ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ: ГЕНЕЗИС ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ

Монография

Под редакцией Правдова М.А., Подкопаева О.А.

Самара, 2026

УДК 37; 159.9
ББК 74; 88
Э71

Авторы монографии: Анашкина И.Е., Байбаков С.Е., Бакалова В.А., Безпалова А.Г., Бочаров М.В., Гашумова Р.А., Гордеева В.В., Гордеева Е.К., Двойнова Н.Ф., Дудник Е.Ю., Каменский А.М., Кирий Е.В., Колосов Г.А., Меньших Е.В., Мишина Т.В., Правдов Д.М., Правдов М.А., Пугачев А.В., Самойлова А.А., Турлович Э.Э., Шведова Н.А.

Научные редакторы:
Правдов Михаил Александрович – профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» Шуйский филиал, доктор педагогических наук, профессор
Подкопаев Олег Александрович – доцент кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт кульутры», кандидат экономических наук, доцент

Рецензенты:
Курина Вера Алексеевна – профессор кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», доктор педагогических наук, профессор
Кагермазова Лаура Цраевна – профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», доктор психологических наук, профессор РАО

Э71 **Эпистемологические основания педагогики: генезис целостной системы:** монография / [Анашкина И.Е., Байбаков С.Е., Бакалова В.А. и др.]; Под ред. Правдова М.А., Подкопаева О.А. – Самара: ПНК, 2026. – 416 с.

В монографии «Эпистемологические основания педагогики: генезис целостной системы» авторы рассматривают поставленную исследовательскую проблему в разрезе семи глав: дошкольная и школьная педагогика: эпистемологические аспекты обучения и воспитания; модель формирования готовности медицинских работников к рационализации профессиональной деятельности в условиях среднего профессионального образования; структура педагогической опытно-экспериментальной апробации «Формирование предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности школы и вуза»; эпистемологические вызовы в высшем образовании XXI века; к вопросу о формировании компетенций бережливого образования у будущих педагогов в условиях производственной педагогической практики; трансдисциплинарная эпистемология социального воспитания в медико-педагогических аспектах; эпистемологический подход к интеграции педагогических знаний: факторы воспитания и развития. Тема монографии позволила педагогам и наставникам обменяться опытом, узнать о новых тенденциях в сфере образования и педагогики. Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся эпистемологическими основаниями педагогики, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области.

ISBN 978-5-6056499-1-5

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

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1. ДОШКОЛЬНАЯ И ШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	8
1.1. От букваря до нейросети: традиционные и инновационные подходы в подготовке детей дошкольного возраста к обучению в школе	8
1.2. Формирование готовности школьника к самоопределению в цифровом мире	23
1.3. К вопросу о роли наглядности в формировании навыков безопасного поведения на уроках труда (технологии)	46
1.4. Мотивационно-потребностные основы формирования двигательной активности и здорового образа жизни в образовательной деятельности	63
ГЛАВА 2. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ К РАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	78
2.1. Концептуальные основы формирования готовности медицинских работников к рационализации профессиональной деятельности в условиях среднего профессионального образования	78
2.2. Ценностно-целевые ориентиры формирующей опытно-экспериментальной работы и проблемное поле исследования	87
2.3. Концептуальная идея и характерные особенности педагогической опытно-экспериментальной работы	91
2.4. Процесс целеполагания в опытно-экспериментальной работе	107
2.5. Диагностический инструментарий в опытно-экспериментальной работе	112
2.6. Критерии оценки ожидаемых результатов опытно-экспериментальной работы	118
2.7. Этапы опытно-экспериментальной работы	126

ГЛАВА 3. СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ АПРОБАЦИИ «ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ И ВУЗА»	149
3.1. Концептуальные основы формирования предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности школы и вуза	149
3.2. Системно-деятельностная модель формирования предпринимательского потенциала обучающихся	167
3.3. Теоретико-методологические основы опытно-экспериментальной апробации формирования предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности школы и вуза	175
3.4. Этапы опытно-экспериментальной апробации формирования предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности школы и вуза	181
ГЛАВА 4. ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА	203
4.1. Использование здоровьесберегающих технологий для разработки прогрессивных методов организации учебного процесса в университете	203
4.2. Особенности мотивационного профиля студентов-индусов начальных курсов, проходивших обучение на английском языке на базе Кубанского государственного медицинского университета	219
ГЛАВА 5. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ БЕРЕЖЛИВОГО ОБРАЗОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	235
5.1. Ценностно-целевые ориентиры опытно-экспериментальной работы и проблемное поле исследования	235
5.2. Концептуальная идея и характерные особенности опытно-экспериментальной работы	246
5.3. Процесс целеполагания в опытно-экспериментальной работе	260

5.4. Диагностический инструментарий в опытно-экспериментальной работе	269
5.5. Этапы опытно-экспериментальной работы	280
5.6. Форма представления результатов и научно-методическая обеспеченность опытно-экспериментальной работы	288
5.7. Подпрограммы опытно-экспериментальной работы в рамках программы «Формирование компетенций бережливого образования у будущих педагогов в условиях производственной педагогической практики»	294
5.8. Формы и география сотрудничества участников опытно-экспериментальной работы	297
ГЛАВА 6. ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНАЯ ЭПИСТЕМОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ	310
6.1. Концептуализация методического единства медицины и педагогики	310
6.2. Социально-педагогические основы воспитания в медицинском образовании	324
6.3. Экзистенциально-антропологическая концептуализация сексуального воспитания	334
ГЛАВА 7. ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ: ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ	356
7.1. Применение отечественных нейросетей в создании дидактического материала на примере ООД.06 Биология и ООД.05 Химия в системе среднего профессионального образования	356
7.2. Психолого-педагогические основы проектирования плана воспитательной работы в условиях исправительных центров	365
7.3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра элементам игры в бадминтон с применением тренировочных устройств	381
7.4. Основы организации конкурсных программ с элементами театрализации: от истории к методике	397
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	411
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	414

ВВЕДЕНИЕ

В монографии «Эпистемологические основания педагогики: генезис целостной системы» авторы рассматривают поставленную исследовательскую проблему в разрезе семи глав: дошкольная и школьная педагогика: эпистемологические аспекты обучения и воспитания; модель формирования готовности медицинских работников к рационализации профессиональной деятельности в условиях среднего профессионального образования; структура педагогической опытно-экспериментальной апробации «Формирование предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности школы и вуза»; эпистемологические вызовы в высшем образовании XXI века; к вопросу о формировании компетенций бережливого образования у будущих педагогов в условиях производственной педагогической практики; трансдисциплинарная эпистемология социального воспитания в медико-педагогических аспектах; эпистемологический подход к интеграции педагогических знаний: факторы воспитания и развития.

