного образования и в этом процессе ведущая роль должна принадлежать преподавателю. Преподаватель в качестве научного руководителя студента-исследователя обращает внимание на аспекты образовательного процесса, требующие глубокого анализа. Так обращается внимание на загруженность педагога выполнением рутинной работы по разработке планов обучения, которые должны соответствовать учебной программе и недостаточностью времени на исследование индивидуальных особенностей обучающихся. В то время как разработка соответствующего содержания образования, так и обучающиеся требуют индивидуального подхода, как основы для раскрытия своих задатков и потенциала. Выполнить эти задачи должным образом достаточно трудно, не имея мощных компьютерных средств. Данные задачи в современных условиях цифровизации могут выполняться гораздо быстрее и точнее. Поскольку разрабатываются технологии, позволяющие образовательное программное

обеспечение адаптировать к индивидуальным особенностям обучающихся. Это делает обучение адаптивным, а адаптивные подходы в обучении обеспечивают формирование исследовательской компетентности, которая является одной из ключевых для обеспечения обучения на протяжении всей жизни [8].

Следовательно, информатизации образовательного процесса состоит в создании, внедрении и развитии компьютерно-ориентированной образовательной среды, основанной на информационных системах, сетях, ресурсах и технологиях [9].

Как отмечают ученые, «выбирая средства информационно-коммуникационных технологий, необходимо исследовать их содержательную сторону с точки зрения предмета и методики, выстраивая определенные траектории обучения в соответствии с общепринятым дидактическим принципом и принципом современной цифровой» [10, с.9]. При этом необходимо исходить из того, что для достижения успешного результата в различных аспектах организации и реализации образовательного процесса необходимо обращаться к потенциалу системы искусственного интеллекта (далее – ИИ).

«Искусственный интеллект» (от английского artificial intelligence Ai) – свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функции, которые традиционно считаются прерогативой человека» [11, с.11].

«Искусственный интеллект – это умение интеллектуального агента понимать или изучать любую интеллектуальную задачу, которую может выполнить человек» [12, с.49].

По мнению ученых [13], искусственный интеллект – это система функциональных компьютерных технологий, моделирующих мышление человека и навыки: анализ сложных систем, взвешенное суждение, поддержка диалога и т.д. «В целом существует три основные подсистемы ИИ – нейронные сети, машинное обучение и глубокое обучение. Нейронные сети являются математическими вычислительными моделями, которые непосредственно или частично воспроизводят биологические нейронные сети» [13, с.33].

Рассматривая содержательную сущность современных технологии искусственного интеллекта, можно выделить специализированные методы и алгоритмы: машинное обучение, нейронные сети, компьютерное зрение, обработка естественного языка (NLP), экспертные системы и др. Отметим, что каждая из этих технологий имеет свои сильные стороны и области применения [13].

Сегодня университеты уже используют алгоритмы ИИ для персонализации обучения и доставки контента, который отвечает персонализированным потребностям студента и темпу его обучения. Данная идея построена на исследованиях, показывающих, что разные обучающиеся, попадая в одну и ту же среду обучения с одинаковым контентом, имеют разные способности, предпочтения, наклонности и потребности в обучении [14].

Для оформления результатов исследования может быть эффективной адаптивная образовательная платформа, ориентированная на создание персонализированных учебных программ с помощью машинного обучения с

целью оптимизации времени обучения каждого обучающегося. Данный инструмент с учетом множества компонентов учебного процесса позволяет проанализировать и выявить аспекты, снижающие эффективность учебной деятельности обучающихся. Однако, данный инструмент помогает обучающемуся заполнить пробелы в знаниях перед началом изучения нового материала [15]. Персонализированный подход к обучению позволяет обеспечить создание учебной программы, необходимой конкретному обучающемуся в конкретное время [16].

Основу научного обоснования адаптивного обучения положили классики педагогики: Я.А. Каменский, Й. Песталоцци и др. В своих трудах они указывали на необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся, чтобы довести до совершенства психические, физические и нравственные качества, которые присущи детской природе [16]

В работах П. Брусиловского [17] исследуются адаптивные и «интеллектуальные» сетевые образовательные системы, с использованием технологий искусственного интеллекта, а также рассматриваются системы адаптивного гипертекста и адаптивной гипермедии. Он использует такие технологии как адаптивное представление, адаптивная поддержка навигации, адаптивная фильтрация данных и др. [17].

Несмотря на значительное количество исследований посвящённых проблемам адаптивного обучения с использованием высокотехнологичных образовательных платформ, подробного внимания требует проблема расширения применения современных достижений в сфере искусственного интеллекта для более полного учета индивидуально-топологических особенностей обучающихся.

В таких условиях обучения утрачивается характер жесткого управления [18] и обучающийся в нем становится полноценным субъектом, он может регулировать и корректировать каждый этап собственной деятельности, а, следовательно, увеличивается доля продуктивной самостоятельной работы поиска нужных информационных ресурсов, источников и учебных материалов через формирование исследовательской компетентности.

Современные технологии ИИ, как указывает Стариков Е.Н., Тютюнник А.И., «включают в себя множество специализированных методов и алгоритмов, таких как машинное обучение, нейронные сети, компьютерное зрение, обработка естественного языка (NLP), экспертные системы и многие другие. Каждая из этих технологий имеет свои сильные стороны и области применения. Так, компьютерное зрение используется для распознавания объектов на изображениях и видео, NLP помогает в понимании и генерации человеческого языка, а машинное обучение позволяет создавать модели, способные предсказывать и анализировать данные» [13, с.33].

В процессе формирования исследовательской компетентности будущих педагогов применение ИИ можно считать необходимым условием улучшения эффективности научно-исследовательской деятельности студентов. ИИ должен способствовать легкому поиску информации, лучшему ее усвоению и

преобразованию в новые знания, созданию и презентации образовательного продукта.

Технологии искусственного интеллекта активно применяются в обучении, в самостоятельной и проектной деятельности, подготовке проектов и презентаций. Применение технологий искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности позволяет направить интеллектуальный потенциал студентов для всестороннего развития своего интеллекта, овладение способами получение информации для решения учебных, а впоследствии и профессиональных задач, приобретение навыков, которые помогут продолжать образование в течение всей жизни.

Так, чат-боты на базе ИИ активизируют работу в поисках какой-либо информации (как правило, это поиск ответа на вопрос). Результат работы студентов в поисковых системах зависит от точной формулировки запроса. «Чат-боты, построенные на современных системах ИИ, имеют ряд преимуществ в сравнении с обычными поисковыми системами, существенным из которых можно назвать степень точности понимания запроса пользователя» [19, с.10].

А нейросети slidepoint.online, gamma.app оказывают существенную помощь студентам в подготовке презентаций.

К цифровым средствам, обеспечивающим формирование исследовательской компетентности обучающихся можно отнести систему Autoplay Media Studio с применением эффективных инструментов для создания мультимедийного, интерактивного контента: iSpring Suite, Online Test Pad, Power Point.

Обобщая мнение ученых о роли искусственного интеллекта в формировании исследовательской компетентности будущих педагогов, особое значение уделили педагогическим условиям, способствующим эффективности данного процесса. С учетом факторов, которые обусловливают выделение педагогических условий в образовательном процессе, дифференцировали их на внутренние и внешние. К внутренним педагогическим условиям отнесли: личностное отношение к научному исследованию; способность применять знания по методологии исследований на практике; владение современными средствами коммуникации; стремление личности к самоконтролю и саморазвитию; познавательные мотивы; ценностное отношение к обучению; готовность к профессиональной деятельности.

При этом учитывали, что внешние факторы педагогических условий определяются содержанием, структурой, формами и методами обучения, приобретенными умениями анализировать и синтезировать результаты исследований.

Обусловливая определение педагогических условий формирования исследовательской компетентности будущих педагогов, мы также ориентировались на: важность положительной мотивации для успешного приобретения студентами исследовательских умений и навыков; необходимость ориентации содержания учебных дисциплин на формирование исследовательских компетенций будущих педагогов; специфику профессиональной деятельности педагогов и приближение содержания

дисциплин к реалиям профессиональной деятельности; соблюдение межпредметных связей при изучении педагогических и профессиональных дисциплин для интеграции теоретических знаний будущих педагогов.

Анализ теоретических источников и результатов исследования позволили определить педагогические условия формирования исследовательской компетентности будущих педагогов средствами технологий искусственного интеллекта:

- развитие мотивации к исследовательской деятельности средствами технологий искусственного интеллекта;
- организация самостоятельной познавательной деятельности студентов средствами технологий искусственного интеллекта;
- реализация межпредметных средств технологий искусственного интеллекта.

Учеными отмечается, что в овладении студентами исследовательской деятельностью немаловажную роль играют такие составляющие мотивации обучения, как потребности, мотивы, цели.

Поэтому считаем, что поощрение студентов-будущих педагогов с первого курса профессиональной подготовки к исследовательской деятельности создаст предпосылки приобретения ими исследовательских умений, навыков, опыта исследовательской деятельности, усилит их познавательный интерес к проблемам образования, педагогического взаимодействия. Следовательно, развитие мотивации к исследовательской деятельности, определенной нами в качестве первого педагогического условия формирования исследовательской компетентности, позволит будущим педагогам лучше сформироваться как специалистам, способным заниматься исследованиями в педагогической сфере.

Американским психологом H. Murray еще в первой половине прошлого века мотивации уделялось большое внимание как потребности в достижении результата в работе, как стремлении к преодолению препятствий, развитию силы, попытке сделать что-то сложное как можно лучше и быстрее [20].

По мнению А.К. Марковой мотивация является сферой поведения, которая включает в себя мотивы, цели, эмоции и умение учиться [21, с.100]. Также мотивация может состоять из целого ряда разных мотивов. Мотивацию деятельности ученый понимает, как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта, его ощущениями, интересами, привычками.

Поэтому, с учетом мнения учёных, главной задачей преподавателей, научных руководителей должно быть обеспечение полного содействия индивидуальным интересам, возможностям и способностям студентов, что побуждает появление соответствующих мотивов и, в конечном итоге, будет способствовать развитию мотивации студентов к исследовательской деятельности.

Учитывая, что в содержании будущей профессиональной деятельности педагогов лежат фундаментальные знания по педагогическим дисциплинам, одним из приоритетных педагогических условий формирования исследовательской компетентности определяем развитие мотивации к

исследовательской деятельности средствами искусственного интеллекта при изучении педагогических дисциплин.

Это позволяет сделать вывод, что именно мотивация студентов к изучению педагогических дисциплин, будет способствовать не только более качественному усвоению ими профессиональных дисциплин, но и обеспечивать условия эффективного формирование исследовательской компетентности.

Для обеспечения развития устойчивой мотивации к изучению педагогических дисциплин как условия формирования исследовательской компетентности будущих педагогов, в нашем университете внедрена система ИИ в методику преподавания дисциплины «Педагогика». Содержание лекций обогащено новой методикой обучения с применением систем ИИ. Занятия проводятся с цифровыми помощниками, такими как: видеолекция (фрагмент содержания лекции на фоне презентации- 5-10 минут); «обзор с высоты айсберга» (укрупненно-блочное представление материала, как правило, истоки становления); чтение лекции (представление содержания материала со сгенерированной презентацией; подкаст по теме лекции (аудиоинформация 10-15 минут – обобщение лекции); инфорграфика (сгенерирована ИИ в соответствии с текстом, сопровождается аудиоинформацией подкаста, что позволяет закрепить материал лекции).

Для развития мотивации студентов к изучению педагогических дисциплин в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов используем дифференцированные задания, профессионально-ориентированные задания и задания, имеющие исследовательский характер. При этом студенты получают уникальную возможность для самообразования, поскольку такие задания способствуют активизации познавательной деятельность, формируя общую интеллектуальную культуру, навыки исследовательской и аналитической деятельности, глубокий анализ и переосмысление содержания учебного материала.

Таким образом, современное образование – это образование научного направления, где исследовательские компетентности определяют успешность обучающегося в образовании. И эту успешность педагог должен обеспечить через учет динамических индивидуальных особенностей каждого обучающегося. И на сегодняшний день это возможно только с использованием сервисов и инструментов адаптивного обучения. Главной особенностью такого обучения является его персонализированная направленность – адаптированность учебного процесса к индивидуальным потребностям обучающегося. На наш взгляд, с целью повышения качества профессиональной подготовки и формирования исследовательской компетентности будущего педагога, компьютерные технологии и сервисы активизирующие индивидуальные особенности студентов и должны разрабатываться на основе искусственного интеллекта.

Инструменты искусственного интеллекта могут способствовать повышению качества обучения, если обеспечить развитие устойчивой мотивации к изучению педагогических дисциплин как условия формирования

исследовательской компетентности будущих педагогов, внедряя систему ИИ в методику преподавания дисциплин.

Кроме необходимости внедрения технологий ИИ в учебные программы как объект изучения, их необходимо включать в сопровождение учебного процесса, поскольку сегодняшним студентам нужно работать в будущем, где ИИ станет необходимостью. В то же время внедрение искусственного интеллекта должно быть направлено на сохранение и усиление всех сильных сторон деятельности будущего педагога.

Список литературы

1.Серёжникова Р.К., Воротилкина И.М. Роль имиджа науки в процессе подготовки магистров к исследовательской деятельности// Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2024. № 3. С. 139-145.

2. Серёжникова Р.К. Подготовка будущих магистров педагогического образования к научно-исследовательской деятельности: содержательный анализ //Служение педагогическому делу 2023. Сборник статей II Международного профессионально-исследовательского конкурса. Петрозаводск, 2023. С. 66-76.

3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. Педагогика. 2003. № 10, 8–14.

4. Сухоруков В.Н. Исследовательская компетентность курсантов как важная составляющая профессиональной подготовки//Психолого-педагогический журнал «Gaudeamus». 2020, вып. 19, № 4 (46), стр. 90-99.

5. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей. – М., 1998. – С.98.

6. Селевко Г.К. Компетентности и их классификации // Народное образование. 2004. № 4 С. 138 – 143 [Электронный ресурс]. URL: https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2004-4/kompetentnosti-i-ih-klassifikaciya

7. Леонтович А.В., Саввичев А.С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы. – М.: ВАКО, 2014. – 160 с.

8. Шобонов Н. А. Искусственный интеллект в образовании / Н. А. Шобонов, М. Н. Булаева, С. А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-4. С. 288–290.

9. Нтакпе Ж.К. Объяснимый искусственный интеллект как путь улучшения и регулирования использования искусственного интеллекта// Интеллектуальные технологии в эргономике и когнитивных науках. Сборник материалов всероссийской научно-практической онлайн-конференции с международным участием. Брянск, 2024. С. 404-406.

10. Григорьев С. Г. Искусственный интеллект в образовании: приложения систем искусственного интеллекта к анализу и построению онтологических конструкций / С. Г. Григорьев, А. А. Сафронов // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». 2024. № 1 (67). С. 7–17.

11. Хайритдинов Д.У.У., Сайдалиева Ф.Х. Понятие об искусственном интеллекте и адаптивное обучение, как один из возможностей использования искусственного интеллекта в образовании //Фундаментальные и прикладные

научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации. сборник статей XLIX Международной научно-практической конференции. Пенза, 2021. С. 10-12.

12. Бутченко Е.Ю., Казимов Д.М. Искусственный интеллект и искусственные нейронные сети, метод глубокого обучения нейросетей искусственного интеллекта// Научные достижения в XXI веке: модернизация, инновации, прогресс. Сборник научных трудов по материалам XI Международной научно-практической конференции. Анапа, 2023. С. 49-53.

13. Стариков Е.Н., Тютюнник А.И. Сильный искусственный интеллект как интегратор отдельных технологий искусственного интеллекта в систему технологий //Тенденции развития науки и образования. 2024. № 112-7. С. 31-36.

14. Искусственный интеллект для науки и наука для искусственного интеллекта /К.В. Анохин, К.С. Новоселов, С.К. Смирнов, А.Р. Ефимов, Ф.М. Матвеев // Вопросы философии. 2022. № 3. С. 93-105.

15. Бабич Л.В. Мотивация студентов и искусственный интеллект: антропологический взгляд на проблемы использования искусственного интеллекта //Педагогика и психология в непрерывной системе образования: от теории к практике. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Киров, 2025. С. 568-571.

16. Ермаков Т.К. Искусственный интеллект как приём: методико-теоретическое основание исследования видеоигрового искусственного интеллекта // Социология искусственного интеллекта. 2023. Т. 4. № 3. С. 56-63.

17. Brusilovsky P., Peylo Ch., “Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems”, International Journal of Artificial Intelligence in Education, 2003 no.13, pp.156–169, available at:http: //www.pitt.edu/ ~peterb /papers/ AIWBES.pdf

18. Устинова В.Г. Искусственный интеллект и авторское право: кто владеет результатами творчества искусственного интеллекта// Проблемы правоохранительной деятельности на современном этапе. Сборник трудов IV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Кострома, 2025. С. 662-667.

20. Григорьев С. Г. Искусственный интеллект в образовании: приложения систем искусственного интеллекта к анализу и построению онтологических конструкций / С. Г. Григорьев, А. А. Сафронов // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». 2024. № 1 (67). С. 7–17.

21. Murray H. A. Explanations in personality. N.Y. : Oxford Univ. Press, 1938. 761.

22. Маркова А.К. (1993). Психология труда учителя: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192с.

3.6. Интеграция технологий искусственного интеллекта в методику преподавания иностранных языков[22]

В настоящее время повсеместная цифровая трансформация всех сфер человеческой деятельности стала реальностью, охватывая политическую, экономическую, социальную, технологическую, образовательную, юридическую и многие другие сферы. Цифровые технологии, фундаментально меняющие традиционные виды деятельности в разных областях человеческой жизни, можно рассматривать как движущую силу цифровой трансформации общества.

На протяжении всего развития человеческой цивилизации каждая технологическая революция эффективно повышала производительность труда и приводила к социальным преобразованиям и изменениям. С развитием и комплексным применением новых технологий, таких как искусственный интеллект (AI), большие данные (big data), 5G, VR/AR/MR и интернет вещей (IoT) мы находимся на пороге нового витка трансформаций. В области обучения иностранным языкам цифровая трансформация, направленная на адаптацию к различным новым требованиям и изменениям, стала возможностью для инноваций в методике преподавания. В этой сфере необходимо разрабатывать практики, которые интегрируют экосистемы цифрового образования с преподаванием иностранных языков, расширяют возможности преподавателей и предоставляют студентам знания и навыки для адаптации в будущем.

Цифровая трансформация как системный и многоуровневый процесс, оказывающий влияние на все уровни образовательной системы, направлена не только на техническую модернизацию и внедрение новых инструментов, но и на изменение подходов к образованию [12].

Сейчас в России реализуются различные программы с целью развития высшего образования. Стратегическое направление в области цифровой трансформации науки и высшего образования, утвержденное распоряжением Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р, определяет приоритеты в сфере высшего образования и научной деятельности до 2030 г. [6]. Интеграция цифровых технологий в образование, безусловно, является перспективным и первостепенным направлением, поскольку сфера профессионального образования неразрывно связана с другими сферами общественной жизни, обеспечивая подготовку специалистов для работы в условиях высокотехнологического будущего, именно поэтому «в настоящее время вузы ориентированы на подготовку специалистов к инновационной профессиональной деятельности с использованием самых современных цифровых технологий» [4, С. 39].

Одной из программ цифровой трансформации высшего образования является «Приоритет-2030», цель которой к 2030 г. сформировать в России более 100 прогрессивных современных университетов [8].

Информационные ресурсы, основанные на больших данных, достигли огромного объёма и отличаются разнообразием. Ресурсы, предоставляемые

[22] Автор раздела: Данильченко Т.Ю., Тихонова С.А.

онлайн и отвечающие индивидуальным потребностям учащихся, постепенно изменили привычные способы получения информации, что привело к появлению интернет-методов обучения, таких как: электронное обучение (e-learning), мобильное обучение (m-learning) и повсеместное обучение (u-learning).

Термин «электронное обучение» (electronic-learning) имеет разные варианты перевода, такие как «цифровое обучение» и «сетевое обучение». Они отражают разные точки зрения: цифровое обучение делает акцент на интернет-обучении; электронное обучение на применении электронных учебных материалов; а сетевое обучение на интеграции цифрового контента с онлайн-ресурсами. Несмотря на различия, все три подхода делают акцент на ресурсах больших данных и использовании технологий для трансформации и управления обучения им. Внедрение новых методов в преподавание иностранных языков не заменяет традиционное обучение. Напротив, оно постоянно взаимодействует с традиционным обучением, постепенно интегрируясь в него, непрерывно дополняя и совершенствуя его. Благодаря конкретной практике, оно сформировало жизнеспособную и эффективную систему обучения иностранным языкам в среде информационных технологий, характеризующуюся сетевым обменом знаниями, оцифрованными ресурсами, гибким обучением и постоянно обновляемым учебным контентом.

Технология электронного обучения способствует повышению качества образования посредством:

– организации коллективных видов деятельности студентов;

– дифференциации учебного процесса;

– создания новых электронных образовательных средств;

– применения новых информационных методов и средств обучения;

– создания новых средств оценивания результатов процесса обучения студентов [2].

Мобильное обучение (mobile-learning) постепенно внедрялось в систему обучения с развитием технологий мобильной связи. Развиваясь на основе электронного обучения, мобильное обучение эффективно использует мобильные технологии, предлагая учащимся новый опыт обучения в любое время и в любом месте.

Принцип мобильного обучения можно понять, исходя из следующих аспектов: во-первых, мобильное обучение является расширением электронного обучения. Помимо обладания всеми характеристиками электронного обучения, оно также имеет свою уникальную особенность: студенты больше не привязаны к своим компьютерам, им представляется свобода в выборе времени и места для обучения. Среда обучения мобильна как для преподавателей, так и для студентов. Во-вторых, устройства, реализующие мобильное обучение, должны обладать следующими характеристиками: портативностью, то есть небольшим размером и весом, что позволяет легко носить их с собой; быть беспроводным, то есть отсутствием необходимости подключения к сети; и мобильностью, то есть пользователь может эффективно использовать их в дороге и т.д.

Повсеместное обучение (ubiquitous learning) – это метод, обеспечивающий доступ к необходимой информации и ресурсам не зависимо от времени и места.

Цель повсеместного обучения – создать среду данных, которая позволит студентам учиться в удобное для них время, используя любое устройство, при этом эффективность обучения повышается.

Несмотря на разные названия, все эти методы обучения основаны на больших данных и интернет-технологиях. С точки зрения сути обучения, эти три метода представляют собой изменения следующих концепций:

1. С точки зрения получения информации изменились каналы её получения, т.е. переход с бумажных носителей информации на электронные источники, такие как интернет;

2. С точки зрения времени и места традиционные методы обучения предоставляют относительно фиксированную информацию, в то время как в современных методах обучения, полученная информация мобильна и доступна в любое время;

3. С точки зрения объема ресурсов традиционные методы обучения позволяют получить относительно ограниченный объем информации, в то время как современные методы обучения имеют доступ к обширному и неограниченному объему информации.

Переход от традиционного обучения к электронному, мобильному и повсеместному изменил не только форму и каналы доступа к информации, но и привел к трансформации моделей, стратегий мотивации и ролей участников образовательного процесса. Технологии больших данных и ИИ, в свою очередь, становятся следующим этапом этой трансформации, позволяя создавать интеллектуальные адаптивные образовательные среды.

Стремительное развитие технологий, примером которого является ChatGPT, спровоцировало новый этап развития искусственного интеллекта и влияния на сферу образования. В ноябре 2022 года компания OpenAI выпустила ChatGPT, который привлек широкое внимание во всем мире. Появление генеративного ИИ знаменует собой переход технологии AIGC (AI-Generated Content) от начальной стадии грамматической и синтаксической обработки текста к продвинутой стадии логической и семантической. Объединяя в себе поиск информации, машинный перевод и генерацию диалогов, ИИ привел к преобразованию различных сфер жизни человека, включая образование и обучение. Преподавание иностранных языков, которое предполагает повышение уровня владения языком и передачу знаний, неизбежно будет напрямую затронуто развитием ИИ. Технологии используют механизм обучения и модель с подсказками, основанную на подкреплении и обратной связи, что позволяет ИИ постепенно адаптироваться к логике человеческого мышления и соответствовать когнитивным способностям и привычкам.

Появление генеративного ИИ сигнализирует об интеграции технологий языкового интеллекта с поиском информации, машинным переводом и взаимодействием человека с компьютером, что позволяет применять его в более широком спектре социальных ситуаций.

Обучение иностранным языкам направлено на развитие у студентов навыков межкультурного общения, а технологии генеративного ИИ являются эффективным средством для достижения этих целей. Появление технологий

генеративного ИИ вызвали бурные дискуссии среди педагогов по всему миру. Решение проблем понимания и генерации языка является основной целью ИИ, ориентированного на человека, а создание и использование инструментов – опорой прогресса. Появление таких технологий знаменует собой не конец преподавания иностранных языков, а начало совместного обучения.

Основные достижения технологий генеративного ИИ заключаются в следующем:

1. Способность выполнять огромный спектр задач благодаря обширным возможностям. Помимо общения с людьми, технологии генеративного ИИ также могут писать романы, эссе, стихи, создавать изображения, а также создавать и улучшать программный код на основе введенных пользователем ключевых слов и высказанных намерений. Их можно применять для планирования занятий, поиска ресурсов, творческих заданий, а также для других задач в процессе обучения иностранным языкам.

2. Использование больших языковых моделей (Large Language Model) в качестве технической основой ИИ. С появлением технологий генеративного ИИ сочетание больших языковых моделей и поисковых систем позволяет осуществлять интерактивный поиск, лучше отвечающий потребностям пользователя. Сочетание этих возможностей с компьютерными офисными программами может значительно повысить эффективность работы. Большие языковые модели, по сути, обладают техническими характеристиками общего ИИ и могут применяться в широком спектре задач, становясь его технологической основой.

3. Обработка естественного языка как необходимое условие взаимодействия человека с компьютером. Обработка естественного языка долгое время была самой сложной областью ИИ. Одним из прорывов технологий генеративного ИИ является высококачественное понимание и генерация естественного языка, что обеспечивает многоязыковую обработку, знаменуя собой важную веху в технологиях взаимодействия человека с компьютером. Технологии генеративного ИИ эффективно структурируют речь, демонстрируя чёткие идеи и строгую логику.

Функции технологий генеративного ИИ составляют техническую основу для появления новых методик и моделей обучения иностранным языкам.

Технологии ИИ демонстрируют высокие возможности взаимодействия человека с компьютером, предоставляя обширные ресурсы для обучения иностранным языкам и облегчая выполнение различных вспомогательных задач, что позволяет преподавателям и студентам ощутить их преимущества. Оптимизация учебного процесса включает генерацию и подбор учебного материала по сложности языкового уровня, объему, профессиональной ориентации, целесообразности в рамках образовательной траектории конкретных студентов или целой студенческой группы [11, С. 214].

Генеративный ИИ становится личным ассистентом преподавателя в учебной аналитике, что подразумевает профилирование и диагностирование групп студентов, с которыми работает преподаватель. Полученные с помощью ИИ аналитические данные о языковом уровне студентов, их стиле обучения, а

также их личностных и профессиональных потребностях впоследствии становятся базой для индивидуализации и моделирования процесса обучения с предоставлением обратной связи и генерацией персонализированного обучающего контента.

Кроме того, технологии ИИ могут помочь преподавателю оптимизировать этап планирования учебного процесса [3]. Созданные ИИ сценарии учебных занятий обладают как рядом преимуществ, таких как: четкий тайм-менеджмент, логичность этапов, так и некоторыми недостатками: примитивность, галлюцинации ИИ в виде недостоверной информации. Однако, качество и методическая корректность сгенерированного плана или сценария занятия напрямую зависит от полноты и детализированности промпта. Без сомнения, сгенерированные планы серии занятий или сценарий конкретного занятия могут быть использованы преподавателем в качестве основы, которая при правильной корректировке и дополнении методическими компонентами может стать эффективной базой для проведения качественного занятия.

Например, во время обучения чтению преподаватели могут использовать ИИ для разработки целевых тестовых вопросов к материалам для чтения, чтобы точно проверить понимание учащимися основной идеи, структуры текста и логических связей, тем самым оценивая их навыки понимания прочитанного. Такой подход повышает эффективность подготовки к занятиям. Во время изучения иностранных языков целесообразно использовать возможности многоязычного перевода ИИ и задавать ему определенные социальные роли (например, экскурсовод, сотрудник в гостинице и т. д.). У студентов появляется возможность общаться с «виртуальными» людьми, совершенствуя свой уровень владения иностранным языком, а также развивая навыки межкультурного общения.

В контексте преподавания иностранных языков диалогическое общение является уникальным способом обучения. Основное преимущество генеративного ИИ заключается в мгновенной обратной связи и механизме персонализированного обучения. ИИ может использовать алгоритмы глубокого обучения для точной настройки вопросов, задаваемых студентами, и быстрой выдачи целевых ответов. Генеративный ИИ обладает динамической адаптивностью и способен имитировать речемыслительную деятельность, регулировать сложность и глубину диалогового содержания в соответствии с уровнем знаний и ответами учащегося для решения коммуникативных задач при выполнении условно-речевых упражнений. Более того, генеративный ИИ способен вести непрерывные диалоги и устанавливать логические связи между темами, тем самым поддерживая сложные диалоги и обсуждения в разных областях, что крайне важно для расширения кругозора студентов и развития системного мышления.

Благодаря обширной базе данных, ИИ может не только отвечать на вопросы, но и направлять студентов к фундаментальному изучению принципов и логики, лежащих в основе вопросов, а также способствовать постепенному углублению понимания в ходе диалога. В таком диалоговом процессе обучение уже не является односторонним навязыванием знаний, а представляет собой

двусторонний процесс, что способствует развитию у студентов способности к самостоятельному обучению и исследовательского духа.

Генеративный ИИ также в определенной степени оказывает эмоциональную поддержку. Хотя ИИ не обеспечивает реалистичного эмоционального опыта, он способен снизить психологическое давление, которое могут испытывать студенты при обращении за помощью, благодаря своему стилю общения, а также создавая относительно непринужденную и дружелюбную атмосферу обучения. Безбарьерная коммуникационная среда, предоставляемая ИИ создает более инклюзивные условия обучения. Применение генеративного ИИ делает акцент на построении систем знаний посредством диалога, обмена и анализа. Моделируя сценарии реальных разговоров, ИИ мгновенно отвечает на вопросы студентов и предоставляет персонализированные рекомендации, позволяя учащимся создавать индивидуальный образовательный опыт, делая процесс обучения более увлекательным и эффективным. Эта интерактивная образовательная экосистема, ориентированная на человека, способствует развитию у студентов проактивного исследовательского подхода, критического мышления и навыков решения проблем.

Одним из важных и трудоемких аспектов обучения является организация контроля и оценки освоения учебного материала студентами и предоставления им обратной связи. Инструменты ИИ позволяют, с одной стороны, значительно сократить время на подготовку контрольно-измерительных материалов, с другой стороны, оптимизировать сроки проверки тестовых и письменных работ, а также получить многоаспектную оценку работ студентов исходя из указанных параметров [9, С. 15].

Студенты также могут использовать ИИ для выявления грамматических и орфографических ошибок в своих эссе и совершенствования языковых и речевых навыков, используя адаптивные методы обучения. Функции ИИ оценивать уровень владения языком студентов и предоставлять соответствующие учебные ресурсы и стратегии, способствует повышению эффективности обучения. Благодаря выбору методов обучения, а также своевременной обратной связи и оценки, студенты постоянно совершенствуют свои языковые навыки.

Однако, даже если ИИ упрощает проверку существует риск снижения качества анализа работы или ограниченности ИИ в восприятии работ. ИИ-инструменты в вузах сокращают время проверки, но требуют пересмотра критериев оценки [5]. Формальные оценки письменных работ, таких как эссе, рецензии, очерки, письма и др. (деление на абзацы, наличие дискурсивных маркеров), должны быть дополнены содержательными, языковыми и стилистическими параметрами в зависимости от вида работы.

Хотя технологии ИИ обеспечивают удобство и повышают эффективность преподавания иностранных языков, они также имеют ряд проблем и недостатков:

1. Несмотря на значительные улучшения в разговорных и интерактивных возможностях ИИ допускает фактические ошибки. Технологии генеративного

ИИ – это модели, которые основаны на данных, но их способности к пониманию реальных условий, принципов и правил, лежащих в основе данных ограничены. Поэтому результаты, которые они предоставляют, иногда не соответствуют объективным фактам и логике реальной повседневности.

2. Технологии генеративного ИИ обладают широким пониманием общих знаний, но не способны давать ответы на узкоспециализированные, глубокие и содержательные вопросы. Знания технологий генеративного ИИ ограничены уже имеющимися данными.

3. Технологии генеративного ИИ – это модели, которые не обладают встроенным пониманием создаваемого контента, часто допускают фактические ошибки и выдают результаты, не имеющие гарантий безопасности. Технологиям генеративного ИИ присуща необъяснимость и неконтролируемость. Так как результаты работы ИИ не имеют гарантий безопасности, в случае их злонамеренного использования последствия могут привести к неизмеримым потерям. Поэтому необходимо исследовать способы снижения потенциальных рисков.

Особое внимание следует уделить возникающей проблеме мотивации изучения иностранных языков. Технологии генеративного ИИ позволяют создавать и моделировать ситуации при изучении иностранного языка, а необходимые знания можно найти в интернете в любое время. ИИ может осуществлять межкультурную коммуникацию от имени человека, позволяя находить и использовать языковые знания в любое время. Возникает вопрос как как развивать интерес к иностранным языкам, учитывая, что технологии генеративного ИИ предоставляет актуальные знания в любое время, в любом месте и обладает практически всезнанием. А также необходимо решить проблему как координировать и организовывать занятия в аудитории, чтобы стимулировать активное обучение студентов.

Новое поколение технологий ИИ оказывает влияние на методы и содержание обучения и вносит изменения в систему преподавания в высших учебных заведениях. Возможности и проблемы, которые ИИ представляет для преподавания иностранных языков, следует решать с помощью следующих стратегий и предложений:

1. Сохранение изначальной цели обучения

Независимо от стратегии обучения, образовательная цель всегда должна быть сосредоточена на самом образовании. Преподавание иностранных языков – это процесс, который постепенно развивает гуманистические качества и моральный облик студентов и является важнейшим путем к достижению этой цели. Преподаватели иностранных языков должны интегрировать нравственное и гуманистическое воспитание в обучение языку, позволяя учащимся понимать культурные особенности и ценности разных стран и регионов, развивая их навыки межкультурного общения.

Особого внимания заслуживает выявленная в исследованиях тенденция к дегуманизации образовательного процесса при чрезмерном увлечении технологическими решениями [1].

2. Инновационные парадигмы обучения

В эпоху ИИ, где обучение доступно в любом месте, методы обучения студентов станут более мобильными и повсеместными. Среды изучения иностранных языков станут более виртуальными и интерактивными, а оценка знаний языка – более платформенной и интеллектуально ориентированной. Следовательно, преподавание иностранных языков претерпит структурные изменения:

– ориентация на процесс, а не на содержание;

– изменение количества источников получения информации: с одного источника на несколько каналов;

– акцент на совместном обмене знаниями;

– решение учебных задач посредством общения, рефлексии и критики;

– активное использование цифровых инструментов и технологий;

– продуктивное сочетание онлайн- и офлайн-обучения.

Поэтому преподавателям следует сосредоточиться на развитии инновационных способностей студентов в процессе обучения иностранным языкам, таких как развитие навыков решения задач, концептуального анализа и логического мышления. Преподаватели должны помогать студентам использовать свои способности и стимулировать творческий подход. Умение задавать вопросы позволяет эффективно взаимодействовать с ИИ. Грамотные вопросы помогают ИИ лучше понимать поставленные задачи, сокращать количество неэффективных решений и повышать качество и точность.

Смена парадигмы в преподавании и обучении в эпоху искусственного интеллекта является эндогенной движущей силой цифровой трансформации образования.

3. Повышение уровня цифровой грамотности

В современных условиях цифровая грамотность преподавателей стала ключевым фактором качественного развития высшего образования. Существует проблема понимания и владения технологиями преподавателями и студентами. Большинство преподавателей иностранных языков имеют гуманитарное образование и мало знакомы с применением и использованием технологий ИИ. Как указывает Сысоев П.В. после проведенного исследования с участием 426 преподавателей высшей школы из 18 вузов страны, «опыт практического применения инструментов ИИ в педагогическом процессе ограничивается малочисленными случаями использования конкретных технологий в преподавании конкретных аспектов дисциплин» [9, С. 25]. Кроме того, отмечается, что «преподаватели пока еще не готовы доверить ИИ системное решение целого комплекса связанных между собой вопросов и системную разработку курса» [9, С. 26].

Чтобы ИИ мог эффективно использовать возможности обучения иностранным языкам, как преподавателям, так и студентам необходимо обладать определенными знаниями в области технологии больших языковых моделей. Молодые студенты интеллектуально активны и относительно легко осваивают современные интеллектуальные технологии.

Для преподавателей несколько российских вузов предлагают курсы повышения квалификации для освоения дидактического потенциала технологий

ИИ и формирования профессиональных методических компетенций, необходимых для работы в образовательной среде, разработанной на базе ИИ [10, С. 71]. Одним из важнейших навыков работы с ИИ как для преподавателей, так и для студентов является навык формулировать детализированные промпты для успешной коммуникации с нейросетями. Зачастую участники образовательного процесса не обращаются к технологиям ИИ, получив негативный результат именно из-за неумения корректно сконструировать запрос.

Многие преподаватели иностранных языков часто сосредоточены на существующих технологиях или довольствуются их использованием. Однако в эпоху ИИ модели обучения трансформируются и оптимизируются, и преподаватели иностранных языков неизбежно должны участвовать в инновациях в преподавании. В последние годы, благодаря ИИ, постоянно появляются новые продукты для обучения иностранным языкам.

4. Решение этических проблем

Существуют потенциальные этические проблемы, связанные с ИИ. Считается ли использование технологий ИИ для выполнения заданий плагиатом? Когда студенты могут использовать его? Когда нет? Как обеспечить академическую честность? Если студентам разрешено использовать технологии ИИ для выполнения своих работ, как можно улучшить систему академической оценки? Прежде чем полностью понять общие принципы интеграции обучения и интеллектуальных технологий, нам необходимо в достаточной степени понимать и оценивать потенциальные риски, повышать осведомленность в вопросах безопасности и стремиться минимизировать негативные последствия.

При использовании результатов, предоставляемых ИИ, преподаватели должны тщательно оценивать подлинность контента, надежность результатов и актуальность информации. Они должны направлять студентов к своевременной оценке и анализу объективности и точности результатов генеративного ИИ, чтобы избежать академических нарушений, вызванных непосредственным применением полученных результатов.

Создание и использование инструментов имеет основополагающее значение для быстрого прогресса человечества. Фактически, ИИ является совершенно новым инструментом, который может помочь студентам более эффективно усваивать знания и навыки, а у преподавателей появляется доступ к обширным учебным ресурсам.

Практическое применение ИИ в преподавании иностранных языков требует взвешенного подхода, основанного на принципе дополнения, а не замены традиционных педагогических методик. Наиболее перспективными представляются гибридные модели обучения, сочетающие, например, использование ИИ для тренировки диалогов с последующим их анализом и коррекцией в аудитории под руководством преподавателя [5].

Применение таких технологий, как обработка естественного языка, машинный перевод ускорит переход от пассивного изучения иностранных языков к более исследовательскому, автономному обучению. С помощью ИИ студенты постепенно перейдут от поэтапного обучения к непрерывному. В то же

время растущее число практик будет порождать все больше инновационных новых приложений ИИ.

Для решения проблем цифровой трансформации образования необходимо создавать интеллектуальную экосистему образования в области иностранных языков путем оптимизации методов анализа и оценки ресурсов, повышения цифровой грамотности преподавателей и совершенствования механизмов оценки и управления на основе данных.

Фундаментальная ценность образования в эпоху искусственного интеллекта заключается в том, чтобы быть ориентированным на студента, а технологии всегда были неотъемлемой частью развития образования в области иностранных языков.

Список использованной литературы

1. Богатова, С. М. Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам / С. М. Богатова, О. В. Фрезе // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 3. – С. 187–192.

2. Ваганова О.И., Абрамов О.Н., Коростелев А.А., Максимова К.А. Методы и средства электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. –Т. 9 – №2 (31). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-sredstva-elektronnogo-obucheniya (Дата обращения: 29.01.2026).)

3. Евстигнеев, М.Н. Планирование учебного занятия по иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта / М.Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. –2024. – Т. 29. – № 3. – С. 617–634.

4. Кошкина, Е. А. Генеративный искусственный интеллект в высшем образовании: обзор теоретических подходов и практик применения / Е. А. Кошкина, Н. В. Бордовская, Д. С.Гнедых, М. А. Хромова, Р. В. Демьянчук, М. П. Исхакова, П. А. Балышев // Высшее образование в России. – 2025. – №6. – С. 36–57.

5. Крылова, Е.А. Использование технологий искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков в высшей школе / Е.А. Крылова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2 (238). – С. 105–115.

6. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства РФ от 21 дек. 2021 г. № 3759-р.).

7. Полюдова, Е.Н. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: опыт использования в высшем образовании / Е.Н. Полюдова // Открытое образование. – 2025. – Т. 29. – № 4. – С. 4–18.

8. Программа «Приоритет-2030» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования РФ. 2021. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030 (Дата обращения: 22.01.2026).

9. Сысоев, П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной

деятельности / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 10. – С. 9–33.

10. Титова, С.В. Подготовка педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / С.В. Титова, И.В. Харламенко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2025. – Т. 28. – № 1. – С. 66–84.

11. Токтарова, В. И. Технологии искусственного интеллекта в практике современного высшего образования / В. И. Токтарова, О. Г. Попова, И. И. Сагдуллина, В. А. Белянин // Вестник Марийского государственного университета. – 2023. – Т. 17. – № 2. – С. 210–220.

12. Шматко, А.Д. Цифровая трансформация образования: тренды и перспективы развития / А.Д. Шматко, А.А. Волкова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 6. – С. 139–147.

3.7. Интеграция кейс-технологий в современный урок предмета «Основы безопасности и защиты Родины»: методический ресурс для педагогического образования[23]

В современных условиях формирования образовательного потенциала личности ключевым компонентом выступает комплекс универсальных учебных действий (УУД), сформированный на уровне, обеспечивающем успешность деятельности как в учебной, так и в социальной практике. Данный комплекс предполагает развитие способностей к самостоятельному решению задач, эффективной коммуникации, построению индивидуальной образовательной траектории и рефлексии [1, 3, 4]. Центральная роль в процессе формирования УУД отводится педагогу, чья профессиональная компетентность должна включать обширный набор педагогических технологий и методических инструментов [5]. Их целенаправленное применение направлено на достижение планируемого уровня метапредметных образовательных результатов обучающихся. В качестве одного из эффективных инструментов данного набора рассматривается метод/технология case-study (практического кейса); дидактический потенциал заключается в моделировании проблемных ситуаций, близких к реальности, что создает условия для активной познавательной деятельности, применения теоретических знаний на практике и, как следствие, гарантированного достижения запланированных образовательных результатов [8, 9]. Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических инструментов, таких как практические кейсы, для формирования универсальных учебных действий у обучающихся, что является ключевым требованием современного образования и напрямую зависит от уровня профессиональной компетентности педагога.

Предметом данного исследования являются кейс-технологии. Кейс-технология (от англ. «*case*» – случай, ситуация) представляет собой образовательную технологию, ориентированную на достижение обучающимися планируемых образовательных результатов посредством анализа и разрешения смоделированной проблемной ситуации. Ядром кейса, как правило, выступает комплексная проблема, противоречие или познавательный вопрос, требующие от обучающегося применения имеющихся знаний и поиска новых решений. Дидактическая сущность технологии заключается в том, что обучающиеся, опираясь на предоставленный контекст (сюжет) и дополнительную информацию, осуществляют критический анализ ситуации, идентифицируют ключевую проблему (если она имплицитно заложена) и разрабатывают аргументированные варианты её решения [7, 8].

История применения кейс-технологий в образовании насчитывает около ста лет, беря начало в практике подготовки студентов экономических

[23] Автор раздела: Абрамова С.В., Димова Е.В.

специальностей в рамках Гарвардской и Манчестерской школ бизнеса. В систему российского общего образования данный метод начал активно внедряться в конце 1990-х годов. За длительный период своего существования технология претерпела значительную эволюцию: из инструмента сугубо профессиональной подготовки она трансформировалась в универсальный педагогический метод, применяемый на различных уровнях и в разных предметных областях образования.