Эпистемологические основания педагогики – это философские и методологические концепции, которые определяют природу знания в педагогике, принципы его получения, структуру и генезис педагогической реальности. Они формируют основу для понимания образования как целостной системы, включая её компоненты, связи и процессы развития.

Эпистемология изучает, как формируется и развивается научное знание, какие формы оно принимает в науке. В педагогике это влияет на понимание структуры образовательного процесса, методов исследования и критериев научности. Эпистемологический компонент парадигмы определяет, как возникает новое знание, его генезис, уровни и формы. Это включает схемы постановки и решения исследовательских проблем, способы обоснования истинности знания. Эпистемология задаёт параметры, по которым оценивается достоверность знания в педагогике, включая способы его проверки и интерпретации. Эпистемологический подход в педагогике часто выступает концептуальной основой, определяющей выбор методов исследования, организацию деятельности и интерпретацию результатов.

Формирование целостной системы образования связано с эволюцией эпистемологических подходов. Например, в истории педагогики выделяют несколько педагогических формаций, основанных на разных эпистемологических установках: катехизическая формация, связанная с религиозной педагогикой; эпистемологическая формация (конец XVI века), одним из пионеров которой считается Ян Амос Коменский (в его работе «Пансофия», т.е. «всеобщая мудрость», предпринята попытка систематизировать все имеющиеся на тот момент знания о мире); инструментальная или технологическая формация (конец XVIII – конец XIX века), связанная с развитием методов, инструментов и средств обучения. Целостность педагогической системы подразумевает охват множества факторов воспитания и развития, наличие у частей системных свойств, указывающих на их принадлежность к целому, а также представление целого как формы существования противоречия, обусловливающего «самодвижение» системы.

Эволюционная эпистемология изучает биологические предпосылки человеческого познания и его эволюцию, связывая формирование когнитивных способностей с механизмами органической эволюции. Эпистемологический подход к интеграции знаний рассматривается как ключевой для инновационной педагогической деятельности, особенно в подготовке профессионалов, способных находить комплексные решения. Идеал понимающего знания предполагает ориентацию на формирование универсальной понимающей способности, которая проявляется в умении свободно ориентироваться в предметной области и проблематизировать собственные основания знания и мышления.

Эпистемологические основания педагогики определяют не только содержание образования, но и способы его организации, критерии оценки эффективности и перспективы развития педагогической теории и практики.

Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся эпистемологическими основаниями педагогики, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области.

ГЛАВА 1. ДОШКОЛЬНАЯ И ШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

1.1. От букваря до нейросети: традиционные и инновационные подходы в подготовке детей дошкольного возраста к обучению в школе[1]

Подготовка к школе является одним из приоритетных направлений работы дошкольных образовательных организаций (ДОО), расположенных на территории Российской Федерации.

Л.А. Венгер считал, что: «Быть готовым к школе – не значит уметь читать, писать и считать. Быть готовым к школе – значит быть готовым всему этому научиться» [2].

Что же включает в себя словосочетание «подготовка к школе»? Это и интеллектуальная готовность, и физическая готовность, и мотивационная готовность, и психологическая готовность, и коммуникативная готовность и… так до бесконечности можно продолжать этот список. Именно совокупная интеграция всех вышеуказанных компонентов, обеспечивает, действительно, готовность ребенка дошкольного возраста к новому жизненному этапу: интересному, сложному, новому, непредсказуемому [6].

Теоретическое обоснование проблемы подготовки детей к школе базируется на стыке возрастной психологии, педагогики и физиологии. В отечественной и зарубежной науке эта проблема рассматривается не как механическое накопление знаний, а как комплексный процесс качественного преобразования личности ребенка. Далее представим структурированное теоретическое обоснование, опирающееся на ключевые концепции классической и современной педагогической психологии.

В науке принято разделять понятия «подготовка к школе» (педагогический процесс) и «готовность к школе» (результат развития).

Л.С. Выготский подчеркивал, что готовность к обучению в школе – это не столько уровень обученности, сколько определенный уровень психического развития, позволяющий ребенку успешно усваивать программу [3].

[1] Авторы раздела: Гордеева В.В., Бакалова В.А., Турлович Э.Э.

Д.Б. Эльконин рассматривал этот период как переход от игры (ведущей деятельности дошкольника) к учению. Основная теоретическая трудность здесь заключается в смене смысловых ориентиров: от ориентации на результат игры к ориентации на способ получения знаний [4].

Теоретический базис подготовки к школе включает несколько ключевых компонентов.

Согласно исследованиям Л.А. Венгера, это не только запас знаний, но и развитие познавательных процессов: сформированность аналитико-синтетической деятельности; развитие наглядно-образного и зачатков логического мышления; развитие знаково-символической функции (способности понимать, что буква или цифра – это символ) [2].

Интеллектуальная готовность – это не эрудиция, а развитость познавательных процессов. Она включает в себя:

– развитие речи: умение четко выражать свои мысли, пересказывать сюжет, отвечать на вопросы развернуто;

– логические операции: умение сравнивать предметы, находить лишнее, объединять в группы (классификация), видеть причинно-следственные связи;

– фонематический слух: способность различать звуки в словах на слух – это прямой залог грамотного письма в будущем.

Психологическая зрелость – это фундамент, без которого здание школьного успеха будет неустойчивым. Она включает в себя два важнейших аспекта. Во-первых, мотивационная готовность. Ребенок должен хотеть идти в школу не ради нового ранца, а ради получения знаний. Важно сформировать у дошкольника образ школы как места, где он станет «взрослее» и «умнее». Во-вторых, произвольность поведения. Школа требует умения соблюдать правила и выполнять задания, которые не всегда интересны в данный момент. Способность удерживать внимание 35 минут и следовать инструкции учителя – критически важный навык.

Л.И. Божович ввела фундаментальное понятие – «внутренняя позиция школьника» – это сочетание двух потребностей: социальной (желание занять новую серьезную позицию в обществе) и познавательной (желание учиться) [1].

Теоретическое обоснование гласит: если у ребенка не сформирована внутренняя позиция школьника, даже при высоком интеллекте он будет испытывать трудности с адаптацией к школьной жизни.

Исследования А.Н. Леонтьева показывают, что к 7 годам происходит «соподчинение мотивов». Ребенок обретает способность к произвольному поведению: формируется умение действовать по образцу и правилу, а также способность удерживать внимание на задаче, которая не вызывает непосредственного интереса [4].

Социально-коммуникативная готовность – способность ребенка к взаимодействию со сверстниками и взрослыми на новом уровне. Ребенок должен уметь переходить от «эгоцентрической» позиции к позиции сотрудничества.

В школе ребенок становится частью большой социальной системы. Ему понадобятся навыки, которые в саду часто брал на себя воспитатель:

– самостоятельность: умение самому переодеться, собрать вещи, следить за своим рабочим местом;

– умение договариваться: просить о помощи у взрослого, конструктивно решать споры со сверстниками, ждать своей очереди в диалоге;

– соблюдение границ: понимание того, что есть «мое» и «чужое», «можно» и «нельзя»;

Методология подготовки к школе опирается на закон Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития (ЗБР) – обучение должно «вести за собой развитие». Теоретически обосновано, что подготовка эффективна только тогда, когда она опирается на уже созревшие функции, но ориентирована на те, что только начинают созревать [3].

Современное теоретическое обоснование проблемы подготовки к школе в России опирается также на принципы преемственности между ФГОС ДО (дошкольное образование) и ФГОС НОО (начальное общее образование) [7].

По мнению А.В. Запорожца, подготовка к школе не должна быть ускорением развития (превращением детского сада в школу). Она должна быть

максимальным обогащением специфических «детских» видов деятельности (игры, конструирования, рисования) [4].

Инновационный подход рассматривает готовность не как набор навыков письма и чтения, а как формирование универсальных учебных действий (УУД) в их зачаточном состоянии.

Теоретическое обоснование проблемы готовности к школе невозможно без учета биологического созревания. К 6-7 годам происходит завершение формирования структур мозга, ответственных за саморегуляцию. Различные антропометрические показатели подтверждают, что физиологическая незрелость может стать непреодолимым барьером для школьного обучения, даже при высоком уровне интеллекта.

Таким образом, теоретическое обоснование проблемы подготовки к школе заключается в признании необходимости гармоничного сочетания физиологического созревания, когнитивного развития и, прежде всего, формирования новообразований дошкольного возраста: произвольности, внутренней позиции школьника и способности к знаково-символическому замещению. Подготовка к школе рассматривается не как «натаскивание» по школьным предметам, а как создание условий для полноценного проживания дошкольного детства, обеспечивающего психологическую зрелость личности.

Переход из детского сада в первый класс – это не просто смена игровой комнаты на школьный кабинет. Это серьезный качественный скачок в развитии ребенка. Многие родители ошибочно полагают, что «подготовленный» первоклассник – это тот, кто бегло читает и решает примеры в пределах двадцати. Однако педагоги и психологи единогласны: академические знания – лишь верхушка айсберга.

Современная система образования находится на стыке двух эпох. С одной стороны – проверенные десятилетиями классические методики, с другой – стремительно развивающиеся технологии и новые данные о работе мозга. Подготовка ребенка к школе сегодня – это уже не просто обучение чтению и письму, а формирование сложного комплекса навыков, позволяющих ребенку успешно адаптироваться к вызовам XXI века.

Традиционная модель подготовки к школе (академический подход) во многом копирует школьную форму обучения. Традиционные подходы к подготовке дошкольников к школе основываются на многолетнем опыте отечественной педагогики и направлены на формирование у детей конкретных знаний, умений и навыков (ЗУН), которые считаются необходимыми для успешного старта в первом классе. Несмотря на появление инновационных методик, многие из этих подходов по-прежнему остаются актуальными и эффективными, являясь надежным фундаментом для дальнейшего обучения.

Ключевые характеристики традиционных подходов в подготовке к обучению в школе состоят в следующем:

Во-первых, академическая направленность, цель которой состоит в максимальном освоении детьми основных академических знаний и умений, соответствующих школьной программе. Содержание включает в себя обучение чтению (побуквенное, слоговое), основам математики (счет, состав числа, простые арифметические действия), знакомство с окружающим миром (основы естествознания, социальные нормы), развитие речи (словарный запас, пересказ, описание). Методы являются фронтальные занятия, объяснительно-иллюстративный метод, демонстрация, практические упражнения.

Во-вторых, формирование учебной деятельности. Цель – привить ребенку основные компоненты учебной деятельности: умение слушать учителя, следовать инструкции, выполнять задания по образцу, работать в тетради. Реализуется через развитие произвольности, усидчивости, самоконтроля. Основными методами служат дидактические игры с правилами, упражнения на развитие внимания и памяти, задания на выполнение инструкций, работа с прописями.

В-третьих, развитие мелкой моторики и подготовка руки к письму в процессе рисования (узоров, линий, букв), штриховки, лепки, конструирования, работы с карандашом и ручкой по образцу. Применяются прописи, обводки, копирование, пальчиковые игры.

В-четвертых, ориентация на усвоение информации, целью которой является максимальное насыщение ребенка информацией об окружающем

мире, природе, обществе, что поможет ему легче адаптироваться к школьному курсу «Окружающий мир». Реализуется с помощью бесед, экскурсий, чтения энциклопедий, запоминания фактов.

Ключевыми традиционными методами и приемами, используемыми педагогами в работе по подготовке дошкольников к обучению к школе, являются:

– дидактические игры – игры, имеющие четкую дидактическую цель и правила, например, «Найди лишнее слово», «Что изменилось?», «Собери букет» (счет предметов);

– упражнения: задания на развитие памяти («Что запомнил?»), внимания («Найди отличия»), мышления (логические задачи, сравнения);

– режимные моменты: организация дня по строгому расписанию, чтобы приучить ребенка к школьному ритму;

– чтение и пересказ: формирование связной речи, умения выстраивать логику повествования;

– рисование узоров, штриховка, прописи.

Преимущества традиционных подходов в подготовке к обучению в школе состоят в следующем:

– четкость структуры: родители и дети понимают, что именно будет изучаться;

– результативность в академических навыках: дети, прошедшие традиционную подготовку, часто хорошо читают и пишут, что дает им уверенность на начальном этапе;

– дисциплина: формируется усидчивость и умение следовать правилам.

Недостатки данных подходов выражаются в следующем:

– риск «натаскивания»: акцент на механическое запоминание, а не на понимание и творческое применение знаний;

– потеря интереса: слишком раннее или чрезмерное «учебное» давление может отбить у ребенка желание учиться;

– недостаточное развитие «мягких навыков» (soft skills): уделяется меньше внимания развитию эмоционального интеллекта, навыков сотрудничества, умению решать проблемы;

– не всегда учитываются индивидуальные особенности: часто подход ориентирован на «среднего» ребенка.

Плюсы традиционного подхода в подготовке к школе состоят в формировании учебной дисциплины, четкой структуры занятий, понятной родителям системы оценки. Минусами являются риск раннего «натаскивания», снижение естественной познавательной мотивации из-за однообразия заданий, недостаток внимания к эмоциональному развитию.