Изучение case-study в российском образовании носит прикладной, методический характер и связано с именами учёных, работавших над внедрением активных методов обучения в общую дидактику и в методики преподавания конкретных учебных предметов/дисциплин: иностранным языкам (Гончарова М.В. и др.), информатике (Бовт В.В., Терновская Т.С., Смолянинова О.Г. и др.), социальным наукам (Козырева Л. и др.), экономике (Новолодская Г.И., Каморджанова Н.А., Сангадиева И.Г. и др.), маркетингу (Багиев Г.Л. и др.). Однако эти попытки пока не систематизированы и больше ориентированы на уровень среднего и высшего профессионального образования.

Материалом для исследования послужили данные, собранные в период 2024-2026 гг в период образовательного процесса со студентами ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» (44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Безопасность жизнедеятельности и технология)», 44.03.01 «Педагогическое образование (Безопасность жизнедеятельности», очной и заочной форм обучения). Всего в исследовании приняли участие 65 человек.

Организационная структура обучения студентов включала в себя следующие этапы (рис. 1).

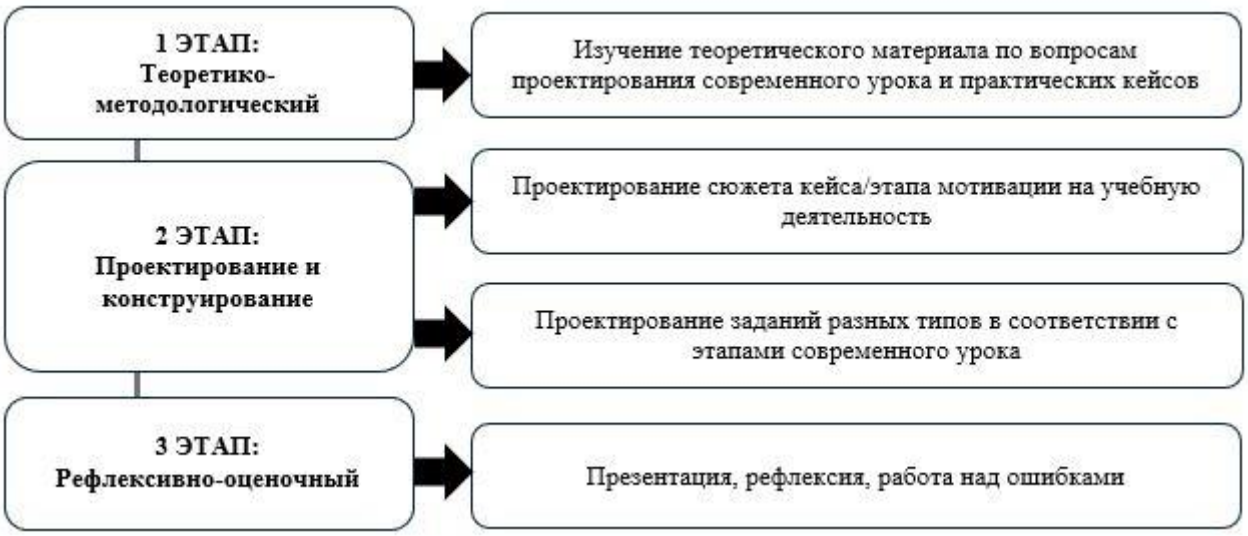


Рис.1. Организационная структура обучения студентов ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» интеграции практического кейса в современный урок предмета «Основы безопасности и защиты Родины»

На первом этапе студенты прослушали теоретический материал о структуре современного урока и практического кейса. Материал включал в себя следующие тематические блоки:

1. «Case-study» как технология развития критического мышления: история «case-study»: Гарвардская и Манчестерская модели; практические кейсы в учебном процессе общеобразовательных организаций; структура практического кейса (особенности сюжета, типы заданий, особенности проектирования приложений, планируемые образовательные результаты); методика проектирования практических кейсов.
2. Блочно-модульная технологическая карта современного урока (ТКУ): модульность ТКУ; структура ТКУ; структура блока ТКУ; универсальность и вариативность ТКУ.
3. Методика интеграции кейс-технологий в современный урок предмета «Основы безопасности и защиты Родины».

На этапе изучения теоретического материала было определено, что практический кейс возможно использовать как на определенном этапе урока (мини-кейс) с определением его главной цели: закрепить, систематизировать, диагностировать, применить в новой ситуации и т.п. Также возможна интеграция практического кейса в урок, используя задания (приложения) разных типов в соответствии с этапами урока.

Интеграция практического кейса в структуру современного урока по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» осуществляется в соответствии с блочно-модульным принципом его проектирования. Данный принцип находит своё формальное отражение в технологической карте урока, представляющей собой современный инструмент планирования педагогического взаимодействия. Технологическая карта фиксирует процесс конструирования основных этапов учебного занятия, детализирует планируемые виды деятельности обучающихся, а также может регламентировать временные рамки для реализации каждого дидактического элемента [2].

Рассмотрим, как структурные элементы практического кейса соотносятся с блоками (этапами) урока (рис. 2).

Связь «мотивирование на учебную деятельность» и «сюжет кейса». Мотивация в образовании представляет собой целенаправленный процесс формирования и поддержания внутренних побуждений (интереса, потребности, цели), направляющих активность обучающегося на достижение учебных результатов. Этот процесс носит динамический характер и требует педагогического сопровождения: содержательные элементы мотивации должны быть актуальны, иметь практическую значимость (реальность в жизни), проблемность и т.п.

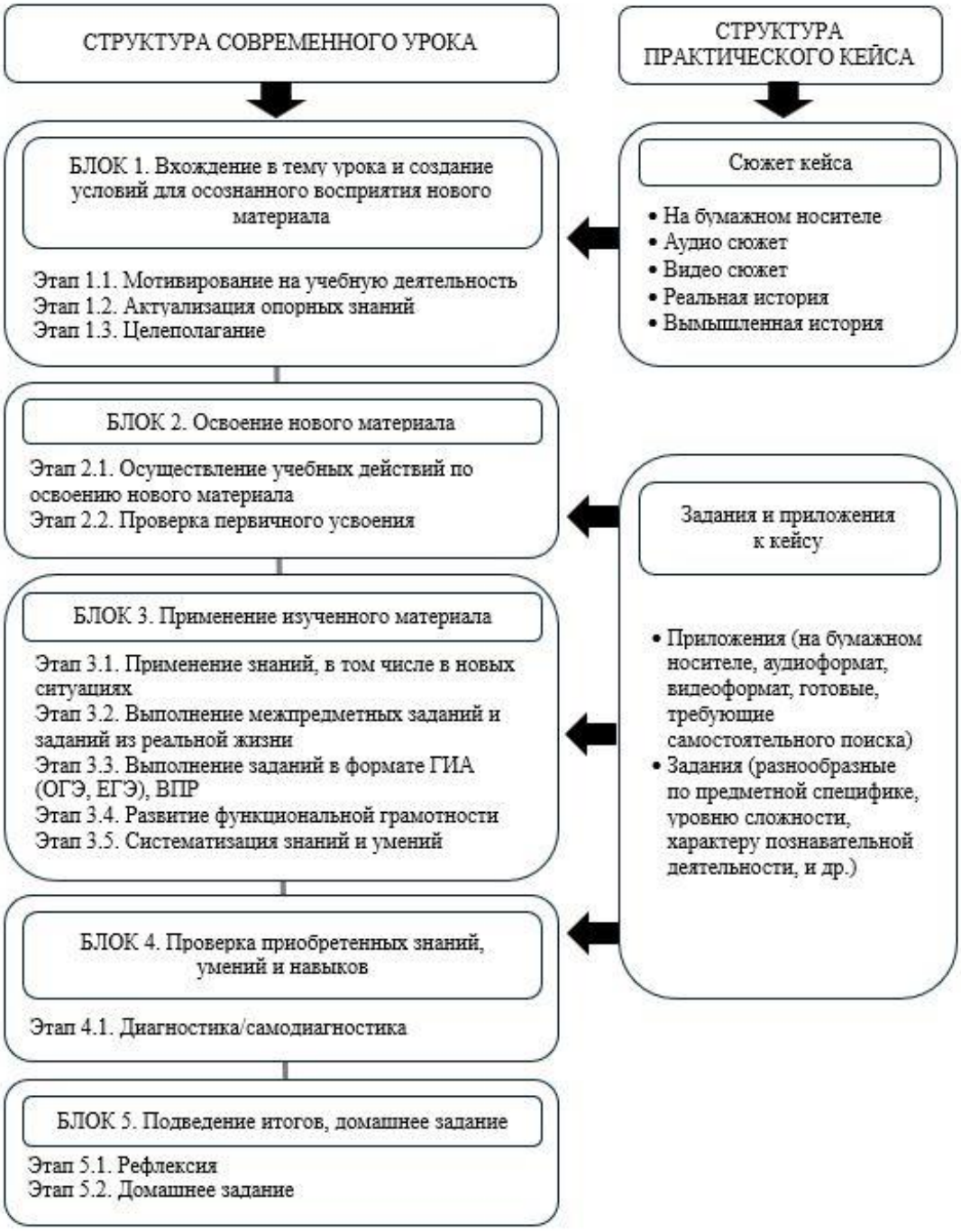


Рис. 2. Интеграция элементов практического кейса в структуру современного урок

Аналогичные требования выдвигаются и к сюжету кейса: в структуре кейса он является мотивирующим элементом темы. Поэтому в ходе образовательного процесса на втором этапе обучающимися была сделана попытка обобщить и классифицировать методы мотивации к уроку и «решению» кейса и привести примеры (табл. 1).

Также на данном этапе обучающимися был осуществлен критический разбор готовых педагогических кейсов, выявляя их соответствие возрастным особенностям учащихся, содержанию учебного предмета и конкретным образовательным целям.

Таблица 1

Фрагмент классификации методов мотивации

№	Методы	Мотивационный эффект/Примеры
1.	Методы актуализации личной значимости и угрозы	Мотивационный эффект: снимают абстрактность темы: обучающийся видит личную социальную значимость, сталкивается с дефицитом знаний и получает четкую, практическую цель. Примеры: – анализ реальной чрезвычайной ситуации или стихийного бедствия (пожар, землетрясение, теракт, ДТП) с разбором ошибок и правильных действий; – приведение статистики по погибшим/пострадавшим в результате разных чрезвычайных ситуаций; – вопросы типа «Кто из вас...?» (переходил дорогу в наушниках, скачивал сомнительные приложения, не знает, где в школе огнетушитель и т.п.) с разбором ответов
2.	Методы, основанные на создании проблемной ситуации и познавательного конфликта	Мотивационный эффект: воздействуют на интеллектуальную и эмоциональную сферы обучающегося, переводя его из пассивной позиции слушателя в активную позицию исследователя. Примеры: – демонстрация неправильных действий (наложение жгута, поведение при пожаре) с последующим вопросом «Что не так?»; – создание ситуации морального выбора («Оказать первую помощь незнакомцу или не рисковать?», «Сообщить о подозрительном предмете или пройти мимо?»). – опровержение популярных стереотипов (клещи живут на хвойных деревьях, ожоги надо смазать маслом и др.).
3.	Методы, основанные на связи с современными технологиями и медиа	Мотивационный эффект: перенос абстрактных угроз в знакомую, повседневную цифровую и медиасреду обучающегося. Примеры: – интерактивный показ, как собирается информация о пользователе в сети («цифровой след»; – разбор реального мошеннического SMS или фишингового письма.

Далее студенты определились с модулем/темой урока, для которого разрабатывался кейс. Основная масса обучающихся выбрала такие тематические направления как: природные опасности (модуль «Безопасность в природной среде»), социальные опасности (модуль «Безопасность в социуме») и информационная безопасность (модуль «Безопасность в информационном пространстве») федеральной рабочей программы «Основы безопасности и защиты Родины» (более 70% обучающихся). В качестве сюжетов и одновременно мотивации на учебную деятельность большей частью были выбраны методы актуализации личной значимости и угрозы: реальные истории (более 65% обучающихся), вымышленные истории были использованы в меньшинстве.

Например, по модулю «Безопасность в природной среде», были

разработаны такие «реальные» сюжеты, как: «Выживший 67 дней в океане» (Сахалинская область, Охотское море, 2024 г.); «Толпа и давка на стадионе «Лужники» (Москва, 1984 г.); «Северо-Курильское цунами» (Сахалинская область, п. Северо-Курильск, 1952 г.); «Трагедия г. Армеро» (Колумбия, 1985 г.); «Снежная лавина на руднике «Октябрьский» (Сахалинская область, Александровск-Сахалинский р-он, п. Средняя Медвежка, 1945 г.).

На этапе проектирования заданий была осуществлена работа обучающихся по следующим направлениям: выбор этапов урока; определение образовательных форм, методов и средств для проектирования заданий (с учетом темы и типа урока); собственно проектирование заданий. Большая часть студентов при разработке заданий использовала активные методы обучения (АМО) – методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. Среди таких методов большинством были выбраны: дидактический прием «Фишбоун» (диаграмма Исикавы), кластер и игровые методы (сюжетно-ролевые и дидактические игры) [8].

В целом, были определены приоритетные образовательные методы и приемы для реализации на разных этапах урока. Например, для этапа урока «Проверка первичного усвоения» обучающимися в качестве «эффективных» были отобраны такие методы, как блиц-опрос, тестовые задания, дидактические игры, алгоритмические карточки; на этапе урока «Применение знаний, в том числе в новых ситуациях» – ситуационные задачи (на нахождение правильного ответа, с «ловушками»), дидактический прием «Фишбоун», ролевая игра.

Этап 2.2. Проверка первичного усвоения.

Модуль «Безопасность в природной среде». Тема «Правила безопасного поведения в природной среде» (рис. 3).

Блиц-опрос «Верю / Не верю» с региональной спецификой Сахалинской области.
Инструкция: перед тем, как углубиться в тему, давайте проведём быструю проверку Вашей природной грамотности. Прочитайте пять утверждений о природных опасностях нашего региона. Если вы считаете утверждение верным, поставьте рядом «+». Если неверным «-».
Вопросы:

1. Верно ли, что самое опасное дикое животное в лесах Сахалина для человека – это бурый медведь, и при встрече с ним нужно немедленно убегать? ( )
2. Верно ли, что на Сахалине и Курильских островах водятся ядовитые змеи, например, гадюки, и их укус требует немедленного обращения к врачу? ( )
3. Верно ли, что главная опасность от клещей на Сахалине – не только энцефалит, но и боррелиоз (болезнь Лайма), и после похода в лес нужно обязательно осматривать себя? ( )
4. Верно ли, что, если ты встретил в лесу красивую ярко-красную ягоду или гриб с юбочкой, как в сказке, его можно смело пробовать – это точно не ядовито? ( )
5. Верно ли, что если тебя ужалила оса или пчела, а ты знаешь, что у тебя нет аллергии, то достаточно просто приложить холод, и обращаться к врачу не нужно? ( )

Рис. 3. Дидактическая карточка с заданием по теме «Правила безопасного поведения в природной среде»

Этап 3.1. Применение знаний, в том числе в новых ситуациях.

Модуль «Безопасность в природной среде». Тема «Безопасные действия при землетрясении, извержении вулкана». Метод: дидактический прием «Фишбоун».

Ситуация для анализа: *в 2025 году жители п-ва Камчатка почувствовали сильное землетрясение, при котором произошло частичное обрушение крыш жилых домов. Сейсмическая активность длилась около 2-х минут. После этого на вулкане «Шивелуч», произошел пепловый выброс на высоту 3,6 км с прогнозом подъема пепла до 12 км. Эвакуация жителей объявлена не была, но жителям было рекомендовано не покидать квартиры и защищать органы дыхания СИЗ. Несмотря на рекомендации, многие жители передвигались по городу без средств защиты дыхания*.

Задание: провести анализ ситуации, сформулировать проблему, выявить факты и причины, которые привели к ухудшению ситуации (рис. 4).

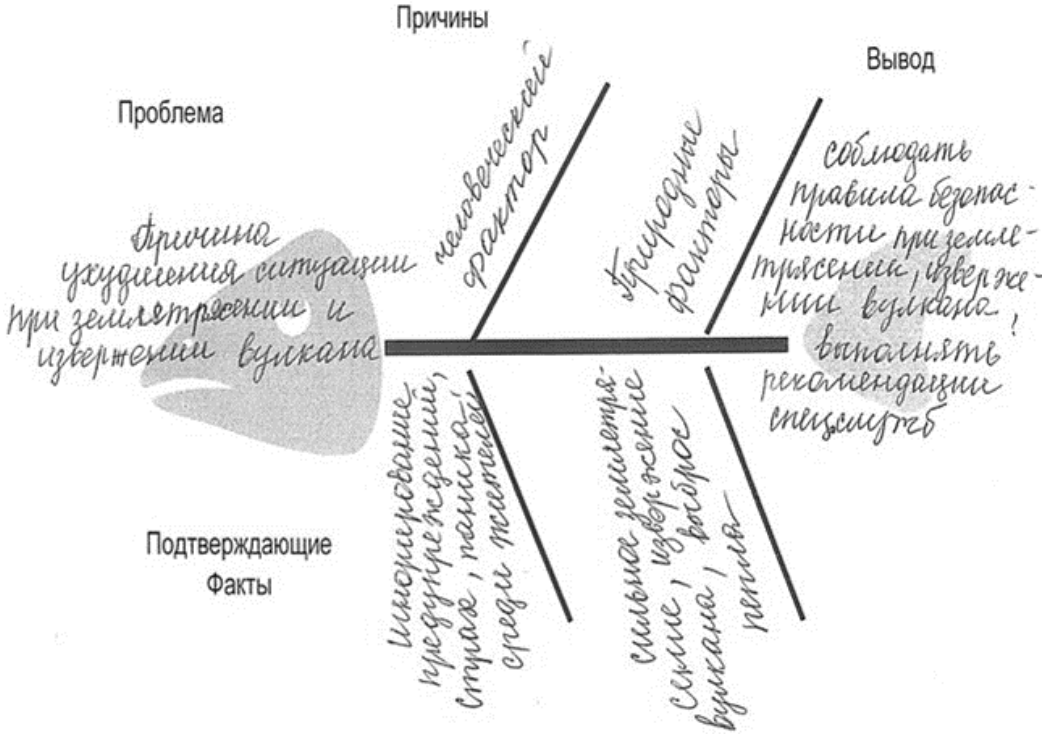


Рис. 4. Пример заполнения схемы «Фишбоун» (диаграммы Исикавы)

Данное задание в большей степени направлено на формирование таких метапредметных образовательных результатов, как познавательные УУД, а именно – базовые логические действия: выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов; делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений.

Модуль «Основы медицинских знания. Оказание первой помощи». Тема «Предупреждение и защита от инфекционных заболеваний». Сюжетно-ролевая игра «Биологическая тревога на Сахалине».

Задание: «*в порт Корсаков с круизного лайнера, совершавшего рейс по странам Юго-Восточной Азии, доставлены несколько пассажиров с симптомами острой кишечной инфекции неустановленного характера. Есть риск начала вспышки заболевания. Ваша задача – оперативно среагировать и предотвратить эпидемию. У Вас есть 10 минут на принятие ключевых решений».* Примерный сценарий игры отражен в данных табл. 2.

Таблица 2

Примерный сценарий сюжетно-ролевой игры «Биологическая тревога на Сахалине»

№	Этап игры	Характеристика этапа игры
1.	Распределение ролей	1. Главный санитарный врач Сахалинской области (Роспотребнадзор) – ключевая роль, координирует. 2. Представитель МЧС России по Сахалинской области – отвечает за режим ЧС и взаимодействие со службами. 3. Главный врач областной инфекционной больницы (г. Южно-Сахалинск) – отвечает за прием и лечение больных. 4. Глава администрации г. Корсаков – отвечает за информирование населения на месте. 5. Журналист областного телеканала «АСТВ» – задает вопросы от лица населения. 6. Остальные обучающиеся – «население» (задают вопросы, могут изображать «контактных лиц»).
2.	Игровая ситуация и принятие решений	1. «Получены подтвержденные лабораторные данные: на лайнере выявлен случай холеры. Болезнь передается фекально-оральным путем (через воду, пищу, грязные руки). В Корсакове уже три случая среди местных жителей, контактировавших с пассажирами». Задача для игроков: назвать причину (возбудитель холеры) и механизм распространения. Действия ролей: – главный санитарный врач: «Ввожу ограничительные мероприятия (карантин) в порту Корсакова и в местах выявленных случаев. Организую дезинфекцию. Объявляю об усилении контроля за водоснабжением и общепитом в городе»; – главврач больницы: «Разворачиваю дополнительные изоляторы в инфекционном отделении. Обеспечиваю персонал средствами защиты. Готовлюсь к приему возможных больных». 2. «Ситуация развивается. Заболевших уже 10. Среди них – ученик одной из школ Корсакова». Задача для игроков: предложить меры личной профилактики для населения. Действия ролей: – глава администрации Корсакова: «По громкой связи и через соцсети объявляю: временно закрыта школа №X на карантин. Всем жителям рекомендую кипятить воду, мыть руки с мылом, избегать общественных мероприятий»;

		– представитель МЧС: «Координирую доставку бутилированной воды и дезсредств в район. Проверяю готовность сил и средств на случай ухудшения». 3. «В Южно-Сахалинске госпитализирован человек с похожими симптомами, который вернулся из Корсакова. Угроза распространения на область». Задача для игроков: объяснить, какая это стадия ЧС (эпидемия, угроза перерастания в пандемию?). Действия ролей: – главный санитарный врач: «Предлагаю Губернатору рассмотреть вопрос о введении режима ЧС регионального уровня. Усиливаю контроль на паромной переправе «Холмск – Ванино» и в аэропорту «Южно-Сахалинск», чтобы не допустить вывоз инфекции с острова». – Журналист (задает вопросы): «Что делать людям, если у них появились симптомы? Нужно ли носить маски? Будет ли бесплатная вакцинация?» (Вопросы должны быть конкретными). – «Население»: может задать вопрос: «А если я еду в командировку в Хабаровск, меня выпустят?»
3.	Подведение итогов и рефлексия	Вопросы для закрепления (быстро, по цепочке): 1. Назовите основные пути передачи кишечных инфекций. (фекально-оральный, контактно-бытовой). 2. Какие меры личной защиты мы сегодня назвали? (гигиена рук, кипячение воды, отказ от сомнительной пищи, изоляция больного). 3. Какие государственные мероприятия были смоделированы? (карантин, дезинфекция, контроль на транспорте, информирование, госпитализация, режим ЧС). 4. Почему для Сахалина критически важен контроль на пароме и в аэропорту? (островной регион, основные пути сообщения с материком – это «ворота» для заноса и выноса инфекции). 5. В чем разница между эпидемией, пандемией, эпизоотией и эпифитотией? (кратко: масштаб распространения среди людей, животных, растений).

Данное задание в большей степени направлено на формирование таких метапредметных образовательных результатов, как коммуникативные УУД, а именно – общение: распределять роли и понимать свою роль, принимать правила учебного взаимодействия, обсуждать процесс и результат совместной работы.

Этап 3.2. Выполнение межпредметных заданий и заданий из реальной жизни. Модуль «Безопасность в природной среде». Тема «Безопасные действия при наводнении, цунами» (рис. 5).

Межпредметные задания формируют комплекс метапредметных результатов (УУД), обеспечивая перенос знаний между учебными предметами и их применение в реальной жизни.

Ситуация для анализа: Сахалинская область – уникальный регион. С одной стороны, её реки (например, Тымь, Поронай) весной и после тайфунов могут выходить из берегов, вызывая паводковые наводнения. С другой стороны, всё тихоокеанское побережье области находится в сейсмоопасной зоне, где возможны подводные землетрясения – основная причина цунами. В истории области были разрушительные события, например, цунами в п. Северо-Курильск в 1952 году.

Задание:

1. Представь, что ты – метеоролог и сейсмолог. В чём главное отличие в источнике опасности между типичным для Сахалина наводнением на реке Поронай и цунами у берегов Курильских островов?
2. Ты находишься в городе Холмск (побережье Татарского пролива). Объявлено штормовое предупреждение с угрозой подтопления из-за циклона и сильных дождей. Какие два первоочередных действия ты предпримешь?
3. Вы отдыхаете на побережье недалеко п. Южно-Курильска. Ты ощутил сильное и долгое (более 20 секунд) землетрясение. Море внезапно начало быстро отступать от берега, обнажив дно. Каков будет твой первый и самый безотлагательный шаг?

Рис. 5. Дидактическая карточка с заданием по теме «Безопасные действия при наводнении, цунами»

Этап 3.4. Развитие функциональной грамотности. Модуль «Основы медицинских знаний. Оказание первой помощи». Тема «Психическое здоровье и психологическое благополучие».

Ситуация для анализа: *«Ваш друг перед важной контрольной работой чувствует сильное напряжение: учащённое сердцебиение, дрожь в руках, навязчивые мысли «я всё забуду» и раздражение на окружающих. После неудачного ответа у доски накануне он весь вечер не мог сосредоточиться на подготовке к контрольной работе»*.

Задание:

1. Проанализируйте ситуацию и ответьте на следующие вопросы:

– какие признаки стресса из описанной ситуации Вы можете выделить? Перечислите их;

– как это состояние может повлиять на психологическое благополучие в данный момент?

2. Предложи другу два конкретных способа саморегуляции, которые он мог бы применить перед контрольной, чтобы снизить напряжение. Объясни, в чём польза каждого способа.

3. Предложи одну меру профилактики стресса, которую он мог бы

использовать в долгосрочной перспективе, чтобы подобные ситуации вызывали меньше тревоги.

Данное задание формирует ключевые метапредметные результаты, объединяя познавательные, регулятивные и коммуникативные УУД для решения реальных жизненных задач.

Этап 3.5. Систематизация знаний и умений.

Модуль «Основы противодействия экстремизму и терроризму». Тема «Безопасные действия при совершении теракта».

Задание[24]: заполнить кластер (рис. 6).

Данное задание в большей степени направлено на формирование таких метапредметных образовательных результатов, как познавательные УУД, а именно – базовые логические действия: устанавливать существенный признак классификации, основания для обобщения и сравнения, критерии проводимого анализа; выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов.

Модуль «Безопасность в информационном пространстве». Тема «Безопасные правила цифрового поведения».

Задание: за пять минут Вам необходимо заполнить памятку для младшего брата/сестры, который активно осваивает интернет. В левой колонке описаны рисковые ситуации. Ваша задача – кратко сформулировать вид угрозы и правило поведения в данной ситуации (табл. 3).

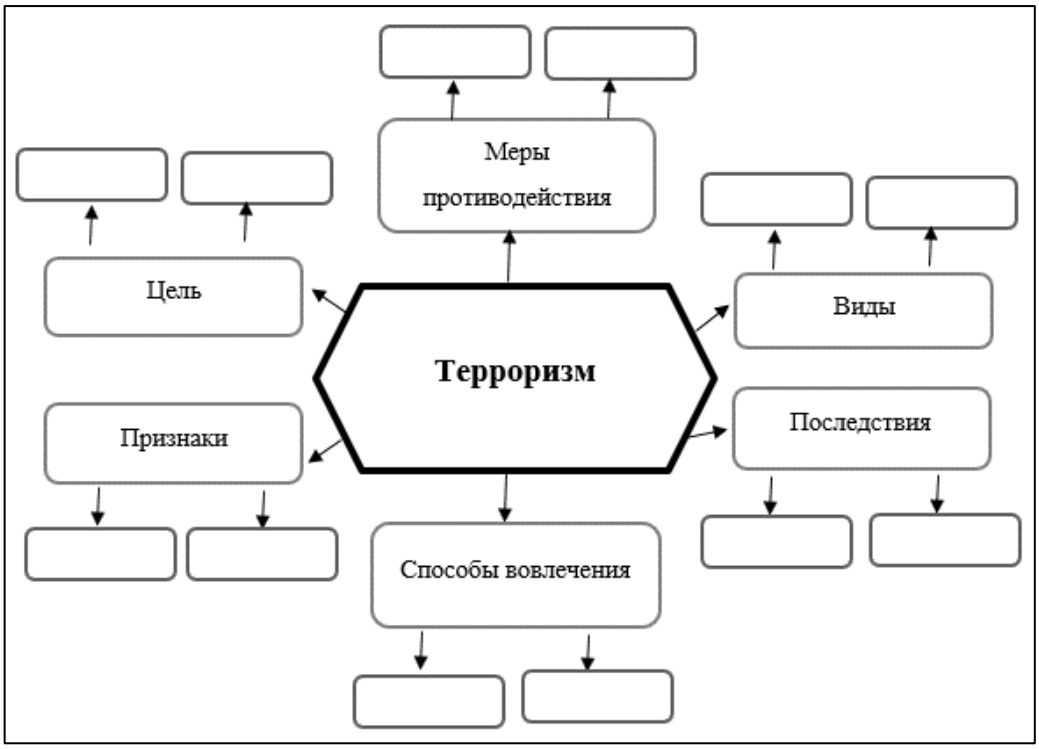


Рис.6. Кластер

[24] тема «Безопасные действия при совершении теракта» является заключительной в модуле «Основы противодействия экстремизму и терроризму»; первичные «спутники» кластера систематизируют знания обучающихся по всем темам модуля.

Таблица 3

Пример памятки для задания по теме Тема «Безопасные правила цифрового поведения»

Рисковая ситуация	Вид угрозы / запрещённого контента (1-2 слова)	Правило цифрового поведения (одна четкая фраза)
В ленте соцсети появилась яркая реклама с заголовком «ШОК! Этого скрывают врачи!» с ссылкой на видео.		
В игровом чате новый «друг» очень настойчиво просит перейти в другой мессенджер для «более приватного» общения, расспрашивает про семью и настроение.		
В классном чате кто-то создал фейковую страницу на одноклассника и публикует там унизительные мемы с его фото.		
На торрент-трекере предлагают скачать новый сериал, а в комментариях пишут, что в файле «есть ещё кое-что интересненькое».		
В закрытой группе активно обсуждают, как «проучить» неугодного человека, и предлагают конкретные планы действий.		

Данное задание в большей степени направлено на формирование таких метапредметных образовательных результатов, как познавательные и регулятивные УУД, включая умение структурировать, анализировать и преобразовывать информацию.

Успешное формирование у обучающихся умения интегрировать практические кейсы в структуру современного урока является одним из ведущих показателей эффективного освоения ими образовательной программы. Это соотносится с компетенциями, прописанными в ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование:

– системное и критическое мышление: УК-1 «Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач»;

– совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся; ОПК-3 «Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов»;

– научные основы педагогической деятельности: ОПК-8 «Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний».

Таким образом, можно сделать выводы по проведенному исследованию.

В рамках реализации компетентностного подхода в высшем образовании процесс обучения будущих педагогов методике интеграции практических кейсов в структуру урока представляет собой целенаправленную, поэтапную деятельность. Данный процесс ориентирован на формирование у студентов

профессиональных умений проектирования и проведения учебных занятий, в том числе с использованием практических кейсов на уроках учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины».

На начальном этапе происходило теоретико-методологическое ознакомление. Студенты осваивали дидактические основы кейс-метода, его генезис, классификацию кейсов (иллюстративные, аналитические, проблемно-ориентированные) и их функциональный потенциал в достижении личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов. Акцент делался на соотнесении практического кейса с этапами современного урока. Также обучающиеся осуществили критический разбор уже готовых практических кейсов по направлению безопасности.

Ключевым звеном процесса явился этап проектирования и конструирования: студенты разрабатывали конкретные задания с использованием различных приемов/методов/технологий обучения и образовательных средств для определенных этапов выбранной темы/модуля урока и встраивали в технологические карты.

Завершающей фазой выступил рефлексивно-оценочный этап, реализуемый через имитационные формы (микро-преподавание, уроки-пробы) или в условиях реальной педагогической практики. При разработке сюжетов/заданий обучающимся была предоставлена возможность для их самостоятельной апробации, которая включала имитационное моделирование деятельности («проживание» задания), направленное на апробацию предложенного алгоритма; критический анализ полученных результатов и процесса деятельности; идентификация и систематизация затруднений/ошибок, допущенных на различных этапах выполнения; корректировка исходной модели задания (его целей, содержания, последовательности действий или критериев оценки) на основе данных, полученных в ходе рефлексивного анализа. Другими словами, ключевым механизмом стало циклическое взаимодействие практического выполнения, рефлексии и последующей методической доработки, что соответствует принципам деятельностного и рефлексивно-критического подходов в образовании.

При разработке сюжета как этапа мотивирования на учебную деятельность и в дальнейшей работе (проектирование заданий) обучающимися был использован территориальный контекст Сахалинской области, который обладает значительным краеведческим потенциалом, выступая в качестве ключевого ресурса для формирования региональной идентичности, сохранения историко-культурного наследия и стимулирования туристско-рекреационной деятельности. Его использование способствует осмыслению уникальных особенностей региона, а рассмотрение географических, исторических, а также социально-экономических деталей необходимым условием для решения образовательных задач [6].

В целом, с методической точки зрения, использование территориальных особенностей Сахалинской области в процессе реализации уроков предмета «Основы безопасности и защиты Родины» представляется эффективным по следующим причинам:

– анализ конкретных региональных явлений и событий. Данный подход предполагает использование местного контекста (климатические аномалии, особенности рельефа, специфика флоры и фауны, случаи природных и техногенных происшествий) в качестве содержательной основы;

– привлечение к учебно-воспитательному процессу профильных организаций и ведомств. Реализация данного направления подразумевает организацию взаимодействия с региональными структурами МЧС России, поисково-спасательными службами, учреждениями здравоохранения, природоохранными и метеорологическими организациями для проведения экспертных лекций, мастер-классов и в том числе – практических занятий на местном материале.

Список использованной литературы

1. Абрамова, С.В. Развитие познавательных универсальных учебных действий в процессе изучения темы «Безопасные действия при автономном существовании в природной среде» предмета «Основы безопасности и защиты Родины» с использованием практических кейсов/ С.В. Абрамова, Е.В. Димова, Н.В. Калюкина // Безопасность образования в 21 веке: сборник материалов международной научно-практической конференции, Шуя, 16-17 октября 2025 г., Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет». – Шуя: Шуйский филиал ИвГУ, 2025. – С.154-156.

2. Гурова, О.В. Формирование и оценка естественно-научной и математической грамотности обучающихся: сценарии занятий с использованием блочно-модульной технологической карты: практическое пособие / О.В. Гурова, Н.В. Кишалова, Е.С. Филенко. – Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2024. – 84 с.

3. Димова, Е.В. Диагностика сформированности базовых логических действий обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» / Е.В. Димова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 179-182.

4. Димова, Е.В. Педагогическая модель развития коммуникативных УУД на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» через проектную деятельность в условиях реализации обновленного ФГОС ООО / Е.В. Димова // ОБЖ: Основы безопасности жизни. – 2022. – № 5. – С. 52-55.

5. Димова, Е.В. Профессиональная компетентность учителя основ безопасности жизнедеятельности в организации урока с использованием метода кейс-стади / Е.В. Димова // Сахалинское образование XXI век. – 2021. – № 1. – С. 37-40.

6. Димова, Е.В. Изучение модуля «Безопасность в природной среде» предмета «Основы безопасности и защиты Родины» в территориальном контексте Сахалинской области / Е.В. Димова, С.В. Абрамова // Безопасность образования в 21 веке: сборник материалов международной научно-практической конференции, Шуя, 16-17 октября 2025 г., Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет». – Шуя: Шуйский филиал ИвГУ, 2025. – С.150-154.

7. Лысенко, АС. Формирование критического мышления у

старшеклассников при изучении предмета «Основы безопасности и защиты Родины» / А.С. Лысенко // Образование и право. – 2025. – № 7. – С. 505-510.

8. Савостин, Н.М. Активные методы обучения в преподавании учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности»: учебно-методическое пособие / Н.М. Савостин, Е.В. Димова. – Южно-Сахалинск: ГАОУ ДПО «ИРОСО» имени Заслуженного учителя Российской Федерации В.Д. Гуревича, 2022. – 64 с.

9. Тарасенко, А. П. Развитие познавательной активности обучающихся на уроках «Основы безопасности и защиты Родины» / А.П. Тарасенко // Педагогика, психология, общество: от теории к практике. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 12 февраля 2025 года. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2025. С. 94-97.

10. Таратухина, Ю.В. Педагогика высшей школы в современном мире: учебник и практикум для вузов // Ю.В. Таратухина, З.К. Авдеева. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 217 с.

ГЛАВА 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ И СТРАТЕГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

4.1. Методологические основы высшего образования в области безопасности жизнедеятельности[25]

Методология исследования проблем высшего образования

Методология исследования высшего образования представляет собой систему философских, общенаучных и частно-научных оснований и принципов, определяющих логику постановки исследовательских задач, выбор методов познания и интерпретацию результатов. В педагогической науке методология рассматривается не только как совокупность методов, но прежде всего как уровень научного знания, задающий мировоззренческие и ценностные ориентиры исследовательской деятельности [10]. Через методологию обеспечивается целостность научного анализа, его внутренняя непротиворечивость и воспроизводимость.

В исследованиях высшего образования методологическая проблематика занимает особое место, поскольку сама сфера профессиональной подготовки находится на пересечении социальных, экономических, технологических и культурных процессов. Это приводит к необходимости использования многоуровневой методологии, включающей философские основания, общенаучные подходы и специальные педагогические методы [14; 21]. Отказ от методологической рефлексии влечет за собой фрагментарность исследований, подмену научного анализа описанием эмпирических фактов и снижение прогностической ценности полученных результатов.

Философский уровень методологии высшего образования традиционно связан с категориями развития, деятельности, целостности и системности. Диалектический подход позволяет рассматривать высшего образование как развивающийся процесс, подчиненный внутренним противоречиям и закономерностям перехода от одного состояния к другому [15]. Для исследований в области безопасности жизнедеятельности данный аспект приобретает особую значимость, поскольку безопасность как социальный феномен носит динамический характер и изменяется под воздействием технологических и социокультурных факторов.

Общенаучный уровень методологии представлен прежде всего системным подходом, который позволяет рассматривать высшего образование как целостную систему, включающую цели, содержание, методы, формы организации и результаты подготовки. Системный подход ориентирует исследователя на выявление связей между элементами образовательного процесса и анализ их взаимодействия с внешней средой [4]. В контексте высшего образования в области безопасности жизнедеятельности это означает учет влияния производственной среды, нормативно-правового регулирования, социального заказа и уровня технологического развития общества.

Важным общенаучным основанием исследований профессионального

[25] Автор раздела: Бояров Е.Н., Абрамова С.В.

образования является деятельностный подход. Он исходит из положения о том, что формирование профессиональных качеств осуществляется в процессе освоения деятельности, а не только усвоения знаний [5; 11]. В рамках данного подхода профессиональная подготовка рассматривается как поэтапное формирование у обучающихся способов действия, соответствующих требованиям будущей профессиональной деятельности. Для сферы безопасности жизнедеятельности деятельностный подход позволяет сместить акцент с формального изучения правил и инструкций на формирование готовности к принятию решений в условиях риска и неопределенности.

Частно-научный уровень методологии представлен совокупностью педагогических концепций, методов и исследовательских процедур, применяемых для анализа конкретных проблем профессионального образования. К ним относятся методы педагогического моделирования, проектирования образовательных программ, педагогического эксперимента, а также качественные и количественные методы анализа образовательных результатов [1; 6]. В исследованиях профессионального образования в области безопасности жизнедеятельности данные методы используются для оценки эффективности образовательных технологий, уровня сформированности культуры безопасности и профессиональной готовности обучающихся.

Особое место в методологии исследований высшего образования занимает проблема соотношения теоретического и эмпирического знания. Теоретический уровень обеспечивает выявление закономерностей и формирование обобщенных моделей профессиональной подготовки, тогда как эмпирический уровень позволяет проверить адекватность этих моделей в реальной образовательной практике [15]. Для исследований в области безопасности жизнедеятельности характерна повышенная значимость эмпирических данных, связанных с анализом опасностей окружающего мира, профессиональных рисков, аварийности и эффективности профилактических мероприятий.

В современных исследованиях высшего образования все более широкое распространение получает междисциплинарный подход. Он предполагает интеграцию знаний различных научных дисциплин с целью формирования целостного представления об объекте исследования и подготовки специалиста, способного решать сложные профессиональные задачи на стыке смежных областей знания [15]. Междисциплинарность методологии позволяет адекватно отражать сложный характер профессиональной деятельности специалистов по безопасности жизнедеятельности, в которой сочетаются технические, естественнонаучные и гуманитарные компоненты.

В рамках методологии исследования высшего образования важное значение имеет принцип научной обоснованности, предполагающий опору на проверенные теоретические положения и достоверные эмпирические данные. Нарушение данного принципа приводит к подмене научного анализа декларативными утверждениями и снижает практическую значимость исследований [9]. В связи с этим особую роль играет корректный выбор методов исследования, соответствующих поставленным задачам и объекту анализа.

Существенным методологическим принципом является принцип

целостности, который ориентирует исследователя на рассмотрение образовательного процесса в единстве его целей, содержания и результатов. В высшем образовании в области безопасности жизнедеятельности данный принцип проявляется в необходимости согласования теоретической подготовки, практического обучения и формирования ценностных установок безопасного поведения [2]. Нарушение целостности приводит к разрыву между знанием и действием, что особенно критично для сферы безопасности.

Для систематизации методологических подходов, используемых в исследованиях профессионального образования, целесообразно представить их в виде сводной таблицы.

Таблица 1

Методологические подходы в исследованиях высшего образования

Подход	Методологическое основание	Объект анализа	Значение для подготовки по безопасности жизнедеятельности
Системный	Целостность и иерархичность	Образовательная система	Анализ взаимодействия элементов и факторов риска
Деятельностный	Активность субъекта	Профессиональная деятельность	Формирование готовности к действиям в опасных ситуациях
Антропологический	Ценность личности	Человек как субъект образования	Развитие ответственности и культуры безопасности
Междисциплинарный	Интеграция знаний	Комплексные образовательные задачи	Учет технических и гуманитарных аспектов безопасности

Таким образом, методология исследования проблем высшего образования представляет собой сложную многоуровневую систему, обеспечивающую научную состоятельность и практическую направленность педагогических исследований. Для области безопасности жизнедеятельности методологическая рефлексия приобретает особую значимость, поскольку качество подготовки специалистов напрямую связано с обеспечением безопасности личности, общества, государства и техносферы.

Генезис методологических и теоретических основ подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности

Генезис методологических и теоретических основ подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности представляет собой сложный и многоэтапный процесс, отражающий эволюцию общественных представлений о безопасности, риске и ответственности человека в системе «человек – природа – общество – техносфера». Формирование данной области высшего образования

происходило в тесной взаимосвязи с социально-экономическим развитием общества, уровнем технологического прогресса и изменениями в характере производственной деятельности [19].

На ранних этапах становления профессиональной подготовки в области безопасности жизнедеятельности доминировал нормативно-инструктивный подход. Он был ориентирован на усвоение обучающимися совокупности правил, инструкций и предписаний, регламентирующих безопасное поведение в типовых условиях труда и быта. Методологической основой данного этапа являлись идеи регламентации и контроля, а безопасность рассматривалась преимущественно как соблюдение установленных норм [19]. Теоретическое осмысление подготовки специалистов в этот период носило фрагментарный характер и не выходило за рамки прикладных задач.

С развитием индустриального общества и усложнением производственных процессов происходит переход к инженерно-техническому этапу подготовки специалистов по безопасности. В этот период безопасность жизнедеятельности начинает рассматриваться как область, тесно связанная с техническими системами, производственным оборудованием и технологическими процессами. Методологической основой подготовки становится инженерный подход, предполагающий анализ опасных и вредных факторов, расчет допустимых уровней воздействия и разработку технических средств защиты [19]. Подготовка специалистов ориентируется на формирование профессиональных знаний в области охраны труда, промышленной и пожарной безопасности.

Существенным ограничением инженерно-технического этапа являлась его ориентация преимущественно на объект безопасности, тогда как субъекту деятельности – человеку – отводилась второстепенная роль. Безопасность понималась как результат правильной эксплуатации технических систем, а человеческий фактор рассматривался в основном как источник ошибок и нарушений [7]. Это обусловило необходимость дальнейшего развития теоретических оснований подготовки специалистов и включения в нее гуманитарной составляющей.