Традиционные подходы заложили основу для систематической подготовки к школе, сформировав важные академические навыки и дисциплину. Они остаются актуальными как базовый компонент, особенно в части формирования грамотности и элементарных математических представлений. Однако, в современном мире, где ценятся гибкость мышления, креативность и социальная компетентность, их зачастую необходимо дополнять инновационными методиками, которые развивают ребенка как целостную личность, готовую не только к усвоению знаний, но и к активному познанию мира.

Педагогические инновационные технологии являются системой совершенствования деятельности ребенка, опираются на передовые методы и технические средства учебно-воспитательного процесса. Эта система создается педагогом-воспитателем и служит для взаимосвязи ступеней учебно-воспитательного процесса [5].

Инновации в дошкольном образовании опираются на гуманистическую педагогику, нейропсихологию и системно-деятельностный подход. Главная цель – не «наполнить сосуд» знаниями, а «зажечь факел» интереса и развить механизмы познания.

Переход из детского сада в школу – это один из самых значимых кризисов в жизни ребенка. В современной педагогике акцент в подготовке к школе сместился: если раньше мерилом успеха было умение читать и считать

до ста, то сегодня на первый план выходит функциональная грамотность и психологическая зрелость.

Как подготовить ребенка так, чтобы школа стала для него территорией успеха, а не источником стресса? В процессе подготовки дошкольников к школьному обучению могут быть использованы следующие инновационные педагогические подходы.

1. Нейропедагогический подход (мозг и движение) – этот подход основан на том, что высшие психические функции (речь, письмо, чтение) строятся на базе физического развития и сенсорной интеграции.

Инновация заключается в понимании того, что без зрелости определенных структур мозга (мозжечка, межполушарных связей) академическое обучение будет неэффективным. Вместо того чтобы заставлять ребенка сидеть за столом, мы развиваем когнитивные функции через баланс, координацию и проработку межполушарных связей.

Применяемые методы: нейрогимнастика, упражнения на балансирах, сенсорная интеграция. Вместо сидения за партой дети выполняют перекрестные движения, которые «включают» мозг. Например, использование балансировочных досок (доски Бильгоу): ребенок должен называть слова на заданную букву или решать простые примеры, одновременно удерживая равновесие на доске. Это активирует мозжечок, который напрямую связан с центрами речи и внимания.

2. ТРИЗ-педагогика (теория решения изобретательских задач). ТРИЗ учит детей не бояться сложных задач и находить выход из любой ситуации, развивая творческое мышление. Подход учит ребенка мыслить нестандартно, анализировать противоречия и находить выход из проблемных ситуаций.

Инновация применения данного подхода состоит в отказе от «правильных» и «неправильных» ответов и поощрении парадоксального мышления.

Используемые методы: мозговой штурм, метод морфологического анализа, системный оператор. Дети не заучивают ответы, а учатся их

изобретать. Например, метод «Системный оператор» (экран пятиэкранка): берем объект (например, «Школьный портфель») и анализируем его – чем он был раньше (кожаный сверток), чем будет в будущем (летающий контейнер), из каких частей состоит (лямки, замки) и частью чего он является (школьной экипировки). Это развивает системное видение мира.

3. STEAM-образование. Интегрированный подход, объединяющий науку, технологии, инженерию, искусство и математику. Инновация состоит в междисциплинарности. Ребенок видит связь между математикой и искусством, между физикой и природой.

Применяемые методы: проектная деятельность, элементарное программирование (робототехника), экспериментирование. Ребенок познает мир как единую систему, а не как набор отдельных предметов. Например, пропедевтика робототехники – использование программируемых роботов-пчел (Bee-Bot): чтобы «пчелка» дошла до картинки с буквой «А», ребенок должен составить алгоритм (программу) – два шага вперед, поворот налево, шаг вперед. Это формирует основы алгоритмического мышления и ориентации в пространстве.

4. Геймификация и использование AR/VR технологий – превращение обучения в захватывающий квест с использованием цифровых инструментов.

Инновация не в наличии гаджета, а в его использовании как инструмента творчества и исследования, применение дополненной реальности (AR) для визуализации абстрактных понятий и повышения мотивации через игровые механики (баллы, уровни, достижения).

Методы: интерактивные песочницы, дополненная реальность (AR) для изучения космоса или природы, создание собственных мультфильмов и цифровых историй. Например, интерактивные «Живые карточки»: с помощью планшета и специального приложения плоская буква на карточке превращается в объемного персонажа, который читает стих про себя. Или использование интерактивной песочницы для создания топографических карт (дети строят горы, и программа окрашивает их в коричневый цвет, а низины – в синий).

5. Социально-эмоциональное обучение (SEL) – подготовка психики к школьным нагрузкам и общению в коллективе.

Акцент в данном подходе делается на развитии «мягких навыков»: умение работать в команде, эмпатия, саморегуляция. Эмоциональный интеллект официально признается таким же важным, как и академические знания.

Применяемые методы: коммуникативные игры, «круги приветствия», работа с карточками эмоций. Например, «Уголок тишины и рефлексии»: в группе создается зона с «термометрами чувств», где ребенок может отметить свое состояние. Используются «карточки решений» для конфликтов: если ты злишься, ты можешь: а) досчитать до десяти, б) порвать бумагу, в) сказать другу: «Я злюсь, потому что...».

6. Смешанное обучение – сочетание традиционных занятий с педагогом и самостоятельной работы в цифровой среде. Инновация состоит в индивидуализации темпа: ребенок в группе занимается со всеми, но часть заданий выполняет на планшете в своем темпе.

Пример метода – «Ротация станций». Дети делятся на три группы. Первая группа занимается с воспитателем (теория), вторая – работает с цифровым тренажером (закрепление), третья – выполняет творческий проект в парах (практика). Каждые 15 минут группы меняются местами.

7. Метод проектов и «обучение через исследование» – ребенок не получает готовые знания, а добывает их сам в процессе мини-исследования. В этом случае происходит смена роли педагога с «лектора» на «фасилитатора» (помощника).

Например, проект «Почему хлеб пористый?»: дети сами замешивают тесто, добавляют дрожжи, наблюдают за процессом брожения под микроскопом, выпекают и делают вывод. В ходе одного проекта они касаются биологии, химии, математики (взвешивание ингредиентов) и развития речи (защита проекта).

8. Нейропсихологическая подготовка к письму («Графомоторика без бумаги») – подготовка руки через развитие крупной моторики и тактильности.

Позволяет уйти от ранних прописей (которые вредны для неокрепшей кисти) в сторону развития контроля над телом.

Пример метода – «Письмо всем телом»: рисование букв в воздухе локтем, ногой, носом; выкладывание букв из камней на прогулке; «рисование» букв струей воды из пульверизатора на асфальте. Это создает мощный нейронный образ буквы в мозгу без перенапряжения мышц руки.

Современная педагогическая практика показывает, что наиболее эффективной является гибридная модель.

Традиционные методы дают необходимую структуру и базу: ребенку действительно нужно знать буквы и цифры, иметь навык усидчивости. Однако «оживить» эти знания, сделать их осознанными и глубокими помогают инновационные подходы.

Например, при изучении состава числа (традиционная задача) педагог может использовать элементы STEAM (построить мост из определенного количества деталей), применить нейрогимнастику (прохлопать ритм числа) или задействовать интерактивную панель для визуализации задачи.

Инновации в подготовке к школе – это не отказ от прошлого, а его качественное расширение. Задача современного педагога – создать такую образовательную среду, где классические требования программы сочетаются с живым исследованием, движением и цифровым творчеством. Только в таком балансе можно воспитать первоклассника, который будет не просто «готов к школе», а будет готов к жизни в постоянно меняющемся мире

Ниже представлен подробный разбор ключевых тем подготовки дошкольников к школе с описанием содержания и практическими примерами заданий, основанных на применении инновационных подходов.

Блок 1. Психологическая и эмоциональная готовность.

1.1. «Эмоциональный рюкзак первоклассника»: работа со страхом неудачи и социальным стрессом. Ребенок должен понимать, что ошибка – это часть обучения, а не катастрофа. Пример задания – «Копилка смелости»: ребенок рисует то, чего он боится в школе (например, получить двойку или остаться одному). Затем вместе с взрослым придумывает «инструмент

спасения» на этот случай (например, подойти к учителю и сказать: «Я не понял, помогите мне»). Этот инструмент рисуется на маленькой карточке и кладется в воображаемый или реальный рюкзачок.

1.2. «От «хочу» к «надо»» (развитие произвольности): способность удерживать внимание на задаче, которая не всегда интересна, и следовать правилам. Пример задания – игра «Да и нет не говорите»: взрослый задает ребенку вопросы («Трава синяя?», «Ты любишь мороженое?»), на которые он должен отвечать, не используя запретные слова. Это учит ребенка контролировать импульсивные реакции.

1.3. «Формирование внутренней позиции школьника»: переход от игры к осознанному желанию учиться. Пример задания – интервью «Кто такой школьник?». Взрослый спрашивает ребенка: «Чем школьник отличается от малыша в садике?». При этом обсуждается не только форма и рюкзак, но и новые права и обязанности (узнавать новое, помогать другим). Затем можно поиграть в «Настоящую школу», где нужно собрать портфель строго по списку.

Блок 2. Когнитивное развитие и навыки XXI века.

2.1. «Критическое мышление для самых маленьких»: умение отличать факты от вымысла и задавать уточняющие вопросы. Пример задания – «Верю – не верю». Взрослый говорит утверждение: «Все птицы улетают на юг», «Если съесть много льда, вырастут крылья», «Хлеб растет на дереве». Ребенок должен не просто сказать «не верю», а объяснить почему.

2.2. «ТРИЗ-педагогика: решаем задачи»: развитие изобретательского мышления. Пример задания – «Как спасти игрушку?». Педагог описывает ситуацию: «Мячик застрял на высокой ветке дерева, лестницы нет, никого из взрослых рядом нет. Как его достать?». Ребенок должен предложить 5-10 вариантов (кинуть кепку, сбить палкой, подождать ветра, позвать дрессированную птицу и т.д.).

2.3. «Цифровая грамотность»: безопасное использование технологий как инструментов для знаний, а не только для игр. Пример задания – «Умный поиск». Взрослый вместе с ребенком находит в интернете ответ на сложный вопрос (например, «Почему небо синее?») и объясняет, что интернет – это

огромная энциклопедия. При этом необходимо научить ребенка закрывать рекламу или сомнительные окна (правило «Спроси взрослого»).

Блок 3. Речь и коммуникация.

3.1. «Сторителлинг: мастер истории»: умение логично и красиво излагать свои мысли. Пример задания – «Кубики историй». Берется 3 случайных предмета (ложка, ключ, листок). Ребенок должен сочинить сказку, в которой эти три предмета связаны между собой. Это развивает связную речь и фантазию.

3.2. «Фонематический слух»: умение различать звуки, чтобы в будущем писать без ошибок (пропусков букв). Пример задания – игра «Поймай звук». Взрослый договаривается, что ребенок хлопает в ладоши, только если услышит звук [Ш] в словах, которые вы произносите (шапка, машина, сок, камыш). Усложнение: «Назови слово, которое начинается на последний звук слова «АрбуЗ»» (цепочка слов).

3.3. «Искусство общения и конфликтов»: социальный интеллект. Пример задания – ролевая игра «Давай дружить». Разыгрывается ситуация: на площадке ребенок играет с интересной игрушкой. Ребенку нужно подойти и вежливо попросить поиграть вместе. Следует потренироваться, используя разные варианты ответов (если отказали, если предложили поменяться).

Блок 4. Физическая подготовка и нейропсихология.

4.1. «Секретная лаборатория пальцев»: развитие мелкой моторики без скучных прописей. Пример задания – «Пинцетный захват». С помощью кухонных щипцов или пинцета можно перекладывать фасолины из одной миски в другую. Или «Рисование на манке»: рассыпать крупу на подносе и предложить ребенку пальцем нарисовать буквы или сложные узоры.

4.2. «Нейрогимнастика для мозга»: синхронизация полушарий для лучшего усвоения информации. Пример задания – упражнение «Кулак-ребро-ладонь». Ребенок должен в быстром темпе повторять последовательность движений рукой по столу. Затем – обеими руками одновременно. Это «включает» мозг перед выполнением сложных заданий.

Блок 5. Современные подходы и STEM.

5.1. «STEM-старт: маленькие инженеры»: понимание физических законов через практику. Пример задания – «Мост из бумаги». Взрослый предлагает ребенку построить мост между двумя книгами из обычного листа бумаги так, чтобы он выдержал тяжелую игрушку. Пусть пробует складывать бумагу гармошкой или трубочкой, находя самое крепкое решение.

5.2. «Финансовая грамотность»: понимание ценности денег и основ счета. Пример задания – игра «Магазин». Ребенку выдаются реальные или нарисованные монеты. У каждого продукта дома есть цена. Ребенок должен «купить» себе полдник, уложившись в бюджет 20 «рублей». Это учит сложению, вычитанию и планированию.

Блок 6. Темы для взаимодействия с родителями.

6.1. «Мама, я сам!» (самостоятельность): бытовые навыки, необходимые в школе (переодевание, порядок). Пример задания – «Чек-лист сборов»: нарисуйте вместе с ребенком картинки-напоминалки: сменка, пенал, бутылка воды. Ребенок должен сам собирать рюкзак, сверяясь с этим списком, а не ждать, когда это сделает мама.