Следующий этап в генезисе подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности связан с формированием системного подхода. В научных исследованиях безопасность начинает рассматриваться как свойство сложных социотехнических систем, включающих человека, технические средства и окружающую среду [4]. Данный подход позволил перейти от анализа отдельных опасных факторов к исследованию взаимосвязей и взаимодействий элементов системы. В высшем образовании это выразилось в расширении содержания подготовки и включении вопросов управления безопасностью, анализа рисков и профилактики аварийных ситуаций.

В рамках системного этапа происходит становление теоретических основ безопасности жизнедеятельности как самостоятельной области научного знания. Формируется понятийный аппарат, разрабатываются классификации опасностей, уровней риска и способов защиты [19]. Подготовка специалистов приобретает комплексный характер и ориентируется не только на усвоение знаний, но и на развитие способности анализировать ситуации, прогнозировать

последствия и принимать обоснованные решения.

С конца XX – начала XXI века в генезисе подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности отчетливо проявляется переход к антропоцентрической и риск-ориентированной парадигме. В центре внимания оказываются личностные качества специалиста, его ценностные установки, ответственность и готовность к действиям в условиях неопределенности [13]. Безопасность рассматривается не только как техническая или организационная категория, но и как культурно обусловленное явление, связанное с нормами, ценностями и моделями безопасного поведения.

Антропоцентрический поворот в теории подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности обусловил активное развитие концепции культуры безопасности. В научных исследованиях подчеркивается, что устойчивое снижение рисков невозможно без формирования у будущих специалистов осознанного отношения к безопасности как профессиональной и социальной ценности [13; 18]. Это привело к переосмыслению целей образования и смещению акцента с передачи знаний на формирование целостной профессиональной позиции.

В современных условиях генезис подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности характеризуется усилением междисциплинарности. Теоретические основания данной подготовки формируются на стыке нескольких научных направлений: педагогики профессионального образования, психологии безопасности, инженерных наук, экологии человека и медицины катастроф, определяющих единую методологическую платформу для анализа рисков и обучения безопасному поведению [8]. Методологически это выражается в использовании комплексных моделей, учитывающих технические, организационные и человеческие факторы безопасности, то есть надежная техника и оборудование, четкие правила, инструкции и знаки, и психологически устойчивый и обученный человек, в целом, и составляют модель современной безопасности. Высшее образование в области безопасности жизнедеятельности становится пространством интеграции различных научных подходов и практик.

Особое значение в современном этапе развития теоретических основ подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности приобретает концепция устойчивого развития. Безопасность рассматривается как условие сохранения жизнедеятельности общества и окружающей среды в долгосрочной перспективе [9]. Это приводит к расширению содержания профессиональной подготовки за счет включения биологических, экологических, социальных и этических аспектов безопасности.

Таким образом, генезис методологических и теоретических основ подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности представляет собой поступательное движение от нормативно-инструктивных и инженерных моделей к системным, антропоцентрическим и междисциплинарным концепциям. Данный процесс отражает усложнение социально-технических систем и возрастание роли человеческого фактора в обеспечении безопасности.

Современные теоретические основания подготовки специалистов в области безопасности жизнедеятельности ориентированы на формирование профессионалов, способных не только соблюдать нормы, но и осмысленно управлять рисками в изменяющихся условиях.

Для обобщения основных этапов генезиса подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности представим их в виде сводной таблицы.

Таблица 2

Этапы генезиса подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности

Этап	Период	Методологическая основа	Характер подготовки
Нормативно-инструктивный	Середина XX века	Регламентация и контроль	Усвоение правил и инструкций
Инженерно-технический	1960–1980-е гг.	Инженерный анализ	Техническая защита и расчеты
Системный	1980–1990-е гг.	Теория систем	Управление безопасностью
Антропоцентрический	С 2000-х гг.	Антропология и рискология	Формирование культуры безопасности
Интегративный	Современный этап	Междисциплинарность	Комплексная профессиональная подготовка

Теоретическое осмысление генезиса подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности позволяет рассматривать современное профессиональное образование в данной сфере как результат длительного развития научных идей, отражающих изменение роли человека в системе обеспечения безопасности.

Понятийный аппарат высшего образования в сфере безопасности жизнедеятельности

Понятийный аппарат высшего образования в сфере безопасности жизнедеятельности является методологическим ядром данной области знания, поскольку именно через систему понятий фиксируются цели подготовки, содержание образовательного процесса и ожидаемые результаты профессиональной деятельности. Корректность и непротиворечивость понятийного аппарата определяют научную состоятельность исследований и практическую эффективность образовательных программ [14].

Формирование понятийного аппарата высшего образования в сфере безопасности жизнедеятельности происходило в условиях междисциплинарного взаимодействия. В его структуру вошли категории из педагогики, инженерных наук, экологии, медицины, психологии и социологии и других наук. Это обусловливает наличие различных трактовок одних и тех же понятий, что

требует их методологического анализа и уточнения [8]. В научных исследованиях подчеркивается, что отсутствие единых понятийных оснований приводит к размыванию предметного поля безопасности жизнедеятельности и затрудняет проектирование образовательных результатов [18].

Базовым понятием рассматриваемой области является «безопасность жизнедеятельности». В научной литературе данное понятие трактуется как состояние защищенности человека, общества и окружающей среды от опасных и вредных факторов различного происхождения [3]. В контексте высшего образования безопасность жизнедеятельности выступает не только как объект изучения, но и как целевая установка подготовки, определяющая направленность образовательного процесса.

Существенным понятием является «опасность», под которой понимается потенциальная возможность причинения вреда жизни, здоровью человека или окружающей среде. В высшем образовании по безопасности жизнедеятельности анализ опасностей рассматривается как исходный этап формирования профессиональной готовности, поскольку именно осознание природы и источников опасностей определяет адекватность последующих действий специалиста [3]. Педагогическое значение данного понятия заключается в формировании у обучающихся способности идентифицировать опасные ситуации и оценивать их последствия.

Тесно связанным с понятием опасности является понятие «риск». В научных исследованиях риск определяется как мера вероятности наступления неблагоприятных последствий и величины возможного ущерба [7]. В высшем образовании в сфере безопасности жизнедеятельности риск приобретает статус ключевой категории, поскольку современная безопасность ориентирована не на полное устранение опасностей, а на управление рисками. Это отражается в содержании подготовки специалистов, включающем методы оценки, анализа и минимизации рисков.

Особое место в понятийном аппарате высшего образования по безопасности жизнедеятельности занимает категория «профессиональный риск». Она используется для обозначения рисков, возникающих в процессе профессиональной деятельности и связанных с условиями труда, технологическими процессами и организацией производства [7]. Формирование у будущих специалистов способности управлять профессиональными рисками рассматривается как один из приоритетных результатов профессиональной подготовки.

Важной интегративной категорией является «культура безопасности». В педагогических исследованиях культура безопасности определяется как совокупность знаний, ценностей, установок и моделей поведения, обеспечивающих безопасную жизнедеятельность человека [13]. В высшем образовании данное понятие используется для обозначения качественно нового

уровня подготовки специалистов, при котором безопасность становится внутренне принятой нормой профессионального поведения, а не внешним требованием.

Категория «профессиональная готовность» также занимает значимое место в понятийном аппарате. В научной литературе она рассматривается как готовность к профессиональной деятельности как целостное личностное образование, характеризующееся совокупностью внешних и внутренних мотивов, побуждающих студентов к реализации своих профессиональных знаний, навыков и умений в современной социокультурной сфере; наличием высокого уровня сформированной общепрофессиональной компетенции, а также выработанной рефлексией.

В.А. Сластенин сформулировал определение профессиональной готовности как совокупности качеств конкретной личности, обеспечивающей ей успешность в реализации профессионально-значимых функций [16]. В сфере безопасности жизнедеятельности профессиональная готовность включает способность действовать в экстремальных и нештатных ситуациях, принимать решения в условиях неопределенности и нести ответственность за их последствия.

Понятийный аппарат высшего образования по безопасности жизнедеятельности включает также категорию «безопасное поведение». Она используется для обозначения совокупности осознанных действий человека, направленных на предотвращение опасных ситуаций и минимизацию возможного ущерба [13]. В педагогическом аспекте безопасное поведение рассматривается как результат целенаправленного воспитательного и образовательного воздействия, а не как врожденное качество личности.

Методологически значимым является различие между понятиями «обучение безопасности» и «образование в области безопасности жизнедеятельности». Первое акцентирует внимание на передаче знаний и навыков, тогда как второе предполагает формирование целостной системы ценностей и установок, обеспечивающих устойчивое безопасное поведение в профессиональной и повседневной деятельности [17]. В современных исследованиях подчеркивается необходимость перехода от узкого обучения к широкому образовательному подходу.

В новых условиях высшее образование в области безопасности жизнедеятельности должно стать ядром комплексной системы по подготовке специалистов, способных решать профессиональные задачи по формированию мировоззренческой культуры безопасности у населения в чрезвычайных условиях природного, техногенного и социального характера с целью повышения готовности личности к восприятию современного мира.

Систематизация понятийного аппарата профессионального образования в сфере безопасности жизнедеятельности позволяет выявить его внутреннюю

структуру и иерархию. Для наглядного представления основных понятий и их научных трактовок целесообразно использовать сводную таблицу.

Таблица 3

Ключевые понятия высшего образования в сфере безопасности жизнедеятельности

Понятие	Научная трактовка	Методологическое значение
Безопасность жизнедеятельности	Состояние защищенности человека и среды	Цель и результат подготовки
Опасность	Потенциальная возможность вреда	Исходный объект анализа
Риск	Вероятность и величина ущерба	Основа управления безопасностью
Профессиональный риск	Риски профессиональной деятельности	Ориентир профессиональной подготовки
Культура безопасности	Система ценностей и норм	Личностный результат образования
Профессиональная готовность	Интегративное качество личности	Критерий эффективности подготовки

Таким образом, понятийный аппарат высшего образования в сфере безопасности жизнедеятельности представляет собой сложную иерархически организованную систему категорий, отражающую междисциплинарный характер данной области. Его научная проработанность является необходимым условием развития теории и практики высшего образования и повышения качества подготовки специалистов, ответственных за обеспечение безопасности в различных сферах жизнедеятельности.

Антропологический и системный подходы в высшем образовании

Антропологический и системный подходы занимают ключевое место в методологическом обеспечении высшего образования, в том числе в области безопасности жизнедеятельности. Их значимость обусловлена необходимостью одновременного учета личностных характеристик обучающегося и объективных закономерностей функционирования образовательных и производственных систем. Современные исследования подчеркивают, что односторонняя ориентация либо исключительно на личность, либо исключительно на систему приводит к снижению эффективности профессиональной подготовки [17].

Антропологический подход в образовании исходит из признания человека центральной ценностью и субъектом образовательного процесса. Его методологической основой является идея целостности человеческой природы, включающей биологические, психические, социальные и духовные измерения [17]. В рамках данного подхода высшее образование рассматривается как процесс развития личности, направленный на раскрытие ее потенциала, формирование ответственности и способности к осознанному выбору.

Федеральным законом об образовании в Российской Федерации (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) [22] определено, что высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным

направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации. Соответственно, в сфере высшего образования в области безопасности жизнедеятельности антропологический подход приобретает особую актуальность. Профессиональная деятельность специалистов по БЖД связана с принятием решений в условиях риска, неопределенности и высокой ответственности за последствия своих действий. Это требует не только наличия специальных знаний и умений, но и развитых личностных качеств: саморегуляции, стрессоустойчивости, нравственной ответственности и готовности к рефлексии [13]. Антропологический подход позволяет рассматривать данные качества как целевые ориентиры профессиональной подготовки.

С точки зрения антропологического подхода, безопасность жизнедеятельности выступает не только как совокупность внешних условий и мер защиты, но и как характеристика внутренней позиции человека [12]. Формирование культуры безопасности рассматривается как процесс интериоризации ценностей безопасного поведения и осознания собственной роли в обеспечении безопасности окружающих [13]. Таким образом, антропологический подход ориентирует высшее образование на обучение, воспитание специалиста, способного осмысленно действовать в сложных и потенциально опасных ситуациях.

Системный подход, в свою очередь, базируется на представлении о высшем образовании как целостной системе, включающей взаимосвязанные элементы: цели, содержание, методы, формы организации, средства обучения и результаты [2]. В рамках данного подхода особое внимание уделяется анализу структуры и функций образовательной системы, а также ее взаимодействию с внешней средой – социально-экономическими, производственными и культурными условиями.

Применительно к высшему образованию в области безопасности жизнедеятельности системный подход позволяет рассматривать подготовку специалистов как часть более широкой системы обеспечения безопасности общества. Образовательные программы по безопасности жизнедеятельности находятся во взаимодействии с нормативно-правовой базой, требованиями работодателей, уровнем технологического развития и состоянием производственной среды [2]. Это обуславливает необходимость согласования целей профессиональной подготовки с реальными потребностями общества и экономики.

Системный подход акцентирует внимание на управляемости и устойчивости образовательных процессов. В контексте подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности это означает необходимость проектирования таких образовательных систем, которые способны адаптироваться к изменениям характера угроз и рисков [20]. Гибкость образовательных программ, вариативность содержания и использование

модульных технологий рассматриваются как средства повышения устойчивости системы высшего образования.

Методологическая ценность системного подхода заключается также в возможности выявления причинно-следственных связей между элементами подготовки и результатами профессиональной деятельности выпускников. Анализ аварийности, профессиональных ошибок и нарушений требований безопасности позволяет выявлять недостатки образовательных программ и корректировать их содержание [15]. Таким образом, системный подход обеспечивает обратную связь между профессиональной практикой и образованием.

Сопоставление антропологического и системного подходов показывает, что они не являются взаимоисключающими. Напротив, в современных исследованиях подчеркивается их комплементарный характер [17]. Антропологический подход фокусируется на внутреннем мире личности обучающегося, тогда как системный подход позволяет учитывать объективные условия и структурные характеристики образовательной и производственной среды.

В высшем образовании в области безопасности жизнедеятельности интеграция антропологического и системного подходов проявляется в ориентации на формирование личности специалиста, способного эффективно функционировать в сложных социотехнических системах. Это предполагает одновременное развитие личностных качеств и освоение системного мышления, позволяющего анализировать опасности и риски в их взаимосвязи [20].

В настоящее время особое значение интеграция данных подходов приобретает в условиях цифровизации и усложнения производственных процессов. Современные угрозы безопасности носят комплексный характер и требуют от специалиста способности учитывать как технические параметры системы, так и человеческий фактор. Антропологический подход обеспечивает развитие ответственности и рефлексии, а системный – формирование навыков анализа и управления сложными процессами [8].

Для наглядного сопоставления антропологического и системного подходов в высшем образовании представим их основные характеристики в виде сводной таблицы.

Таким образом, антропологический и системный подходы образуют методологическую основу высшего образования в области безопасности жизнедеятельности. Их интеграция позволяет обеспечить баланс между личностным развитием будущего специалиста и требованиями безопасности сложных социотехнических систем. Использование данных подходов в совокупности способствует формированию специалистов, способных не только соблюдать нормативные требования, но и осмысленно управлять безопасностью в условиях современного общества.

Список использованной литературы

1. Акимова Л. А. Основы безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной организации методика обучения и воспитания, учебное пособие для обучающихся по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое

образование (с двумя профилями подготовки), профили Безопасность жизнедеятельности и Физическая культура, 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Безопасность жизнедеятельности / Л. А. Акимова, Е. Е. Лутовина, А. М. Зуев; Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный педагогический университет". – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2017. – 243 с.

2. Афанасьев В. Г. Системность и управление. – М. : Мысль, 2009. – 432 с.

3. Безопасность жизнедеятельности для педагогических и гуманитарных направлений : учебник и практикум для вузов / под общей редакцией В. П. Соломина. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 413 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-19941-3.

4. Берталанфи Л. Общая теория систем : критический обзор. – М. : Прогресс, 2008. – 416 с.

5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М. : Интеграл, 2004. – 288 с.

6. Загвязинский В. И. Теория обучения : современная интерпретация : учеб. пособие. – М. : Академия, 2011. – 192 с.

7. Зинченко В. П. Психология безопасности деятельности. – М. : Смысл, 2010. – 296 с.

8. Информационная безопасность современного профессионального образования: проблемы, угрозы, пути решения / С. В. Абрамова, Е. Н. Бояров, Л. Р. Храпаль, С. Ю. Рубцова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – С. 55. – DOI 10.17513/spno.30339. – EDN BTUGFH.

9. Картавых М. А. Стратегии образования учителя безопасности жизнедеятельности в сфере экологической безопасности : монография / М. А. Картавых, М. А. Губарева ; Министерство просвещения Российской Федерации, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет). - Нижний Новгород : Мининский ун-т, 2023. - 85 с.

10. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2010. – 400 с.

11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, 2012. – 352 с.

12. Малыгин, А. Д. Аксиологический подход к профессиональной подготовке будущего педагога в эпоху цифровизации образования / А. Д. Малыгин, А. А. Михайлов // Наука, образование и культура : сборник научных статей XI Международной научно-практической конференции, Шуя, 01 марта 2021 года. – Шуя: Издательство Шуйского филиала ИвГУ, 2021. – С. 25-28. – EDN TGABFE.

13. Михайлов Л. А. Культура безопасности личности : теория и практика формирования. – М. : Педагогика, 2014. – 296 с.

14. Новиков А. М. Методология образования. – М. : Эгвес, 2013. – 488 с.

15. Новиков Д. А. Методология научного исследования. – М. : Либроком, 2016. – 280 с.

16. Психология и педагогика: учебник для вузов / под общей редакцией В.

А. Сластенина, В. П. Каширина. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 520 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-18741-0. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/589514

17. Слободчиков В. И. Введение в антропологию образования [Текст] : монография / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков ; Минобрнауки России, Федеральное гос. бюджетное учреждение высш. проф. образования "Приамурский гос. ун-т им. Шолом-Алейхема", Каф. педагогики. – Биробиджан : ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2012. – 214 с.

18. Соломин В. П., Михайлов Л. А., Смирнов В. А. Подходы к формированию культуры информационной безопасности ребенка // Здоровье детей как ценность культуры: материалы X Международной конференции, Санкт-Петербург, 16-18 апреля 2003 года / гл. ред. К. В. Султанов. Том 27. - СПб.: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет», 2003. - С. 289-292.

19. Соломин, В. П. Генезис развития уровневого педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности / В. П. Соломин, П. В. Станкевич. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 18.1 (77.1). – С. 4-6. – URL: https://moluch.ru/archive/77/13417.

20. Соломин, В. П. Структурно-содержательная модель профессиональной подготовки бакалавров по профилю "Образование в области безопасности жизнедеятельности" / В. П. Соломин, П. В. Станкевич // Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности : Материалы научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 12–13 ноября 2019 года / Под общей редакцией Э.М. Ребко, П.В. Станкевича. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2019. – С. 3-6. – EDN IZISNJ.

21. Теоретико-методологические основы методической подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности [Текст] : монография / Р. И. Попова. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – 127 с.

22. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 29.12.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2026). Статья 69. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

4.2. Ноксологический и деятельностные подходы в высшем образовании в области безопасности жизнедеятельности[26]

Ноксология как научная основа высшего образования в сфере безопасности

В отечественной традиции ноксология описывается как наука об опасностях материального мира; в учебной литературе подчеркивается, что ее становление связано с потребностью перехода от преимущественно «защитных» мер к превентивному анализу техногенных решении, нормированию и проектированию малоопасных технологии, а также подготовке кадров, способных работать с опасностями на научной основе [16]

Содержательно ноксология в учебно-научном описании включает: анализ происхождения и совокупного действия опасностей, описание опасных зон и показателей влияния, оценку ущерба человеку и природе, а также принципы минимизации опасностей в источниках и основы защиты в пределах опасных зон [12]. Это важно для профессионального образования, потому что переводит «безопасность» из режима перечня частных мер в режим системного знания: опасность рассматривается как связующее понятие для человеко- и природозащитной деятельности, а система «человек – техносфера – природа» понимается через закономерности негативного взаимодействия [10; 16]

Современное развитие общества и производства предъявляет к современному специалисту безопасности жизнедеятельности целый пласт новых требований, таких как: требования в умении идентифицировать опасности, генерируемые различными источниками в техносфере; в умении оценивать поля и показатели их негативного влияния на человека и среду обитания; в готовности выбирать методы защиты от опасностей применительно к сфере своей профессиональной деятельности и способы обеспечения комфортных условий жизнедеятельности; в выявлении воздействия антропогенных факторов, стихийных явлений на промышленные объекты и окружающую среду в целях развития и совершенствования методов повышения надежности и устойчивости объектов экономики, локализации и ликвидации последствий аварий и катастроф; в осуществлении мероприятий по безопасности и охране труда на предприятиях и производстве; обеспечении безопасности и защиты населения и территорий от опасных и чрезвычайных ситуаций различного характера; в умении в выборе системы предупреждения чрезвычайных ситуаций, защиты человека и среды обитания применительно к отдельным производствам и предприятиям на основе известных методов и систем защиты и пр., а также в формировании навыков практического использования знаний в области обеспечения безопасности при осуществлении профессиональной деятельности [11]. Эти новые требования носят межпредметный (междисциплинарный) характер, отличаются универсальностью.

Методологически ноксология выступает не только дисциплинарным ядром (набором понятий), но и способом постановки профессиональных вопросов. Если опасности понимаются как объективно существующие факторы

[26] Автор раздела: Абрамова С.В.

и процессы, то обучение становится ориентированным на выявление источников, построение причинно-следственных цепочек и выбор мер снижения опасностей, а не на запоминание «правильных ответов». Такая логика хорошо согласуется с требованием риск-ориентированного мышления, закрепленного в общепрофессиональных результатах подготовки по техносферной безопасности [16].

В более широком социокультурном контексте ноксологический подход часто связывают с переходом к обществу риска и ростом спектра антропогенных и техногенных опасностей.

Ноксологический подход в образовании – это методологическая ориентация педагогического процесса, в центре которой находится изучение природы опасностей и подготовка человека к безопасному взаимодействию со средой обитания. Это подход, который учит жить в мире, полном угроз, не избегая их полностью (что невозможно), а понимая их природу и умея защищаться. Следовательно, ноксологический подход в высшем образовании дает мировоззренческую базу, на основе которой учит будущего специалиста видеть границы пересечения сфер – ноксосферы и пространства, где находится человек – и управлять ими. Также в педагогических исследованиях ноксологический подход рассматривается как актуальный методологический ресурс, позволяющий «сшивать» предметное обучение (например, биологическую безопасность, химическую безопасность) с анализом угроз безопасной жизнедеятельности и минимизацией опасностей [17].

Опасности, риски и угрозы как базовые категории ноксологического подхода

Понятийная триада «опасность – риск – угроза» функциональна для образования только тогда, когда каждое понятие имеет операциональное ясное содержание и задает различимые учебные действия. В нормативной традиции охраны труда (ГОСТ Р 12.0.010-2009) «опасность» определяется как фактор среды и трудового процесса, который может быть причиной травмы, острого заболевания или внезапного резкого ухудшения здоровья; «определение опасности» трактуется как идентификация, описание и признание потенциального источника ущерба; «риск» связывается с сочетанием (в стандарте прямо фиксируется произведение) вероятности нанесения ущерба и тяжести этого ущерба [13]

Одновременно в международной риск-менеджмент традиции (ISO 31000) «риск» фиксируется шире: как «эффект неопределенности на цели», что переносит акцент с частного «вреда» на управленческое измерение неопределенности (и допускает, что эффект может быть не только отрицательным). Это различие важно учитывать в высшем образовании: будущий специалист должен понимать, что в охране труда и промышленной безопасности риск часто операционализируется через связку «вероятность × тяжесть», тогда как в менеджмент-системах риск может трактоваться как более общая категория управляемой неопределенности [7]

Современные коммуникационные материалы по охране труда также разводят «опасность» (источник/ситуация/поведение с потенциалом причинить

вред) и «риск» (то, во что опасность превращается при оценке вероятности и тяжести последствии). Такой язык удобен для обучения, потому что он напрямую подсказывает последовательность учебных и профессиональных действий: обнаружить опасность, оценить риск, выбрать и проверить меры контроля [4]

Понятие «угроза» в образовательном контексте особенно требовательно к ясности, потому что в разных областях оно используется по-разному. В терминологии безопасности в чрезвычайных ситуациях угроза задается как компонент ситуации: «опасность в чрезвычайных ситуациях» описывается как состояние, при котором создалась или вероятна угроза возникновения поражающих факторов и воздействии источника чрезвычайной ситуации (ЧС). Здесь угроза выступает как «приближение» опасности к реализации через конкретные поражающие факторы [14]

Для методологического «сшивания» ноксологии и профессиональной практики полезно представлять угрозу как конкретизированную конфигурацию: (1) есть источник опасности; (2) есть условия, при которых он может проявиться; (3) есть сценарии развития событии, ведущие к ущербу. В этом смысле угрозы удобно описывать через язык событий и сценариев. В смежных областях риск-оценки этот язык закреплен нормативно: например, ациональный институт стандартов и технологий США определяет «threat event» как событие/ситуацию с потенциалом нежелательных последствии, «threat source» как намерение и метод (или ситуацию и метод), нацеленные на эксплуатацию/триггер уязвимости, а «vulnerability» как слабость, которая может быть использована источником угрозы. Эти определения разработаны для информационных систем, но структурно они полезны и для обучения безопасности: они дисциплинируют мысль, заставляя отделять источник, условия уязвимости и событийный механизм реализации ущерба [8].

Следствие для ноксологического подхода в образовании: базовые категории нужно учить не как словарь, а как «инструменты описания и расчета». Например, различие между «опасностью» и «риском» превращается в проверяемое учебное действие: студент должен уметь (а) сформулировать опасность как фактор/источник, (б) задать сценарии реализации, (в) оценить риск через вероятностно-тяжестную модель (или иную принятую метрику), (г) обосновать меры снижения риска и критерии приемлемости [13].

Деятельностный подход в профессиональной подготовке специалистов по безопасности

Деятельностный подход в педагогике не сводится к требованию «больше практики» или «больше активности обучающихся». В научном обсуждении подчеркивается, что у деятельности есть определяющие атрибуты: целенаправленность и предметность; а в образовательном проектировании центральным становится вопрос о том, какие именно действия, с каким предметом, с какими средствами и в какой логике должен освоить обучающийся [15].

В рамках деятельностной педагогики важно различать поведенческую активность и учебную деятельность как культурно опосредованный способ

действия. В исследовании А.М. Медведева и И.В. Жулановой отдельно фиксируется риск редукции деятельностного подхода до декларации или до прежней парадигмы «знания – умения – навыки», а также подчеркивается необходимость переводить терминологию в операционализацию: понятие должно становиться средством построения действия [15].

Для профессионального образования по безопасности жизнедеятельности это имеет прямое значение. Профессиональная безопасность реализуется как последовательность действий: выявление опасностей, оценка рисков, выбор мер контроля, организация исполнения, проверка эффективности, пересмотр решений при изменении условий. Если обучение остается только теоретическим, то выпускник может знать определения, но не будет владеть логикой действия в ситуации риска. Деятельностный подход, напротив, требует строить обучение так, чтобы студент решал типовые профессиональные задачи в формах, максимально близких к реальным: с ограничениями времени, с неполной информацией, с необходимостью аргументировать выбор мер [15].

Сильная сторона деятельностного подхода для сферы безопасности в том, что он позволяет связать «мышление» и «регуляцию поведения». В терминах ФГОС по техносферной безопасности эта связка проявляется в требованиях: культура безопасности и риск-ориентированное мышление должны поддерживать способность обеспечивать безопасность человека и сохранение окружающей среды, а также выполнять профессиональную деятельность с учетом государственных требований в области безопасности. Это, по сути, формула, требующая деятельностной сборки подготовки: от понятий к способам действия и к ответственным решениям [18].

Практико-ориентированная деятельность как средство формирования готовности к обеспечению безопасности

Практико-ориентированная подготовка в сфере безопасности оправдана не только интуитивно, но и эмпирически. Метаанализ по методам обучения безопасности и охраны здоровья на производстве показывает: по мере роста вовлеченности (то есть по мере перехода от пассивных форм к более «вовлекающим», включающим моделирование поведения, практику и диалог) повышается эффект обучения на уровне знания, а также наблюдаются снижения негативных исходов (несчастные случаи, заболевания, травмы) [5].

Систематический обзор эффективности обучения по охране труда фиксирует важную для педагогики картину: обучение дает сильные эффекты по рабочим практикам (поведенческим показателям), тогда как эффекты по показателям здоровья и травматизма более вариативны и не всегда велики (что может быть связано с внешними факторами, горизонтом наблюдения и качеством учета исходов). Это уточняет дидактический вывод: практика должна быть встроена не только как «тренировка навыка», но и как элемент системы управления рисками (организация работ, контроль, обратная связь, культура безопасности) [1].

Из этого следует, что практико-ориентированная деятельность в высшем образовании по безопасности должна строиться как цепочка «анализ ситуации → решение → исполнение → проверка». В прикладных руководствах по

управлению риском такая цепочка описана как пошаговый процесс: выявить опасности, оценить риски, контролировать риски, фиксировать выводы и пересматривать меры контроля [6].

Современные технологии (симуляции, VR/AR) могут усиливать практико-ориентированную составляющую, но их образовательная ценность определяется не «эффектом новизны», а тем, дают ли они управляемую практику и измеримый перенос в поведение. В обзорах по VR-тренингам по безопасности отмечается рост интереса к таким решениям в отраслях с высоким риском (строительство, пожарная безопасность и др.) и наличие данных об эффективности при корректном дизайне обучения и оценке результатов [9].

Практико-ориентированная деятельность как средство формирования готовности к обеспечению безопасности – это дидактический принцип и одновременно организационно-методический механизм образовательного процесса, при котором формирование профессиональной готовности специалиста происходит через его погружение в ситуации, максимально приближенные к реальным условиям профессиональной деятельности в сфере безопасности.

В контексте и с учетом ноксологической составляющей это определение может быть раскрыто следующим образом: это способ организации образовательного процесса, при котором теоретические знания (о природе опасностей, ноксосфере, методах защиты) не просто транслируются обучающемуся, а становятся инструментом решения реальных практических задач, моделирующих угрозы и риски профессиональной среды.

К структурным компонентам практико-ориентированной деятельности, направленной на формирование готовности к обеспечению безопасности можно отнести:

1). Целевой компонент – формирование не просто знаний, а готовности действовать (операционально-деятельностный компонент профессиональной готовности).

2). Содержательный – учебные задачи, кейсы, симуляции, имитирующие реальные опасности и чрезвычайные ситуации.

3). Процессуальный – активные методы обучения: тренинги, учения, деловые игры, учебно-полевые сборы, решение ситуационных задач.

4). Рефлексивный– анализ собственных действий в моделируемых опасных ситуациях, коррекция поведения.

Для формирования готовности к обеспечению безопасности в образовательном процессе практико-ориентированная деятельность должна быть направлена на:

1. Преодоление разрыва «знание – действие». Можно знать все правила пожарной безопасности, но растеряться при реальном запахе дыма. Практико-ориентированная деятельность переводит знания в навыки и рефлексы.

2. Формирование «мышечной памяти» безопасности. Доведение алгоритмов действий до автоматизма (например, при эвакуации).

3. Эмоциональное проживание. Ситуация, пережитая на практическом занятии (даже имитационном), запоминается лучше, чем прочитанная в

учебнике.

4. Развитие ноксологического мышления. Способность быстро идентифицировать опасность в реальной обстановке и выбирать адекватный способ защиты.

Приведем пример реализации вышесказанного на практике, специалистов по безопасности учат оказывать первую помощь: а) теоретически: лекция о видах кровотечений и правилах наложения жгута; б) практико-ориентированно: имитация ДТП (с гримом, криками «пострадавших», дефицитом времени), где нужно за 2 минуты оценить обстановку, определить приоритетность помощи и правильно наложить жгуты в условиях стресса.

Таким образом, практико-ориентированная деятельность выступает тем самым инструментом, который переводит теоретическое знание о ноксосфере в реальную ноксологическую культуру личности, под которой понимается способность человека безопасно взаимодействовать с техносферой и обществом.

Интеграция ноксологического и деятельностных подходов в образовательном процессе

Интеграция ноксологического и деятельностного подходов методологически означает следующее: ноксологический подход дает знание мира опасностей (что считать опасностью, как описывать зоны и источники, как мыслить ущерб и минимизацию) и формирует у будущего специалиста универсальную ноксологическую культуру – способность идентифицировать любые опасности и минимизировать риски в профессиональной деятельности и быту, а деятельностный подход задает способ формирования профессиональной готовности как освоения алгоритмов и оснований действия в реальных и моделируемых ситуациях [16].

Практическая схема интеграции может быть построена как образовательный цикл, изоморфный цикл управления рисками. В качестве внешнего «каркаса» удобно использовать общепринятые этапы риск-оценки и риск-контроля. Тогда каждый этап превращается в учебно-профессиональную задачу, а ноксологические понятия становятся средствами выполнения этой задачи [6].

Критически важный элемент интеграции связан с критерием приемлемости остаточного риска. В образовательном процессе это может быть оформлено как отдельный тип учебного задания: студент должен предложить набор мер (устранение, замещение, инженерные и административные меры, СИЗ), а затем аргументировать, почему выбранный набор приводит риск к приемлемому уровню с учетом ограничении ресурсов и доказуемости эффективности [2].

Для согласования интегрированного подхода с современными требованиями к подготовке специалиста полезно опираться на формулировки результатов подготовки: в ФГОС ВО по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» закреплено, что профессиональная готовность включает культуру безопасности и риск-ориентированное мышление, а также способность действовать при угрозе и возникновении ЧС. Это позволяет связать «понятийное ядро» (опасность, риск, угроза) с «ядром действий»

(идентификация, оценка, выбор мер и организация их исполнения, работа в условиях ЧС) [18].

Отдельно следует подчеркнуть роль организационного измерения. Руководства по системам управления охраной труда предлагают практические подходы к защите работников от профессиональных опасностей и рисков и ориентированы на постоянное улучшение. Для образования это означает, что «готовность обеспечивать безопасность» включает не только индивидуальные навыки, но и понимание управленческих процедур: распределение ответственности, коммуникация риска, мониторинг и пересмотр мер [3].

Таким образом, ноксология в профессиональном образовании по безопасности жизнедеятельности выполняет роль научного основания: она задает предмет (мир опасностей), объяснительную модель (источники, зоны, ущерб, минимизация), а также мировоззренческий компонент (культура безопасности как необходимость понимания происхождения опасностей и способов защиты) [16].

Понятийная триада «опасность – риск – угроза» методологически продуктивна, если она переводится в учебные действия: идентифицировать опасность как фактор/источник, описать угрозу как сценарии и условия реализации (в том числе через поражающие факторы), оценить риск как связку вероятности и тяжести (в нормативной логике охраны труда) и как эффект неопределенности на цели (в управленческой логике риск-менеджмента) [13].

Деятельностный подход задает правило проектирования подготовки: обучение должно формировать не только знание о безопасности, но и способность профессионально действовать, а значит требовать операционализаций понятий и включения студентов в решение типовых задач управления рисками [15].

Практико-ориентированные форматы (моделирование поведения, тренировка, разбор ситуаций, симуляции) имеют исследованиями подтвержденные эффекты на знания и практики безопасного поведения; при этом влияние на «конечные» показатели травматизма и здоровья зависит от множества условий и потому требует увязки обучения с организационными мерами управления рисками [5].

Интеграция ноксологического и деятельностного подходов в образовательном процессе – это методологическая стратегия, обеспечивающая формирование готовности специалиста к обеспечению безопасности через единство теоретического осмысления природы опасностей и практического освоения способов деятельности в условиях их реального или потенциального проявления.

Данная интеграция предполагает органический синтез двух подходов, в котором:

1. Ноксологический подход задает содержательно-смысловой вектор образовательного процесса: раскрывает сущность опасностей как объективного явления, их классификацию, причины возникновения, закономерности существования ноксосферы и границы ее пересечения с гомосферой. Он формирует мировоззренческую позицию специалиста, понимающего, что

безопасность – не отсутствие угроз, а способность управлять рисками.

2. Деятельностный подход определяет процессуально-технологический инструментарий: способы освоения этого содержания через активное включение обучающегося в различные виды деятельности (учебно-познавательную, квазипрофессиональную, учебно-профессиональную), где знание о безопасности становится средством решения практических задач [19].

Механизм интеграции

Интеграция этих подходов в образовательном процессе БЖД реализуется через:

На уровне целей: формирование личности безопасного типа, способной не только распознавать опасности (ноксологический компонент), но и преобразовывать среду и собственное поведение для минимизации рисков (деятельностный компонент).

На уровне содержания: отбор учебного материала, где теоретические знания о природе опасностей (например, о механизмах возникновения пожара) сразу же получают деятельностное закрепление (разработка плана эвакуации, тренировка применения огнетушителя, моделирование действий при возгорании) [11].

На уровне методов: преобладание активных и интерактивных форм обучения: проблемные лекции, кейс-стади, имитационное моделирование чрезвычайных ситуаций, учебно-полевые практикумы, тренинги, деловые игры.

На уровне результата: сформированная профессиональная готовность, в которой теоретическая компетентность (знание ноксологических закономерностей) неразрывно связана с операциональной (умение действовать) и личностной (психологическая устойчивость, рефлексия).

В результате формируется специалист, способный не просто выполнять алгоритмы, но и мыслить категориями безопасности в любых профессиональных и жизненных ситуациях.

Список использованной литературы

1. A Systematic Review of the Effectiveness of Occupational Health and Safety Training. Режим доступа: https://stacks.cdc.gov/view/cdc/227408 (дата обращения: 16.02.2026).

2. Guidance on ALARP Decisions in COMAH. Режим доступа: https://www.hse.gov.uk/foi/internalops/hid_circs/permissioning/spc_perm_37/ (дата обращения: 16.02.2026).

3. Guidelines on occupational safety and health management. Режим доступа: https://www.ilo.org/publications/guidelines-occupational-safety-and-health-management-systems-ilo-osh-2001 (дата обращения: 16.02.2026).

4. Occupational safety: A guide to protecting people's health. Режим доступа: https://www.iso.org/ohs/occupational-safety (дата обращения: 16.02.2026).

5. Relative effectiveness of worker safety and health training. Режим доступа: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16380566 (дата обращения: 16.02.2026).

6. Risk assessment: Steps needed to manage risk. Режим доступа: https://www.hse.gov.uk/simple-health-safety/risk/steps-needed-to-manage-risk.htm (дата обращения: 16.02.2026).

7. The new ISO 31000 keeps risk management simple. Режим доступа: https://www.iso.org/news/ref2263.html (дата обращения: 16.02.2026).

8. Threat event - Glossary | CSRC. Режим доступа: https://csrc.nist.gov/glossary/term/threat_event (дата обращения: 16.02.2026).

9. Virtual reality for safety training: A systematic literature. Режим доступа: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0925753523003144 (дата обращения: 16.02.2026).

10. Абрамова, С. В. Системно-структурный подход к построению содержания образования в области безопасности жизнедеятельности / С. В. Абрамова, Е. Н. Бояров // Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности : Материалы научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 12–13 ноября 2019 года / Под общей редакцией Э.М. Ребко, П.В. Станкевича. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2019. – С. 7-10. – EDN PBACZM.

11. Абрамова, С. В. Теория и практика подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности : монография / С. В. Абрамова. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2014. – 200 с. – ISBN 978-5-8064-2055-9. – EDN YIKMCX.

12. Бояров, Е. Н. Ноксологический подход в содержании образования педагогов безопасности жизнедеятельности / Е. Н. Бояров, С. В. Абрамова // Педагогическое образование в России. – 2012. – №4. – С. 111-116.

13. ГОСТ Р 12.0.010-2009. Система стандартов безопасности труда. Системы управления охраной труда. Декларирование соответствия. Требования и порядок проведения : национальный стандарт Российской Федерации : введен в действие приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 15 декабря 2009 г. № 841-ст : дата введения 2011-01-01. – Москва : Стандартинформ, 2010. – IV, 12 с.

14. ГОСТ Р 22.0.02-2016. Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Термины и определения : национальный стандарт Российской Федерации : утвержден и введен в действие приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 12 сентября 2016 г. № 1098-ст : дата введения 2017-01-01. – Москва : Стандартинформ, 2016. – 12 с.

15. Медведев А.М., Жуланова И.В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции // Мир науки. Педагогика и психология, 2021 №2, https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf

16. Ноксология: учебник / Е. Е. Барышев, А. А. Волкова, Г. В. Тягунов, Н79 В. Г. Шишкунов; под общ. ред. Е. Е. Барышева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014.

17. Пак, М. С. Ноксологический подход в химическом образовании / М. С. Пак // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе : сборник научных статей, Витебск, 25–26 апреля 2016 года / Главный редактор Е.Я. Аршанский. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2016. – С. 285-287. – EDN WALMDB.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность. Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203%2B%2B/Bak/200301_B_3_21072020.pdf (дата обращения: 16.02.2026).

19. Фундаментальные основы применения технологического подхода в современном образовании в области безопасности жизнедеятельности в контексте его цифровизации / С. В. Абрамова, Е. Н. Бояров, П. В. Станкевич, В. П. Соломин // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика : Сборник материалов XXIX Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 12 ноября 2025 года. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2025. – С. 8-14. – EDN MFNQWX.

4.3. Формирование культуры безопасности и экологической культуры в системе высшего образования[27]

Культура безопасности как педагогическая и профессиональная категория

Высшее образование в современных условиях решает не только задачу передачи профессиональных знаний и отработки умений, но и задачу формирования устойчивых ценностных регуляторов поведения в ситуациях риска, неопределенности и технологических изменений. В российском правовом поле образование трактуется как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, а воспитание связывается с формированием у обучающихся ответственности, трудолюбия и иных личностных качеств, необходимых для самоопределения и социализации (ФЗ № 273-ФЗ, 2012) [22]

Нормативная логика формирования культуры безопасности и экологической культуры усиливается тем, что государственная политика в сфере образования закрепляет гуманистический характер образования и приоритет жизни и здоровья человека как базовый принцип (ФЗ № 273-ФЗ, 2012). При этом профессиональные рамки подготовки специалистов требуют включения компетенций, ориентированных на безопасность и устойчивость: в федеральных образовательных стандартах высшего образования для направления 20.03.01 «Техносферная безопасность» прямо задана универсальная компетенция, связывающая безопасные условия жизнедеятельности, сохранение природной среды и устойчивое развитие общества (ФГОС ВО направления 20.03.01, 2020) [15]

Международный контекст задается рамками устойчивого развития и образования для устойчивого развития: глобальная повестка 2030 определяет «план действий для людей, планеты и процветания» (ООН, 2015), а ЮНЕСКО [6] в дорожной карте по образованию для устойчивого развития подчеркивает роль ESD (Образование для устойчивого развития) как ключевого инструмента достижения целей устойчивого развития (ЮНЕСКО, 2020) [3]

В российской экологической политике целевые установки закрепляются как в базовых документах (Экологическая доктрина РФ, 2002; Стратегия экологической безопасности РФ до 2025 года, 2017), так и в отраслевых требованиях к подготовке кадров: законодательство об охране окружающей среды предусматривает необходимость подготовки руководителей и специалистов по вопросам охраны окружающей среды и экологической безопасности (ФЗ № 7-ФЗ, ст. 73) [21; 24]

В логике нашего материала, сначала уточняется понятие культуры безопасности как педагогической и профессиональной категории, затем раскрывается экологическая культура в контексте устойчивого развития и техносферной безопасности, после чего демонстрируется их взаимосвязь в подготовке специалистов [9]. Далее обосновывается личностно-развивающий подход как методологическая рамка, и завершается раздел диагностикой

[27] Автор раздела: Абрамова С.В.

сформированности обеих культур у обучающихся.

В научной и нормативно-прикладной традиции «культура безопасности» закрепилась как категория, описывающая не сумму отдельных навыков, а устойчивую систему ценностей, установок и практик, влияющих на решения и поведение людей в условиях риска [10]. Исторически термин в наиболее операционализированном виде развивался в высокорисковых отраслях; в подходах МАГАТЭ [5] безопасность культуры описывается как «совокупность характеристик и установок организаций и индивидов», при которой вопросам безопасности уделяется внимание, соответствующее их значимости (IAEA/INSAG-4 в изложении NRC, 2008) [5].

Для высшего образования важно педагогическое переосмысление: культура безопасности здесь выступает одновременно (а) целью воспитательно-образовательного процесса, (б) результатом освоения программ (компетентностным и личностным), (в) механизмом саморегуляции профессионального поведения. Современные педагогические исследования в области безопасности подчеркивают необходимость рассматривать культуру безопасности жизнедеятельности как целевой ориентир образования и как педагогическую проблему, требующую системной методологии и междисциплинарности [23].

Профессиональная специфика культуры безопасности проявляется в том, что она связывает нормативное соблюдение требований (комплаенс) и активное риск-ориентированное мышление. В федеральном стандарте по направлению 20.03.01 «Техносферная безопасность» это выражено напрямую: общепрофессиональная компетенция фиксирует необходимость обеспечивать безопасность человека и сохранение окружающей среды, основываясь на принципах культуры безопасности и концепции риск-ориентированного мышления (ФГОС ВО 20.03.01, 2020) [15]

Для научного анализа продуктивно рассматривать культуру безопасности как четырехкомпонентную систему, в которой элементы взаимно обусловлены и диагностируемы (таблица 1).

Таблица 1

Структурные компоненты культуры безопасности обучающегося (инвариант для СПО/ВО)

Компонент	Содержание (что формируется)	Типовые проявления в профессиональном поведении	Примеры критериев оценки
Ценностно-нормативный	приоритет жизни и здоровья; принятие норм и правил безопасности как внутренних регуляторов	отказ от небезопасных практик; готовность сообщать о рисках; соблюдение процедур	устойчивость ценностной позиции; непротиворечивость решений в кейсах
Когнитивный	знания об опасностях, рисках, барьерах, последствиях; понимание	распознавание опасных факторов; обоснование выбора мер защиты	точность идентификации рисков; корректность терминологии

Компонент	Содержание (что формируется)	Типовые проявления в профессиональном поведении	Примеры критериев оценки
	причинности инцидентов		
Деятельностно-поведенческий	навыки безопасной работы, коммуникации, реагирования; применение средств защиты	выполнение работ по стандартам; использование СИЗ; безопасные действия в ЧС	выполнение практических нормативов; качество алгоритмов действий
Рефлексивно-оценочный	самоконтроль, анализ ошибок, обучение на инцидентах и «почти-случившихся» событиях	корректировка поведения; участие в разборе инцидентов; принятие обратной связи	глубина рефлексии; способность выявлять причины и профилактику

Теоретическое основание такой структуры опирается на понимание культуры безопасности как системы ценностей и поведения (IAEA-линиям трактовки) и на педагогические интерпретации культуры безопасности как комплексного результата обучения и воспитания [23]

Уровни культуры безопасности и их педагогическая интерпретация

Для практики СПО и ВО полезно различать уровни проявления культуры безопасности: индивидуальный (личные установки и привычки), групповой (нормы учебной группы/бригады), организационный (правила, инфраструктура и управленческие решения колледжа/вуза), профессионально-отраслевой (стандарты отрасли, профессиональные стандарты), общественный (ценность безопасности в обществе). В образовательном процессе эти уровни пересекаются: например, индивидуальная привычка соблюдения процедур поддерживается групповыми нормами и организационной инфраструктурой [13].

Практическая значимость уровневого и системного подхода подтверждается и рамками управления охраной труда: российские правила обучения по охране труда описывают обучение как профилактическое мероприятие, ориентированное на предотвращение травматизма и профзаболеваний, и задают набор форм обучения (инструктажи, стажировка, первая помощь, СИЗ и др.), которые в образовательной среде могут быть моделированы как учебные практики (ПП РФ № 2464, 2021) [14].

Практические рекомендации для уровней профессионального образования

Педагогическая работа по формированию культуры безопасности в СПО/ВО становится эффективнее при соблюдении трех принципов.

Первый принцип: «культура через деятельность». Культура безопасности формируется не декларативно, а через регулярное выполнение действий с понятной причинно-следственной связью (идентификация риска → выбор

барьера → проверка эффективности → рефлексия). Этот принцип согласуется с риск-ориентированным компонентом компетенций ФГОС для техносферной безопасности [19]

Второй принцип: «сквозная интеграция» (встраивание задач безопасности в профессиональные дисциплины и практики, а не изолирование только в дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»). На уровне стандартов это выражается в том, что безопасность жизнедеятельности в ФГОС фиксируется как универсальная компетенция, а также как часть общепрофессиональных результатов подготовки (ФГОС ВО 20.03.01, 2020) [15].

Третий принцип: «социальное закрепление». Внутригрупповые нормы (не игнорировать небезопасное поведение, поддерживать сообщения о рисках, признавать ошибки как ресурс обучения) критичны для перехода от формального соблюдения к внутренней ответственности, что соответствует представлениям о безопасности как ценности и об организационном обучении (IAEA/SCART-подходы в изложении NRC) [5].

Ниже приведен пример инвариантного модуля для СПО/ВО, который может включаться в дисциплину «Безопасность жизнедеятельности», охрану труда или профессиональные модули.

Таблица 2

Пример модуля «Культура безопасности и риск-ориентированное мышление» (вариативная модель)

Элемент модуля	Содержание	Практика/задание	Оценивание (критерии)
Теоретическое ядро	понятия опасности, риска, барьеров; «почти-инцидент»; ответственность; коммуникация о рисках	мини-лекции + разбор коротких кейсов	тест на понятия; точность аргументации
Практикум	идентификация опасностей на учебном рабочем месте; матрица риск-оценки; выбор мер	аудит учебной лаборатории/мастерской; составление карты рисков	полнота выявления факторов; реалистичность мер
Тренинг поведения	коммуникация в команде; «остановить работу при опасности»; первая помощь (базовый уровень)	ролевые сценарии	корректность алгоритмов; устойчивость решений
Рефлексия	анализ ошибок и «почти-инцидентов» как учебных событий	дневник рефлексии + групповая дискуссия	глубина рефлексии; способность выводить профилактику

Нормативный контур модуля обеспечивается связью с требованиями к обучению по охране труда как профилактическому процессу (ПП РФ № 2464,

2021) и с требованиями компетентностного результата по культуре безопасности и риск-ориентированному мышлению в ФГОС «Техносферная безопасность» (2020) [14; 15]

Логический вывод для перехода к следующему подразделу состоит в том, что культура безопасности в современном профобразовании не может быть устойчивой без включения экологического измерения: значительная часть рисков имеет экологическую природу, а многие профессиональные решения одновременно затрагивают безопасность людей и экологические последствия.

Экологическая культура в контексте устойчивого развития и техносферной безопасности

Экологическая культура в профессиональном образовании должна рассматриваться не как «добавочная» гуманитарная компонента, а как фактор профессиональной надежности и социально-экологической ответственности. Это обусловлено тем, что экологические риски все чаще выступают как прямые риски безопасности (для здоровья, инфраструктуры, производства), а меры по снижению экологического воздействия становятся частью технологической дисциплины.

Теоретические основания: от экологического образования к ESD

Современная рамка смещает акцент от узкого природоохранного просвещения к образованию для устойчивого развития: в повестке 2030 устойчивое развитие задается как комплексная стратегия для людей, планеты и процветания (ООН, 2015), а в дорожной карте по образованию для устойчивого развития указывается, что ESD рассматривается как ключевой инструмент достижения целей устойчивого развития, включая развитие системного мышления и готовности действовать (ЮНЕСКО, 2020) [1].

Российский нормативный контур экологической культуры

В российской политике экологического развития важным ориентиром выступает Экологическая доктрина РФ (распоряжение Правительства РФ № 1225-р, 2002), которая фиксирует необходимость перехода к новому типу взаимоотношений человека и природы и указывает на проблему низкого уровня экологического сознания и экологической культуры как фактор экологических рисков [24].

Значимым документом является Стратегия экологической безопасности РФ на период до 2025 года (Указ Президента РФ № 176, 2017), закрепляющая экологическую безопасность как элемент национальной безопасности и задающая рамку противодействия угрозам экологической безопасности [18].

Отдельно важно, что экологическая культура встраивается в требования к подготовке кадров: в законодательстве об охране окружающей среды предусмотрено, что руководители и специалисты, принимающие решения в деятельности с потенциальным негативным воздействием, должны иметь подготовку в области охраны окружающей среды и экологической безопасности (ФЗ № 7-ФЗ, ст. 73) [21]

На уровне образовательной политики для общего образования в 2022 году принята Концепция экологического образования, где экологическая культура трактуется как интегральный результат непрерывного экологического

образования, а также описывается необходимость системы оценки результатов и механизмов реализации. Этот документ важен для профессионального образования как источник единых подходов и индикаторов, пригодных для адаптации в СПО/ВО (Минпросвещения/ФУМО, 2022) [12].

Экологическая культура как профессиональная компетентность в техносфере

В техносферной безопасности экологическая культура проявляется в способности профессионала удерживать три взаимосвязанных объекта: (1) здоровье и безопасность человека, (2) техносферные процессы и их надежность, (3) экологические последствия на протяжении жизненного цикла технологий и объектов. Такая рамка согласуется и со стандартами системного управления: ISO [6] определяет ISO 14001 как стандарт систем экологического менеджмента, задающий структуру для управления экологическими воздействиями и постоянного улучшения экологической результативности (ISO, 2015) [6].

В образовательной организации аналогичная логика может быть реализована через учебные практики «экологического аудита» лабораторий/мастерских, задания по оценке значимых экологических аспектов, проекты по снижению отходов и ресурсопотребления. При этом стандарт ISO 14001 полезен не как предмет «сертификации», а как язык описания процессов (политика, планирование, реализация, проверка, улучшение), что делает экологическую культуру операционализируемой [6].

Таблица 3

Экологическая культура как интеграция знаний, ценностей и практик: Образование для устойчивого развития (ESD-логика)

Измерение	Содержание	Примеры профессиональ-ных действий	Критерии оценки в учебном процессе
Мировоззренческое	понимание взаимосвязи «технологии – экосистемы – здоровье – экономика»	учет экологических последствий решений	способность строить причинно-следственные цепочки
Нормативно-правовое	знание требований экологической безопасности, ответственности, процедур	соблюдение регламентов, отчетности, требований	корректность применения норм в кейсах
Технологическое	владение методами ресурсосбережения, обращения с отходами, мониторинга	выбор наилучших доступных практик в учебных задачах	обоснованность выбора технологий/мер
Социально-	участие в	проектировани	результативност

деятельностное	экологических проектах, коммуникация, просвещение	е и реализация «зеленых» инициатив	ь проекта и качество коммуникации
Рефлексивное	экологическая ответственность как личная позиция	готовность менять практики, признавать ошибки	устойчивость установок и перенос в повседневность

Теоретические основания модели согласуются с ESD-подходом (ЮНЕСКО, 2020; Берлинская декларация, 2021) и с российскими исследованиями о статусе экологической культуры как фактора устойчивого развития и безопасности [11].

Практические рекомендации и пример модуля

В условиях СПО/ВО экологическая культура формируется эффективнее при переходе от «экологических знаний вообще» к профессионально-ориентированным практикам. Это означает, что задачи должны быть встроены в профессиональные контексты: технологические карты, режимы эксплуатации оборудования, планирование закупок материалов, работа с отходами, требования к выбросам, аварийная готовность.

Таблица 4

Пример модуля «Экологическая безопасность и ресурсосбережение в профессии»

Компонент	Содержание	Учебная практика	Оценивание
Теория	устойчивое развитие, экологические риски, экологическая ответственность	разбор примеров отрасли и региона	тест + эссе-обоснование решения
Методика	инвентаризация аспектов и воздействий; принципы управления	«мини-EMS» для мастерской/кафедры	качество карты аспектов и мер
Проект	ресурсосбережение и обращение с отходами	проект «снижение отходов/энергопотребления»	измеримость эффекта, план внедрения
Коммуникация	экологическое просвещение и поведение	мини-кампания внутри группы/колледжа/вуза	качество материалов и аргументов

В качестве нормативной мотивации может использоваться положение о необходимости подготовки специалистов в области экологической безопасности (ФЗ № 7-ФЗ, ст. 73), а в качестве методологической рамки – ESD-подход, где образование рассматривается как инструмент достижения целей устойчивого развития (ООН, 2015; ЮНЕСКО, 2020).

Завершая, подчеркнем: экологическая культура для профессионального образования становится содержательно близкой культуре безопасности,

поскольку обе нацелены на предотвращение вреда, снижение рисков и ответственное управление последствиями. Это создает основу для анализа их взаимосвязи.

Взаимосвязь культуры безопасности и экологической культуры в подготовке специалистов

Взаимосвязь культур проявляется на трех уровнях: концептуальном (общая ценностная база), компетентностном (пересечение результатов обучения) и деятельностном (единые практики управления рисками и воздействиями).

Концептуальная связка: единая ценность предотвращения вреда

Культура безопасности и экологическая культура сходятся в ключевом регулятиве: предотвращение вреда. В одном случае вред мыслится как ущерб жизни, здоровью, инфраструктуре и производственным процессам; в другом – как деградация природной среды и рост экологических рисков, которые в конечном счете также конвертируются в угрозы здоровью и безопасности. Эта логика прямо отражена в компетентностной формулировке универсальной компетенции дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в ФГОС ВО: безопасные условия жизнедеятельности задаются «для сохранения природной среды» и «обеспечения устойчивого развития общества» (ФГОС ВО 20.03.01, 2020) [15].

Таблица 4

Сравнение культуры безопасности и экологической культуры в высшем образовании (уровень магистратуры)

Параметр	Культура безопасности	Экологическая культура	Зона пересечения (интеграция)
Доминирующий объект	опасности, риски, инциденты, ЧС	экологические воздействия, устойчивость, ресурсы	риск как экологический и социальный феномен
Главный критерий «хорошего решения»	снижение вероятности/тяжести ущерба человеку и системе	снижение экологического ущерба и ресурсной нагрузки	предотвращение вреда при сохранении эффективности
Нормативная опора	охрана труда, промышленная, пожарная безопасность, ЧС	охрана окружающей среды, экологическая безопасность, экологическое просвещение	устойчивое развитие, ответственность, комплаенс
Типовые практики	оценка рисков, барьеры, тренировки, стандарты работ	оценка воздействий, ресурсосбережение, управление отходами	интегрированные системы менеджмента и аудиты
Результат для личности	безопасное поведение и профессиональная надежность	экологически ответственное поведение и устойчивость	культура «устойчиво безопасного» поведения

На уровне магистратуры по техносферной безопасности связь также

институционализирована: среди общепрофессиональных компетенций выделена способность проводить обучение по вопросам безопасности жизнедеятельности и защиты окружающей среды (ФГОС ВО 20.04.01, 2020) [19].

Сопоставление опирается на международные рамки ESD (ООН, 2015; ЮНЕСКО, 2020), на нормативные основания экологической подготовки (ФЗ № 7-ФЗ, ст. 73) и на компетентностные требования ФГОС техносферной безопасности (2020).

Практические рекомендации по интеграции культур в учебный процесс

Интеграция культур в профессиональном образовании целесообразно строится через «общие задачи», а не через механическое объединение двух курсов.

Во-первых, через единый контур управления рисками и воздействиями: студент учится видеть, что один технологический шаг может одновременно снижать риски травматизма и снижать экологический вред (например, замкнутые системы, снижение утечек, оптимизация хранения химических веществ). Это согласуется со стандартами управления: ISO 45001 задает рамку управления рисками охраны труда и ориентирует на предотвращение травм и ухудшения здоровья, а ISO 14001 задает рамку управления экологическими аспектами и улучшения экологической результативности (ISO, 2015/2018). [32]

Во-вторых, через кейс-ориентированное обучение: «инцидент» рассматривается как событие, имеющее одновременно безопасность и экологию (например, разлив реагента, пожар, авария на оборудовании). Нормативный контур таких кейсов может быть связан с требованиями о подготовке населения к действиям в ЧС (ФЗ № 68-ФЗ) и с общими требованиями пожарной безопасности (ФЗ № 69-ФЗ).

В-третьих, через проектно-практические формы: студенты выполняют «двойные» проекты (безопасность + экологичность) на базе мастерских, лабораторий или практики у работодателя. В СПО дополнительным аргументом является то, что дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» вводится как обязательная и имеет установленный минимум учебного времени, что создает «окно» для интеграции практик безопасного и экологически ответственного поведения [16].

Пример интегрированной практики и критерии оценки – таблица 5

Таблица 5

Интегрированная учебная практика «Паспорт риска и экологического воздействия рабочего места»

Этап	Действия обучающихся	Выходной продукт	Ключевые критерии
Диагностика	выявление опасностей и экологических аспектов	карта рисков и аспектов	полнота, доказательность
Проектирование мер	выбор барьеров и экологических мер	план улучшений	реализуемость, приоритизация

Верификация	проверка мер по чек-листу	отчет об эффективности	логика проверки, корректность показателей
Рефлексия	анализ ошибок и ограничений	рефлексивное заключение	глубина анализа, профилактика повторов

Оценочные критерии соотносятся с компетенциями ФГОС по культуре безопасности и сохранению окружающей среды (ФГОС ВО 20.03.01, 2020), а управленческая логика жизненного цикла мер корреспондирует PDCA-подходу в ISO 45001 (ISO, 2018) [15].

Переход к следующему подразделу определяется тем, что интеграция культур будет формальной, если не выстроить механизм формирования ценностных установок и личностной позиции. Для этого требуется личностно-развивающий подход.

Личностно-развивающий подход к формированию ценностных установок безопасного и экологически ответственного поведения

Личностно-развивающий подход понимается как методологическая ориентация на становление субъекта профессиональной деятельности, способного осознанно выбирать безопасные и экологически ответственные действия, удерживать последствия решений и действовать в условиях неопределенности. Для культуры безопасности и экологической культуры это ключевое условие: обе категории включают ценностный компонент, который не может быть «зачтен» только тестом знаний.

Теоретическое обоснование: ценности как механизм устойчивого поведения.

Педагогические работы по культуре безопасности подчеркивают, что ее формирование предполагает переход от «знаний о безопасности» к устойчивым моделям поведения и личностной позиции (Чумичева, 2023; Леонов, 2023). [36]

В экологическом образовании аналогично: экологическая культура рассматривается как фактор устойчивого развития и как компонент национальной безопасности, а не только как знаниевый результат (Дзятковская, 2022). В Концепции экологического образования (2022) экологическая культура фиксируется как интегральный результат, а значит требует механизмов оценивания и формирования именно личностного компонента [37]

Механизмы личностного развития в формировании культур

Выделяются четыре механизма, которые могут быть заложены в разработку образовательных программ.

Первый механизм: проблематизация и смыслообразование. Студент должен увидеть, что «безопасность» и «экология» не являются внешними требованиями, а связаны с логикой профессиональной идентичности и ответственностью за последствия. В ESD-логике это соответствует развитию системного мышления и способности действовать [3].

Второй механизм: деятельностная интериоризация. Регулярное выполнение действий по безопасности и экологии (аудит, оценка риска,

применение СИЗ, ресурсосбережение) переводит нормы из деклараций в привычки; нормативная база охраны труда прямо рассматривает обучение как профилактический процесс формирования знаний, умений и навыков (ТК РФ, ст. 219; ПП РФ № 2464) [17].

Третий механизм: социальное подкрепление. Культура становится устойчивой, когда поддерживается нормами группы и организационной средой: сообщение о рисках и обсуждение ошибок должны быть социально приемлемыми (подходы безопасности культуры в организационных моделях) [5].

Четвертый механизм: рефлексия и личностная ответственность. В образовательной среде это реализуется через разбор кейсов, дневники рефлексии, портфолио и анализ «почти-инцидентов», что согласуется с идеей организационного обучения в моделях безопасности культуры (NRC/IAEA/INPO-рамка; исследования по безопасности культуры) [5].

Дидактический дизайн: от «комплаенса» к ценностной позиции

Для практики СПО/ВО полезно использовать уровневую траекторию формирования ценностных установок, согласуемую с идеей стадийности развития культур (в том числе в моделях зрелости безопасности культуры, где выделяются переходы от реактивного к проактивному и «генеративному» уровню). Обзор моделей показывает их распространенность как инструмента описания развития культуры безопасности и указывает на необходимость валидизации и аккуратного применения [4].

Таблица 6

Траектория формирования ценностных установок: стадия → педагогические средства → критерии

Стадия	Ключевой результат	Эффективные педагогические средства	Критерии оценки
Осведомленность	понимаю риски и экологические последствия	проблемные лекции, мини-кейсы	качество анализа, точность терминов
Принятие нормы	считаю нормы значимыми и обязательными	дискуссии, разбор дилемм, договор группы	устойчивость позиции в спорных кейсах
Практическое действие	применяю безопасные и экологичные практики	практикумы, тренинги, стажировки	корректность алгоритмов и действий
Закрепление как идентичность	«делаю так всегда» и влияю на среду	проектная деятельность, наставничество, участие в улучшениях	перенос в новые ситуации, лидерство

Стадийная логика методически соотносится с ESD-подходом к компетенциям (ЮНЕСКО, 2020–2021) и с исследованиями о необходимости междисциплинарной педагогики безопасности [3].

Примеры образовательных практик. В качестве практик, одновременно развивающих обе культуры, в СПО/ВО наиболее результативны:

– симуляции и тренировки (ЧС, разлив, пожар, эвакуация) с обязательным анализом экологических последствий и процедур обращения с загрязнениями [20];

– «зеленые» проекты кампуса/мастерских (раздельный сбор, снижение отходов, энергоэффективность) как форма ESD и закрепления экологической культуры [12];

– проект «паспорт безопасности и экологичности» рабочего места на практике у работодателя, с привязкой к компетенциям ФГОС [15].

Переход к диагностике в следующем подразделе обусловлен тем, что личностно-развивающий подход требует измеримости: образовательная организация должна видеть исходный уровень, динамику и результат формирования культур, а также различать знания и ценностно-поведенческие компоненты.

Диагностика сформированности культуры безопасности и экологической культуры обучающихся

Диагностика в профессиональном образовании должна решать две задачи: (1) оценивать сформированность культур как результата образовательного процесса; (2) давать управленческую информацию для коррекции программ, практик и образовательной среды. При этом диагностика должна быть многоисточниковой: самооценка без поведенческих и ситуационных инструментов дает риск «социально желательных ответов», а тест знаний без оценки установок и действий не фиксирует культуру как личностное образование. Такой вывод соответствует общей логике различения «культуры» и «климата» в исследованиях безопасности: инструменты типа NOSACQ-50 измеряют воспринимаемый климат безопасности и показывают валидность для прогнозирования мотивации и поведения, но требуют корректной интерпретации и контекстной адаптации [8].

Раскроем цели и объект диагностики.

Цель: комплексно оценить уровень сформированности культуры безопасности и экологической культуры обучающегося (или группы) как совокупности ценностных установок, знаний, моделей поведения и рефлексивной готовности действовать безопасно и экологически ответственно.

Объект: обучающиеся СПО/ВО (индивидуально и в групповом срезе).

Предмет: проявления культур в учебной, практической и квазипрофессиональной деятельности (аудит рабочего места, действия в сценариях, проектные решения).

Методика строится на пяти принципах:

1) комплексность (несколько инструментов и источников данных);

2) сопоставимость (единая шкала уровней и профили результатов);

3) практико-ориентированность (ситуационные задания и наблюдение

действий);

4) связь с нормативными и компетентностными требованиями (ФГОС; требования охраны труда и экологической подготовки);

5) этичность и конфиденциальность (особенно при самооценке и групповом обсуждении) [15].

Критерии, показатели и инструменты

Нами предлагается авторская комплексная методика «КБ-ЭК-ПРОФ» (рабочее название), включающая пять критериев и пакет инструментов. Методика проектируется так, чтобы ее можно было применять как в учебной группе (скрининг), так и в динамике (входная/выходная диагностика по модулю).

Таблица 7

Критерии и показатели диагностики культуры безопасности и экологической культуры

Критерий	Показатели (наблюдаемые/измеряемые)	Основные инструменты
Ценностно-нормативный	приоритет безопасности и экологии в дилеммах; готовность следовать нормам; внутренний локус ответственности	анкета установок (Лайкерт), ситуационные дилеммы
Когнитивный	знание ключевых понятий риска/опасности/барьеров; знание базовых экологических требований и последствий	тест знаний (20–30 вопросов), мини-кейсы
Поведенческий	правильность действий в сценариях; соблюдение процедур; использование СИЗ; экологичность практик	симуляции/практикумы, чек-лист наблюдения
Проектно-деятельностный	качество решений в проектах; учет безопасности и экологии в документации	оценка проекта по рубрикатору, портфолио
Рефлексивный	способность анализировать ошибки; извлекать уроки; планировать улучшения	рефлексивный отчёт, интервью/мини-собеседование

Логика многоинструментальности согласуется с тем, что «культура» включает ценности и поведение, а не только знания; в исследованиях экологических установок аналогично применяются шкалы мировоззренческой ориентации, например пересмотренная шкала New Ecological Paradigm (Dunlap и др., 2000) как валидируемый подход к измерению экологической ориентации [2].

Методика предполагает итоговую оценку по 100-балльной системе с выделением двух профилей: «культура безопасности» (50 баллов) и «экологическая культура» (50 баллов). Каждый профиль включает одинаковые компоненты: ценности (15), знания (10), поведение (15), рефлексия (10).

Таблица 8

Распределение баллов по компонентам

Компонент	Максимум (баллы)	Инструменты
Ценности и нормы	30 (15+15)	анкета установок + дилеммы
Знания	20 (10+10)	тест знаний
Поведение	30 (15+15)	практикум/симуляция + наблюдение
Рефлексия	20 (10+10)	рефлексивный отчет + мини-интервью
Итого	100	комплекс

При разработке анкетного блока допустимо использовать элементы валидизированных подходов: для «климата безопасности» как прокси-показателя групповой нормы – адаптацию отдельных измерений NOSACQ-50 (Kines и др., 2011), а для экологической ориентации – идеи шкалы NEP (Dunlap и др., 2000). В монографической логике такие элементы должны применяться с указанием адаптации под образовательный контекст и с последующей проверкой надежности (например, альфа Кронбаха) [8].

Предлагается четырехуровневая шкала сформированности, удобная для управленческих решений в колледже/вузе.

Таблица 9

Нормативы уровней по итоговому баллу (0–100) и интерпретация

Уровень	Диапазон	Интерпретация	Управленческое решение
Низкий	0–39	знания фрагментарны; нормы не интериоризированы; поведение нестабильно	обязательный модуль и практикум; усиление наставничества
Базовый	40–59	понимание есть, но в ситуациях выбора доминирует «удобство»; требуется поддержка среды	тренировки и кейсы; контроль переноса в практику
Продвинутый	60–79	устойчивые знания и преимущественно корректное поведение; проявляется ответственность	проекты улучшений; роль «лидера безопасности/эко» в группе
Высокий	80–100	культура выступает личностной нормой; проактивность; влияние на группу	включение в наставничество и мониторинг; участие в аудитах

Уровневая логика соотносится с идеей стадийности развития культуры безопасности в зрелостных моделях (обзоры зрелостных моделей подчеркивают их применимость как языка развития, но также необходимость осторожной интерпретации) [4].

Процедура проведения диагностики рассчитана на 2–3 недели и может быть встроена в модуль БЖД/охраны труда/экологической безопасности или в производственную практику.

1). Подготовка: информирование обучающихся о целях и конфиденциальности; согласование чек-листов и сценариев; подготовка экспертов-наблюдателей.

2). Этап 1 (знания и установки): анкетирование (20–25 утверждений) + тест (20–30 вопросов).

3). Этап 2 (ситуационные задания): 2 кейса-дилеммы (по безопасности и по экологии) + ситуационный тест с выбором действий.

4). Этап 3 (практика/наблюдение): симуляция (эвакуация/разлив/первая помощь) или практикум в мастерской, оценка по чек-листу.

5). Этап 4 (рефлексия): короткий рефлексивный отчет (1–2 страницы) и 5–7 минут мини-интервью.

6). Интерпретация и обратная связь: формирование индивидуального профиля и профиля группы; обсуждение без «публичного ранжирования»; план коррекции обучения.

Нормативно-прикладной контекст процедурного этапа согласуется с тем, что обучение по охране труда рассматривается как профилактический процесс, включающий тренировки и проверку знаний (ТК РФ, ст. 219; ПП РФ № 2464).

Пример анкеты установок (фрагмент)

Формат: 1–5 (1 – «полностью не согласен», 5 – «полностью согласен»). Часть утверждений обратная (R), при подсчете баллов инвертируется.

Блок А. Культура безопасности (10 утверждений)

А1. Я считаю допустимым остановить работу/задание, если вижу риск для жизни или здоровья.

А2. Правила безопасности нужны в первую очередь для отчетности. (R)

А3. Если большинство нарушает процедуру, это делает нарушение приемлемым. (R)

А4. Я умею объяснить, какие последствия могут быть у «малого» нарушения требований безопасности.

А5. Сообщать о «почти-инцидентах» важно, даже если никто не пострадал.

А6. Использование СИЗ зависит от того, «следит ли кто-то» (R)

А7. В команде каждый несет личную ответственность за безопасность.

А8. Я стараюсь заранее оценивать риски перед практическим заданием.

А9. Безопасность и производительность всегда конфликтуют (R)

А10. Я готов принять замечание о моих небезопасных действиях без агрессии и оправданий.

Блок В. Экологическая культура (10 утверждений)

В1. Профессиональные решения нужно оценивать с точки зрения влияния на природную среду.

В2. Экологические требования можно игнорировать, если экономится время (R)

В3. Я понимаю, как моя профессия может влиять на отходы, выбросы и ресурсы.

В4. Раздельный сбор/снижение отходов имеет смысл только «на крупных предприятиях» (R)

В5. В учебной мастерской/лаборатории следует минимизировать лишнее потребление материалов и энергии.

В6. Экологические риски редко связаны с рисками для здоровья людей (R)

В7. Я готов участвовать в проектах ресурсосбережения или экологического улучшения среды обучения.

В8. Для меня важна законность и экологическая ответственность при выполнении профессиональных задач.

В9. Если негативное воздействие «не сразу видно», оно не является проблемой (R)

В10. Я допускаю, что могу менять свои привычки ради снижения экологического вреда.

Общий смысл таких блоков согласуется с идеей измерения экологической ориентации как мировоззренческой установки и с идеей безопасности как ценностного приоритета, отраженного в определениях безопасности культуры (IAEA/INSAG-4 в изложении NRC) [2].

Пример теста знаний (краткий фрагмент)

Формат: один правильный ответ.

КБ1. Что является наиболее корректным первым действием при выявлении опасного фактора на рабочем месте?

а) продолжить работу, но аккуратнее;

б) зафиксировать факт и дождаться окончания задания;

в) остановить работу/процесс и сообщить ответственному, затем действовать по процедуре;

г) устранить опасность, не сообщая, чтобы не создавать проблем.

ЭК1. Какое утверждение точнее описывает связь устойчивого развития и экологической культуры?

а) устойчивое развитие относится только к экономике;

б) экологическая культура не связана с устойчивым развитием;

в) экологическая культура является частью образовательных результатов, поддерживающих устойчивое развитие;

г) устойчивое развитие не имеет отношения к образованию.

Привязка ЭК1 к ESD оправдана тем, что в дорожной карте ESD for 2030 ESD рассматривается как инструмент достижения целей устойчивого развития (ЮНЕСКО, 2020), а повестка 2030 задает комплексную рамку устойчивого развития (ООН, 2015).

Алгоритм интерпретации результатов (авторская модель)

1). Рассчитать баллы по каждому компоненту (ценности, знания, поведение, рефлексия) отдельно для культуры безопасности и экологической культуры.

2). Построить профиль (радиальная диаграмма возможно, как визуализация в отчете; в тексте монографии фиксируется как «профиль сильных и слабых компонентов»).

3). Определить общий уровень по таблице 3.10.

4). Определить «риск-зону» при наличии хотя бы одного компонента ниже 40% от максимума даже при высоком общем балле (типичная ситуация: высокая самооценка при слабых практических действиях).

5). Сформировать рекомендации:

– дефицит знаний → усилить когнитивный блок и практикумы;

– дефицит ценностей → дискуссии, дилеммы, работа с нормами группы;

– дефицит поведения → тренировки и наставничество;

– дефицит рефлексии → разбор инцидентов и рефлексивные отчеты.

6). Для группы: сопоставить профили с организационными условиями (инфраструктура, правила, доступность СИЗ/контейнеров для отходов и т. п.) и запланировать изменения образовательной среды в ESD-логике («трансформация образовательных сред» как приоритет) [3].

К ограничениям предлагаемой диагностики можно отнести: самоотчетные анкеты подвержены социальной желательности, особенно в темах безопасности и экологии; сценарии и практикумы не полностью воспроизводят давление реального производства (время, ответственность, конфликт интересов); перенос результатов между разными профессиями/специальностями требует адаптации кейсов и чек-листов; использование элементов NOSACQ-50 и NEP требует аккуратной адаптации и психометрической проверки на выборке обучающихся (надежность, факторная структура), что соответствует общей позиции исследовательских обзоров о необходимости валидизации инструментов оценки культуры безопасности [8].

Перспективы исследований:

– продольные исследования динамики культур (вход–выход по программе/практике);

– связь диагностических результатов с объективными индикаторами (учебный травматизм, нарушения регламентов, результаты производственной практики, показатели ресурсопотребления и отходов в инфраструктуре образовательной организации);

– разработка цифровых симуляторов и ситуационных тестов (SJT) для массовой диагностики;

– межрегиональные сравнения и разработка отраслевых «профилей» культуры безопасности и экологической культуры для разных направлений подготовки.

Таким образом, культура безопасности и экологическая культура в профессиональном образовании формируются как взаимосвязанные компоненты профессиональной культуры и как результат целостного процесса воспитания и обучения, закрепленного в российском законодательстве об образовании (ФЗ № 273-ФЗ, 2012).

Культура безопасности раскрыта как педагогическая и профессиональная категория, включающая ценности, знания, поведенческие практики и

рефлексию; ее профессиональная «операциональность» усиливается риск-ориентированным мышлением и нормами охраны труда, что отражено как в компетенциях ФГОС по техносферной безопасности, так и в требованиях к обучению по охране труда (ФГОС ВО 20.03.01, 2020; ПП РФ № 2464, 2021; ТК РФ, ст. 219) [15].

Экологическая культура обоснована в логике устойчивого развития и ESD, опираясь на международные рамки (ООН, 2015; ЮНЕСКО, 2020–2021; Тбилиси, 1977) и на российские стратегические документы (Экологическая доктрина, 2002; Стратегия экологической безопасности до 2025, 2017; Концепция экологического образования, 2022). Показано, что экологическая культура имеет прямое отношение к профессиональной надежности и техносферной безопасности, а ее нормативная значимость подтверждается требованиями к подготовке специалистов в области экологической безопасности (ФЗ № 7-ФЗ, ст. 73).

Взаимосвязь культур доказана на уровне компетентностных формулировок (универсальная компетенция, связывающая безопасность жизнедеятельности, сохранение природной среды и устойчивое развитие) и на уровне практик (единые кейсы и проекты, интегрированные аудиты, симуляции).

Личностно-развивающий подход обоснован как необходимое условие интериоризации ценностей безопасности и экологической ответственности, что согласуется с современными целями ESD и с отечественными исследованиями по педагогике безопасности и экологической культуре [3].

Разработанная диагностическая методика «КБ-ЭК-ПРОФ» обеспечивает комплексную оценку обеих культур через сочетание анкетирования, тестов знаний, ситуационных заданий, наблюдения практических действий и рефлексивных инструментов. В разделе определены критерии, шкалы уровней, предложены пример анкеты и тестовых вопросов, а также алгоритм интерпретации результатов и управленческих решений. Обозначены ограничения методики и направления дальнейших исследований, включая психометрическую валидизацию и связь с объективными индикаторами.

Список использованной литературы

1. A Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Режим доступа: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf (дата обращения: 17.02.2026).

2. Dunlap R. E., Van Liere K. D., Mertig A. G., Jones R. E. New Trends in Measuring Environmental Attitudes: Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale // Journal of Social Issues. 2000. Vol. 56, № 3. P. 425–442. DOI: 10.1111/0022-4537.00176.

3. Education for Sustainable Development: A roadmap. Режим доступа: https://lerenvoormorgen.org/app/uploads/2022/04/UNESCO_ESD_for_2030_ROADMAP-2.pdf (дата обращения: 15.02.2026).

4. Filho A. P. G., Waterson P. Maturity Models and Safety Culture: A Critical Review [Электронный ресурс] // figshare : репозиторий исследовательских данных. – 2019. – URL: https://hdl.handle.net/2134/32088 (дата обращения:

23.02.2026). – Text : English. – DOI: 10.6084/m9.figshare.32088.

5. INPO and IAEA Approaches to Describing Safety Culture. Режим доступа: https://www.nrc.gov/about-nrc/regulatory/enforcement/koves.pdf (дата обращения: 17.02.2026).

6. ISO 14001:2015 - ISO 14001 - Environmental management systems. Режим доступа: https://www.iso.org/standard/60857.html (дата обращения: 15.02.2026).

7. ISO 45001:2018 - Occupational health and safety management systems. Режим доступа: https://www.iso.org/standard/63787.html (дата обращения: 15.02.2026).

8. Kines P., Lappalainen J., Mikkelsen K. L., Olsen E., Pousette A., Tharaldsen J., Tómasson K., Törner M. Nordic Safety Climate Questionnaire (NOSACQ-50): A new tool for diagnosing occupational safety climate [Text] // International Journal of Industrial Ergonomics. – 2011. – Vol. 41, Issue 6. – P. 634–646. – ISSN 0169-8141. – DOI: 10.1016/j.ergon.2011.08.004.

9. Абрамова, С. В. Информационная гигиена как важнейшая составляющая культуры безопасности человека в современных условиях развития общества / С. В. Абрамова, Е. Н. Бояров // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 15 ноября 2023 года. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2023. – С. 9-13. – EDN VGISZR.

10. Бояров, Е. Н. Формирование культуры безопасности у обучающихся в процессе дополнительного образования / Е. Н. Бояров, С. В. Абрамова // ОБЖ: Основы безопасности жизни. – 2022. – № 2. – С. 20-24. – EDN RANHBX.

11. Дзятковская, Е. Н. Экологическая культура как вектор обновления основных образовательных программ / Е. Н. Дзятковская // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 1(47). – С. 207-213. – DOI 10.25726/d4155-5807-7486-h. – EDN GCFXBI. [37]

12. Концепция экологического образования в системе общего образования. Режим доступа: https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/ (дата обращения: 15.02.2026).

13. Леонов В В , Шабанова М В Формирование культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся в системе основного общего образования (5–7 классы) // Вестник Московского государственного областного университета Серия: Педагогика 2023 No 1 С 110–120. DOI: 10 18384/2310-7219-2023-1-110-120.

14. Постановление Правительства Российской Федерации от 24.12.2021 № 2464 «О порядке обучения по охране труда и проверки знания требований охраны труда».

15. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 25 мая 2020 г. № 680 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность. Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203%2B%2B/Bak/200301_B_3_21072

020.pdf (дата обращения: 17.02.2026).

16. Приказ Минпросвещения России от 10.01.2025 № 5 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.07 Преподавание в основном общем образовании (по профилям)». Режим доступа: https://obrnadzor.gov.ru/wp-content/uploads/2025/02/44.02.07-prepodavanie-v-osnovnom-obshhem-obrazovanii-po-profilyam.pdf (дата обращения: 15.02.2026).

17. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 28.12.2025, с изм. от 06.02.2026)

18. Указ Президента Российской Федерации от 19.04.2017 № 176 «О Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года».

19. ФГОС ВО 20.04.01 Техносферная безопасность. https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203%2B%2B/Mag/200401_M_3_2107 2020.pdf (дата обращения: 15.02.2026).

20. Федеральный закон от 21.12.1994 N 68-ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера». Режим доступа: https://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102033560 (дата обращения: 15.02.2026).

21. Федеральный закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ (ред. от 28.12.2025) "Об охране окружающей среды".

22. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: https://pravo.edusite.ru/FederalLaw-29-12-2012-N-273.pdf (дата обращения: 17.02.2026).

23. Чумичева Р.М., Куликовская И.Э, Поддубная Т.Н. Культура безопасности жизнедеятельности как педагогическая проблема // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. №3. С. 99-107.

24. Экологическая доктрина Российской Федерации - Министерство иностранных дел Российской Федерации. Режим доступа: https://government.ru/docs/all/43014/ (дата обращения: 17.02.2026).

4.4. Содержание высшего образования в области безопасности жизнедеятельности[28]

Теории содержания высшего образования

Содержание учебных программ определяется общей парадигмой образования. Содержание высшего образования – это педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, овладение которой обеспечивает формирование всесторонне развитой личности и подготовку высококвалифицированного специалиста, способного решать профессиональные задачи и выполнять трудовые функции в соответствии с требованиями общества, государства и современного рынка труда.

Содержание высшего образования фиксируется в: Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС); учебных планах; рабочих программах дисциплин; учебниках и учебных (учебно-методических) пособиях; оценочных средствах.

Традиционные теории выделяют дидактический формализм (содержание как система фундаментальных знаний) и дидактический материализм (акцент на максимально полном охвате фактов), а также прагматические (конструктивистские) подходы, ориентированные на опыт и деятельность обучающихся [3]. Формализм ориентируется на классические науки, вследствие чего в БЖД-фокусе окажутся теоретические основы (экология, медицина, гражданская оборона, физика, химия). При материалистическом (энциклопедическом) подходе доминируют монографии и справочники по типовым ЧС. Прагматический подход (Дж. Дьюи) определяет, что источник содержания образования находиться не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности ученика, а эффективность его действий направлено на преодоление разрыва между теорией и практикой. То есть предлагается строить содержание вокруг практических задач и проектов, что в содержании безопасности жизнедеятельности находит отражение в кейсах о реальных авариях и тренингах первой помощи.

Современная парадигма высшего образования реализуется на основе компетентностного подхода (Дж. Равен), который требует формулировки конечных компетенций (знаний, умений, ценностей) и выстраивания содержания «от компетенций к содержанию». Например, универсальная компетенция ФГОС ВО дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» УК-8: способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов [3], поэтому содержание направлено на изучение гражданской обороны, ЧС различных типов, средств защиты и основ первой помощи [5]. Системный и интегративный подходы ориентируют на междисциплинарные связи. При системном содержании программы дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

[28] Автор раздела: Абрамова С.В.

объединяют фрагменты из физики (основные силы), химии (взрывоопасные смеси), биологии (эпидемии) и гуманитарных дисциплин (правовые основы, психология поведения в ЧС).

В теории выделяют также аксиологический подход, учитывающий нравственные и ценностные аспекты (напр., национальные ценности, ответственность за окружающую среду). В безопасности жизнедеятельности это проявляется в модулях по культуре безопасности, этике поведения при ЧС. Теории деятельности (в основном В. Давыдов, Л.С. Выготский) подчёркивают, что содержание обучения должно вести к развитию общественно значимых умений. В контексте безопасности жизнедеятельности это означает включение практических навыков (эвакуация, реанимация) и проектов (разработка плана эвакуации) [6; 10]. Перечисленные модели содержания и их следствия при разработке учебного плана по безопасности жизнедеятельности в обобщенном виде представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение концептуальных моделей содержания образования и их применения в области безопасности жизнедеятельности

Теоретическая модель	Основные идеи	Практические последствия для безопасности жизнедеятельности
Дидактический формализм	Содержание = классические знания о мире	Акцент на фундаментальных дисциплинах: экология, гражданская оборона, теория безопасности; риск формализма
Дидактический материализм	Содержание = полное фактическое наполнение	Широкий охват тем (от пожаров до ядерных ЧС); может привести к перегрузке студентов детальной информацией
Прагматический (конструктивизм)	Содержание = учебные опыты и решения задач	Включение практических кейсов и проектов (например, разбор реальных аварий); повышает мотивацию и активность
Компетентностный подход	Цели – компетенции; контент выстраивается через результаты	Формулировка ключевых компетенций (УК-8, ПК) и выбор тем, их обеспечивающих (например, «Первая помощь», «пожарная безопасность»); учебный план ориентирован на умения и ценности
Интегративный/системный	Междисциплинарные связи; контент – единая система	Создание модулей, объединяющих материалы из разных наук (например, физика+ОБЗР: защита на транспорте); обучающие проекты
Аксиологический подход	Включение ценностей и этики	Темы по культуре безопасности, экологии, праву (ответственность человека)

Таким образом, выбор теоретической модели напрямую влияет на структуру программы. Комбинация подходов чаще всего даёт наилучший

результат. Например, образовательную программу по подготовке специалистов по безопасности жизнедеятельности можно строить вокруг компетенций УК-8, обеспечивая их через междисциплинарные модули и практические задания [3; 4]. Формализм гарантирует научную глубину, прагматизм – практическую применимость, а интегративный подход – целостность знания [9]. Вывод: при формировании содержания необходимо синтезировать классические и современные теории, ориентироваться на компетенции ФГОС и задачами прикладной значимости. В частности, для безопасности жизнедеятельности это значит сочетать изучение фундаментальных закономерностей (катастрофы, природа опасностей) с развитием практических навыков реагирования (табл. 1) [2; 4].