6.2. «Игры по дороге»: использование «пустого» времени для развития. Пример задания – «Я вижу что-то на букву...»: пока идете в сад или едете в автобусе, загадывайте предметы, которые видите вокруг, по их первому звуку. Или считайте только красные машины – это развивает наблюдательность и счет.

Эти темы и примеры помогут сделать подготовку к школе комплексной, увлекательной и максимально эффективной.

Инновационные подходы в подготовке к школе смещают акцент с механического заучивания букв и цифр на развитие когнитивной гибкости, эмоционального интеллекта и навыков самообучения. Современный первоклассник должен не просто «много знать», а уметь оперировать информацией и адаптироваться к изменениям.

Инновационная подготовка к школе – это создание среды, где ребенок хочет узнавать новое, умеет сотрудничать с другими, понимает свои эмоции и умеет использовать технологии как инструмент для решения жизненных задач.

Список литературы

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1968. – 385 с.

2. Венгер, Л.А., Марцинковская, Т.Д., Венгер, А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. – М.: Знание, 1994. – 192 с.

3. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии: учеб. пособие. – М.: Юрайт, 2017. – 200 с.

4. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический Проект, 2000. – 3-е изд., перераб. и доп. – 184 с.

5. Идрисходжаева, Ж.С. Инновационный подход в процессе подготовки дошкольников к школьному образованию // Молодой ученый. – 2013. – № 3 (50). – С. 479-481. // URL: https://moluch.ru/archive/50/6247 (Дата обращения: 20.04.2026).

6. Нечаева, О.И. Подготовка к школе как один из инструментов развития гармоничной личности // Вопросы дошкольной педагогики. – 2025. – № 5 (86). – С. 13-15. // URL: https://moluch.ru/th/1/archive/290/10145 (Дата обращения: 21.04.2026).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. // URL: https://fgos.ru/#e6c791b71fb2f0482 (Дата обращения: 20.04.2026).

1.2. Формирование готовности школьника к самоопределению в цифровом мире[2]

Актуальной проблемой школы в современных условиях цифровизации образовательной деятельности становится выработка целенаправленной политики по формированию готовности школьника к самоопределению в цифровой среде, развитие его способностей самостоятельно управлять поведением в цифровом мире.

Идеи проекта «Образовательные практики формирования готовности подростка к самоопределению в цифровом мире» основываются на работах в области профессионального и личностного самоопределения (А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Г.В. Резапкина и др.), концепции профессионального развития личности (Ю.А. Гагин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.), концепции возрастного развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Д.И. Фельдштейн и др.), исследованиях в области психолого-педагогического сопровождения учащихся (А.В. Галоненко, Е.А.Климов, И.В. Рябцева и др.).

Теоретической основой проведенного исследования являются: теория педагогических и информационных образовательных технологий (Е.С.Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.); продуктивного мышления (Б.Г.Ананьев, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.), работы по организации образовательного процесса через проектную деятельность (А.А. Добряков, Г.Л. Ильин, В.В. Рубцов и др.).

Методологическую основу проекта составляют принципы комплексности и системности изучения человека как индивида, личности, субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, П.К.Анохин, А.А. Бодалев, В.А. Ганзен, Н.А.Логинова, Б.Ф. Ломов, В.Д.Шадриков и др.), единства сознания и деятельности (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.), принцип развития (Л.С. Выготский, Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко и др.), принцип развития индивидуальности участников

[2] Автор раздела: Каменский А.М.

образовательной деятельности (Ю.А. Гагин, О.С. Гребенюк, Т.Б.Гребенюк, А.М. Каменский и др.).

Активным пространством, в котором учащиеся приобретают необходимый опыт самоопределения в цифровом мире, является пространство школьной инфраструктуры с его законами и традициями, отражающими общечеловеческие ценности; игрой, дающей подростку возможности самовыражения; общением. Образовательные практики, нацеленные на формирование готовности учащегося к самоопределению в цифровой среде являются новыми форматами взаимодействия участников образовательного процесса.

В современной педагогике и психологии «Я» рассматривается как один из ведущих компонентов личности, характеризующий отношение индивида к самому себе, своим сильным и слабым сторонам, включающее: представление о своей «самости» (индивидуальности); единство интересов, склонностей, ценностных представлений; адекватные самооценку и самоуважение.

В понятие «Я» включается «ощущение Я» – переживание себя как субъекта деятельности, «Я-концепция» – представление о себе как объекте самонаблюдения. В компоненты «Я-концепции» входят «настоящее Я» (каким я вижу себя в настоящий момент), «динамическое Я» (каким я стремлюсь стать), «фантастическое Я» (каким я хотел бы быть), «идеальное Я» (каким я должен быть, исходя из усвоенных мною образцов), «представляемое Я» (маска, скрывающая подлинные переживания).

Предложенный подход иллюстрирует основные процессы саморазвития: самопознание как построение отношений между Я-настоящим и Я-в моем представлении. Их сближение, самоизменение как построение отношений между Я-настоящим и Я-идеальным. Здесь тоже возможны взаимовлияния двух Я-состояний. Установление отношений между Я-настоящим и Я-глазами других людей происходит в процессе взаимодействия в деятельности.

Самопознание – сложный психический процесс, включающий не только самонаблюдение, самоидентификацию, рефлексию и т.п., но и межличностное

общение и деятельность. Самоопределение рассматривается в качестве процесса поиска жизненного предназначения, а самореализация – как практическое воплощение поставленных целей. Если условно представить себе, что самопознание заставляет человека искать ответ на вопрос **«*Кто я?*»,** то самоопределение отвечает на вопрос **«*Зачем?*»,** самореализация пытается узнать ***«Для чего?***».

Самоопределение школьников представляет собой путь от осознания собственных потребностей через понимание собственных возможностей к соотнесению потребностей и способностей с реальной ситуацией. Реальная ситуация дает представление о возможности удовлетворения потребностей и делает их разумными, побуждая к принятию верного решения и действию.

В основу реализуемой педагогической практики положены следующие компоненты готовности к самоопределению:

- когнитивный компонент отражает процесс формирования осознанного образа себя, осведомленность о своих качествах и способностях;

- аффективный – переживание по поводу собственного поведения, исходя из принятых им прав и обязанностей;

- коммуникативный характеризует общение, через которое проявляется личностная гражданская позиция школьника;

- операционально-деятельностный – действия, через которые проявляется личностная гражданская позиция;

- рефлексивный, связанный с возможностями субъективного анализа событий.