Научные основы отбора и структурирования содержания подготовки

Отбор содержания базируется на строгих педагогических принципах: научности (актуальность знаний), системности (логическое единство программы), преемственности (связь базовых и профильных знаний), единства теории и практики, вариативности и интеграции. Для профессионального образования добавляются требования: соответствие компетенциям ФГОС и профессиональных стандартов, учёт профиля подготовки и социального заказа. Следующие критерии, как правило, лежат в основе отбора тем и модулей:

- Соответствие социальному (профессиональному) заказу: содержание выбирается с учётом потребностей отрасли и запросов работодателей. Например, если регион подвержен лесным пожарам, в программу безопасности жизнедеятельности добавляют модуль «Лесные пожары» (как часть ЧС природного характера).
- Соответствие требованиям компетентностного стандарта: ключевые темы «привязываются» к компетенциям [8]. Так, компетенция УК-8 требует освоения дисциплины «Экология», учебных тем «Пожарная безопасность», «Первая помощь»[4].
- Научность и актуальность: темы должны отражать современные научные знания. Важно регулярно пересматривать содержание с учётом новых угроз (например, кибер-угрозы включаются в современные программы безопасности жизнедеятельности).
- Практическая значимость: уделяется внимание применимости. В учебный план включают лабораторные, полевые занятия и тренировки (см. пример учебного плана ниже), чтобы закреплять теорию деловыми играми и ситуационными упражнениями.
- Системность и непрерывность: содержание выстраивается в логическую цепочку от общих основ (фундаментальные понятия безопасности жизнедеятельности) к узкоспециализированным навыкам. Например, сначала студенты изучают «Правила личной безопасности», затем «Обеспечение безопасности на производстве».
- Интердисциплинарность: при отборе учитывают связи с другими

дисциплинами (физикой, химией, медициной). Это обеспечивает глубину понимания причинно-следственных связей.

- Учёт возрастно-психологических особенностей: особенно актуально в СПО и вузах, когда в программу вводят тренинги по стресс-менеджменту, психологии опасностей.
- Принцип вариативности: часть содержания должна быть опциональной, чтобы адаптировать программу под профиль (например, факультативы «Оборонная подготовка» или «Экологические аспекты безопасности»).

Эти критерии формируют процедуру отбора: обычно эксперты (преподаватели, работодатели, психологи) разрабатывают список тем и модулей, сопоставляя их с профессиями и стандартами. Ниже приведена таблица 2 с примерами критериев и иллюстрацией соответствующих тем.

Таблица 2

Критерии отбора содержания высшего образования и примеры дисциплин

Критерий отбора	Описание	Пример темы/модуля
Требования компетенций	Совмещение с целевыми компетенциями (ФГОС, профстандарт)	«Гражданская оборона» (обеспечивает УК-8 «анализ опасностей»); «Первичная помощь» (умение действовать при ЧС) [4]
Социальная и отраслевая значимость	Удовлетворяет актуальные потребности региона или отрасли	«Противодействие терроризму» (в ответ на рост угроз); «Защита в чрезвычайных природных ситуациях» (для регионов с частыми наводнениями)
Научно-методическая новизна	Включение современных научных достижений	Модуль «Безопасность информационных систем» (отражает ИТ-угрозы), «Глобальные экологические риски»
Практическая ориентированность	Наличие практико-ориентированных заданий	«Экстренное реагирование: кейсовые занятия», «Учебная эвакуация как практическое занятие»
Непрерывность / Преемственность	Соотношение с предыдущими уровнями обучения	Связь с предметом «ОБЗР» в школе: «Повышение мер безопасности» (основано на школьном предмете «ОБЗР»)
Интердисциплинарность	Взаимодействие с другими дисциплинами	Модуль «Физика катастроф» (физика + БЖД); «Химическая безопасность» (химия + ЧС)
Эстетико-нравственное измерение	Воспитательные/этические аспекты	Блок «Культура безопасности» (формирование ценностей здорового и ответственного образа жизни)

Таким образом, процедура отбора может выглядеть так: анализировать профстандарт и ФГОС, определять ключевые компетенции, затем на их основе формулировать разделы программы [12]. После этого проверять темы по вышеуказанным критериям. Нередки случаи включения экспертных или конкурсных элементов (например, разработка проектно-исследовательских задач) для оценки применимости содержания.

Важным инструментом структурирования является разделение на модули (циклы). Так, в содержании образования по БЖД обычно выделяют тематические блоки: «Основы безопасности» (общие понятия), «Техногенные ЧС», «Природные ЧС», «Социальные угрозы» и «Практики безопасности» (первая помощь, психопрофилактика). Каждый блок направлен на формирование определённого набора компетенций. Например, матрица компетенций к учебному плану показывает, что раздел «ЧС и защита от них» обеспечивает развитие УК-8 по знаниям о РСЧС и практике действий [4].

Вывод: отбор содержания профобразования в безопасности жизнедеятельности должен быть целенаправленным и гибким. В основе лежат компетентностный подход и система критериев (таблица 2), что обеспечивает соответствие программы требуемым результатам. При этом необходимо регулярно пересматривать содержание (реагировать на новые угрозы), включать практические задания и междисциплинарные элементы [1; 2].

Интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки

Интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки предполагает логическую связь курсов общих наук с профилирующими дисциплинами [11]. В безопасности жизнедеятельности – области тесно связанной с широким кругом знаний – интеграция усиливает глубину и практическую эффективность обучения. Так, основы математики, физики, химии, биологии и информационных технологий служат фундаментом для профессиональных дисциплин. Феномено-ориентированное обучение (как пример интегративного подхода) демонстрирует, как обучаться через общую тему (феномен). Феномено-ориентированное обучение – это педагогический подход, при котором изучение строится вокруг реального явления (феномена), а не вокруг отдельных дисциплин. Обучающиеся исследуют феномен целостно, привлекая знания из разных дисциплин, что развивает системное мышление и навыки решения комплексных проблем.

Данное обучение может быть продуктивным, например, при изучении таких комплексных явлений, как пожар, экстремальные климатические явления, наводнение, пандемия или террористическая угроза – где требуется интеграция знаний из физики, биологии, психологии, социологии и ноксологии [1].

Возможные схемы интеграции включают следующие (рис. 1).

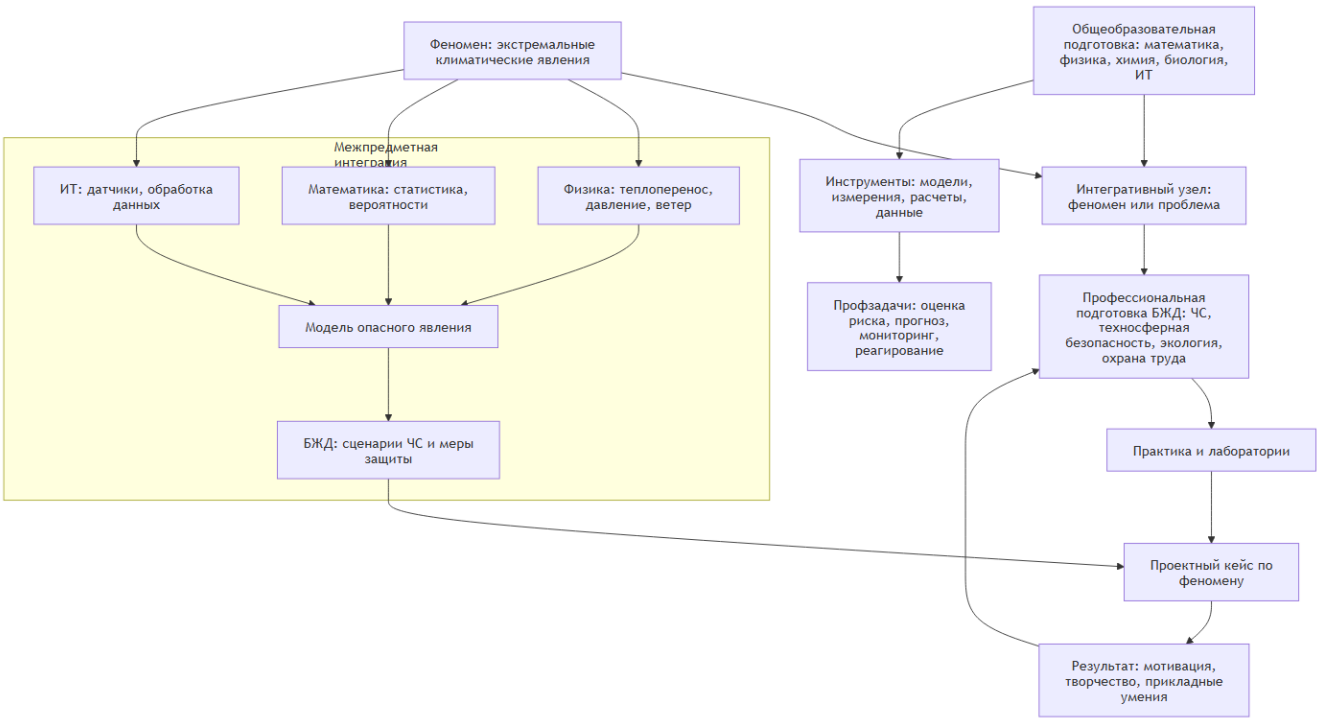


Рис. 1. Модель интеграции общеобразовательной и профессиональной подготовки в области безопасности жизнедеятельности на основе феномен-ориентированного подхода

В этой схеме блок интеграции связывает компоненты: например, проект «Моделирование ЧС» может сочетать математику (статистику риска), физику (силу землетрясения) и ОБЗР (сценарии эвакуации). Рис. 1 иллюстрирует такой интегрированный проект, объединяющий знания из разных предметов. Другой пример – построение образовательной траектории с перекрестными модулями. Предмет «Основы безопасности и защиты Родины» («ОБЗР») может начинаться в качестве общеобразовательной дисциплины, а затем развиваться в профессиональный профиль [7]. Временная линия внедрения интегрированных модулей БЖД в образовательную программу представлена на рис. 2.

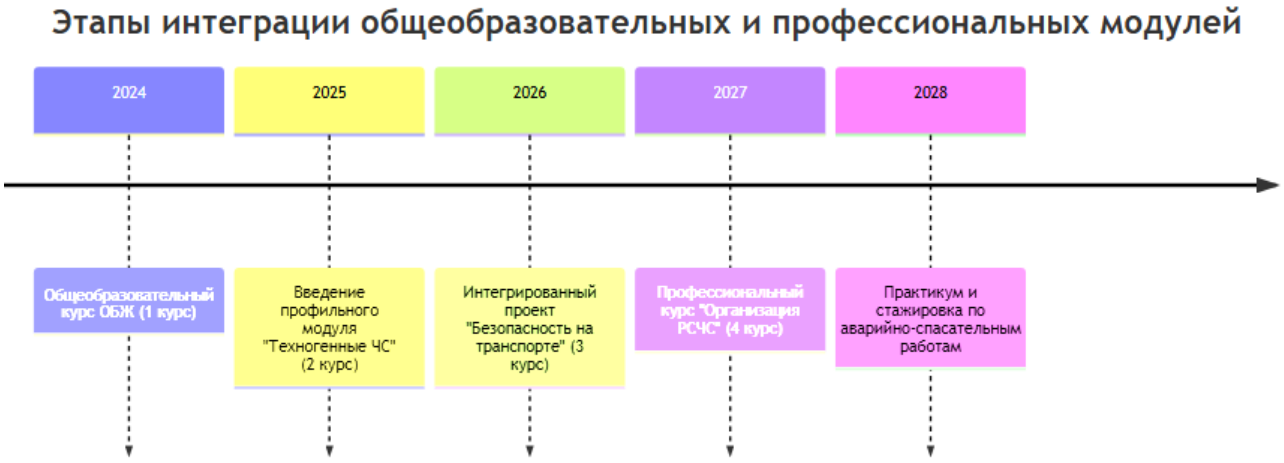


Рис. 2. Временная линия внедрения интегрированных модулей БЖД в образовательную программу

Например, ключевые моменты для интеграции: согласование тем (например, при изучении физики параллельно обсуждаются физические факторы ЧС), сквозные проекты (как на рис. 1) и совместные семинары. Использование ИКТ и виртуальных лабораторий позволяет дополнительно интегрировать онлайн-курсы общенаучных дисциплин с профподготовкой.

Приведённая интеграционная модель подтверждается исследованиями: феномено-ориентированный подход способствует формированию «гармоничной личности студента» и развитию креативности [3]. Систематическая интеграция повышает мотивацию и устойчивость знаний, так как студенты видят практическую связь между общим образованием и будущей профессией.

Вывод: интеграция общеобразовательных и профессиональных компонентов в обучении безопасности жизнедеятельности – необходимый элемент программы. Рекомендуется использовать комбинированные модули и проекты, где темы из разных дисциплин усиливают друг друга (см. рис.1, рис. 2). Это позволяет формировать общие и профкомпетенции одновременно, например связывая физику с расчетом разрушительного воздействия при аварии, биологию – с последствиями эпидемий, информатику – с анализом данных ЧС [4].

Междисциплинарные и интеграционные процессы в подготовке специалистов в области безопасности жизнедеятельности

Междисциплинарность в безопасности жизнедеятельности предполагает работу на стыке нескольких областей знаний. В подготовке специалистов распространены такие механизмы интеграции: проектно-ориентированное обучение, кейс-метод, объединённые учебные модули, практикумы. Они вовлекают сразу несколько предметов и развивают системное мышление.

1. Проектная деятельность. Студенты выполняют исследовательский проект (например, разработка плана эвакуации учебного корпуса при пожаре). При этом они применяют знания из нескольких дисциплин (химия – состав дыма, математика – расчёт численности людей, психология – поведение в стрессовой ситуации). Такие проекты стимулируют умение работать в команде, принимая решения в условиях нечеткости. Известно, что включение проектов повышает успеваемость и интерес к обучению [3].

2. Кейсы и деловые игры. Анализ реальных или смоделированных ситуаций (кейс «Авария на химическом заводе»). Включают элементы бизнеса (экономику экологических катастроф), криминалистики (причины теракта). Кейсы развивают аналитические компетенции. Эффективность оценивают по улучшению критического мышления и способности применять знания в новых ситуациях.

3. Междисциплинарные модули. Составляются учебные блоки, нацеленные на единую проблему. Например, модуль «Экологическая безопасность» объединяет экологию, санитарно-гигиенические нормы и правовые основы. Обучающийся одновременно получает знания, необходимые и для смежных профессий (эколог, санитарный врач, юрист по ЧС).

Сравнительный анализ некоторых механизмов интеграции, их описания и примеры практической реализации в области безопасности жизнедеятельности

приведён в таблице 3.

Таблица 3

Инструменты междисциплинарной интеграции в подготовке специалистов безопасности жизнедеятельности

Механизм интеграции	Описание	Пример применения в безопасности жизнедеятельности
Проектный метод	Обучение через разработку практической задачи – проекта	Студенты разрабатывают проект «Система оповещения при наводнении»: моделируют алгоритм работы РСЧС.
Кейс-метод	Анализ конкретной сложной ситуации	Кейсы «Теракт в метро»: студенты предлагают превентивные меры и разрабатывают план действий МЧС.
Интегрированные модули	Объединённая программа по общей теме	Модуль «Безопасность строительства» (содержит основы геодезии, материаловедения, пожарной защиты).
Производственные практики	Студенты решают профильные задачи на базе предприятий	Практики на заводе с отработкой действий при аварии химического цеха.
Деловые игры/симуляции	Ролевые игры с имитацией управления ЧС	«Управление кризисом»: студентам распределяют роли (директор МЧС, глава региона) для отработки командного взаимодействия.

Каждый инструмент имеет свои сильные и слабые стороны. Проекты и кейсы требуют времени на проработку, но дают глубокое понимание. Интегрированные модули удобны для сжатой демонстрации связей наук, но ограничены рамками учебной дисциплины. Эффективность таких интеграций измеряют через метрики: рост баллов по целевым компетенциям, обратную связь студентов, успешность решения практических заданий.

Например, учебная дисциплина может включать междисциплинарный практикум «Чрезвычайные ситуации и здоровье»: студенты из медицинских и инженерных специальностей совместно оценивают последствия аварии и организуют помощь. Такой подход формирует универсальные (ключевые) компетенции УК-8 (как показано в таблице компетенций) и профессиональные умения.

Таким образом, междисциплинарная интеграция существенно обогащает образовательный процесс по изучению дисциплин в области безопасности жизнедеятельности. Рекомендуется системно применять проекты и кейсы, связывая их с компетенциями ФГОС ВО. Анализ эффективности показывает, что студенты лучше усваивают материал и развивают навыки (креативность, коммуникацию) при активном междисциплинарном обучении, что соответствует современным трендам трансформации высшего образования, ориентированного на формирование у выпускников целостного мировоззрения, профессиональных компетенций и готовности к продуктивному взаимодействию, при этом создается синергетический эффект в подготовке специалиста, способного к решению комплексных профессиональных задач [2; 4].

Список используемой литературы

1. Абрамова, С. В. Принципы построения содержания учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» / С. В. Абрамова, Е. Н. Бояров, П. В. Станкевич // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика : Сборник материалов XXVIII Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 12 ноября 2024 года. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2024. – С. 9-23. – EDN SEHEBM.
2. Абрамова, С. В. Системно-структурный подход к построению содержания образования в области безопасности жизнедеятельности / С. В. Абрамова, Е. Н. Бояров // Фундаментальные проблемы образования в области безопасности жизнедеятельности : Материалы научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 12–13 ноября 2019 года / Под общей редакцией Э.М. Ребко, П.В. Станкевича. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2019. – С. 7-10. – EDN PBACZM.
3. Абрамова, С. В. Содержание предметных знаний образовательной области "Безопасность жизнедеятельности" в подготовке студентов вуза / С. В. Абрамова, П. В. Станкевич // Безопасность жизнедеятельности: наука, образование, практика : Материалы VII Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием: сборник научных статей, Южно-Сахалинск, 23–24 ноября 2016 года / Под редакцией О.А. Фёдорова, В.В. Моисеева. – Южно-Сахалинск: Сахалинский государственный университет, 2017. – С. 4-10. – EDN TEEKAR.
4. Безопасность жизнедеятельности : рабочая программа дисциплины. Режим доступа: https://sakhgu.ru/wp-content/uploads/sveden/education/44.03.01%20-%20Педагогическое%20образование/Б1.Б.04-Безопасность-жизнедеятельности-3.pdf (дата обращения: 15.02.2026).
5. Безопасность жизнедеятельности. Часть 1 : учебник / Л. Н. Романченко, А. И. Овсяник, П. П. Годлевский [и др.] ; под ред. Л. Н. Романченко, 2025. – 614 с.
6. Матюнина Л. Н. Методические основы обучения и воспитания по безопасности жизнедеятельности. СПб.: Питер, 2018.
7. Муравьев Л. А. Педагогика безопасности жизнедеятельности: теория и методика. М.: Владос, 2005.
8. Овсянник А. И., Паршина М. М. Система компетенций в области безопасности жизнедеятельности: отечественный и зарубежный опыт // Современная педагогика. 2019. № 6. С. 34–40.
9. Паршина, М. М. Интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки на примере феномено-ориентированного обучения / М. М. Паршина // Вестник Московского университета. Серия 20:

Педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 115-122. – DOI 10.51314/2073-2635-2021-2-115-122. – EDN VFOXHA.

10. Романченко Л. Н., Овсяник А. И., Годлевский П. П. и др. Безопасность жизнедеятельности. Учебник. В 2 ч. Часть 1. М.: КноРус, 2025.

11. Синяков А. П. Интеграционный потенциал и специфика интеграции курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в системе школьного образования // Молодой учёный. 2009. № 12(12). С. 403–406.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (бакалавриат) по направлению 20.03.01 «Техносферная безопасность», утверждённый приказом Минобрнауки России от 25 мая 2020 г. № 680.

4.5. Образовательная среда и цифровые ресурсы уровневого профессионального образования[29]

Структура образовательной среды в СПО и вузе

Образовательная среда профессиональной организации (среднего профессионального образования или вуза) – это комплексная система, обеспечивающая условия обучения, воспитания и развития обучающихся. Она состоит из четырех основных контуров: материально-технического, цифрового, социально-партнерского и нормативно-ценностного. Материально-технический контур включает здания, мастерские, лаборатории, оснащение классных комнат и тренажёры. Цифровой контур – ИКТ-инфраструктуру (ЛВС, серверы, устройства), программные комплексы (ЛМС, симуляторы, виртуальные аудитории). Социально-партнерский контур охватывает взаимодействие с работодателями, отраслевыми ассоциациями и другими образовательными учреждениями (сети колледжей и вузов). Нормативно-ценностный контур задает цели и правила (ФГОС, методические указания, этические нормы, культура безопасности) [16; 18].

В совокупности эти элементы создают обучающую экосистему. Например, «Образовательная среда СПО» в методических рекомендациях определяется как «управляемая и динамично развивающаяся система… обеспечения информационно-коммуникационными услугами и цифровыми инструментами учебного процесса» [16]. Для вуза аналогично подчеркивают, что цифровая среда – это «ресурсная площадка с разнообразным контентом, используемая для реализации образовательных и управленческих целей» [18]. Таким образом, в основе лежит универсальный подход: среда должна давать доступ к информационным ресурсам и обеспечивать связь всех участников процесса (студенты, преподаватели, администраторы, партнеры).

В контексте СПО и вуза есть существенные различия. Средняя проф. школа (СПО) фокусируется на практическом навыковом компоненте обучения. Поэтому в ней сильнее выражены мастерские, лаборатории, тренажёрные центры, политехнические площадки, большое внимание уделяется связям с предприятиями в формате дуального обучения. Цифровые ресурсы СПО чаще включают локальные ЛМС для проведения модулей практических работ, виртуальные тренажёры тех. процессов, мультимедийные пособия для освоения профессий [6]. Вуз ориентирован на научно-исследовательскую и теоретическую подготовку: здесь сильны лаборатории НИР, проектные группы, доступ к глобальным академическим базам данных и платформах [13]. Цифровая среда вуза традиционно богаче универсальными решениями – например, в вузе могут быть развернуты собственные цифровые лаборатории (для физики, химии), широкое использование VR/AR в экспериментах и моделировании, специализированное ПО для разработки и анализа. Соответственно, в вузе сложнее выстраивается партнерство: упор идет на научно-образовательные кооперации (международные программы, совместные исследовательские проекты) [18], в СПО – на взаимодействие с местными предприятиями (заказ

[29] Автор раздела: Бояров Е.Н., Абрамова С.В.

кадров, практика, сертификация). В таблице 1 суммированы ключевые параметры среды.

Таблица 1

Ключевые параметры образовательной среды

Параметр	СПО	ВО
Цель подготовки	Прикладная: квалифицированные рабочие и специалисты начального звена	Исследовательская: подготовка бакалавров/магистров, готовых к НИР и проектной работе
Структура среды	Мастерские, учебно-производственные полигоны; упор на оборудование	Научные лаборатории, проектные аудитории; упор на вычислительные комплексы
Роль цифровых технологий	Массовые онлайн курсы (LMS), промышленные симуляторы, мультимедиа по профессиям	LMS, цифровые научные лаборатории, VR/AR для проектов и опытов
Связь с работодателями	Дуальное обучение, стажировки, ресурсные центры СПО	Научно-практические стажировки, совместные образовательные проекты (межвузовские, межгосударственные)
Формирование компетенций	Практика 50–70% (отработки навыков на оборудовании), теория 30–50%	Практика 30–50% (в т.ч. НИР и проекты), теоретическая база 50–70%

В образовательной среде СПО значение имеют профессиональные стандарты и компетенции рабочих профессий, тогда как в вузе акцент добавляется на креативное мышление, научные методы и Федеральные государственные образовательные стандарты. Также необходимо интегрировать носкологическое (безопасностное) содержание (например, требования безопасности труда, гражданской обороны) в содержание образования и инфраструктуру. В нормативных документах нет прямого указания на формат интеграции ноксологии, однако современные образовательные стандарты (ФГОС) по безопасности жизнедеятельности предполагают включение соответствующих модулей в среду (учебные тренажёры ЧС, комплексы по пожарной безопасности) [15; 18]. В обобщенном виде структурно-функциональная модель образовательной среды профессиональной образовательной организации представлена на рис. 1.

Разработанная структурно-функциональная модель образовательной среды отражает взаимосвязь материально-технического, цифрового, социально-партнерского и нормативно-ценностного контуров [9]. Однако представленный теоретический конструкт требует эмпирической конкретизации, поскольку эффективность образовательной среды определяется не декларативной полнотой ее элементов, а степенью их интеграции в реальные образовательные процессы.

В условиях современной профессиональной подготовки особую значимость приобретает кейсовый анализ, позволяющий рассмотреть функционирование образовательной среды в формате конкретных практико-ориентированных ситуаций. Кейсы выступают инструментом демонстрации технологической реализации образовательной политики, механизмов сетевого взаимодействия и цифровой трансформации учебного процесса [12]. Они позволяют проследить, каким образом инфраструктурные компоненты среды конвертируются в образовательный результат, выражающийся в хъ

профессиональных компетенций и готовности к профессиональной деятельности.

Рис. 1. Структурно-функциональная модель образовательной среды образовательной организации (СПО/ВО)

Переход к анализу кейсов обусловлен необходимостью показать: как осуществляется интеграция цифровых платформ и производственных практик; каким образом социальное партнерство влияет на структуру образовательной программы; каким образом цифровая образовательная среда обеспечивает индивидуализацию обучения; как гибридные форматы трансформируют традиционную модель аудиторного взаимодействия.

Таким образом, далее представляются аналитические кейсы, отражающие функционирование образовательной среды в организациях СПО и высшего образования, что позволяет перейти от концептуальной модели к технологически описанной практике ее реализации.

Кейс 1 (СПО): региональный колледж вводит ЛМС Moodle с модулем дистанционного обучения для дуального обучения. Приоритет – отработка навыков на симуляторах ТО и диагностики. В рамках кейса создан виртуальный тренажер для отработки действий при техногенных ЧС. После внедрения LMS, совмещённого с обновленными мастерскими и системой оценки компетенций, выросли показатели успеваемости и заинтересованности студентов, отмечено сокращение отчислений. Тем самым, комплексная модернизация оборудования + цифрового контента усилила мотивацию.

Кейс 2 (ВО): технический университет внедрил цифровую лабораторию IoT (Интернет вещей) и VR-модели для специальности «Информатика». Студенты выполняют задания одновременно в аудитории и виртуальной среде через VR-очки. Система поддержки результатов обучения интегрирована с Canvas LMS. Результат: повышение экспериментальных навыков студентов и рост публикационной активности на 20%. Тем самым, использование VR/AR расширяет возможности исследования и проектной работы.

Кейс 3 (дуальное обучение): колледж совместно с крупным заводом

создали программу дуального обучения «Промышленная автоматизация». Студенты учатся в колледже и работают на предприятии. Для синхронизации учебного плана завод предоставил цифровую платформу по реальному оборудованию предприятия (цифровые двойники станков). Итог: выпускники сразу востребованы на заводе, с окладом на 30% выше среднего, себестоимость подготовки снизилась за счёт ресурсов предприятия. Тем самым, активное участие реального производства в цифровизации учебного процесса даёт ощутимые эффекты [8].

Кейс 4 (сетевое обучение): сеть инженерных колледжей региона совместно с техническим университетом и IT-компанией развернула дистанционный курс по 3D-моделированию. Виртуальная учебная среда позволяет студентам из разных городов участвовать в общих проектах. Используются стандарты LTI для интеграции внешнего CAD-сервиса. Результат: расширился выбор дисциплин, студенты получили доступ к единой платформе, межколледжная активность выросла. Тем самым, создание межучрежденческого курса по общему стандарту (LTI/SCORM) эффективно оптимизирует ресурсы и снижает затраты.

В качестве рекомендаций (чек-листа) для организации среды СПО/вуз предложим следующие:

1. Организовать полноценную ИКТ-инфраструктуру (каналы связи, серверы, Wi-Fi) и оснащение кабинетов.
2. Внедрить LMS (Moodle, Canvas или аналог) с поддержкой SCORM/xAPI и многоуровневого доступа.
3. Построить учебные мастерские с реальным и виртуальным оборудованием (цифровые двойники, VR-лаборатории).
4. Наладить взаимодействие с промышленными предприятиями и вузами (сети, ресурсные центры) для практик и стажировок.
5. Утвердить стандарты оценки и контроля (единые критерии, отраслевые ЕГЭСПО) и формальные требования (ГОСТы по цифровой среде).

Таким образом, эффективная образовательная среда СПО и вуза базируется на комбинации современных технологий, практико-ориентированного контента и партнерских связей [16; 18].

Цифровая образовательная среда и ресурсы

Цифровая образовательная среда (ЦОС) – это совокупность аппаратных, программных и информационных средств, объединённых инфраструктурой и процессами управления, обеспечивающих электронное обучение. Важнейшие компоненты ЦОС: платформа управления обучением (ЛМС), цифровые образовательные ресурсы (курсы, симуляторы, мультимедиа), сервисы коммуникаций (форумы, чаты, видеоконференции), а также модули анализа и мониторинга [14]. ЦОС может работать в офлайн-режиме внутри кампуса и через интернет, объединяя очное и дистанционное обучение.

Архитектура ЦОС обычно выстраивается по принципу «узел-центр-узел»: в центре – LMS, к которой подключены хранилище учебных материалов, облачные сервисы, аналитические модули . Студент и преподаватель взаимодействуют через LMS со всеми ресурсами. Ниже схематично показана примерная архитектура ЦОС (рис. 2).

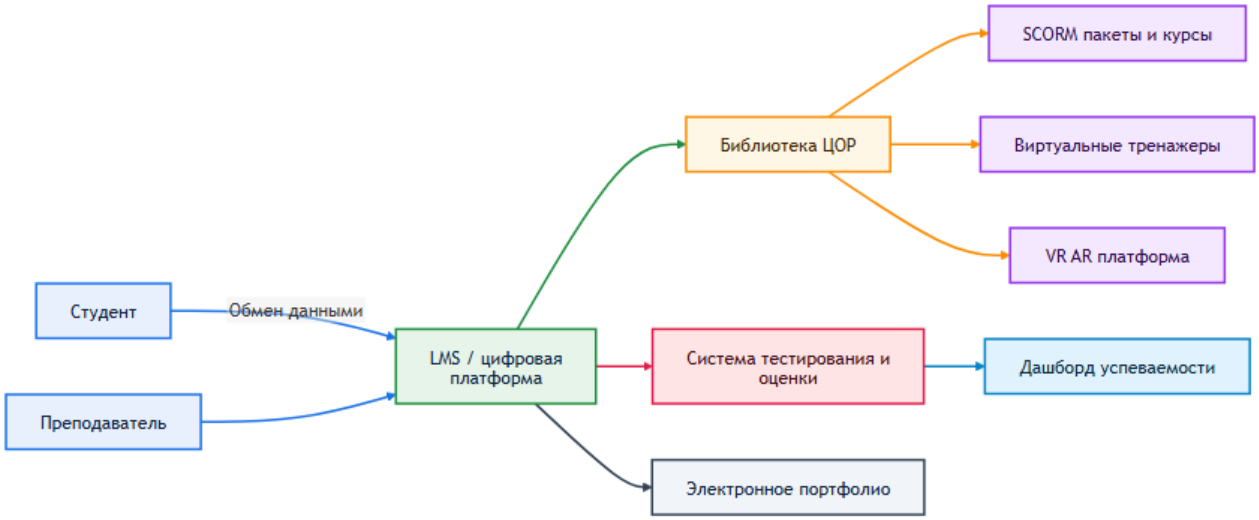


Рис. 2. Примерная архитектура ЦОС

Классификация цифровых ресурсов: в ЦОС используются разнообразные типы контента и инструментов. В таблице 2 представлены основные категории и их применение в профессиональном образовании.

Таблица 2

Основные категории и их применение в уровневом профессиональном образовании

Тип ресурса	Назначение	Примеры применения
МООК (LMS)	Организация курсов, учет обучения	Moodle, Canvas, «Цифровая школа»
Видеоконтент	Лекции, инструктаж, демонстрация технологий	Записи лабораторных работ, вебинары
Виртуальные тренажёры	Моделирование производственных процессов	Тренажёр работы с промышленным оборудованием
VR/AR приложения	Иммерсивное обучение, симуляция ситуаций ЧС	Виртуальные полигоны по гражданской обороне
Цифровые двойники	Анализ и оптимизация реальных объектов	Модели технологических установок, фабрик
Системы аналитики/отчетности	Мониторинг успеваемости и компетенций	Матрицы компетенций, электронные дашборды
Социальные/Коллаборативные	Взаимодействие между участниками процесса	Форумы, чаты, совместные онлайн-проекты
Сервисы «все в одном»	Интеграция обучения и управления (порталы)	«Электронный кампус», образовательные порталы

В контексте подготовки кадров по безопасности важны цифровые ресурсы, связанные с риск-менеджментом. Например, цифровые полигонные тренажёры имитируют техногенные аварии (моделирование пожара, химической утечки) и тренируют алгоритмы поведения студентов. VR-экскурсии по предприятиям показывают процессы работы в экстремальных условиях. Подобные ресурсы позволяют интегрировать носкологическое знание (безопасность жизнедеятельности) в цифровой формат.

Для совместного использования цифрового контента и инструментов в образовательной экосистеме применяются стандарты SCORM, xAPI, LTI [3].

SCORM (Sharable Content Object Reference Model) – стандарт упаковки учебных модулей, позволяет переносить готовые курсы между системами. Experience API (xAPI, или Tin Can API) фиксирует любую учебную активность пользователя (не только в LMS) и ведет подробный трекинг «эффектов обучения». IMS LTI (Learning Tools Interoperability) задает протокол запуска внешних учебных сервисов (например, подключение онлайн-симулятора к LMS). Поддержка этих протоколов обеспечивает интероперабельность компонентов сред (например, один и тот же SCORM-курс может использоваться в Moodle и в Canvas) [1; 2].

Предложим следующие кейсы:

Кейс 5 (цифровые ресурсы СПО): Автодорожный колледж внедряет виртуальный симулятор грузовиков для слесарей. Симулятор, созданный на базе xAPI, регистрирует данные о действиях учащихся. Комбинируя LMS Moodle и симулятор через LTI, колледж отслеживает владение навыками вождения и ремонта. После внедрения ученики быстрее осваивают сложные операции, а преподаватели получают отчеты по каждому студенту. Тем самым, стандартизованные цифровые ресурсы упрощают сбор данных по компетенциям.

Кейс 6 (цифровые ресурсы в вузе): университет ИТ создал онлайн-лабораторию по промышленной робототехнике. В ней студенты запрограммировали реального робота, управляя им через интернет-интерфейс LMS. Для обучения использовалась система на базе ROS и веб-интерфейс. По результатам средний балл практической части экзамена поднялся на 15%. Тем самым, интеграция реального оборудования в цифровую среду расширяет доступ и мотивацию студентов.

Таким образом, предложим рекомендации и чек-листы по цифровым ресурсам:

1. Выбор LMS. При выборе платформы отдать предпочтение открытым решениям (Moodle, Open edX) или крупным коммерческим (Canvas) с поддержкой SCORM/xAPI/LTI [1; 2; 4]. Платформа должна быть локализована, с поддержкой русского языка и соответствовать требованиям ФГОС.
2. Создание контента. Разрабатывать курсы модульно. Использовать готовые библиотеки стандартных курсов (при необходимости переводить/адаптировать) [6; 7]. Для повышения вовлеченности добавлять кейс-методы и интерактивные задания (H5P).
3. Виртуализация лабораторий. При проектировании лабораторий учитывать цифровые двойники оборудования и VR. Доступ к ним может быть предоставлен через LMS в любое время.
4. Аналитика компетенций. Развернуть системы мониторинга освоения компетенций. Например, интегрировать электронную карту компетенций (e-portfolio) с LMS. Регулярно анализировать данные и корректировать программу.
5. Подготовка кадров. Организовать обучение преподавателей работе с новой технологией. Ввести новые должности (цифровой куратор) для сопровождения студентов.

Таким образом, цифровая образовательная среда СПО/ВО представляет собой гибридную систему, где цифровые контенты и инструменты тесно связаны с учебной инфраструктурой [4; 18]. Использование стандартизированных форматов и продуманных цифровых ресурсов повышает качество и гибкость обучения.

Сетевые модели взаимодействия в профессиональном образовании

Сетевое взаимодействие подразумевает объединение организаций и партнеров вокруг общих образовательных процессов. В уровневом профессиональном образовании выделяют несколько моделей: горизонтальные сети (сети колледжей, взаимодействие со школами), вертикальные сети (колледж – вуз – работодатель), межотраслевые кластеры. Такие сети часто формируются в виде ресурсных центров при колледжах (региональных или отраслевых) и расширяются до межрегиональных коалиций [17].

Пример сетевой модели: Ресурсный центр СПО выступает «сердцем» сети, объединяя несколько колледжей, университет и предприятия. Участники делятся образовательными модулями, общими экзаменами, проводят совместные конференции. Ниже упрощенно показан типовой процесс сетевого взаимодействия (рис. 3).

В горизонтальных сетях организации одного уровня (несколько колледжей или вузов) делятся опытом и ресурсами. Например, несколько колледжей региона могут создавать совместные курсы для нужд региона: общий цифровой модуль «Основы промышленной безопасности», принимающий студентов из разных учебных заведений. Это позволяет экономить на разработке контента и повышать стандарты качества.

Рис. 3. Типовой процесс сетевого взаимодействия

В вертикальных сетях складывается взаимодействие разных уровней. Например, «сетевая образовательная программа» строится совместно колледжем и вузом: колледж проводит прикладную часть, а вуз обеспечивает научную и расширенную базу. Часто к такой сети присоединяются предприятия. Кейс: национальный проект «ПрофСтарт» организовал сетевые корпорации с несколькими колледжами и вузом для подготовки IT-специалистов; работодатели задали список модулей, а учебные заведения распределили ответственность за их преподавание.

Роль стандартизации: в сетях используются единые образовательные стандарты (ЕФГОС СПО, СПО/НПО, ФГОС ВО). Информационно-технологические стандарты (LTI, xAPI) обеспечивают совместимость платфом и сервисов в сети. Например, LTI-соединение позволяет колледжу запускать онлайн-курс, разработанный другим вузом, без проблем с авторизацией. SCORM/ xAPI помогает переиспользовать модули в разных ЛМС, а единая система учета формирует интегрированный отчет по учебным достижениям студентов из разных организаций.

Кейсы сетевого взаимодействия:

Кейс 7 (сеть колледжей). В Московской области создана сеть из пяти строительных колледжей и регионального университета. Через совместную цифровую платформу (Moodle по LTI) они проводили межколледжевую олимпиаду по 3D-моделированию. Студенты загрузили проекты в общий репозиторий, оценка шла по единым критериям. Результат: повышение интереса к дизайну и рост качественных показателей выпускников.

Кейс 8 (колледж+вуз). Колледж энергетиков совместно с техническим университетом реализовали «сетевую образовательную программу» по энергомеханике. Учебный план разработали вместе, разделив дисциплины: вуз читал теорию, колледж – практику на станции. Преподаватели вуза и колледжа читали модули на одной платформе. Выпускники получали дипломы обоих учреждений. Тем самым, централизация учебных ресурсов позволила стандартизировать качество подготовки, а совместный портал упростил коммуникацию.

Кейс 9 (отраслевое сообщество). Ресурсный центр химического профиля объединяет несколько колледжей и крупное нефтехимическое производство. Создана платформа дистанционного обучения по технике безопасности на производстве. Эксперты завода ведут интерактивные вебинары, а колледжи – практику в своей среде. Доступ к LMS бесплатный для всех участников сети. Результат: регулярное обновление контента с учётом изменений на заводе.

Рекомендации и чек-листы по сетевому взаимодействию:

1. Создать соглашения: оформить партнерские соглашения между колледжами, вузами и предприятиями (регламентируют обмен ресурсами,

разработку совместных модулей, порядок оценки).

2. Использовать единые стандарты: принять общий план-фонд учебных программ, требования к содержанию, систему общих онлайн-экзаменов и аттестаций.

3. Развивать инфраструктуру связи: организовать доступ к общей LMS или ИКТ-платформе, обеспечить VPN или защищенные каналы для обмена данными.

4. Назначить ответственных: ввести в штат должности «сетевого куратора/тьютора» в каждом партнере, которые координируют онлайн-обучение и общие события.

Таким образом, сетевое взаимодействие расширяет образовательные возможности и ресурсное обеспечение СПО/ВО, позволяя оптимизировать затраты и повышать качество подготовки [15; 18].

Гибридные и дистанционные форматы обучения

Гибридное обучение сочетает традиционные занятия и онлайн-компоненты. Дистанционное обучение проводится полностью удаленно. Оба формата активно применяются в СПО и вузах, особенно после пандемии, требуя обновлённой инфраструктуры и подходов (рис. 4). Ключевые компоненты успешной реализации: техническая готовность, методическая поддержка и нормативная база [11].

Требования к инфраструктуре: для очных занятий нужны лаборатории и кампусы, а для онлайн – надежное интернет-соединение и серверные мощности. Рекомендуется использовать комбинированные технологии: в аудитории – локальная сеть Wi-Fi и видеопроектор, за пределами – LMS с адаптивным интерфейсом. В учебном корпусе устанавливаются видеокамеры для записи занятий, а студенты получают доступ к порталу с курсами. Подобный подход соответствует рекомендациям Минобрнауки по проекту «Цифровая образовательная среда» [1][4]. Программно-технические средства включают: Zoom/Teams/BigBlueButton для синхронных конференций, Moodle/Canvas для управления курсами, системы контроля (слежение за активностью).

Компетенции преподавателей: успех гибридной модели во многом зависит от квалификации учителя [11]. Преподаватель должен владеть современными средствами дистанта: уметь организовать вебинар, создать модуль в ЛМС, использовать интерактивные доски. Как показывает опыт СПО, эффективность дистанционного обучения зависит от «материально-технического оснащения и цифровой компетентности преподавателей» [6]. Педагог должен знать методики онлайн-оценки (например, проективный экзамен, интернет-тестирование) и техники мотивации студентов на самообучение.

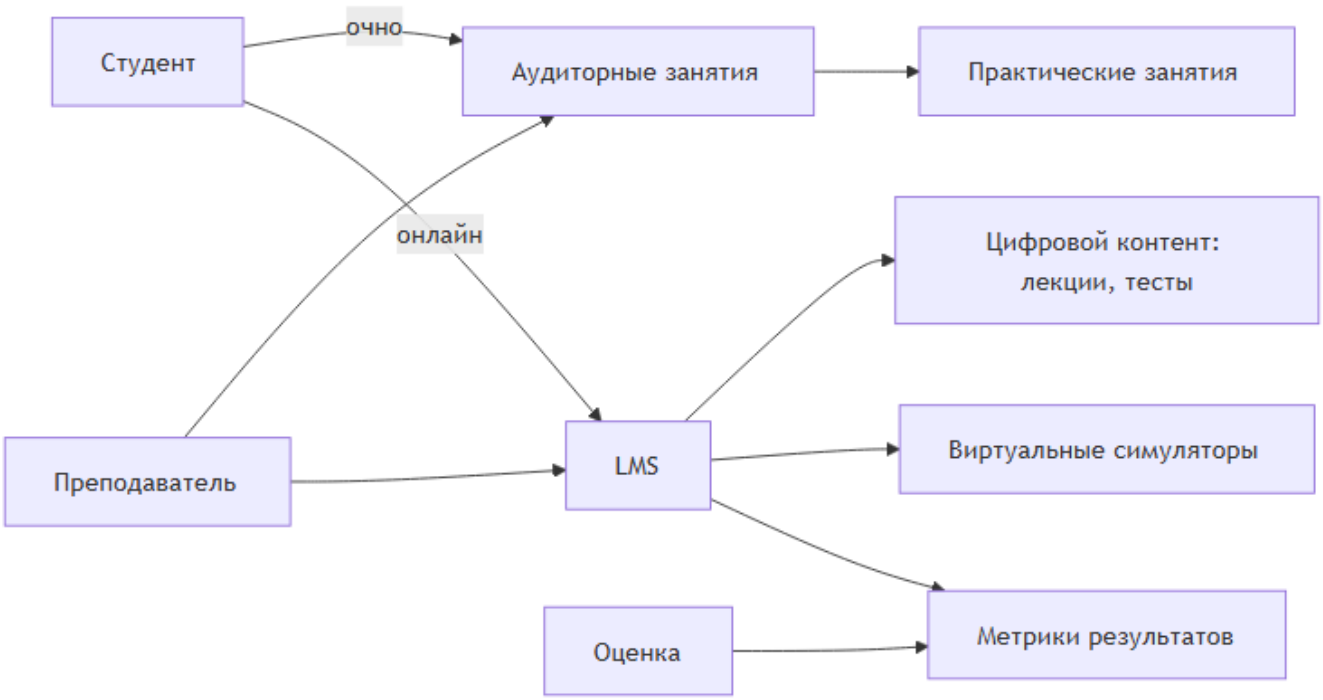


Рис. 4. Процесс гибридного сетевого взаимодействия

Методики и форматы. В гибридном режиме часть занятий проводится очно (например, лабораторные работы), часть – онлайн (лекции и тесты). При чисто дистанционном формате все этапы проходят в ЛМС/видеочате. Эффективно применять флиппед-класс (перевернутый класс): студенты самостоятельно изучают материал в видеолекции, а в аудиторных занятиях разбирают сложные задачи. При удаленной работе используются интерактивные лекции (с опросами в реальном времени), групповая работа в виртуальных комнатах.

Оценка эффективности. Для очных компонентов используют привычные экзамены и зачеты, для онлайн – модульные тесты, контроль знаний через LMS (с автоматическим подсчетом баллов) и электронные портфолио. В таблице 3 сравнение таких форматов.

Таблица 3

Сравнение форматов обучения

Формат обучения	Особенности организации	Методы и инструменты оценки
Очное	Фронтальные занятия в аудитории, демонстрация оборудования, высокий уровень контроля	Экзамены/зачеты, отчеты о практиках, очные опросы и демонстрация навыков
Гибридное	Смешение оффлайн и онлайн (студентам предлагается выбор либо суммированная форма)	Комбинация тестов в LMS и практических работ; анализ активности в системе и в аудитории
Дистанционное	Полный переход на онлайн-платформы (лекции и практика в виртуальных средах)	Онлайн-тестирование и квесты, электронные портфолио, виртуальные лаборатории, аналитика посещений и результатов

Риски и безопасность. Удаленная работа повышает требования к

кибербезопасности [5]. Как отмечено, цифровая среда содержит «возрастающий поток информации, таящий в себе множество информационных угроз» [15]. Поэтому необходим комплекс мер: надежная защита ЛМС (SSL, регулярные патчи), антивирус на рабочих станциях, шифрование персональных данных студентов и преподавателей. Необходимо обучать студентов принципам цифровой гигиены (не скачивать подозрительные файлы, менять пароли, двухфакторная аутентификация). Требования законодательства РФ (ФЗ-152 «О персональных данных») требуют получения согласий на обработку данных и ограниченного их хранения. Также важно иметь политики резервного копирования курсов и данных об обучении.

В качестве успешных реализованных кейсов предлагаются следующие:

Кейс 10 (гибрид СПО). Колледж промышленной автоматики перешел на смешанный формат: теоретические предметы преподавались онлайн, лабораторные – очно. Для этого закупили HPE-сервер и учили преподавателей работать с LMS. Студенты отмечали высокую гибкость (могут смотреть лекции в удобное время). По итогам гибридного семестра средний балл повысился на 5%. При этом, даже базовое обеспечение (камера+микрофон) значительно расширяет возможности образования.

Кейс 11 (дистанционный вуз). Университет дистанционных технологий организовал полностью онлайн-программу «Менеджмент в цифровой экономике». Студенты из разных регионов общались через виртуальные классы и выполняли проекты в совместных документах. Внедрен электронный образовательный стандарт ISO (LTI-решения) для обеспечения качества обучения. Выпускники отмечают улучшение навыков самоорганизации.

Кейс 12 (удаленное сопровождение СПО). Учебный центр повышения квалификации энергетиков перешел на вебинары с интерактивом (сессии вопросов/ответов и опросы). В качестве инструмента использовалась система BigBlueButton, интегрированная с Moodle. Удалось сохранить загруженность слушателей на уровне традиционных курсов и снизить затраты на поездки.

Чек-лист для реализации гибридного/дистанционного обучения:

1. Проверить наличие у всех студентов доступа к интернету и оборудованию (компьютерам, камерам).
2. Обновить LMS до версии с поддержкой онлайн-опросов и аудиовидеоконференций.
3. Обучить преподавателей навыкам проведения вебинаров и создания онлайн-заданий.
4. Перевести часть учебных материалов в формат видео-лекций и практических заданий в LMS.
5. Установить системы контроля (антиплагиат, кураторский мониторинг, итоговое тестирование онлайн).

Таким образом, гибридные и дистанционные формы обучения позволяют совместить лучшие практики традиционного и цифрового образования, обеспечивая непрерывность процесса и расширяя доступность (при обязательном соблюдении требований безопасности и поддержки студентов) [10; 15].

Таким образом, комплексный подход, сочетающий материальные и цифровые ресурсы, сетевое сотрудничество и методическую поддержку, является ключом к эффективному развитию профессионального образования в цифровую эпоху.

Список использованной литературы

1. IMS Global Learning Consortium. Технические стандарты SCORM, xAPI, LTI – официальная документация. Режим доступа: http://bigor.bmstu.ru/?cnt/?doc=095_Educ/edu030.mod/?cou=Default/050_iteduc.cou (дата обращения: 15.02.2026).
2. Moodle LMS documentation – Поддержка стандартов SCORM, LTI, xAPI: URL: https://docs.moodle.org (дата обращения: 12.02.2026).
3. Moodle: обзор возможностей и требований. https://lms-service.ru/stati/pochemu-moodle-o-platforme-ee-vozmozhnostyah-i-tehnicheskih-resheniyah/ (дата обращения: 15.02.2026).
4. Бояров Е.Н., Абрамова С.В. Ноксологический подход в содержании образования педагогов безопасности жизнедеятельности // Педагогическое образование в России. 2012, №4, с.111–116.
5. Бояров, Е. Н. Анализ рисков информационной образовательной среды / Е. Н. Бояров // Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика : Материалы IX Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, Южно-Сахалинск, 03–04 декабря 2018 года. – Южно-Сахалинск: Сахалинский государственный университет, 2019. – С. 24-28. – DOI 10.52606/9785888115909_24. – EDN IYMFDZ.
6. Бояров, Е. Н. Особенности применения модульной образовательной технологии при построении асинхронного образовательного маршрута подготовки бакалавров в условиях безопасной информационной образовательной среды / Е. Н. Бояров, П. В. Станкевич, С. В. Абрамова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 108-116. – EDN YRMNKH.
7. Бояров, Е. Н. Построение модульной ОПОП подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в безопасной информационной образовательной среде / Е. Н. Бояров, С. В. Абрамова // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика и практика : Материалы Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 14 ноября 2018 года / Под редакцией П.В. Станкевича, Т.В. Вилейто, Э.М. Ребко. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2018. – С. 24-31. – EDN YNCIBF.
8. Галимуллина Э.З., Природова О.Ф. и др. Организационно-технические основы цифровизации образования // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2021.
9. Галимуллина Э.З., Природова О.Ф., Данилова А.В., Моргун А.Н. Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методические аспекты // Педагогика и психология образования. 2020, №1, с.9–30.
10. Елпатова О. И. Повышение квалификации преподавателей для работы

в условиях дистанционного обучения // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 69–70. – DOI 10.24411/2307-4264-2020-10219.

11. Елпатова О.И. Повышение квалификации преподавателей для работы в условиях дистанционного обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2020, №2, с.69–70.

12. Жигалова О.П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества // Ученые записки Забайкальского ГУ. 2019, Т.14, №2, с.69–74.

13. Малыш, О. В. Сравнительный анализ платформ цифрового образования в условиях основного и среднего профессионального образования / О. В. Малыш, А. Е. Уманский // Актуальные вопросы науки и образования (шифр-МКАВН) : Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 14 мая 2024 года. – Москва: ООО "Издательство "Экономическое образование", 2024. – С. 56-64. – EDN LELUYG.

14. Министерство просвещения РФ. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда»: программа развития ИКТ в образовании. Режим доступа: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/ (дата обращения: 15.02.2026).

15. Моисеева, Л. В. Обеспечение безопасности обучающихся в цифровой образовательной среде / Л. В. Моисеева // БиоЭкоМед. – 2025. – № 2(2). – С. 43-46. – EDN NNUTDI.

16. Современная цифровая образовательная среда в СПО : методические рекомендации для педагогов профессиональных образовательных организаций Еврейской автономной области. – Биробиджан : ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2020. – Биробиджан : ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2020. – 51 с.

17. СПО: Как улучшить сетевое взаимодействие? Режим доступа: https://akvobr.ru/spo_setevoe_vzaimodeistvie.html (дата обращения: 15.02.2026).

18. Широколобова А.Г. Цифровая образовательная среда вуза: компонентный состав и функционал // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2024. Вып. 5 (235). С. 119-128. DOI:10.23951/1609-624X-2024-5-119-128.

4.6. Технологии обучения и воспитания в сфере безопасности жизнедеятельности (уровень высшего образования) [30]

Научные основы педагогических технологий высшего образования

Педагогические технологии высшего образования в области безопасности жизнедеятельности основываются на современных теориях обучения и концепции компетентностного подхода. Так, традиционные уровни «знать – понимать, уметь» в нормативных документах дополняются требованием умения применять знания на практике [1]. В ФГОС ВО подготовки преподавателя безопасности жизнедеятельности прямо указывается, что выпускник должен владеть «разнообразными приёмами, методами и средствами обучения» [1], что подчёркивает важность использования новых образовательных технологий. Компетентностный подход подразумевает формирование у студентов интегрального результата – совокупности знаний, умений и ценностей, необходимых для профессиональной деятельности. По мнению А.В. Зель (2024), в компетенциях будущего педагога отражены требования к развитию культуры безопасности: «приведены и раскрыты требования компетенций в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся» [5]. В целом компетентностная парадигма требует обновления содержания и качества обучения: как отмечается, внедрение компентентностного подхода «обеспечивает улучшение взаимодействия с рынком труда и повышение конкурентоспособности специалистов, что требует обновления содержания образования и повышения качества профессионального обучения» [3].

Основные педагогические технологии, применяемые в подготовке специалистов по безопасности жизнедеятельности, включают:

– Модульное обучение –это организация образовательного процесса, при котором учебная информация структурируется в автономные организационно-методические блоки (модули), каждый из которых представляет собой логически завершенную единицу учебного материала, включает целевую программу действий, банк информации и методическое руководство, что позволяет обучающемуся самостоятельно или с частичной помощью педагога достигать конкретных дидактических целей [1].

Совокупность нескольких модулей позволяет раскрывать содержание определённой учебной темы или даже всей учебной дисциплины. Модули могут быть целевыми (содержат сведения о новых явлениях, фактах), информационными (материалы учебника, книги), операционными (практические упражнения и задания) [1]. Такая технология позволяет гибко формировать содержание, адаптируя его к потребностям группы или отдельного студента, усиливает саморегулируемое обучение и оценку результатов. В БЖД-модуле, например, может быть выделен блок «Управление рисками ЧС» с промежуточной аттестацией. Преимущества: индивидуализация и чёткость структуры, лёгкость при обновлении. Ограничения: требует высокой мотивации обучающихся, возможности контроля самостоятельной работы.

– Проблемное обучение – постановка конкретных задач или проблемных

[30] Автор раздела: Абрамова С.В.

ситуаций (кейсов), которые студент должен решить, самостоятельно либо в группе, применяя новые знания. Это активизирует познавательный интерес, развивает критическое мышление и умения исследовать. В БЖД-предмете примером проблемного подхода может служить разбор реальной аварии (например, взрыв газа в жилом доме) и поиск оптимальных действий пострадавших [4]. Преимущества: глубокое понимание материала, формирование навыков поиска решений. Ограничения: требует хорошо подготовленного преподавателя-фасилитатора и времени на обсуждение.

– Дистанционное обучение – реализация учебного процесса с помощью онлайн-платформ и цифровых материалов. Дистанционная форма особенно актуальна для комплексного обучения безопасному поведению без очного присутствия. Пример: дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» в одном из вузов переводилась в электронную среду во время пандемии [5]. Преимущества: доступность учебных материалов и экспертов, возможность гибкого графика, индивидуальный темп. Ограничения: сложность формирования практических навыков онлайн, необходимость ИТ-инфраструктуры.

– Смешанное (blended) обучение – сочетание традиционных аудиторных занятий с дистанционными компонентами. Позволяет сочетать лучшие стороны очной и онлайн-формата: например, теоретические лекции – в электронном виде, а практические тренинги – очно. По данным исследований, при смешанном обучении студенты проявляют большую активность при решении практических задач [8]. К недостаткам относится сложность координации разных форм обучения и дублирование материалов.

Для наглядного сравнения приведём таблицу педагогических технологий (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнение педагогических технологий при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

Технология обучения	Суть и методы	Преимущества	Ограничения	Пример в БЖД
Модульное обучение	Дисциплина разбивается на чёткие модули с отдельной аттестацией	Чёткая структура, индивидуализация, самопроверка знаний	Требует высокой самодисциплины, сложность контроля сам. работы	Учебный модуль «Цивильная оборона» с итоговым тестом
Проблемное обучение	Разбор конкретного ЧС-кейса и поиск решений в группах	Развитие критического мышления, мотивации к обучению	Нужны навыки фасилитации у преподавателя, затратно по времени	Обсуждение сценария «Наводнение в городе» с разработкой мер безопасности
Дистанционное обучение	Онлайн-лекции, вебинары, форумы и задания в LMS	Доступность, экономия времени, самостоятельность	Ограниченная практическая проработка, мотивационные проблемы	Введение дистанционных лекций по теории управления рисками

Смешанное обучение	Сочетание онлайн-материалов и аудиторных занятий/тренингов	Гибкость, комбинированный подход, большая вовлеченность	Требует координации форм, дополнительных ресурсов	Комбинация лекций по БЖД и онлайн-кейсов + практика на полигоне

Оценка эффективности каждой педагогической технологии проводится экспериментально через сравнение образовательных результатов (успеваемости, качества решений практических задач) до и после её внедрения. Привлечение анкет и опросов позволяет выяснить восприятие студентами метода и степень овладения компетенциями. Так, в педагогической практике нередко используют контрольные работы и проекты, по которым измеряют глубину усвоения темы. Одна из ключевых задач – обеспечить формирование именно профессиональных компетенций, а не только знаний. Например, при оценивании конкретного модуля дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» могут учитывать развитие умений применять нормы безопасности «в полевых условиях», а при проектном задании – качество проектного решения.

Кроме того, существенное влияние на эффективность обучения оказывает технология саморазвития и проектной работы студентов, что частично выходит за рамки традиционных технологий. Теории обучения – от бихевиоризма до конструктивизма – дают методологическую основу: студенту важно не просто получать информацию, а конструировать своё знание в процессе деятельности (конструктивизм). В рамках социал-активистских концепций мотивация к обучению усиливается через работу в команде и участие в реальных проектах. Все эти идеи нашли отражение в современных методических рекомендациях по изучению дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Так, одни авторы указывают, что практико-ориентированная подготовка (например, на основе игровых ситуаций или проектной деятельности) служит основанием для формирования компетенций [3].

Таким образом, научной основой педагогических технологий высшего образования в области безопасности жизнедеятельности является сочетание идей компетентностного подхода и активных педагогических тезнологий. В практике педагогов безопасности жизнедеятельности подтверждена эффективность модульного планирования, проблемного обучения и смешанных форматов: они позволяют формировать готовность к реальным ситуациям ЧС. В то же время доказано, что каждая технология требует тщательного методического обеспечения и оценки, при этом важно целенаправленно воспитывать ценности, нормы и традиции безопасности» [6], что достигается только при интеграции технологий с содержательным наполнением курса.

Технологии воспитания и формирования культуры безопасности

Культура безопасности жизнедеятельности – это системное понятие, описывающее совокупность знаний, ценностей и навыков, определяющих отношение человека к рискам. Как отмечают исследователи, культура безопасности включает ценностное начало: «процесс сохранения и развития ценностей, норм и традиций…обеспечивающих устойчивое взаимодействие людей и их защищённость от неприемлемых рисков» [5]. Д.Р. Садретдинова

формулирует её как «совокупность знаний о безопасности жизнедеятельности человека, норм и правил безопасного поведения, осознанного отношения к жизни и здоровью, умений и навыков оберегать, поддерживать свою жизнь и здоровье…» [6]. Под культурой безопасности понимают не формальные правила, а внутренние установки – например, готовность реально соблюдать технику безопасности в любой ситуации и поддерживать ее у окружающих.

Формирование таких установок в воспитании достигается через специальные методики и упражнения. Среди них – ролевая игра и кейс-методы: учащимся предлагают смоделировать аварийную ситуацию (например, заражение радиацией или лесной пожар) и проиграть в группах действия по эвакуации и спасению. Эти методы учат глубокому пониманию последствий ЧС и осознанному выбору безопасных стратегий. Тренинги и симуляции (в том числе VR-модули или командные учения) обеспечивают практический опыт: участники отрабатывают навыки оказания первой помощи, использования средств спасения, корректной эвакуации. Таким образом, технология воспитания включает активные практики, а не только лекции. Например, в ряде образовательных программ используются учебно-деловые игры «Лагерь ЧС», где студенты самостоятельно разрабатывают план действий при землетрясении или наводнении.

Оценка уровня сформированности культуры безопасности проводится через сочетание качественных и количественных методов. Педагоги применяют анкеты и опросы (напр. анкета самодиагностики ориентации на безопасность) и экспертные оценки (наблюдение за поведением студентов в практикумах, анализ результатов тренингов). Также существуют стандартизованные методики оценки культуры безопасности (например, тест «Профессиональная безопасность» или шкала «Safety Culture Questionnaire» в адаптации для образовательной среды). В качестве примера: при введении программы «Школа ответственного поведения» проводился опрос учащихся до и после программы – фиксировался рост осознанности опасных факторов и повышение уровня ответственности.

Программами по воспитанию культуры безопасности, как правило, предусматриваются циклы просветительской работы: лекции по ценностям безопасности, просмотр тематических фильмов, участие в квестах по безопасности (по типу «выживание в чрезвычайной ситуации»). Эффективными являются любые программы по воспитанию, в которых подчеркивается обязательность практико-ориентированного подхода, включая тренировочные эвакуации, для формирования культуры безопасности и навыков самосохранения у обучающихся. А обновленный с 01 сентября 2024 года предмет «Основы безопасности и защиты Родины» своим содержанием ориентирован на воспитание культуры безопасности за счет применения современных образовательных технологий: кейс-методов, симуляционных тренингов, сетевого взаимодействия с силовыми структурами и тренажерных систем, что значительно повышает эффективность формирования практических навыков безопасности».

В качестве примеров программ можно привести:

– Проект «Культура безопасности в образовании» (Минобрнауки РФ), в котором реализуется комплекс интерактивных тренингов для педагогов и студентов со специализированными кейсами и ролевыми играми. Итоги показали снижение числа нарушений техники безопасности на пилотных площадках.

– Корпоративные программы на промышленных предприятиях (сотрудники учатся реагировать на ЧС через тренировки-имитации). Их результат – рост соблюдения правил (фиксируется анализом инцидентов).

Ключевые аспекты методик: при воспитании культуры безопасности важно сочетать информационно-ценностную составляющую (пропаганда основ безопасной жизни) с практической (имитация ЧС). Только так ценности не декларируются «сверху», а обретают осознанную форму.

Проектная и практико-ориентированная деятельность обучающихся

Практико-ориентированные формы обучения призваны интегрировать теорию с практикой. Основные формы – проектные работы, стажировки, лабораторно-практические занятия и учебно-производственные практики. Каждая из них развивает разные аспекты профессиональных компетенций. В таблице 2 приведено их сравнение по ключевым характеристикам:

Таблица 2

Формы практико-ориентированной деятельности в изучении БЖД

Форма деятельности	Содержание и примеры задач	Компетенции и навыки	Оценка (критерии)
Проектная работа	Групповые исследования и проекты (напр., разработка плана эвакуации при наводнении, создание модели безопасной среды).	Профессиональное планирование, анализ ЧС, командная работа, научные умения.	Качество итогового проекта (насколько он реалистичен и обоснован), логичность решений, презентация результатов.
Стажировка (практика на месте)	Непосредственная работа на профильном объекте (школа, промышленное предприятие, МЧС). Участие в реальных учебно-воспитательных или оперативных мероприятиях.	Профессиональные умения (оценка ситуации, взаимодействие с коллегами, выполнение стандартных процедур).	Отчёт о выполненных задачах, оценка наставника (например, за знание инструкций и соблюдение норм), отражение опыта в дневнике практики.
Лабораторно-практические занятия	Упражнения и эксперименты в учебной лаборатории (например, моделирование разгерметизации, отработка правил пожарной безопасности в классе).	Технические навыки, умение работать с оборудованием, применение теории.	Лабораторный отчёт, демонстрация умений (правильность действий, работоспособность устройств), участие в дискуссии по результатам.
Учебно-производственная практика	Проектирование и изготовление учебных средств (тренажёров, «учебных разливов» опасных веществ) или	Производственные навыки, ответственность, соблюдение производственных	Оценка продукта (функциональность тренажера, чистота и безопасность выполненной работы),

	участие в учебно-имущественной деятельности (уборка района со спецсредствами и пр.).	стандартов, качество выполнения практических работ.	отчёт об опыте, соответст-ие нормативным требованиям.

Каждая форма направлена на оценку компетенций по разным каналам. Проекты оцениваются по разработанному рубрикатору (с учётом актуальности цели и корректности решений), стажировки – на основе отчётов и отзывов работодателя/наставника, лабораторные – проверкой отчётов и умений в действии. Акцент делается на конечный результат: например, в проекте «Эвакуация при наводнении» оценивается наличие карты маршрутов, обоснование критериев сбора людей и т.д.

Приведём несколько учебных заданий (кейсов) с критериями оценивания:

Задача 1. Сценарий: в жилом доме произошёл взрыв газа, перекрыт подъезд, житель одного из пострадавших квартир оказался в завале. Вопрос: какие шаги должен предпринять пострадавший и соседи?

Критерии оценивания: выявление опасности (идентификация взрыва газа), правильное сообщение о ЧС (номер МЧС, полиция), действия самопомощи (первая помощь при ранах и отравлении газом, если возможно), эвакуация по смежным помещениям, предупреждение соседей, собранность. Оценка: полное описание цепочки действий, корректное использование терминологии, отражение заботы о потерпевших.

Задача 2. Сценарий: в кабинете во время занятия загорелся телевизор. Вопрос: что сделать для локализации и тушения пожара, как организовать эвакуацию учеников из класса?

Критерии: своевременное оповещение (звонок в пожарную часть), выбор первичных средств тушения (огнетушитель, вода – в зависимости от типа пожара), отключение электричества, чёткий план действий по эвакуации через инструкции учителя, организация сбора детей в безопасном месте. Оцениваются логичность действий (приоритет безопасности детей) и правильность пожарных процедур.

Задача 3. Сценарий: отравление угарным газом: во время похода ребята растопили печку для обогрева; к вечеру у нескольких появились головная боль, тошнота, сонливость. Вопрос: какие признаки указывают на отравление и какие меры первой помощи необходимо оказать?

Критерии: определение симптомов отравления (сонливость, головокружение, рвота, шум в ушах, снижение сознания), действия по созданию вентиляции (открыть окна, вынести людей на свежий воздух), прекращение источника (тушение печи), немедленное обращение за мед. помощью, поддержка пострадавших до приезда врача. Оцениваются полнота и правильность списка действий, знание признаков отравления, обоснованность рекомендаций.

Задача 4. Сценарий: при землетрясении в офисном здании потоки предметов падают с полок, внутри рушатся перегородки. Ваша комната неподалёку, что вы будете делать?

Критерии: быстрый анализ ситуации (распознавание землетрясения),

решение: укрыться под столом/в дверном проёме и держаться за опору, ожидая окончания толчков; после схода толчков организованная эвакуация (через лестницу, избегая лифта), помощь пострадавшим (оказание первой помощи при необходимости). Оцениваются скорость реакции и корректность выборов («прятаться, а не бежать вниз»), адекватность плана эвакуации.

Эти примеры демонстрируют, как проектно-практический подход проверяет сразу несколько компетенций: способность применять теорию, принимать решения в условиях неопределённости, работать в команде и оказывать помощь. В успешных учебных кейсах по БЖД студенты не только решают поставленную задачу, но и объясняют логику своих действий – что и является критерием полного усвоения компетенций.

Инклюзивные и андрагогические аспекты высшего образования в сфере безопасности жизнедеятельности

Обучение взрослых (андрагогика) и лиц с ОВЗ требует особых подходов. В андрагогике основное – ориентация на жизненный опыт и самостоятельность обучающихся. Взрослые студенты оценивают полезность материала и предпочитают прикладные форматы. Поэтому обучение безопасности жизнедеятельности для взрослых включает семинары, практикумы и самостоятельные проекты с реальными задачами (например, разработка инструктажа по охране труда для своей организации), при этом преподаватель выступает скорее консультантом. Важные принципы: связать обучение с личной мотивацией (например, курс для сотрудников предприятия делает акцент на их безопасность и безопасность семьи) и предоставить выбор, какие темы осваивать глубже. Таким образом, андрагогический подход требует большей гибкости в содержании и темпах, а также опирается на ценность коллективного опыта участников.

Инклюзивное обучение в сфере безопасности жизнедеятельности направлено на адаптацию программ для людей с разными возможностями. По Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ обучающиеся с ОВЗ имеют право на образование совместно с другими с помощью специальных условий. На практике это значит: универсальный дизайн обучения – от обеспечения доступности аудиторий до представления материалов в разных форматах (текст, аудио, видео, пиктограммы) [7]. Пример: дисциплина «Безопасность жизнедеятельности в инклюзивной среде» [2]. В этой программе, реализуемой в педагогических вузах (например, программа по специальному дефектологическому образованию), абитуриентам предписывается знать объекты обеспечения безопасности в инклюзивной среде и уметь применять правовые основы безопасной среды для людей с ОВЗ [8]. Нормативы требуют учитывать особенности учащихся с инвалидностью – например, обеспечить особые требования к освещению и организации рабочих мест [3].

Методы поддержки инклюзивных групп включают тьюторство (помощь ассистента на практических занятиях), групповую работу по парам и использование адаптивных технических средств (слуховые аппараты, экраны с увеличенным шрифтом, электронные средства напоминания). Кроме того, важно применение «безбарьерных» педагогических стратегий: отзывчивость

преподавателя, индивидуальные консультации, модульная схема с дополнительными ресурсами.

Наряду с образовательными аспектами стоит упомянуть юридические и этические факторы. Задача – обеспечить равные права на участие: по закону инвалид имеет равный доступ к образованию, а по этике преподаватель должен уважать достоинство каждого. Как подчёркивают исследователи, инклюзия – это прежде всего стратегия развития и нравственный императив, утверждающий право каждого человека реализовать свои возможности вне зависимости от ограничений [9]. В сфере безопасности жизнедеятельности это означает, что обучение должно адаптироваться к способностям и темпам каждого, а преподаватели – владеть знаниями о спец потребностях (например, знать правила обеспечения пожарной безопасности для слабовидящих или глухих).

Ограничения исследования: отметим, что оценка эффективности педагогических технологий в сфере безопасности жизнедеятельности часто основывается на качественных данных или локальных экспериментах, поэтому обобщить результаты сложно. Недостаточно крупномасштабных сравнительных исследований влияния разных технологий (особенно дистанционных и VR-инструментов) на формирование компетенций нет в открытом доступе. Кроме того, многие публикации по методикам безопасности жизнедеятельности имеют узкую привязку к отдельным факультетам и отсутствуют в общедоступных журналах. Это ограничивает репрезентативность выводов.

Предложения для дальнейших исследований: рекомендуется провести лонгитюдные исследования (сквозного наблюдения) за успеваемостью студентов по БЖД при применении новых технологий (например, смешанного обучения или проектного подхода). Необходимо экспериментально оценить эффективность VR-симуляций аварий (сравнить с традиционными методами). Следует развивать исследования по инклюзии в БЖД – например, определить наиболее эффективные адаптации учебных материалов для различных категорий студентов с ОВЗ. Важна междисциплинарная работа (с психологами, инженерами безопасности) для разработки комплексных программ подготовки.

В качестве рекомендаций возможно предложить следующие (рис. 1):

1. Разрабатывать модули и смешанные форматы обучения по безопасности жизнедеятельности, включающие как традиционные лекции, так и интерактивные онлайн-сессии. Это повысит вовлечённость студентов и даст больше практики при одновременном учёте индивидуальных потребностей[1; 3].
2. Интегрировать в учебный процесс регулярные практические тренинги и симуляции ЧС (на примере реальных сценариев), чтобы развивать опыт безопасного поведения. Использовать обучающие игры и разбор кейсов как основные формы обучения ценностям безопасности.
3. При организации практик и стажировок обеспечивать реальную практико-ориентированность: включать проектные задания с оценкой компетенций по развернутым критериям. Акцентировать внимание на командной работе и передаче опыта от практиков к студентам.
4. Обеспечивать инклюзивность образовательной среды: адаптировать материалы (платформы, пособия, оборудование) для студентов с ОВЗ, обучать

преподавателей принципам универсального дизайна [8]. Например, создавать альтернативные форматы заданий и консультации по доступности.

5. Внедрять систему мониторинга культуры безопасности: регулярно измерять изменения в ценностном отношении к безопасности (опросами, наблюдением) и корректировать учебные программы на основе обратной связи.

Рис. 1. Структурно-функциональная модель реализации рекомендаций по совершенствованию профессионального обучения в сфере безопасности жизнедеятельности

Обобщая представленные рекомендации, следует подчеркнуть, что их реализация предполагает формирование целостной технологической модели подготовки обучающихся по безопасности жизнедеятельности, в которой дидактические, воспитательные, организационные и управленческие механизмы функционируют во взаимосвязи и взаимодополнении.

Заключение. Системный анализ показывает, что современные технологии обучения и воспитания в БЖД объединяют компетентностный подход с активными формами работы. Комплекс образовательных технологий (модули, проблемное обучение, смешанная форма, дистанционные компоненты) позволяет планомерно формировать необходимые специалисты знания и навыки [2]. Воспитательная работа строится через ценности и практику: кейсы, тренинги и тренажёры делают профессию специалиста по безопасности частью культуры студента. Практико-ориентированная деятельность (проекты, стажировки, лабораторные работы) обеспечивает реальное оттачивание умений, что подтверждается примером успешных учебных кейсов. Особое внимание уделено доступности образования: программы адаптируются под взрослых и людей с ОВЗ, включая интерактивные и инклюзивные форматы. Несмотря на сложности (недостаток большого эмпирического исследования и практического опыта во внедрении новых технологий), предложенные подходы и рекомендации создают основу для дальнейшего улучшения преподавания безопасности жизнедеятельности. В сочетании с систематическим мониторингом и коррекцией эти технологии обеспечат подготовку компетентных специалистов, способных действовать безопасно в любых условиях.

Список использованной литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 146 – 147.

2. Бояров, Е. Н. Особенности применения модульной образовательной технологии при построении асинхронного образовательного маршрута подготовки бакалавров в условиях безопасной информационной образовательной среды / Е. Н. Бояров, П. В. Станкевич, С. В. Абрамова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 108-116. – EDN YRMNKH.

3. Брук Ж.Ю., Федина Л.В. Оценка принципов универсального дизайна обучения в университете (психолого-педагогическая перспектива) // Социальные науки и детство. – 2025. – Т.6, №4. – С.5–23.

4. Димова, Е. В. Формирование компетенций безопасности жизнедеятельности в условиях контекстного обучения в вузе : специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Димова Екатерина Викторовна, 2018. – 206 с. – EDN NOLHUK.

5. Зель, А. В. Формирование компетенций безопасности жизнедеятельности в условиях контекстного обучения / А. В. Зель // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2024. – № 1(67). – С. 120-123. – DOI 10.46845/2071-5331-2024-1-67-120-123. – EDN WAAITL.

6. Садретдинова А.Э. Проектирование условий формирования культуры безопасности у дошкольников: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – СПб., 2008.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. 2024).

8. Фундаментальные основы применения технологического подхода в современном образовании в области безопасности жизнедеятельности в контексте его цифровизации / С. В. Абрамова, Е. Н. Бояров, П. В. Станкевич, В. П. Соломин // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика : Сборник материалов XXIX Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 12 ноября 2025 года. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2025. – С. 8-14. – EDN MFNQWX.

9. Ханисламова Л.Р., Кабиров Д.К., Шайдуллина М.А. Ситуационные задачи к курсу «Безопасность жизнедеятельности». Методическое пособие. – Уфа: Башгоспедуниверситет, 2011.

4.7. Непрерывное профессиональное образование и преемственность уровней[31]

В наиболее общем представлении непрерывное уровневое профессиональное образование отражает концепцию обучения в течение всей жизни и включает последовательные этапы подготовки специалиста. С одной стороны, государственная политика подчёркивает, что «обучение в течение всей жизни становится необходимым… условием профессионального успеха, карьерного роста и повышения конкурентоспособности на рынке труда» [1]. С другой стороны, например, в сфере безопасности, эта преемственность реализуется через интеграцию уровней общего образования (дошкольное образование; начальное общее образование; основное общее образование; среднее общее образование) и уровней профессионального образования (среднее профессиональное образование; высшее образование – бакалавриат; высшее образование – специалитет, магистратура; высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации) [7].

В частности, уже на уровне основного общего образования изучается предмет «Основы безопасности и защиты Родины» (с 2024 года взамен курса «Основы безопасности жизнедеятельности»), а в СПО и вузах углубляется содержание за счет специальной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Такая ступенчатая система позволяет формировать профессиональную культуру безопасности последовательно: от базовых знаний к сложным компетенциям.

В отечественной литературе отмечено, что «преемственность образовательных программ различных ступеней и уровней является одной из важнейших проблем современного образования» [5]. Преемственность образовательных программ – это принцип организации непрерывного образования, обеспечивающий взаимосвязь, согласованность и перспективность содержания, форм, методов и результатов обучения на разных уровнях образования (дошкольное – начальное – основное – среднее – высшее – послевузовское). При этом практика показывает, что при объединении СПО и вузов (так называемые «колледж – вуз конгломераты») студенты СПО стремятся «перезачесть» освоенную дисциплину «БЖД» уже обучаясь в вузе [5]. Это подчёркивает необходимость согласования учебных программ и создания единых требований к знаниям выпускников разных уровней. Например, в контексте высшего образования преемственность образовательных программ в вузе проявляется как:

– вертикальная преемственность: связь между бакалавриатом, магистратурой, аспирантурой (углубление компетенций, переход от репродуктивной деятельности к исследовательской);

[31] Автор раздела: Бояров Е.Н., Абрамова С.В.

– горизонтальная преемственность: согласованность смежных дисциплин внутри одной программы (например, БЖД опирается на экологию, физиологию, психологию).

В результате, непрерывное образование формирует связную систему подготовки (рис. 1). На первом этапе выпускник школы получает общее образование и основы безопасности и защиты Родины (жизнедеятельности); далее СПО готовит техников и средних специалистов; затем ВО обеспечивает глубокую профессиональную подготовку (бакалавриат, специалитет, магистратура); после выпуска профессиональное развитие продолжается в виде переподготовки и курсов повышения квалификации, а на производстве – через внутрикорпоративное обучение и наставничество. Схема, представленная на рис. 1 иллюстрирует этот цикл. Такой подход обеспечивает непрерывную обновляемость навыков: при появлении новых угроз или технологий специалист может вернуться к обучению на любом этапе обучения или повышения квалификации.

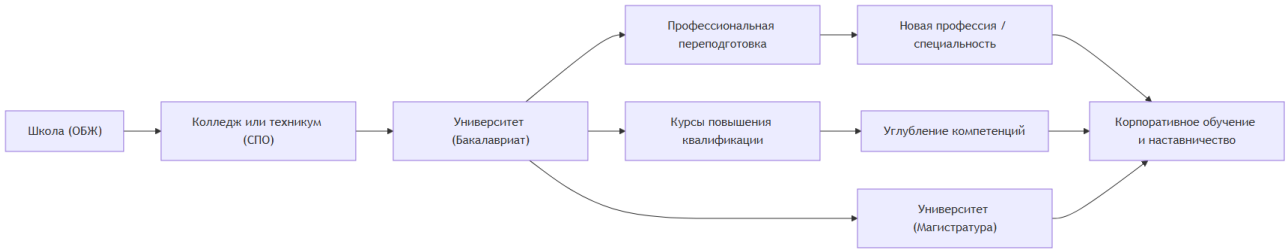


Рис. 1. Схема непрерывного уровневого профессионального образования в сфере безопасности

Используя описанную модель, системы обучения обеспечивают преемственность уровней и связность программ. Таким образом, преемственность образовательных программ – это «мостики» между уровнями образования, позволяющие студенту не «начинать с нуля» каждый раз, а последовательно наращивать компетенции, углублять понимание и переходить на качественно новые уровни профессионализма.

Таблица 1 суммирует ключевые характеристики разных форм образования в сфере безопасности. Она показывает, что на уровне СПО важнее практико-ориентированное обучение техническим аспектам безопасности (охрана труда, гражданская оборона и т.д.), в высшем образовании – фундаментальные и исследовательские компетенции (моделирование рисков, разработка политик безопасности), а программы ДПО нацелены на быструю адаптацию специалистов к новым требованиям. Таким образом, данные таблицы 1 подчёркивают разные цели и результаты подготовки на разных уровнях, и как они логически дополняют друг друга.

Таблица 1

Сравнительная характеристика форм образования в сфере безопасности

Уровень/форма	Цель обучения и квалификация	Примеры образовательных программ
Среднее профессиональное (СПО)	Техническая подготовка специалистов среднего звена; Квалификация: техник или младший специалист по охране труда, гражданской обороне и т.д.	Техник по охране труда (09.05.01), техник гражданской обороны (20.05.01), курсант колледжа МЧС (38.05.02)
Высшее образование (бакалавриат/специалитет, магистратура)	Формирование экспертных и научных компетенций; Квалификация: инженер, специалист по безопасности (жизнедеятельности, промышленной, информационной).	Безопасность жизнедеятельности (44.03.01, 44.03.05), Техносферная безопасность (20.03.01, 20.04.01), Информационная безопасность (10.05.04)
Дополнительное проф. (ДПО)	Переподготовка и повышение квалификации; получение новых или углубление имеющихся компетенций. Квалификация: специалист по новым методам/технологиям безопасности.	Курс «Охрана труда на предприятии», переподготовка на инженера по пожарной безопасности, курсы по расследованию инцидентов
Внутрикорпоративное обучение	Адаптация и наставничество внутри организации; передача опыта и стандартов компании.	Корпоративные семинары по управлению рисками, обучение новым процедурам, наставничество новых сотрудников

В совокупности таблица подчёркивает, что каждый уровень образования дополняет предыдущий, обеспечивая непрерывность обучения. Например, выпускник техникума (СПО) может поступить на бакалавриат и «подхватить» более сложные дисциплины, а получив высшее образование, при необходимости пройти курс повышения квалификации (ДПО) или корпоративного тренинга по новым стандартам. При этом система работает синергетически. Таким образом, преемственность уровней создаёт условия, когда знания и умения специалистов постепенно наращиваются без необоснованных разрывов в подготовке [5]. Это обеспечивает профессиональную мобилизацию кадров и их адаптацию к изменениям (см. рис. 1 и табл. 1).

Подготовка специалистов в системе высшего образования

Подготовка специалистов в вузах направлена на глубокое освоение теоретических основ и практических навыков в области безопасности. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) определяют результаты и структуру таких программ. Например, для специальности «Пожарная безопасность» утверждён ФГОС ВО специалитета, где предусмотрены учебные дисциплины по теории пожаров,

организации противопожарных мероприятий, новейшим техническим средствам защиты [3]. Аналогично, направления подготовки «Информационная безопасность» или «Техносферная безопасность» содержат модули по оценке рисков, нормативам и технологиям защиты. Рабочие учебные планы включают практикумы и лабораторные работы, что позволяет сочетать исследовательскую и профессиональную подготовку.

Ключевым в университетском обучении является развитие критического мышления и способность решать комплексные задачи безопасности. Таким образом, выпускник вуза приобретает квалификацию уровня «инженер-исследователь» или «аналитик» и готовит себя к руководящим должностям и внедрению новых решений. В рамках этих программ широко применяются методы моделирования угроз, разработки нормативов и проведения экспертиз. Часто партнёрами вузов являются профильные органы и предприятия: студенты проходят практику на объектах МЧС, Ростехнадзора, оборонно-промышленных комплексов. Это позволяет из первых рук познакомиться с реальными задачами безопасности.

В качестве примера, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» предлагает курсы «Безопасность жизнедеятельности» для студентов технических и гуманитарных специальностей [2]. По итогам первой лекции курса описываются цели и результаты обучения, что подчёркивает единство требований. Вместе с тем, у выпускников вузов нередко возникает потребность в дальнейшей практике на местах и в повышении квалификации, поскольку технология и среда безопасности быстро изменяются. Именно поэтому даже после получения диплома многие специалисты продолжают обучение – через магистратуру, аспирантуру или ДПО.

Сейчас наблюдается тенденция интеграции систем СПО и ВО: многие вузы организуют целевую подготовку для студентов колледжей, облегчая им переход. Однако при этом важно учитывать, что дисциплины в вузе значительно расширяют кругозор выпускника СПО. Так, если в колледже студенты изучали основы гражданской обороны и охраны труда, то в университете они получают знания по экологической безопасности, медико-биологическим аспектам безопасности жизнедеятельности и управлению профессиональными (техногенными) рисками. Несоблюдение этой преемственности ведёт к дублированию дисциплин или, наоборот, к пробелам в знаниях [3]. Однако, как показывает практика, согласованность учебных планов повышает эффективность подготовки: например, некоторые университеты зачисляют на программы бакалавриата выпускников соответствующих колледжей без повторного экзамена (целевой набор).

На рис. 2 приведён типовой фрагмент лекции в вузе: студенты осваивают теорию безопасности в паре с современным оборудованием. Большинство

образовательных программ ВО комплектуется кадрами с учёными степенями и практиками-инженерами, что обеспечивает соответствие образования требованиям профессиональных стандартов и актуальным задачам отрасли. Таким образом, высшее образование является ключевым звеном подготовки высококвалифицированных специалистов по безопасности, закладывающим основу для их дальнейшей карьеры в науке, промышленности и управлении.

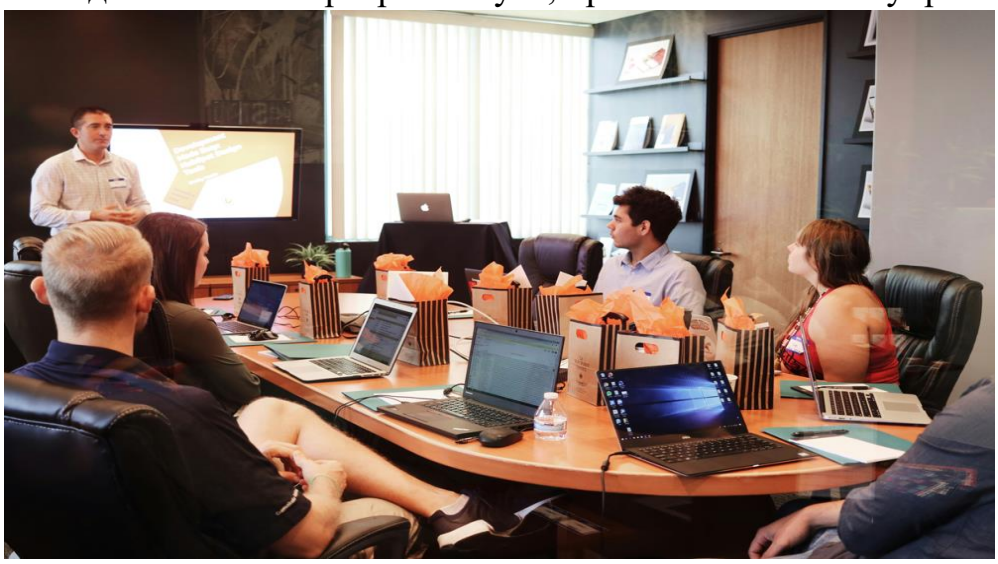


Рис. 2. Корпоративный семинар по безопасности в компании

Подготовка специалистов в системе среднего профессионального образования (СПО)

Колледжи и техникумы формируют среднего звена специалистов по безопасности и охране труда. Их программы ориентированы на практику: студенты осваивают правила и методы обеспечения безопасных условий на производстве, пожарной и электробезопасности, гражданской обороны. Так, например, в образовательной программе по направлению «Охрана труда и безопасность» значительную часть учебного плана занимают занятия на производственных полигонах и практикумы по оказанию первой помощи. Учебные планы СПО обычно включают пункты ФГОС, обязательные для всех: физическую культуру, основы безопасности (ОБЖ/ ОБЗР), однако затем идут специфические дисциплины – охрана труда, техника безопасности, конструирование средств защиты и др. Это обеспечивает подготовку специалистов готовых к выполнению профессиональных задач с первого дня работы.