В основу измерения критериев готовности к самоопределению взята шкала Д.В.Кузнецова, в соответствии с ней готовность к самоопределению выражается в трех измерениях – интенции («я хочу»), потенции («я могу»), поссиденции («я имею») в 5-ти компонентах, целостно объединяющих сложные процессы: когнитивном, аффективном, коммуникативном, операционально-деятельностном и рефлексивном, неравномерно проявляющихся в разных

аспектах (личностном, гендерном, гражданском и профессиональном) и на разных уровнях (критическом, низком, среднем, оптимальном) [8].

Основная идея, реализуемая базовым лицеем № 590 Санкт-Петербурга, - содействие самоопределению личности путем проектирования специально организованной, развивающей образовательной среды как в урочное, так и во внеурочное время, в которой происходит включение учащихся в различные виды индивидуальной и совместной деятельности с учетом их способностей и интересов.

Уникальность информационной образовательной среды лицея заключается в синтезе виртуальных возможностей с реальными результатами. В субкультуре образовательной среды школы находит отражение гуманистический характер отношений субъектов образовательного процесса, идеи уникальности каждого члена коллектива.

Сущность гуманистической составляющей информационных технологий раскрывается в работах Г.В. Борисовой, А.М. Каменского, А.Р.Файзуллиной и др. «Под информационной культурой личности мы понимаем системную характеристику человека, позволяющую ему эффективно участвовать во всех видах работы с информацией, компетентность в понимании природы информационных процессов и отношений, гуманистически ориентированную информационную, ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую информационную рефлексию, а также творчество в поведении и социально-информационной активности» [3]. Роль современных технологий обучения в развитии самостоятельности школьников обозначена в работах и других авторов. «Кроме содержательных учебных результатов (знаний и умений по учебной дисциплине) использование интерактивных методов позволяет развивать у учащихся способность самостоятельного решения проблем». [3]. Аналогичный вывод можно сделать и в отношении взрослых участников образовательных отношений, в том числе, педагогов, которые часто в этом вопросе могут даже отставать от учеников.

На значимость применения информационно-коммуникативных технологий учителями обращают внимание многие авторы: «Слабое владение всем спектром современных технологий обучения, ориентированных на творческую, поисковую деятельность, делает педагога беспомощным перед решением задач, ориентированных не на чистое воспроизведение, а на творческое осмысление, выстраивание связей межпредметных и внутрипредметных, решение практических задач» [4].

Современная школа находится в непрерывном развитии, это влечет за собой активную смену целей, форм, условий, темпов, смыслов образования [1]. Скорость изменений в обществе настолько велика, что человек не успевает угнаться за изменениями. Алан Тоффлер в своей работе «Футурашок» отмечал это несоответствие темпов цивилизационного развития возможностям человеческой психики встраиваться в эти изменения. Соответственно, одной из ключевых задач нашего лицея становится приобщение учеников к овладению основами информационно-коммуникативной культуры. В. Е. Ильин отмечает: «…современная школа должна иметь возможность и стремиться прививать учащимся основы информационно-коммуникационной культуры во всех ее проявлениях, то есть и в общении с мобильной техникой» [6], при этом выделяется роль информационных технологий не только в обучении школьника, но в общем становлении его личности.

Н. И. Малкина присоединяется к этому мнению: «Воспитательная работа во внеурочное время имеет ряд преимуществ при формировании основ информационной компетентности: деятельность вне уроков не так жестко регламентирована, более вариативна, и, значит, больше, чем обычно, учитывает потребности, мотивы, интересы ребенка и создает дополнительные стимулы к использованию информационных умений» [6].

Идеи информатизации изложены в Женевской декларации (2000 г.) «Построение информационного общества – глобальная задача в новом тысячелетии». Ю. В. Ээльмаа отмечает: «Вырастает новое поколение людей, которые используют Интернет на новом уровне как пространство общения» [6].

На интенсивное использование сетевых интерактивных технологий в образовании направлено внимание и зарубежных авторов. О. Рейли определяет технологию «WEB 2.0» как методику проектирования информационных систем, которые становятся тем лучше, чем больше людей ими пользуется. Особенно нужно отметить не саму возможность получения информации, а ее осмысление адресатом.

Ю. В. Ээльмаа констатирует: «Появление и распространение Интернета продемонстрировали, что сама по себе информация бессмысленна, ее вокруг слишком много. Важны знания, получаемые в результате переработки информации, прошедшие этап личного усвоения (интериоризации)» [6].

В связи со сказанным становится понятно, что общая информационная система базового лицея выстраивается как система открытая. В ней осуществлен максимально открытый доступ к информации, допускается ее дополнение и изменение на основе широкого обсуждения через реальное и виртуальное общение, обеспечивается ее глубокое усвоение и осмысление участниками образовательного процесса. Эта мысль подтверждается результатами исследования А.М. Каменского, Е.А. Тумалевой, В.М. Цывина и др. Е.А. Тумалева считает: «…информационно-образовательная среда …обеспечивает информационное воздействие интерактивного характера, направленное на реализацию идей открытого образования…» [6]. Там же В.М. Цывин отмечает: «Информатизация образования является одним из средств реализации новой государственной парадигмы, приоритетами которой являются целостность, фундаментальность, ориентация на интересы развития личности» [6].

Стратегическое проектирование развивающей и саморазвивающейся образовательной среды общеобразовательной организации основывается на следующих принципах деятельности:

1. Принцип вариативности: гибкое и вариативное сочетание базовых и профильных предметов, факультативов по выбору, альтернативных форм образования, социально-ориентированных практик, позволяющих учащемуся

выбрать образовательную траекторию в соответствии с его интересами и способностями;

2. Принцип развития: создание субъектам образовательного процесса условий, в которых они максимально могли бы себя реализовать. “Образование в демократическом обществе не может быть ничем другим, как помощью каждой личности в том, чтобы она полностью реализовала в себе человеческие качества” (А.Маслоу);

3. Принцип демократизации: создание в ОУ системы самоуправления (соуправления), коллегиальности обуславливающей атмосферу доверия и открытости;

4. Принцип осознанности: опирается на ответственность за совершаемый выбор, основан на умении и желании выстраивать собственную жизненную перспективу. Этот подход предполагает наличие рядом с ребенком авторитетного взрослого;

5. Принцип личностного подхода: основывается на признании учащегося самостоятельным активным субъектом образовательного процесса;

6. Принцип культурного разнообразия: школа должна открывать человеку дверь в мировую культуру через постижение ценностей национальной и петербургской культуры;

7. Принцип преемственности: единые подходы к содержанию и технологиям обучения через целостность образования, информационно-коммуникативную направленность образовательного процесса в школе.;

8. Принцип психологической комфортности: создание атмосферы, способствующей развитию творческой активности школьника и педагога с опорой на мотивацию успешности;

9. Принцип самореализации: не "проектирование личности", а признание права и способности школьника самому определять свою жизненную траекторию; педагог не руководит развитием индивидуальности ребенка, а выступает тьютором, помощником;

10. Принцип компетентностного подхода: развитие широкого спектра компетенций у современного ученика;

11. Принцип интеграции: урочной и внеурочной деятельности, основного и дополнительного образования, традиционных и новых педагогических технологий, коллективных форм работы и личностно-ориентированного образования, теоретической и практико-ориентированной направленности обучения;

12. Принцип социального партнерства: взаимодействие с широким кругом участников образовательных отношений.