Для молодых людей, выбирающих эту ступень, СПО даёт возможность быстро начать трудовую деятельность. После колледжа выпускник получает квалификацию «техник» или «младший специалист» и часто сразу устраивается на предприятия промышленности, строительства, транспорта. Многочисленные примеры показывают, что такие кадры востребованы (например, как инспектора охраны труда, мастера по технике безопасности на стройках). В качестве примера, именно техникумы часто выпускают специалистов, которых направляют в службы охраны труда крупных предприятий. При этом некоторые

колледжи сотрудничают с заводами и МЧС, предоставляя стажировки или совместные проекты. Это создаёт внутриколледжевую траекторию – от обучения к рабочим местам.

И всё же существует проблема согласования содержания между СПО и ВО. Как уже упоминалось, многие выпускники колледжей хотели бы продолжить образование в вузе, получить «перезачет» дисциплины «БЖД», изученной в СПО [5]. Однако на практике нередко оказывается, что материал данной дисциплины в колледже значительно отличается от вузовских требований. Вместе с тем, для обеспечения преемственности в СПО введены альтернативные дисциплины: студенты могут изучать основы безопасности на производстве и в среде обитания, которые более релевантны их будущей работе. Такой подход частично сглаживает разрыв, сохраняя приоритет технических навыков на уровне СПО и передавая академические основы – на уровне ВО.

В совокупности система среднего профессионального образования дополняет высшую: она закрывает критическую потребность производства в практических кадрах, а также служит базой для выявления будущих «профи» сферы безопасности. Таким образом, колледжи и техникумы играют роль фундамента: они закладывают минимальный уровень безопасности и культуры на производстве, который затем может быть обогащён при дальнейшем обучении. Результатом такой организации подготовки становится то, что обучение в СПО и ВО взаимно дополняют друг друга, и вместе они обеспечивают непрерывность роста компетенций специалистов (см. табл. 1 для сравнения целей подготовки).

Дополнительное профессиональное образование, переподготовка и повышение квалификации

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) – ключевой инструмент непрерывного обучения специалистов. Как определено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», оно направлено «на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [7]. Это означает, что ДПО служит средством постоянного обновления знаний специалиста: например, после выпуска из вуза или колледжа работник должен иметь возможность пройти курсы повышения квалификации или сменить профессию через программу переподготовки.

Правовые основы ДПО дают чёткие определения. Программы повышения квалификации (ПК) предназначены для совершенствования имеющихся навыков и компетенций, а программы профессиональной переподготовки – для освоения новой профессии [7]. В сфере безопасности это особенно важно, так как стандарты и технологии быстро меняются: актуализация знаний проводится, к примеру, при введении новых нормативов по промышленной безопасности или при освоении цифровых средств мониторинга. В качестве примера, руководитель службы охраны труда может пройти ПК по охране труда при значительном изменении законодательства; инженер по противопожарной защите может получить второе образование (профессиональную

переподготовку) для работы в сфере гражданской обороне.

На примере конкретных отраслей видно, насколько ДПО формально закреплено в обязанности специалиста. Так, Федеральный закон «О службе в федеральной противопожарной службе Государственной противопожарной службы» от 23.05.2016 № 141-ФЗ (последняя редакция) предусматривает, что «дополнительное профессиональное образование сотрудников федеральной противопожарной службы осуществляется… не реже одного раза в пять лет» [7]. Это означает, что пожарные и спасатели обязаны регулярно повышать квалификацию – например, проходить курсы по новым методам тушения пожаров или организации спасательных работ. Более того, получение таких сертификатов является условием продвижения по карьерной лестнице: закон указывает, что дополнительное образование «является преимущественным основанием для включения сотрудника в кадровый резерв или продолжения замещения соответствующей должности» [8].

Кроме того, в ДПО участвуют не только государственные образовательные учреждения, но и частные центры, сертифицированные выпускать специалистов. Реализуются дистанционные программы, стажировки, тренинги. Однако, несмотря на формальную доступность, качество дополнительных программ может различаться. Поэтому важно, что развитие системы ДПО поддерживается и аккредитацией: согласно одному из направлений правительственной стратегии, должно быть расширено содействие «программам внедрения современных технологий обучения, в том числе дистанционных» [8]. Это позволяет сделать курсы более гибкими и практико-ориентированными, что критично в условиях дефицита времени у работающих специалистов.

В итогах работы ДПО ключевую роль играют профессиональные стандарты. К примеру, Министерством труда утверждён стандарт «Специалист в области охраны труда» [4], содержащий перечень навыков и функций, которым должен соответствовать квалифицированный специалист. Хотя проф стандарты пока носят рекомендательный характер (если закон прямо не требует их применения), именно они задают планы обучения для целевых программ ДПО. Таким образом, ДПО помогает гарантировать, что специалист по безопасности не останется «на месте»: при смене должности или усложнении требований он всегда может получить новые компетенции, закреплённые законодательно.

Внутрикорпоративное обучение и наставничество

Внутрикорпоративное обучение – это обучение и развитие сотрудников силами самой организации. Для компаний, отвечающих за безопасность, это стратегически важно: именно на местах решаются многие практические вопросы. Организуются вводные инструктажи, регулярные семинары, тренинги по новым стандартам. Ведущие компании создают собственные «университеты» и программы непрерывного образования. Такая форма обучения даёт быстрый эффект: сотрудники осваивают организационные процедуры и фирменные методики безопасности напрямую от опытных коллег.

Наставничество – одна из эффективных форм внутрикорпоративного обучения. Опытный специалист (наставник) помогает новому сотруднику войти в рабочий процесс, передавая уникальные практические знания и культуру

компании [8]. Например, наставничество «вытягивает» новичка на продуктивный уровень быстрее: новый сотрудник лучше понимает корпоративные ценности, внутренние процедуры и вносит меньше ошибок. Наставничество также укрепляет связи между работником и организацией – это снижает текучесть кадров и повышает мотивацию. Фактически, внутренняя система обучения создаёт «поддерживающую среду» в компании, где менеджеры и руководители выступают тьюторами для менее опытных коллег [6].

Практически все крупные компании используют программы наставничества. В промышленности и машиностроении такие практики давно стали стандартом. В качестве примера, на предприятии «Газпром трансгаз Томск» внедрена единая модель наставничества с применением цифровых инструментов [2]. По итогам проекта компания повысила удержание новичков, ускорила их профессиональную адаптацию и вовлечение в корпоративную культуру. Модель включает как внутреннее наставничество (внутри одного подразделения), так и перекрёстное (когда наставник и подопечный из разных отделов) [2]. Такой подход рекомендован и другим крупным предприятиям, поскольку позволяет не только передать знания, но и интегрировать новые кадры в систему безопасности организации.

Рис. 3. Внутрикорпоративный тренинг с наставником

Собственные семинары и тренинги (рис. 2-3) часто дополняют внешние курсы: они учитывают специфику компании и позволяют оперативно реагировать на внутренние нужды. Таким образом, внутрикорпоративное обучение и наставничество служат конечным звеном непрерывной системы образования: именно здесь знания от государственных стандартов и университетских программ «доводятся до ума» в контексте конкретных задач. Такой подход обеспечивает погружение молодого специалиста в культуру безопасности организации и устойчивый рост профессионализма всего

персонала [8].

Таким образом, организацию непрерывного профессионального образования в сфере безопасности можно представить как многоуровневую систему, в которой каждый уровень – от колледжа до внутреннего тренинга – дополняет предыдущий. Синергия формального (школьного, СПО, вузовского) и неформального (ДПО, корпоративного) обучения позволяет специалистам последовательно развивать компетенции, необходимые в условиях меняющейся среды безопасности. Таким образом, обеспечение преемственности и постоянного обновления знаний является важнейшим фактором кадровой устойчивости и эффективности системы безопасности в целом.

Заключение. При рассмотрение основных этапов и форм профессионального обучения кадров в сфере безопасности было выделено, что непрерывное образование объединяет уровни СПО, ВО и ДПО, а внутрикорпоративное обучение закрывает практические потребности организаций. Системный подход обеспечивает плавный переход специалистов между этапами: формируется единая траектория развития от базовых знаний к высоким профессиональным компетенциям. При этом государственные стандарты, законы и профессиональные модели закрепляют требования к квалификации на каждом уровне. Таким образом, комплексная организация обучения гарантирует, что кадры в области безопасности будут непрерывно повышать свой уровень, адаптируясь к новым угрозам и технологическим изменениям.

Список использованной литературы

1. ProfitCon. Наставничество как форма корпоративного обучения [Электронный ресурс] // 03.12.2025 // URL: https://profitcon.ru/... (дата обращения: 01.12.2025).

2. Лучшие практики наставничества на рабочем месте // Журнал НАРК. 2023. № 5 (30.11.2023). Режим доступа: https://journal.nark.ru/articles/glavnaya-tema/luchshie-praktiki-nastavnichestva-na-rabochem-meste/ (дата обращения: 15.02.2026).

3. Приказ Минобрнауки России от 25.05.2020 N 679 (ред. от 27.02.2023) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - специалитет по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность". Режим доступа: \https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_356681/ (дата обращения: 15.02.2026).

4. Приказ Минтруда России от 22.04.2021 N 274н "Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области охраны труда" (Зарегистрировано в Минюсте России 24.05.2021 № 63604)

5. Симакова, Е. Н. О преемственности программ дисциплины "Безопасность жизнедеятельности" для среднего профессионального и высшего образования / Е. Н. Симакова // Безопасность в техносфере. – 2015. – Т. 4, № 3. – С. 57-62. – DOI 10.12737/11883. – EDN TZKMBR.

6. Федеральный закон от 23.05.2016 № 141-ФЗ «О службе в федеральной противопожарной службе Государственной противопожарной службы и

внесении изменений…» (ред. от 29.12.2025) // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_198195/

7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2025) "Об образовании в Российской Федерации".

8. Эффективность наставничества в корпоративном обучении и его влияние на развитие сотрудников. Режим доступа: https://profitcon.ru/media/obuchenie-personala/nastavnichestvo-kak-forma-korporativnogo-obucheniya/ (дата обращения: 15.02.2026).

4.8. Управление качеством и инновационное развитие уровневым профессиональным образованием в области безопасности жизнедеятельности[32]

Управление качеством уровневым профессиональным образованием

Управление качеством образовательного процесса – это совокупность технологий, методов и приемов организации учебно-воспитательного процесса, направленных на достижение целей и задач обучения, реализацию образовательной программы и создания условий для полноценного развития личностей учащихся конкретного образовательного учреждения [5].

Качество образовательного процесса способствует устранению отклонений и несоответствий его реализации, оптимальному функционированию всех сторон образовательной деятельности. Система высшего образования ориентирована на подготовку профессиональных кадров, способных конкурировать на международной арене. В этой связи, основным параметром учебного процесса должно быть его качество [6].

Управление качеством уровневым профессиональным образованием в области безопасности жизнедеятельности предполагает системный подход, направленный на непрерывное улучшение подготовки специалистов. В качестве основы используются федеральные нормативные акты и международные модели. Например, Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обязывает проводить независимую оценку качества обучения и условий образовательной деятельности [9]. В прикладной практике управление качеством реализуется через разработку внутренних систем обеспечения качества (ВСОКО) в образовательных организациях, регулярный мониторинг результатов и корректировку программ. Модель процесса управления качеством можно представить в виде цикла Деминга «план – выполнение – проверка – действие» (PDCA) [2]. На рисунке 1 показан пример такого цикла (модель EQAVET), применимого на уровне системных и провайдерских структур в образовании.

[32] Автор раздела: Бояров Е.Н., Абрамова С.В.

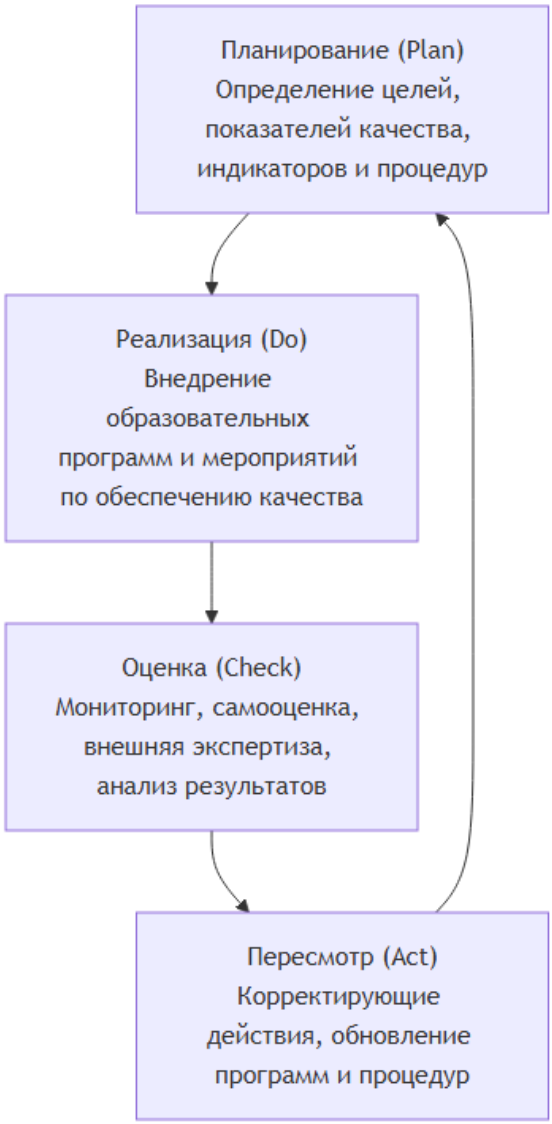


Рис. 1. Цикл обеспечения качества (модель EQAVET): планирование, реализация, оценка, пересмотр

На основе международных практик и российского законодательства организации разного уровня профессионального образования (СПО, ВО) выстраивают политику качества: устанавливают цели и показатели, создают службы контроля, проводят аудиты и обобщают результаты. В отечественных условиях ключевые нормативные документы обобщены в таблице 1.

Таблица 1

Нормативные и международные документы по качеству ПОО

Документ / стандарт	Масштаб применения	Основные требования и характеристики
ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»	Вся система образования	Обязательная независимая оценка качества подготовки и условий
Приказ Минпросвещения РФ №1060 (25.12.2024) –	СПО, специальность «Защита в ЧС»	Совокупность обязательных требований к обучению на базе основного общего образования –

Документ / стандарт	Масштаб применения	Основные требования и характеристики
ФГОС СПО 20.02.02 «Защита в ЧС»		квалификация «специалист по защите в ЧС»
ISO 21001:2025	Международный (для образовательных организаций)	Системный подход к управлению качеством образовательных услуг (ориентация на процессы обучения и потребности обучающихся)
EQAVET Framework (ЕС)	Европейский уровень	Рамочный инструмент качества ПОО: планирование, выполнение, оценка, пересмотр (цикл PDCA)

В частности, ФЗ №273-ФЗ устанавливает общие требования к проведению независимой оценки качества обучения и условий деятельности [9], а ФГОС СПО по специальности 20.02.02 «Защита в чрезвычайных ситуациях» определяет обязательные требования к содержанию подготовки специалистов по безопасности (квалификация «специалист по защите в ЧС») [7].

Однако мировой тенденцией является переход на модели, соответствующие концепции всеобщего управления качеством (Total Quality Management, TQM) и требованиям международных стандартов качества ISO 9000:2000 (International Organization for Standardization, ISO). Несмотря на то, что данные стандарты длительное время находили применение в основном в промышленности, а позже и в сфере услуг, их требования прекрасно адаптируются к образованию. Заметно активизировалась деятельность ведущих вузов России по внедрению стандартов ISO серии 9000 и методов TQM в образование. Идеи глобальной системы TQM нашли применение и для управления качеством подготовки специалистов на уровне региона [7].

Также применяются международные стандарты, например ISO 21001:2025, задающий системные принципы менеджмента качества образовательной организации [3]. В рамках Евросоюза разработан EQAVET – гибкий рамочный инструмент для обеспечения качества ПОО, предполагающий четырехэтапный процесс (план – выполнение – оценка – обновление) [2].

Таким образом, управление качеством в ПОО основывается на комплексном учете стандартов и рекомендаций. Системность подразумевает непрерывное планирование целей и процедур контроля, организация мониторинга и анализ результатов. Далее необходимо будет рассмотреть конкретные стандарты и механизмы оценки.

Стандартизация и разработка образовательных стандартов

Стандартизация профессионального образования в области безопасности жизнедеятельности осуществляется через разработку и внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и отраслевых профстандартов, а также использование единой системы квалификаций. ФГОС

определяют обязательные требования к составу учебного плана, компетенциям выпускников и условиям реализации программ. Например, ФГОС СПО по специальности 20.02.02 «Защита в чрезвычайных ситуациях» установил, что обучение ведется на базе основного общего образования и нацелено на формирование ключевых и профессиональных компетенций, необходимых специалисту по защите в ЧС [8]. Стандарты регулярно пересматриваются с учетом изменений рынка труда и технологических трендов. При их разработке применяется принцип компетентностного подхода, а также широкой экспертизы: в работу вовлекаются отраслевые эксперты, преподаватели и работодатели.

Вместе с тем стандартизация включает и международные компоненты. На европейском уровне действует Европейская квалификационная рамка (EQF), позволяющая сопоставлять уровни квалификаций разных стран. Российская система квалификаций должна быть согласована с EQF, что повышает мобильность специалистов. Кроме того, в ЕС предусмотрены единые критерии качества ПОО (например, в Рекомендации Европарламента 2020 г. прописаны принципы гибкости и качества ВОП), что стимулирует страны развивать собственные стандарты в русле общих трендов[1].

Стандартизация включает не только сами образовательные программы, но и лицензирование и аккредитацию. Так, лицензирование гарантирует наличие у учреждения необходимых ресурсов и документов, а государственная аккредитация подтверждает соответствие программы ФГОС. Профессиональные стандарты (утв. Минтрудом) задают требования к квалификации специалиста и соотносятся с ФГОС. Вместе с тем, инновации в стандартизации также возможны: формирование тематических кластеров компетенций, модульные программы и цифровые учетные единицы ускоряют обновление стандартов.

Таким образом, стандартизация и разработка образовательных стандартов формируют «каркас» качества ПОО. ФГОС и сопутствующие документы обеспечивают единые минимальные требования к подготовке специалистов, а их развитие идет в соответствии с потребностями экономики и международными рекомендациями.

Диагностика и оценка качества подготовки специалистов

Процесс оценки качества высшего образования (ВО) включает анализ качества образовательного процесса и его результатов, а также оценку соответствия ресурсного обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Цель – улучшить качество образования и обеспечить эффективность учебного процесса [10].

Процесс может включать:

1. Внутренние оценочные процедуры – регулярные самообследования образовательных программ, оценку качества по специальным критериям, оценку качества учебной деятельности студента и её результатов.

2. Внешние оценочные процедуры – аккредитация вуза, независимая экспертиза образовательных программ, участие во внешних проектах по оценке качества образования.

3. Получение обратной связи от участников образовательного процесса –

студентов, выпускников, работодателей, преподавателей [10].

Диагностика и оценка качества подготовки – это совокупность процедур по установлению соответствия образовательного процесса заданным требованиям. В Российской Федерации одним из ключевых механизмов является независимая оценка качества (НОК) согласно ст. 95 и 95.1 ФЗ №273-ФЗ, которая включает оценку качества подготовки обучающихся и качества условий осуществления образовательной деятельности [9]. Цель НОК – получить объективную информацию об уровне освоения программ обучающимися и качестве подготовки [9]. Эту оценку проводят уполномоченные организации через стандартизированные тестирования, мониторинги и сравнения с международными исследованиями (например, PISA, PIRLS в профобразовании). Также порядок реализации процессов и процедур оценки качества высшего образования может регламентироваться локальными нормативными актами образовательной организации.

Для оценки качества ВО используются различные педагогические методы и формы. Некоторые из них:

– Экзамены и тестирование – оценка знаний и умений студентов, может проводиться в устной и письменной форме, включая компьютерное тестирование.

– Оценка работ и проектов – позволяет студентам продемонстрировать свои знания и умения на практике (научные работы, эссе, исследовательские проекты).

– Оценка практических навыков – позволяет проверить практические умения и навыки студентов в определённой области.

– Анкетирование и опросы – позволяют собрать мнение студентов и преподавателей о качестве образования.

– Самооценка и взаимооценка – позволяют студентам оценить свои знания и умения, а также оценить своих коллег.

– Оценка на основе практических заданий – позволяет проверить уровень знаний и навыков студентов в практических заданиях (лабораторные работы, практические задачи).

Кроме того, важным элементом служит государственная итоговая аттестация (ГИА) – выпускной экзамен или защита выпускной квалификационной работы, подтверждающая освоение компетенций. На уровне образовательного учреждения проводятся внутренние аудиты качества: мониторинг учебных результатов, опросы студентов и работодателей, самоанализ по направлениям ФГОС. Периодически организации проводят профессионально-общественную аккредитацию – независимую экспертизу программ профильными профессиональными объединениями. Таким образом, формируется многоуровневая система контроля: государственная, общественная и внутренняя.

Одним из практических способов диагностики является сбор показателей: успеваемости, процент трудоустройства выпускников, отзывы работодателей. В таблице 2 приведены основные методы оценки.

Таблица 2

Основные методы диагностики качества подготовки специалистов

Метод	Уровень применения	Описание
Лицензирование и аккредитация	Госорганы и организации образования	Проверка соответствия условий и программ требованиям ФГОС и законодательства
Государственная итоговая аттестация (ГИА)	Образовательная организация	Оценка знаний и умений выпускников через экзамены, защита дипломов
Независимая оценка качества (НОК)	Вся система образования	Стандартизированная проверка уровня освоения программ; сбор данных о качестве подготовки обучающихся
Мониторинг трудоустройства	Региональные и федеральные органы	Сбор статистики о трудоустройстве выпускников и соответствии проф стандартам
Внутренняя система обеспечения качества	Учреждения СПО и ВО	Самостоятельный анализ, опросы, оценки преподавателей и студентов, корректировка программ

Например, аккредитация проверяет соответствие инфраструктуры и программ ФГОС, а мониторинг выпускников дает данные о востребованности профессии. НОК и ГИА служат инструментами формальной оценки уровня знаний [9].

Для наглядного понимания процесса оценки качества можно представить цикл «ГИА – НОК – анализ – корректировка» (см. рис. 2). После сдачи ГИА и проведения НОК данные анализируются, на их основе вносятся изменения в рабочие учебные планы направлений подготовки / специальностей, а также в рабочие программы дисциплин, методику организации и проведения учебных занятий и в фонд оценочных средств. Такой замкнутый цикл позволяет регулярно совершенствовать образовательный процесс.

Качество подготовки также оценивается по результатам практик и стажировок, по участию обучающихся в конкурсах и олимпиадах по безопасности. В Европейском контексте применяются схожие подходы: аккредитация программ, системы гарантий качества (через EQAVET) и мониторинги исходов обучения. Важной тенденцией является создание национальных систем отслеживания выпускников для оценки актуальности программ.

Система оценки качества образования основывается на принципах объективности, прозрачности, систематичности, регулярности, доступности, направленности на развитие и совершенствование образовательной деятельности.

Рис. 2. Цикл оценки и повышения качества подготовки специалистов (ГИА – НОК – анализ – коррекция)

Таким образом, диагностика качества подготовки базируется на сочетании процедур контроля и анализа данных. Информация от экзаменов, независимых тестов и мониторингов собирается и анализируется, что позволяет выявлять

слабые места обучения и вносить корректировки. В результате образовательные организации обеспечивают соответствие подготовки установленным стандартам, а студенты получают навыки, востребованные на рынке труда.

Инновационные практики и перспективы развития уровневого профессионального образования

В условиях цифровизации и глобальных изменений образовательное развитие ПОО активно связано с внедрением инноваций. Среди ключевых практик – использование информационных технологий и современных методов обучения. Сюда входят дистанционные и смешанные формы обучения, платформы электронного образования, виртуальные лаборатории. Например, VR-тренажёры и симуляторы позволяют моделировать опасные ситуации и отрабатывать навыки безопасных действий в виртуальной среде. Так, виртуальная реальность уже применяется для обучения правилам охраны труда и пожарной безопасности: VR-тренажёры создают реалистичные сценарии, в которых обучающиеся могут практиковаться без риска для здоровья [4]. В качестве примера можно отметить VR-симулятор «Стропальщик» или тренажер «Действия при пожаре», описанные на специализированных порталах [4]. Такие инновации улучшают мотивацию студентов и качество практических навыков.

Другие инновационные подходы – геймификация обучения (включение игровых элементов в уроки), использование искусственного интеллекта для адаптивного обучения, мобильные приложения для самоподготовки. Появляются и микроквалификации (micro-credentials) – короткие модули с цифровыми сертификатами, что позволяет гибко наращивать компетенции. На примере опыта ЕС, развитие микрокреденциалов и гибридных программ расширяет возможности совершенствования квалификации.

Современные методы также подразумевают проектную и дуальную подготовку: студенты участвуют в реальных научно-исследовательских проектах и практиках на предприятиях МЧС или профильных организаций. Такая практика способствует прямой связи образования с требованиями отрасли. В качестве примера инновации можно привести создание учебно-производственных центров, где происходит профессиональное обучение на реальном оборудовании.

Эти и другие инновационные практики уже демонстрируют позитивный эффект. Внедрение ИТ-инструментов и новых методик способствует более быстрому усвоению материала, активному вовлечению студентов и актуализации содержания. Перспективы развития ПОО в области безопасности тесно связаны с дальнейшим внедрением технологий (IoT для обучения, онлайн-лаборатории, виртуальные полигоны) и развитием международного сотрудничества (обмен опытом, совместные программы).

Таким образом, инновационные практики значительно обогащают профессиональное образование, делая его более гибким, технологичным и

ориентированным на результат. Комбинирование традиционных методов и цифровых решений позволяет готовить специалистов, готовых к современным вызовам в сфере безопасности жизнедеятельности.

Заключение. Таким образом, управление качеством ПОО в области безопасности жизнедеятельности представляет собой сложную систему, включающую нормативную базу, стандартизацию, диагностику и инновации. Федеральные законы и стандарты (ФГОС) задают обязательные требования к подготовке специалистов [8; 9], а внедрение моделей управления качеством (ISO, EQAVET) обеспечивает непрерывное совершенствование образовательных процессов [3]. Оценка качества осуществляется сочетанием государственных экзаменов, независимых проверок и внутренних аудиторов (см. табл. 2), что позволяет своевременно корректировать программы. Наконец, инновационные подходы (VR-тренажёры, цифровые платформы, дуальная подготовка) расширяют возможности обучения и делают его более эффективным [4]. Все эти элементы в комплексе повышают профессиональный уровень выпускников и адаптивность системы образования к новым требованиям.

Список использованной литературы

1. Cedefop. Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience [Электронный ресурс]. – Cedefop, Dec. 2020.

2. European Commission. EQAVET – European Quality Assurance in Vocational Education and Training [Электронный ресурс]. – URL: employment-social-affairs.ec.europa.eu (дата обращения: 20.02.2026).

3. ISO 21001:2025 «Educational organizations – Management systems for educational organizations» [Электронный ресурс]. – International Organization for Standardization, 2025.

4. VR-обучение охране труда и пожарной безопасности [Блог сайта btrud.ru]. 26.06.2024. – URL: https://btrud.ru/blog/tpost/ciejpxblj1-vr-obuchenie-ohrane-truda-i-pozharnoi-be (дата обращения: 20.02.2026).

5. Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с. – ISBN 5-8064-0457-9. – EDN RVIJGX.

6. Игнатьева, Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе / Е. Ю. Игнатьева. – Великий Новгород : Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2008. – 280 с. – (Монографии ; Выпуск 9). – ISBN 978-5-98769-039-0. – EDN QWXVDJ.

7. Модель управления качеством непрерывного уровневого профессионального образования региона. Режим доступа:

https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2427 (дата обращения: 15.02.2026).

8. Приказ Минпросвещения РФ от 25.12.2024 № 1060 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 20.02.02 «Защита в чрезвычайных ситуациях»» [Электронный ресурс]. – Официальный интернет-портал правовой информации, 05.02.2025.

9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.) [Электронный ресурс]. – URL: consultant.ru (дата обращения: 20.02.2026).

10. Целик М.С., Чернышев Д.А. Инструменты, используемые для оценки качества высшего образования // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 2А-3А. С. 310-315. DOI: 10.34670/AR.2023.50.27.040.

4.9. Эмпирические исследования и экспериментальная проверка эффективности образовательных технологий в сфере безопасности жизнедеятельности[33]

Методология организации эмпирических исследований в высшем образовании

Методология эмпирических исследований в профессиональном образовании ориентирована на системный сбор и анализ данных из практики обучения специалистов. В частности, изучаются методы сбора эмпирической информации (наблюдение, опросы, тестирование, эксперимент и др.) и алгоритмы их применения [7]. Так, Николаева Н.И. отмечает, что любые педагогические технологии должны удовлетворять критериям концептуальности, системности, управляемости, эффективности и воспроизводимости. Это означает, что при планировании экспериментальной работы важно четко сформулировать научную концепцию исследования, обеспечить логичность всех его этапов и предусмотреть возможность повторного применения технологии в разных условиях.

Методы эмпирического исследования педагогики преимущественно включают педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование, анкетирование и моделирование [7]. Эксперимент проводится под контролем исследователя с изменением некоторых параметров обучения, а результаты сравниваются с контрольной группой. Наблюдение предполагает систематическое изучение процесса обучения в естественных условиях без вмешательства. Тестирование и опросы позволяют количественно оценить знания, навыки и установки учащихся. Моделирование используется для создания искусственной среды или задачи для последующего анализа ее решения. В табл. 1 приведены основные методы и краткое описание их применения.

Таблица 1

Основные методы эмпирического исследования

Метод	Описание
Наблюдение	Систематическое изучение процесса обучения в естественных условиях, фиксация поведения обучающихся.
Педагогический эксперимент	Контролируемый эксперимент с введением новой технологии или метода и сравнением результатов с контрольной группой.
Анкетирование (опрос)	Сбор количественной или качественной информации о мнениях и знаниях обучающихся через опросник или интервью.
Тестирование	Оценка уровня знаний и умений учащихся по заранее подготовленным тестовым заданиям.
Моделирование	Построение упрощенной модели учебной ситуации (например, виртуальной тренировки) для последующего анализа ее результатов.

Организационная часть эмпирического исследования включает выбор цели и задач, определение выборки (например, студентов определенных курсов или специальностей) и планирование процедур сбора данных. Прежде всего

[33] Автор раздела: Бояров Е.Н., Купцова О.В.

формулируются гипотезы исследования на основе изучения литературы и практики. Затем составляется план эксперимента: устанавливаются контрольные и экспериментальные группы, разрабатываются инструменты измерения (тесты, анкеты, шкалы наблюдения). Часто используется комбинированный метод: например, после введения новой методики сбора дополнительных данных через анкету и последующего статистического анализа результатов.

Важным этапом является обеспечение научности и достоверности результатов. Это достигается применением статистических методов обработки данных (оценка значимости разницы по критериям Стьюдента, Спирмена и др.) [5]. Кроме того, применяются методы индукции (выведение общих закономерностей из наблюдений) и дедукции (проверка теоретических положений на практических примерах). Так, на основе обобщения данных эксперимента формулируются выводы о влиянии образовательной технологии на результаты обучения. Последовательность этапов эмпирического исследования представлена на рис. 1.

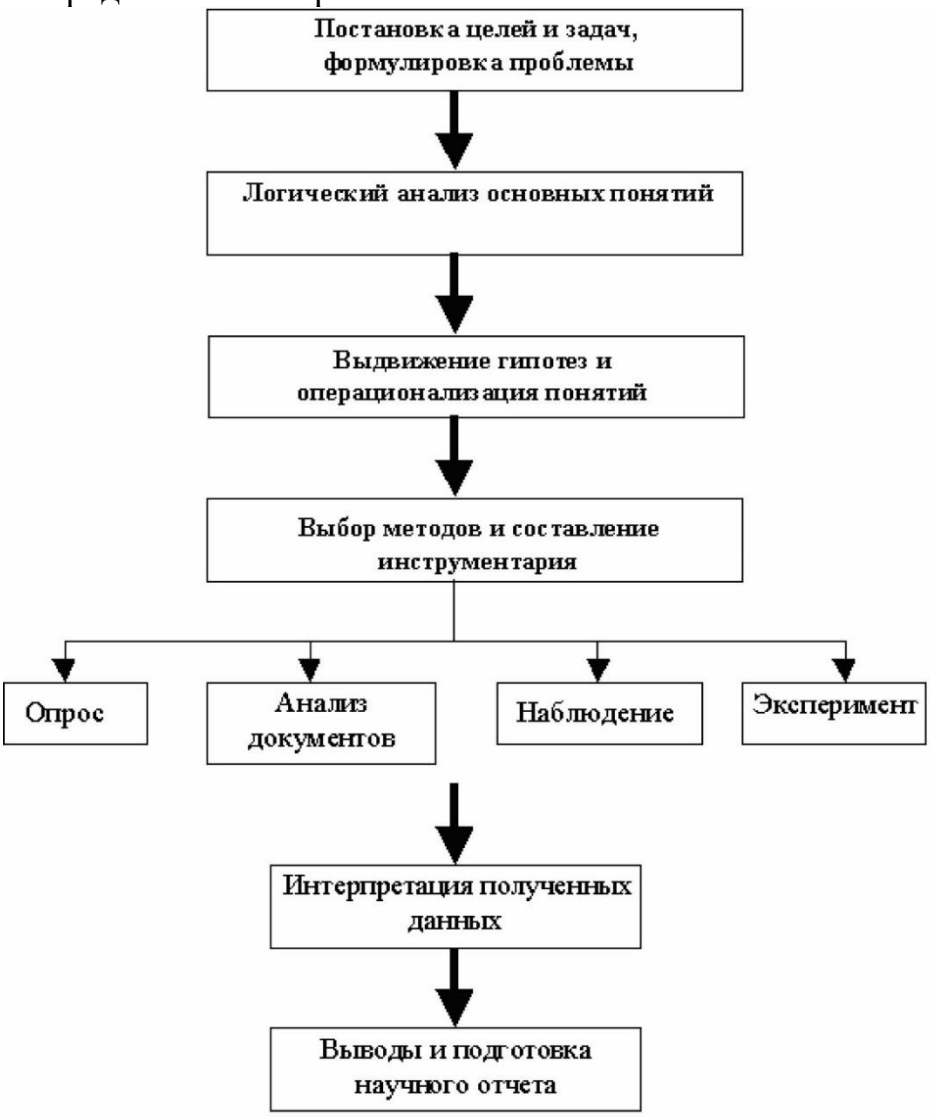


Рис. 1. Этапы организации эмпирического исследования в профессиональном образовании

Таким образом, организация эмпирического исследования подразумевает четко выстроенный план и выбор адекватных методов (эксперимент, наблюдение, тестирование и пр.) в зависимости от поставленных задач [7]. При этом проводится предварительная диагностика уровня компетенций обучающихся, затем внедрение экспериментальной технологии и повторное измерение результатов. Таким образом, обобщая эмпирические данные, исследователь приходит к выводам о целесообразности и эффективности внедряемой технологии.

Экспериментальные модели формирования компетенций специалистов по безопасности

Экспериментальные модели формирования компетенций по безопасности жизнедеятельности ориентированы на практикоориентированное обучение и могут включать модульные, контекстные и мультидисциплинарные подходы. Модель компетенций обычно содержит цели, принципы и педагогические технологии, обеспечивающие достижение требуемых результатов. Например, Николаева Н.И. разрабатывает модель формирования компетенций комплексной безопасности, включающую стратегический, тактический и оперативный уровни [7]. Стратегический уровень связан с созданием оптимальных организационно-педагогических условий, тактический – с планированием форм модульных учебных программ, а оперативный – с собственно реализацией обучения (рис. 2).

Целевой компонент модели определяет стратегические цели (например, развитие творческого мышления, обеспечение условий для формирования компетенций) и специальные цели (определение содержания и форм обучения). Методологический компонент включает развитие методологической рефлексии и умения научно обосновывать выбранные подходы, способности к научному обоснованию и критическому осмыслению концепций и методов в области безопасности жизнедеятельности. Организационно-педагогический компонент содержит разработку и проектирование содержания и форм обучения, активизирующих практическую деятельность студентов; разработка перспективных педагогических технологий формирования компетенций и активизации практической деятельности обучающихся. Оценочно-результативный компонент предполагает определение показателей достижения целей, проверка их выполнения через исследовательские задания и контрольные работы и возможность переноса полученного опыта в профессиональную деятельность.

Прогностический компонент направлен на развитие способности студента адаптироваться к новым быстро меняющимся условиям деятельности и обеспечивать свое профессиональное развитие и эффективное функционирование в сфере безопасности.

Для практической реализации модели часто используют модульные технологии, когда содержание учебной дисциплины разбивается на блоки (модули) с междисциплинарными связями. Такая модульная структура позволяет объединить материал разных предметов в единые учебные блоки и создать эффективные технологии обучения.

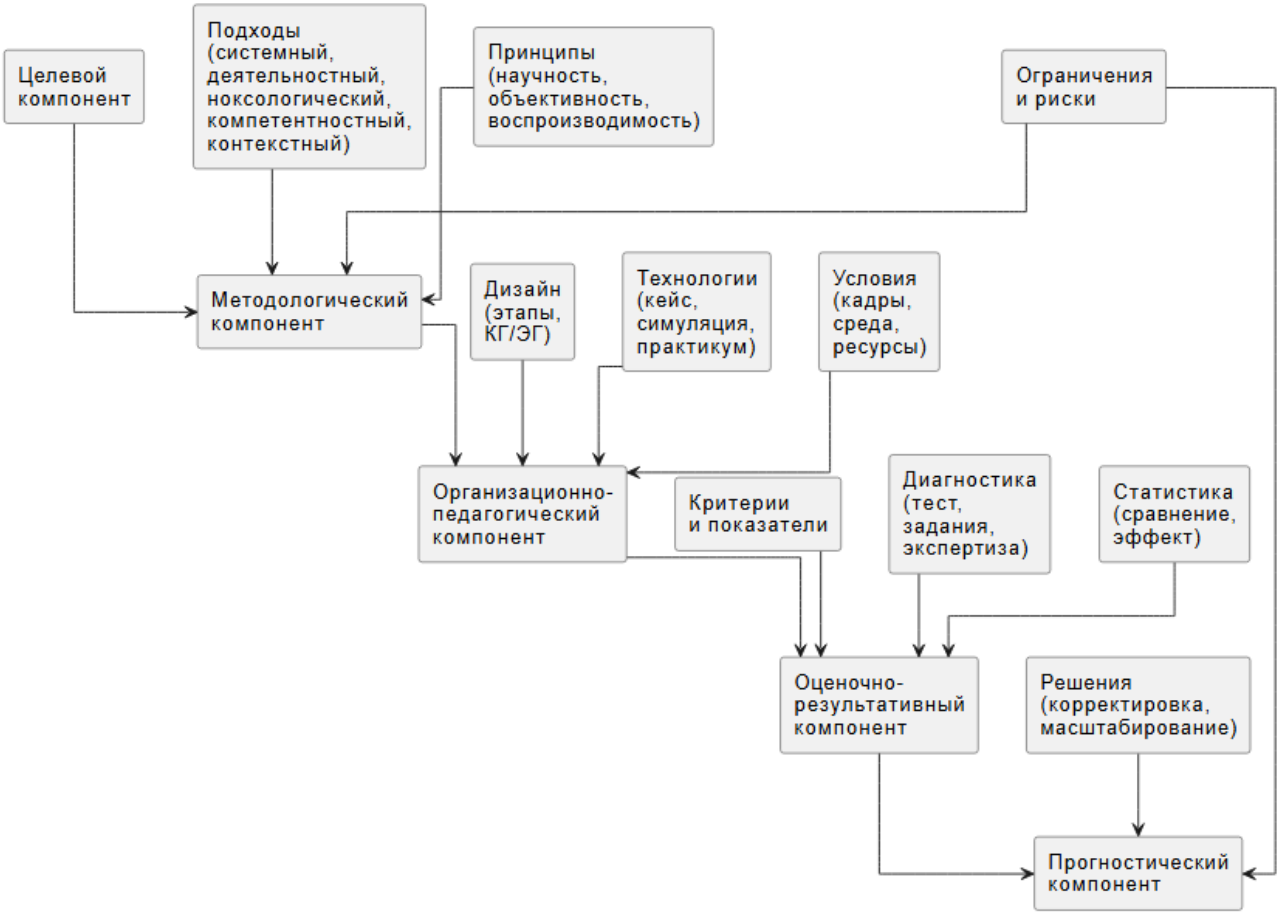


Рис. 2. Компоненты модели формирования компетенций комплексной безопасности

В дополнение применяются проектные и проблемные методы, имитационные тренинги и информационные технологии, стимулирующие развитие необходимых компетенций. Например, контекстное обучение предполагает погружение студентов в реальные профессиональные ситуации, что способствует формированию аналитических и практических навыков по безопасности [2; 5]. Таким образом, экспериментальные модели строятся на сочетании целевых, методологических и технологических компонентов, связанных единым планом подготовки (рис. 2).

Анализ результатов апробации образовательных программ и технологий

Апробация новых образовательных технологий в области безопасности жизнедеятельности проводится через опытно-экспериментальную работу на базе профессиональных образовательных организаций. На первом этапе осуществляется диагностическое исследование: фиксируются исходный уровень знаний и умений студентов. Затем экспериментальная группа осваивает инновационную программу (например, с применением ИКТ, симуляторов или проблемного обучения), а контрольная группа обучается по традиционной программе. По завершении курса сравниваются результаты обеих групп. Важные показатели – рост среднего балла по итоговым экзаменам, увеличение процента студентов, достигших высоких результатов, а также объективные навыки,

измеряемые практическими заданиями.

Например, в одном из опытов внедрение интеграции дисциплин и активных методов обучения привело к повышению качества знаний студентов: по окончании курса доля студентов, демонстрирующих высокий уровень результатов, значительно возросла [1]. В таблице 3 приведен условный пример сравнения результатов тестирования до и после эксперимента. В экспериментальной группе видны более существенные улучшения по сравнению с контрольной группой.

Таблица 2

Сравнительные результаты тестирования обучающихся (пример)

Группа	Средний балл до (%)	Средний балл после (%)
Контрольная (традиционное обучение)	60	65
Экспериментальная (инновационная технология)	62	78

После сбора данных проводится статистический анализ: проверяется достоверность различий (например, с помощью критерия Стьюдента или Спирмена) и оцениваются целевые показатели эффективности. Если при использовании новой технологии достоверно повышаются результаты по ключевым компетенциям и нет снижения по другим параметрам, можно говорить о ее успешности. Кроме того, анализируется мнение участников – удовлетворенность, восприятие сложности материала и готовность применять знания. В ряде исследований отметили, что внедрение новых технологий формирует у студентов более активную позицию в обучении и мотивирует к самообразованию [1; 3]. Таким образом, комплексная оценка результатов апробации должна сочетать объективные балльные показатели и качественные суждения о процессах обучения.

Критерии и показатели эффективности подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности

Эффективность подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности оценивается по комплексным критериям, отражающим как качественные, так и количественные результаты обучения [4]. Важнейшим критерием является соответствие уровня сформированных компетенций требованиям профессионального стандарта и нормативным документам (ФГОС, ФКГОС). Например, по дисциплине «Безопасности жизнедеятельности» предъявляются требования, чтобы выпускник умел оказывать первую помощь, оценивать риски в различных средах, разрабатывать меры защиты и т.д. [3]. Успешное усвоение этих требований служит основным показателем эффективности обучения.

Другими критериями служат качество знаний и навыков (балльные показатели экзаменов, тестов, результирующие средние оценки), компетентностные результаты (умение применять знания в нестандартных ситуациях), уровень мотивации и самостоятельности студента, а также качество учебно-методического обеспечения программы. Вместе с тем, эффективность

образовательных технологий подразумевает достижение заданного стандарта обучения при оптимальных затратах и возможностях тиражирования метода [6; 7]. Это означает, что технология обучения должна приводить к стабильным результатам и быть воспроизводимой в других группах.

Р.С. Фомичев предлагает конкретные критерии и показатели эффективности педагогических технологий, которые применимы и в подготовке по безопасности жизнедеятельности [8]. Например, к важнейшим критериям относятся:

– технологическая культура преподавателя: регулярное использование им современных методов и средств обучения, участие в профессиональных семинарах, наличие собственных методических разработок;

– создание ситуации успеха у обучающихся: мотивирование студентов на достижение результатов, обеспечение обратной связи, рост показателей успеваемости;

– позитивные изменения в состоянии обучающихся: повышение общего уровня знаний, увеличение числа студентов-победителей олимпиад и конкурсов по безопасности жизнедеятельности, рост мотивации учиться. Эти критерии можно конкретизировать через индикаторы: например, процент студентов, успешно сдавших итоговый экзамен, количество научных и проектных работ по безопасности, изменения в среднем балле за практические занятия и т.п.

Таблица 3 иллюстрирует примеры таких критериев и индикаторов эффективности (по Фомичеву и другим исследованиям).

Таблица 3

Примеры критериев и показателей эффективности педагогических технологий (на основе [8])

Критерий	Показатель
Технологическая культура педагога	Регулярное применение инновационных методов обучения; наличие публикаций и методических материалов по новым технологиям.
Создание ситуации успеха у студентов	Повышение уровня успеваемости и мотивации обучающихся; увеличение числа победителей олимпиад по БЖД.
Позитивные изменения у студентов	Рост среднего балла и уровня знаний, укрепление психологического комфорта на занятиях (опросы).

Таким образом, эффективность подготовки по безопасности жизнедеятельности оценивают по различным критериям: от достижения плановых результатов до социальных показателей (например, востребованность выпускников работодателями по компетенциям в безопасности). Комплексный анализ динамики знаний и умений, а также удовлетворенности участников процесса позволяет сделать вывод о соответствии образовательной технологии заявленным целям.

Обобщение опыта внедрения инновационных решений в образовательную практику

В образовательной практике по безопасности жизнедеятельности накоплен опыт внедрения разнообразных инновационных решений – от ИКТ-платформ и симуляторов до проектного обучения и междисциплинарных дисциплин. Во

многих вузах и колледжах применяются информационные технологии (видео- и компьютерные тренажеры, дистанционное обучение) для моделирования чрезвычайных ситуаций. Например, в Узбекистане современные ИТ-технологии позволяют активизировать познавательную деятельность студентов, стимулировать развитие их творческих способностей и формировать у них профессиональную культуру безопасности [3]. Положительный эффект от использования компьютерных симуляторов и мультимедийных средств зафиксирован и в других исследованиях.

Наряду с технологическими новшествами большое внимание уделяется проективным методам и кейс-технологиям. Студентов вовлекают в решение практических задач – разработку планов эвакуации, анализ реальных аварий, проектирование мер защиты. Проектная деятельность способствует формированию системного мышления и навыков командной работы. Опыт показывает, что студенты, участвующие в таких проектах, демонстрируют более глубокое усвоение материала и способность применять знания в ситуациях, приближенных к реальности.

Ключевым моментом успешного внедрения инноваций является поддержка преподавателей. Преподаватели проходят курсы повышения квалификации («кузницы кадров»), обмениваются методиками, создают собственные разработанные модули [9]. Интеграция разработанных инноваций в учебные планы осуществляется при активном участии руководства образовательных учреждений, что обеспечивает нужную ресурсо- и технологическую базу.

Таким образом, обобщение опыта показывает, что инновационные подходы (модульный контекст, ИКТ-обучение, проектно-исследовательская деятельность и др.) в сфере подготовки по безопасности жизнедеятельности повышают качество обучения и мотивацию студентов. Например, применение проблемно-поисковых и интегративных технологий позволяет сделать обучение более индивидуализированным и прикладным, что соответствует целям современной образовательной парадигмы [1].

Заключение. Таким образом, эмпирические исследования и экспериментальная проверка в профессиональном образовании по безопасности жизнедеятельности позволяют объективно оценить эффективность новых образовательных технологий. Методологически это требует четкого плана эксперимента, адекватных методов измерения и комплексного анализа результатов. Разработанные экспериментальные модели (модульные, контекстные и др.) включают целевые, методологические и организационные компоненты, обеспечивающие формирование необходимых компетенций. Результаты апробации показывают, что инновационные технологии (ИКТ, проектная деятельность, междисциплинарные подходы) способствуют повышению уровня подготовки и мотивации обучающихся. В заключение отметим, что для оценки качества подготовки по БЖД используются критерии, включающие показатели успеваемости, уровень сформированности ключевых компетенций и активность студентов; внедрение инноваций обобщено в практических примерах и положительных изменениях в образовательной среде.

Список использованной литературы

1. Архипенко, С. Н. Современные педагогические технологии в преподавании дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» как средство развития личности студента / С. Н. Архипенко, О. А. Мотина // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 93-1. – С. 25-28. – DOI 10.18411/trnio-01-2023-06. – EDN UPKAZQ.
2. Белов, С. В. Ноксология : учебник и практикум для вузов / С. В. Белов, Е. Н. Симакова ; под общей редакцией С. В. Белова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 451 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-02472-2. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/582713 (дата обращения: 12.02.2026).
3. Бояринова В.Г. Внедрение новых образовательных технологий при изучении курса «Безопасность жизнедеятельности» // Universum: технические науки. – 2021. – №5(86).
4. Бояров, Е. Н. Перспективы интеграции современных цифровых технологий в современном образовании в области безопасности жизнедеятельности для повышения его эффективности / Е. Н. Бояров // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика : Сборник материалов XXVIII Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 12 ноября 2024 года. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2024. – С. 59-64. – EDN LDKYWE.
5. Димова, Е. В. Формирование компетенций безопасности жизнедеятельности в условиях контекстного обучения в вузе : специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Димова Екатерина Викторовна, 2018. – 206 с. – EDN NOLHUK.
6. Ионичев А.Л. Опыт использования современных педагогических технологий в процессе преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» // Технология, ОБЖ. – 2018.
7. Николаева, Н. И. Модель формирования компетенций комплексной безопасности в профессиональном образовании / Н. И. Николаева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 2. – EDN SBKSED.
8. Фомичев Р.С. Критерии и показатели эффективности реализации современных педагогических технологий в процессе модернизации общего образования // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 11 [Электронный ресурс]. URL: https://human.snauka.ru/2014/11/8352 (дата обращения: 03.02.2026).
9. Эмпирические основы формирования образовательного процесса вуза базовой дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в условиях новых инновационных подходовю Режим доступа: https://lifesafetyjournal.ru/wp-content/uploads/2025/10/media114.pdf (дата обращения: 16.02.2026).

4.10. Перспективы развития и стратегическое прогнозирование профессионального образования в области безопасности жизнедеятельности[34]

Глобальные вызовы и тренды в сфере безопасности: импликации для образования

Современный мир столкнулся с целым рядом новых глобальных вызовов, которые требуют соответствующей адаптации системы образования в области безопасности жизнедеятельности (БЖД). Среди ключевых рисков специалисты называют обострение региональных конфликтов и социальных противоречий, миграционные процессы, деградацию экосистемы (выбросы углекислого газа, таяние льдов), а также рост природных и техногенных чрезвычайных ситуаций. Так, в образовательной программе НИУ ВШЭ отмечается, что к «глобальным проблемам безопасности» относятся «обострение противоречий и конфликтов, деградация биосферы, миграция и социальная нестабильность, факторы глобального потепления» [3]. Современная педагогическая наука убеждает: именно эти тенденции определяют содержание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для высшего образования и формулирование его задач.

Таким образом, программа подготовки специалистов должна учитывать комплексное влияние указанных факторов. В частности, возросшую роль играют экологические угрозы и изменения климата, требующие обучения адаптации к наводнениям, пожарам, засухам и другим стихийным бедствиям. Обучающимся необходимо прививать навыки устойчивого поведения в чрезвычайных ситуациях различного происхождения. Вместе с тем глобальные конфликты и терроризм обуславливают необходимость включения в учебный план вопросов антитеррористической безопасности, гражданской обороны и психологической устойчивости при кризисах. Иерархия уровней безопасности от уровня человека до глобальной безопасности. Современная повестка безопасности включает: обострение геополитических противоречий и конфликтов, антропогенную деградацию биосферы, кризис идентичности и рост социальной нестабильности» [3]. Это означает, что уже на базовом уровне необходимо сформировать у студентов понимание взаимосвязи глобальных трендов и локальных рисков, подготавливая их к прогнозированию угроз в профессиональной сфере [4].

В связи с этим методика обучения безопасности жизнедеятельности должна опираться на междисциплинарный подход. В число новых трендов входят интеграция гражданской обороны, охраны труда, кибербезопасности, медико-психологического сопровождения в ЧС, экологической безопасности, анализа гибридных угроз и сценарного моделирования чрезвычайных ситуаций, что позволяет формировать у обучающихся комплексное понимание современных вызовов, развить навыки риск-менеджмента, критического мышления, цифровой гигиены, поведенческой экономики безопасности и межкультурной коммуникации в условиях глобальных рисков. Важным становится умение работать с информацией о новых угрозах (например, пандемиях, биологических рисках, кибератаках) и готовить обучающихся к

[34] Автор раздела: Абрамова С.В.

анализу подобных сценариев. В образовательном процессе на практике применяются «деловые игры» и ситуации моделирования кризисов, позволяющие отрабатывать принятие решений в приближенных к реальности условиях.

Процесс стратегического адаптирования образовательных программ по безопасности жизнедеятельности к глобальным вызовам представлен на рис. 1.

Представленная на рис. 1 модель построена по принципу многоуровневой причинно-следственной иерархии, где каждый последующий уровень логически вытекает из предыдущего, а цветовая дифференциация фиксирует переход от макросреды к образовательному результату. Таким образом, схема выполняет не иллюстративную, а аналитико-прогностическую функцию.

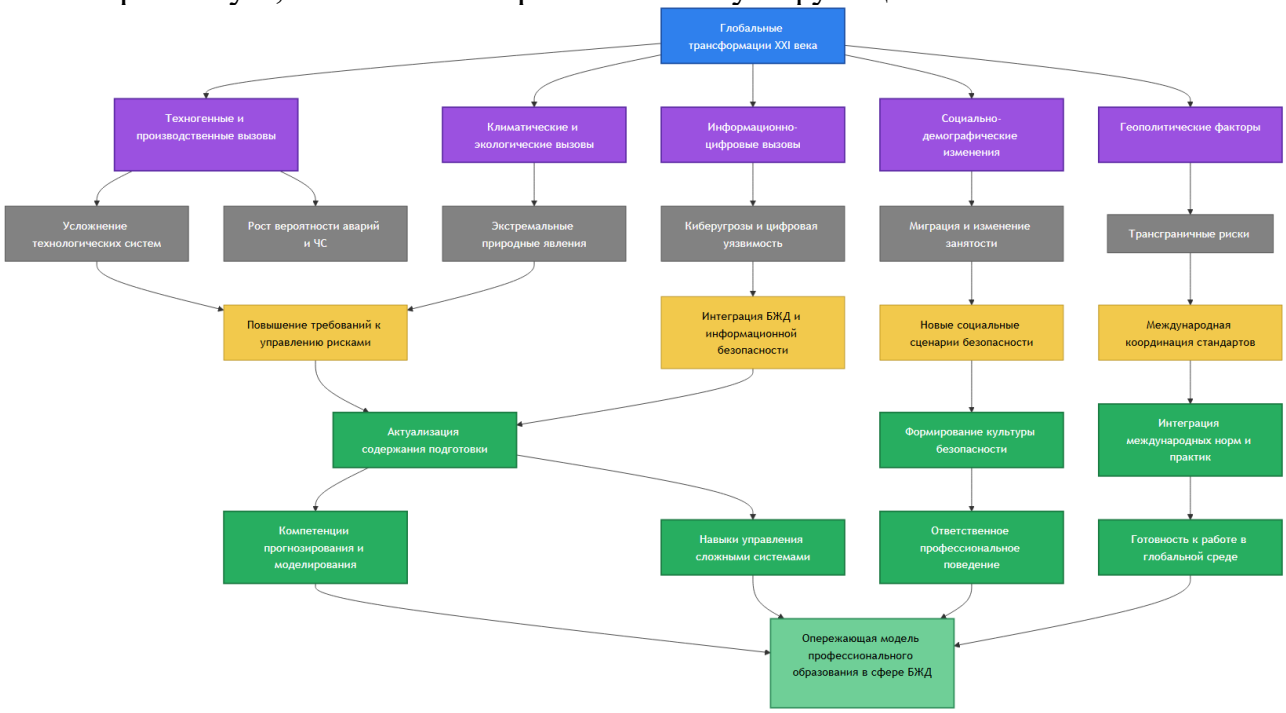


Рис. 1. Процесс стратегического адаптирования образовательных программ по безопасности жизнедеятельности к глобальным вызовам

На верхнем, синем уровне отражены глобальные трансформации XXI века. Речь идет не о частных изменениях, а о системных сдвигах, которые затрагивают технологическую, экологическую, социальную и политическую сферы. Именно этот уровень задает рамку стратегического прогнозирования. Важно подчеркнуть, что данные процессы носят нелинейный характер и взаимно усиливают друг друга. Так, цифровизация экономики ускоряет технологическое усложнение производств, а климатические изменения усиливают риски аварий на объектах инфраструктуры.

Фиолетовый уровень конкретизирует типы вызовов. Здесь глобальные трансформации декомпозируются на пять направлений: техногенные, экологические, информационно-цифровые, социально-демографические и геополитические. Данный уровень уже ближе к сфере профессиональной подготовки, поскольку именно через призму этих вызовов формируется государственный и региональный заказ на специалистов в области безопасности

жизнедеятельности. В качестве примера можно привести рост требований к промышленной безопасности на предприятиях нефтегазового комплекса в условиях усложнения оборудования и автоматизации технологических процессов.

Серый уровень отражает конкретизацию рисков. Здесь абстрактные вызовы переводятся в операциональные категории: усложнение технологических систем, рост вероятности аварий и чрезвычайных ситуаций, экстремальные природные явления, киберугрозы, миграционные процессы, трансграничные риски. Именно на этом этапе происходит переход от макросоциологического анализа к ноксологическому осмыслению опасностей. Иначе говоря, формируется поле профессиональной деятельности специалиста по безопасности.

Дедуктивная логика схемы проявляется в том, что из общих глобальных тенденций выводится необходимость изменения требований к системе образования [1]. Эти требования отражены на желтом уровне. Повышение требований к управлению рисками означает необходимость владения методами количественной оценки опасностей, сценарного анализа и прогнозирования. Интеграция БЖД и информационной безопасности указывает на междисциплинарность в подготовке. Международная координация стандартов предполагает знание норм ISO, международных протоколов реагирования и процедур сертификации.

Таким образом, желтый уровень фиксирует переход от анализа угроз к формулировке образовательного запроса.

Зеленый уровень отражает трансформацию содержания и результатов подготовки. Актуализация содержания предполагает обновление учебных модулей, включение дисциплин по моделированию рисков, цифровым двойникам производственных систем, управлению устойчивым развитием. Формирование культуры безопасности означает не только передачу знаний, но и развитие ценностных установок, что особенно важно в условиях роста человеческого фактора в аварийности. В качестве примера можно привести внедрение тренажерных комплексов, моделирующих сценарии чрезвычайных ситуаций, где формируются навыки принятия решений в условиях неопределенности.

На этом этапе индуктивная логика становится доминирующей: из анализа конкретных рисков выводятся конкретные компетенции – прогнозирование, управление сложными системами, ответственное поведение, готовность к работе в международной среде.

Светло-зеленый уровень завершает схему. Он отражает формирование опережающей модели высшего образования в сфере безопасности жизнедеятельности. Опережающий характер означает, что подготовка должна ориентироваться не только на существующие угрозы, но и на прогнозируемые сценарии. Иначе говоря, образование перестает быть реактивным и становится проактивным.

Связи между уровнями имеют не линейный, а сетевой характер. Так, информационно-цифровые вызовы одновременно усиливают техногенные риски

и изменяют социальную структуру занятости. Это означает, что образовательная модель должна учитывать комплексность угроз. Именно поэтому в центре схемы фактически находится междисциплинарная интеграция.

Если рассматривать модель в стратегическом аспекте, то она демонстрирует трехступенчатую логику прогнозирования:

1. Идентификация глобальных трендов.

2. Операционализация рисков и формирование требований к подготовке.

3. Проектирование образовательной модели и компетентностного профиля выпускника.

Таким образом представленная схема иллюстрирует переход от анализа внешней среды к проектированию внутренней структуры профессионального образования. Схема подтверждает тезис о том, что стратегическое развитие подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности невозможно без учета глобальных трансформаций, поскольку именно они формируют контур будущих профессиональных задач.

Зарубежный опыт подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности: сравнительный анализ

Зарубежный опыт подготовки специалистов в области безопасности жизни (жизнедеятельности) имеет свои особенности, которые полезно учитывать при совершенствовании отечественной системы. В ряде стран такие специалисты обучаются как на педагогическом, так и на техническом и управленческом профилях. Например, в США и Канаде широко распространены программы по экстренному управлению (emergency management) и пожарной безопасности, где студенты изучают международные стандарты (NFPA, ANSI), систему FEMA и др. В европейских университетах действуют курсы по охране труда и инженерной безопасности, сочетающие теорию риска и практику инспекций. В странах Юго-Восточной Азии уделяют внимание гражданской обороне и предупреждению наводнений с учётом местной географии.

В качестве примера зарубежной практики можно упомянуть использование цифровых симуляторов и VR-технологий в обучении – в обзоре отмечается применение VR-платформ для отработки практических навыков при стихийных бедствиях [5; 6]. Есть и классические подходы: например, в Израиле в школьном и университетском курсе «БЖД» делают упор на психологическую устойчивость и коллективные методы защиты, а в европейских странах распространены стажировки в структурах МЧС и пожарной охраны. Таким образом, в ряде стран обучение безопасности жизни строится на сочетании теории и практики через партнерство с реальными службами спасения.

Сравнительный анализ показывает, что отечественные и зарубежные подходы пересекаются в стремлении формировать культуру безопасности у обучаемых. В частности, зарубежный опыт использования современных технологий в обучении (включая дистанционные тренинги и VR) подсказывает нам новые методики – например, использование имитационных тренажёров повышает мотивацию учащихся и эффективность запоминания. Известен проект санкт-петербургской школы «Digital-спасатель», где в VR-классе ученики отрабатывали действия при пожаре и наводнении [6]. Такой опыт полезно

адаптировать и к нашему образовательному процессу. Однако следует учитывать региональные особенности: если в некоторых странах акцент на антитеррористическую защищенность, то у нас важна готовность к техногенным авариям на больших производствах и системам гражданской обороны.

При этом общим для всех стран остаётся нацеливание обучения на практику – подготовка «спасателей будущего», которые обладают не только знаниями, но и умением действовать. Многие зарубежные программы по безопасности жизнедеятельности включают модули по оказанию первой помощи, психологической готовности и управлению рисками, что в комбинации с российской системой охраны труда создаёт комплексную базу знаний специалиста. Вместе с тем, анализ показывает, что при всех различиях фундаментальные компетенции схожи: безопасность жизнедеятельности везде рассматривается как междисциплинарный курс, связующий вопросы личной, экологической, производственной и национальной безопасности.

Цифровая трансформация и искусственный интеллект в образовании по безопасности

Современные цифровые технологии коренным образом меняют систему подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности. В образовательном процессе всё шире применяются электронные образовательные среды и мультимедийные ресурсы: так, дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» НИУ ВШЭ реализуется «в электронной образовательной среде по цифровым материалам» [2]. Это свидетельствует о том, что цифровизация позволяет сделать обучение более доступным и интерактивным. Вместо традиционных конспектов студенты используют видеолекции, онлайн-тесты, симуляторы. Таким образом, обучение переходит в гибридный формат: часть теории осваивается дистанционно, а аудиторные часы используются для практических мастер-классов и тренингов.

Особенно перспективным направлением является применение искусственного интеллекта (ИИ) и систем дополненной/виртуальной реальности (AR/VR). По мнению экспертов, цифровая трансформация предоставляет «уникальные возможности использования искусственного интеллекта при разработке учебно-методических материалов по вопросам национальной безопасности, кибербезопасности и управления кризисными ситуациями» [5]. В частности, ИИ может генерировать сценарии кризисов и подбирать дидактические модели под каждого обучающегося, а умные системы – анализировать успешность прохождения практикумов. Примером уже применяемой технологии в сфере безопасности жизнедеятельности являются VR-симуляторы: они «позволяют практиковать навыки принятия решений в условиях, максимально приближённых к реальным» [5; 6]. В виртуальных классах учащиеся переживают смоделированную чрезвычайную ситуацию (например, пожар или химическую утечку) и учатся реагировать на неё без риска для жизни. Считается, что такое погружение «обучает в интерактивной и развлекательной образовательной форме, что гарантирует максимально качественную подготовку по вопросам безопасности» [7].

Мировая пандемия COVID-19 продемонстрировала важность

дистанционных технологий: миллионы людей и организаций перешли на удаленное обучение и работу. Для профилактических мероприятий в ЧС стали использоваться онлайн-платформы и VR/AR-приложения. Например, в период карантина активно применялись «программно-технические средства, сервисы, приложения» для обучения населения мерам безопасности через интернет [7]. Внедрение VR/AR-тренажеров стало особенно актуальным – оно оказалось «востребованным как среди учеников, так и среди учителей» и значительно повысило эффективность обучения действиям в чрезвычайных ситуациях [7]. Подобный эффект достигается за счёт наглядности и интерактивности: при использовании очков виртуальной реальности учащиеся чувствуют себя «внутри» моделируемой обстановки, что способствует лучшему запоминанию опыта и навыков [7].

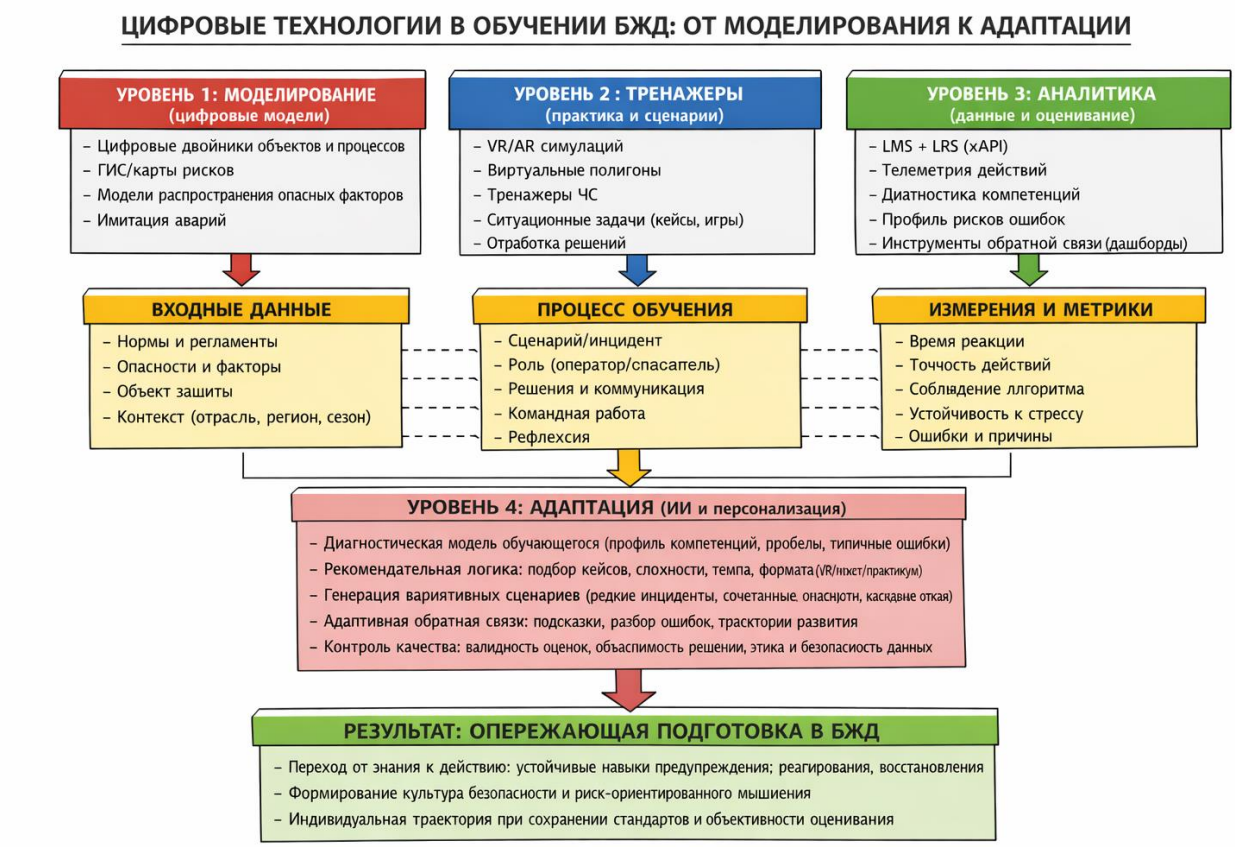


Рис. 2. Цифровые технологии в обучении БЖД: от моделирования к адаптации

На рис. 2 показано, как различные цифровые технологии влияют на процесс обучения: VR/AR-симуляторы обеспечивают «погружение» (стрелка VR→Training), где студент отрабатывает навыки реагирования (Training→Skills); ИИ-алгоритмы генерируют сценарии (AI→Scenario), а анализ больших данных создает систему обратной связи (Data→Feedback). Это приводит к персонализации обучения (Feedback→Adaptation) и расширению возможностей преподавателя. Например, на основе данных о ходе тренинга система может предлагать усиленные занятия по наиболее проблемным темам.

В качестве примера можно привести следующий. В некоторых вузах России уже внедряются виртуальные тренажеры на базе ИИ. Так, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности М.В. Масалева отмечает использование «виртуальных симуляторов и тренажёров, которые позволяют практиковать навыки принятия решений в условиях, максимально приближённых к реальным» [5]. Это часто включает моделирование военных конфликтов, террористических угроз или техногенных аварий. Благодаря ИИ такие модели могут учитывать огромное число параметров (количество людей, время суток, погодные условия), что делает каждый сценарий уникальным.

Быстрая цифровизация предъявляет и новые требования к подготовке преподавателей и методистов. Необходимо развивать у них умение работать с ИИ-инструментами (например, конструировать интерактивные учебники на основе нейросетей) и компетенции кибербезопасности. В то же время образовательные программы по безопасности жизнедеятельности обретают междисциплинарный характер: учащихся учат сочетать знания по технике безопасности с ИТ-навыками и анализом больших данных. В результате, в стратегическом развитии образования по безопасности жизнедеятельности цифровые технологии выступают не только как дополнительные средства обучения, но и как новый фундамент повышения качества подготовки специалистов [8].

Стратегическое планирование развития кадрового потенциала в сфере безопасности жизнедеятельности

Эффективное стратегическое планирование кадровых ресурсов в области безопасности жизнедеятельности является одной из ключевых задач государственной политики. Любая стратегия должна основываться на точных прогнозах потребности рынка труда в специалистах и предусматривать механизмы подготовки соответствующих кадров. Как отметил министр труда Антон Котяков, «необходимо точное прогнозирование кадровых потребностей и создание эффективных механизмов подготовки специалистов» [9]. Таким образом, для сферы безопасности жизнедеятельности это означает раннее выявление демографических, экономических и технологических тенденций и адаптацию образовательных планов.

В контексте стратегического планирования важно объединение усилий правительства, образовательных учреждений и профильных ведомств (например, МЧС, Ростехнадзор, институты гигиены и охраны труда). Государственные программы подготовки кадров (так называемая «Национальная программа развития образования») уже сегодня включают разделы о формировании «запаса» специалистов по безопасности. При этом анализ современных вызовов (инновации в промышленности, рост урбанизации, старение инфраструктуры) позволяет выстраивать систему обучения так, чтобы выпускники востребованных профессий получили именно те компетенции,

которые нужны обществу завтра.

Практическим инструментом является создание единой базы данных о выпускниках и специалистах, позволяющей видеть, где имеются пробелы. Стратегическое планирование на региональном уровне может учитывать специфику территорий: например, в зонах с интенсивным промышленным производством нужны инженеры (по промышленной безопасности, по охране труда, по пожарной безопасности) и аварийно-восстановительные бригады, а в прибрежных районах – специалисты по гидродинамической безопасности и спасательные отряды. Такие данные помогают университетам оперативно корректировать профили подготовки.

Важную роль играет и система непрерывного повышения квалификации: существующая сеть курсов повышения квалификации и переподготовки кадров по техносферной безопасности должна быть гибкой. Например, введение новых промышленных технологий (цифровое производство, роботизация) потребовало оперативно подготовить экспертов по безопасности автоматизированных систем. Выводы международных исследований подтверждают: адаптивность образовательных программ – залог своевременного закрытия профицитных вакансий. Вместе с тем, необходимо и усиление работы по популяризации профессий в сфере безопасности жизнедеятельности среди молодёжи, что позволяет сокращать разрыв между спросом и предложением специалистов.

Пример: анализ ситуации после крупных катастроф (крупного пожара, обрушения здания и т.п.) показывает, что нехватка подготовленных спасателей и инженеров может серьёзно осложнить ликвидацию последствий. Поэтому стратегические учёты проекции этого спроса (на основе моделирования числа возможных ЧС) включены в планы развития образовательных программ – именно к таким итогам призывает необходимость «тщательного прогнозирования кадровых потребностей» [9]. Соответственно, в учебных планах образовательных программ высшего образования выделяются новые дисциплины по выбору и практикумы по проблемным направлениям (например, киберфизическая безопасность и проектная деятельность в условиях катастроф), что является частью долгосрочной стратегии отрасли.

Научно-методические приоритеты и направления дальнейших исследований

Подведя итоги, можно выделить основные научно-методические приоритеты в развитии высшего образования по безопасности жизнедеятельности. Во-первых, это исследование эффективности новых форм обучения (электронные курсы, VR/AR, игровые методики) и создание обоснованных методик их применения. Уже сейчас появляются результаты по повышению вовлечённости и сохранению знаний при использовании виртуальной реальности [7], но необходимы дальнейшие эмпирические исследования с учётом разных возрастных групп и сценариев.

Во-вторых, необходимо развитие междисциплинарных подходов. Образование в области безопасности жизнедеятельности не ограничивается физической безопасностью – современному специалисту важно владеть социально-психологическими, экологическими и информационными компетенциями. Это требует разработки методик, интегрирующих безопасность жизнедеятельности с смежными науками (психологией, экобезопасностью, ИТ-безопасностью). Такая интеграция является ключевым научным приоритетом: только сквозная методология позволит обучать будущих профессионалов в духе комплексного понимания рисков.

В-третьих, важной темой является аналитика и прогнозирование в образовании. Как и отмечено, точное стратегическое прогнозирование кадровых потребностей становится всё более актуальным [9]. Здесь необходимы исследования, которые с помощью методов статистики и машинного обучения будут предсказывать спрос на специалистов по безопасности жизнедеятельности в зависимости от экономических и технологических трендов. Такие работы обеспечат научную основу для развития системы подготовки кадров.

Кроме того, следует уделить внимание социальным и педагогическим аспектам безопасности [10]. Формирование культуры безопасности и воспитание ответственного поведения гражданственности и патриотизма – краеугольные камни современной подготовки граждан. С этой точки зрения перспективно исследование эффективности пропаганды безопасности в образовательных средах, роль лидерства и наставничества. Хотя по данным ряда авторов, во многих исследованиях пока «отсутствует комплексность в исследовании системы управления» безопасностью и культуры безопасности [11], необходимо обратить на это внимание и обеспечить преемственность педагогических технологий.

Таким образом, дальнейшие исследования в сфере образовательной безопасности должны быть комплексными и инновационными. В частности, важно изучать не только технические аспекты обучения (например, новые тренажёры), но и когнитивно-поведенческие – каким образом студенты усваивают информацию о рисках и как это отражается на реальном поведении. Не меньший интерес представляет сравнительный анализ: обмен лучшими практиками между странами позволит совершенствовать подходы в обучении, не повторяя чужих ошибок. Кроме того, приоритетом становится разработка новых стандартов и требований к квалификации преподавателей в области безопасности жизнедеятельности – ведь именно от их мастерства во многом зависит успешность внедрения инноваций.

Таким образом, перспективы развития высшего образования в области безопасности жизнедеятельности связаны с учётом современных глобальных вызовов, использованием зарубежного опыта, активной цифровизацией и стратегическим кадровым планированием. Ключевыми направлениями

дальнейшего развития станут интеграция цифровых технологий (VR, AR, ИИ) в учебный процесс, гибкость образовательных программ под новые риски, а также углублённые научно-методические исследования в области безопасности. Современный обучающийся должен получать знания и навыки, адекватные реалиям XXI века – поэтому программы по безопасности жизнедеятельности расширяются за счёт модулей по кибербезопасности, экологии и управлению кризисами. В конечном итоге, «образование по безопасности» перестаёт быть узкоспециализированным курсом и становится комплексным инструментом подготовки граждан и профессионалов, способных эффективно противостоять любым угрозам.

Список использованной литературы

1. Акимова, Л. А. Основные тенденции развития российского образования в области безопасности жизнедеятельности / Л. А. Акимова // Физическая культура, адаптивная физическая культура, безопасность жизнедеятельности и туризм: образование, наука, инновации : сборник статей к Международной научно-практической конференции, Оренбург, 20–21 октября 2023 года. – Оренбург: Без издательства, 2023. – С. 11-14. – EDN ZQRGJX.

2. Безопасность жизнедеятельности 2025 и 2026 учебного года – Учебные курсы – Образовательная программа «Экономика» – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Режим доступа: https://www.hse.ru/ba/economics/courses/1048939662.html (дата обращения: 12.02.2026.

3. Глобальные вызовы современности и организация комплексной системы безопасности бизнеса – Учебные курсы – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Режим доступа: https://www.hse.ru/edu/courses/492548221 (дата обращения: 14.02.2026).

4. Гордашникова, О. Ю. Параметры прогноза результатов доступности профессионального образования для достижения целей стратегических направлений развития образования / О. Ю. Гордашникова // Информатизация образования и науки. – 2025. – № 4(68). – С. 109-119. – EDN VRTATE.

5. ИИ в образовании: перспективы и вызовы. Режим доступа: https://www.fa.ru/university/structure/university/uso/press-service/press-releases/ii-v-obrazovanii-perspektivy-i-vyzovy (дата обращения: 15.02.2026).

6. Мельник, О. Е. VR технологии как инструмент практико-ориентированного обучения детей и взрослых мерам безопасности и действиям в чрезвычайных ситуациях / О. Е. Мельник, Д. Р. Шимов, Е. В. Артеменко // Сибирский пожарно-спасательный вестник. – 2021. – № 1(20). – С. 90-94. – DOI 10.34987/vestnik.sibpsa.2021.20.1.015. – EDN VCUFGC.

7. Мизюков, Г. С. Технология AR/VR, как новая ступень развития информационных технологий / Г. С. Мизюков // Технологии разработки информационных систем : Материалы VIII Международной научно-технической

конференции, Геленджик, 03–09 сентября 2017 года. – Геленджик: Южный федеральный университет, 2017. – С. 109-112. – EDN ZLGXEF.

8. Соломин, В. П. Стратегия высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности / В. П. Соломин, П. В. Станкевич // Современные проблемы безопасности: направления, подходы и технологии : сборник материалов XV Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22–23 ноября 2011 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2011. – С. 4-6. – EDN SADBXT.

9. Стратегическое планирование кадров – основа развития экономики. Режим доступа: https://ryazprof.ru/napravleniya-raboty/sotsialnoe-partnerstvo/94-profob-edinenie/4012-sergej-chernogaev-strategicheskoe-planirovanie-kadrov-osnova-razvitiya-ekonomiki (дата обращения: 12.02.2026).

10. Ушакова, Е. В. На пути к здоровью общества. Часть 5. Взаимосвязь образования с процессами социального прогнозирования / Е. В. Ушакова, Т. С. Косенко, И. В. Яковлева // Философия образования. – 2024. – Т. 24, № 3. – С. 25-38. – DOI 10.15372/PHE20240302. – EDN OGHFGY.

11. Юлдашев, О. Р. Международный опыт и стандарты в области обучения курса безопасность труда / О. Р. Юлдашев, А. К. Аллашев // Экономика и социум. – 2022. – № 5-2(92). – С. 871-877. – EDN KBEXVR.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии «Современные педагогические исследования: интеграция подходов и прикладные решения» авторы рассматривают поставленную исследовательскую проблему в разрезе четырех глав: актуальные проблемы и направления современных педагогических исследований; современные педагогические исследования актуальных проблем общего образования; современные педагогические исследования актуальных проблем высшего образования; профессиональное образование в сфере безопасности жизнедеятельности: теория, практика, управление качеством и стратегическое развитие.

Проведенное исследование обладает существенной практической значимостью для современной системы образования, поскольку предлагает конкретные механизмы преодоления разрыва между педагогической теорией и образовательной практикой. Разработанные рекомендации объединяют когнитивно-деятельностный, компетентностный и цифровой подходы, что позволяет образовательным организациям проектировать эффективные учебные процессы с учетом современных вызовов. Практическая ценность исследования проявляется в создании адаптивных методических решений, которые могут быть реализованы в различных образовательных контекстах – от общего до профессионального образования.

Важным практическим результатом исследования стало создание комплекса прикладных решений для организации смешенного обучения, сочетающего преимущества традиционного и электронного обучения. Разработанные рекомендации по интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс позволяют педагогам эффективно использовать технологические возможности без ущерба для педагогической составляющей. Предложенная система подготовки преподавателей к работе в интегрированной образовательной среде способствует преодолению цифрового сопротивления и формированию новой профессиональной идентичности педагога.

Результаты исследования имеют значительный потенциал для применения в процессе модернизации региональных систем образования, создания интегрированных учебных курсов. Таким образом, проведенная работа вносит существенный вклад в развитие практико-ориентированной педагогической науки и совершенствование реального образовательного процесса.

Общая объединяющая тема монографии создала широкие рамки для участия специалистов, интересующихся современными педагогическими исследованиями. НИЦ «ПНК» приносит искреннюю признательность всем участникам издания и выражает надежду, что данная книга не станет последней в серии оригинальных монографий.

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамова Светлана Владимировна – заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», доктор педагогических наук, доцент

Адаев Роман Борисович – старший преподаватель, аспирант РГУ им. А.Н. Косыгина

Банку Татьяна Анатольевна – доцент межинститутской кафедры естественнонаучных и социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО Приморский ГАТУ, кандидат педагогических наук, доцент

Бегичева Анастасия Геннадиевна – старший преподаватель кафедры «Философия» Российского университета транспорта РУТ (МИИТ)

Бояров Евгений Николаевич – профессор кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», доктор педагогических наук, доцент

Вахромеева Екатерина Николаевна – доцент РГУ им. А.Н. Косыгина, к.т.н.

Гилева Анжела Валентиновна – доцент ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г. Орехово-Зуево, кандидат педагогических наук, доцент

Гоголев Алексей Михайлович – директор Пермского филиала Финуниверситета, кандидат юридических наук, доцент

Гордеева Вероника Викторовна – доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент

Даник Ольга Леонидовна – доцент кафедры социологии и социальных технологий Луганского государственного университета имени Владимира Даля, кандидат педагогических наук, доцент

Данильченко Татьяна Юрьевна – профессор кафедры педагогики, русского языка и гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», доктор философских наук, доцент

Джилкишиева Майра Сейтжапаровна – профессор Южно-Казахстанского университета им. М. Ауэзова, доктор педагогических наук, доцент

Дианов Сергей Александрович – профессор кафедры государственного управления и истории Пермского национального исследовательского политехнического университета, доктор исторических наук, профессор

Димова Екатерина Викторовна – доцент ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», к.п.н.

Ермакова Елена Владимировна – заведующий кафедрой физико-математических дисциплин и профессионально-технологического образования Ишимского педагогического института им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент

Жегалов Александр Алексеевич – соискатель уч. спеп. к.п.н. по кафедре андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», доцент кафедры музыкально-информационных технологий ФГБОУ ВО «Нижегородская государственная консерватория им. М.И. Глинки»

Звонок Александр Степанович – доцент кафедры социологии и социальных технологий Луганского государственного университета имени Владимира Даля, кандидат психологических наук, доцент

Игнатьева Галина Александровна – профессор кафедры андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», доктор педагогических наук, профессор

Карлова Мария Александровна – учитель биологии и химии Государственного казенного общеобразовательного учреждения Самарской области «Центр образования Самарской области»

Кац Илья Иосифович – преподаватель ПЦК общеобразовательных и гуманитарно-социальных дисциплин Пермского филиала Финуниверситета

Кунгурова Ирина Михайловна – доцент кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания Ишимского педагогического института им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», кандидат педагогических наук

Купцова Олеся Витальевна – доцент кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», кандидат технических наук

Лесевицкий Алексей Владимирович – преподаватель ПЦК общеобразовательных и гуманитарно-социальных дисциплин Пермского филиала Финуниверситета

Мирошин Дмитрий Григорьевич – доцент ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет», кандидат педагогических наук, доцент

Мичуров Николай Сергеевич – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Уральский институт ГПС МЧС России»

Мичурова Наталья Николаевна – профессор ФГБОУ ВО «Уральский институт ГПС МЧС России», кандидат педагогических наук, доцент

Муленко Нина Иосифовна – старший преподаватель кафедры социологии и социальных технологий Луганского государственного университета имени Владимира Даля

Мустафаева Полина Энверовна – магистрант ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

Назарова Александра Сергеевна – магистрант ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

Пантюхин Игорь Олегович – соискатель уч. спеп. к.п.н. по кафедре андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина»

Рептюх Валерий Иванович – магистрант ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Садчикова Ирина Анатольевна – старший преподаватель кафедры социологии и социальных технологий Луганского государственного университета имени Владимира Даля

Серёжникова Раиса Кузьминична – профессор кафедры педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», доктор педагогических наук, профессор

Серов Денис Львович – аспирант кафедры андрагогики и управления развитием ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», главный государственный таможенный инспектор отдела инспектирования и профилактики правонарушений кадровой службы Приволжского таможенного управления

Смольская Луиза Геннадьевна – аспирант Елецкого государственного университета им. И.П. Бунина

Степанова Светлана Олеговна – доцент ННГУ им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал), кандидат психологических наук

Тамицкий Александр Михайлович – профессор кафедры регионоведения, международных отношений и политологии Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, кандидат политических наук, доцент

Тихонова Светлана Александровна – доцент кафедры педагогики, русского языка и гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», кандидат филологических наук, доцент

Третьяков Владимир Алексеевич – магистрант Ишимского педагогического института им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Уварина Наталья Викторовна – профессор Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, доктор экономических наук, профессор

Ширинкина Софья Дмитриевна – аспирант Сургутского государственного университета

Шугайло Ирина Васильевна – методист международного проекта «Класс» РГПУ им. А.И. Герцена, кандидат философских наук, доцент

Щелина Тамара Тимофеевна – директор, зав. кафедры ННГУ им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал), доктор педагогических наук, профессор

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ И ПРИКЛАДНЫЕ РЕШЕНИЯ

Монография

Под редакцией Боярова Е.Н., Подкопаева О.А.

Подготовка оригинал-макета Подкопаев О.А.
Подготовка обложки Подкопаев О.А.

Подписано в печать 25.02.2026. Бумага офсетная.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура Times New Roman.
Печать оперативная. Усл. печ. л. 25,5. Тираж 500 экз.

Издательство ООО «Поволжская научная корпорация».
443082 г. Самара, ул. Тухачевского, 80, оф. 218
Тел.: (917) 812-32-82
E-mail: info@naucorp.ru
URL: naucorp.ru

ISBN 978-5-6055840-9-4