Организация развивающей среды, способствующей самоопределению подростка, осуществляется по определенным направлениям:

- формирование разновозрастных творческих сообществ, включающих учащихся, родителей, педагогов, социальных партнеров, объединенных общим интересом, для реализации целевых программ, проектов; совместного проектирования и определения направлений развития образовательной среды;
- формирование связей между основным и дополнительным образованием, создание целостной системы знаний, где сфера дополнительного образования становится открытой для поиска в процессе освоения содержания основного образования, своеобразным его резервом;
- организация консультативного сопровождения образовательного и личностного поиска учащихся;
- проектирование событий лицейской жизни;
- мониторинг интересов и запросов учащихся; мониторинг образовательной среды с целью определения ее образовательного и развивающего потенциала;
- создание системы корпоративного обучения: знакомство педагогов с новыми возможностями образовательного процесса, основанными на принципиально новых возможностях среды, помощь педагогу в создании профессионального пространства для совместной работы с учащимся;

формирование событийной общности в условиях ценностно-смыслового диалога и групповой рефлексии.

Несомненно, важно учитывать возможности предоставления ребенку выбора роли, способов деятельности и представления результата образовательного процесса [10].

При этом необходимо учитывать следующие моменты:

1. Помощь в осуществлении рефлексии должна исходить от взрослого – поэтому педагоги должны понимать и принимать важность данного компонента деятельности, а также владеть навыками его проведения. В организационно-педагогических условиях должны быть предусмотрены возможности для подобного рода рефлексивного общения ребенка и взрослого.

2. Важной характеристикой среды, в которой возможно осуществлять рефлексивную деятельность, должно стать доверие. Ребенок должен быть уверен в справедливости, доброжелательности, уважении к нему со стороны взрослого. Это достигается тогда, когда у педагогов меняется отношение к ошибке. Её надо рассматривать не как знак недобросовестности, лени и пр., а как ресурс развития.

3. Для осуществления аналитической деятельности необходим материал, в котором фиксируется весь опыт ученика – как удачный, так и ошибочный. Этот материал может собираться в индивидуальных картах. Ведение карт для ребенка становится инструментом осуществления самоанализа.

Системные изменения образовательной среды возможны при изменении установок, роли и позиции педагога, создании условий для проявления профессионального творчества, а также условий для осуществления рефлексивной деятельности [11].

Открытость школы к реальным социальным процессам, происходящим вокруг, активизация взаимодействия с институтами мегаполиса, согласованности целей образовательной деятельности с потребностями и возможностями окружающей среды становится ключевым условием формирования субъектности школьника. Школьная образовательная

развивающая среда как пространство культуры, вбирающее в себя потенциал мегаполиса, становится для многих детей «спасательным кругом» в кризисном социуме. В ней ребенку создаются условия для позитивного и свободного развития.

Важно, чтобы формирование среды происходило при активном участии самого ученика. Лицеисты становятся равноправными партнерами взрослых при реализации социокультурных значимых проектов, а общение с авторитетными в своей области деятельности людьми, обеспечивает «скрытые результаты» образования, заключающиеся в формировании желания самореализации и самосовершенствования.

Среда – продукт общего конструирования всех заинтересованных субъектов образовательной деятельности. Открытость школы, использование всего потенциала мегаполиса становится средством личностной самореализации и достижения социального успеха. Такая среда оказывает интеграционное воздействие на содержание и формы образовательного процесса, изменяет в нем роль учителя.

В такой среде смещаются акценты: учитель становится проводником в мире безграничной информации, посредником между знанием и учеником, его позиция – быть рядом с учеником, стиль общения – сотрудничество и доверие. В ходе взаимодействия учеников и учителей, социальных партнеров, родителей происходит развитие творческого потенциала.

Созданная в лицее среда отвечает поставленным задачам – формированию условий широкого выбора, его гибкой коррекции при построении индивидуальной образовательной траектории, возможности для проявления учащимся инициативы.

Образовательные практики формирования готовности ученика к самоопределению в цифровом мире, разработанные педагогами школы, направлены на расширение возможностей в проявлении инициативы, разработку новых форм взаимоотношений участников образовательного процесса, интеграцию новых технологий, новых форматов обучения (очных и

дистанционных, виртуальных и интерактивных) в уже сложившиеся традиционные практики. Отсюда следует необходимость овладения педагогом новыми компетенциями.

Образовательная программа лицея выстраивается на идее развития индивидуальности участников образовательного процесса на базе овладения ими информационно-коммуникативными технологиями. Специализация в области ИКТ избрана как базовое направление на данном этапе развития лицея. Направленность обучения связана не с конкретным предметом или предметной областью, а с технологиями работы с информацией. ИКТ в образовательной системе лицея становятся интегративным стержнем. Вокруг него строится вся программа обучения. Происходит изменение подходов к преподаванию предметов: технологии нацелены на повышение качества освоения предметов школьной программы.

На основе информационно-коммуникативных технологий современный ученик может самостоятельно определиться с собственным образовательным полем, в котором будет строиться его образовательный маршрут. Задачей педагога становится помощь ребёнку в проектировании образовательной траектории, формировании круга деятельности и общения в соответствии с выбранным профилем. Не школа должна строить ребёнку среду обучения и воспитания, а он сам должен научиться её создавать [9].

Алгоритм вовлечения учащегося в создание собственной культурно-образовательной среды описывает различные этапы применения выработанных практик. Каждый шаг алгоритма включает в себя различные элементы. Алгоритм позволяет отслеживать психолого-педагогические характеристики ребенка, практическая направленность обуславливается спектром практик, нацеленных на формирование готовности подростка к самоопределению в цифровом мире.

На *первом шаге* проводится исследование цифровых предпочтений школьников и знакомство с правилами безопасного поведения в сети, цифровыми инструментами её обеспечивающими.

Второй шаг алгоритма предполагает погружение обучающихся в специально конструируемую среду лицея. Совокупность образовательных практик, разработанных сотрудниками и учащимися лицея, направленных на предоставление возможности для проявления инициативы, разработку новых форматов взаимодействия, интеграцию новых технологий, новых форматов обучения в уже сложившиеся практики способствует созданию условий для обеспечения широкого выбора.

Обучающимся по своему выбору предлагается пройти ряд проб, которые направлены на формирование навыков XXI века: навыков чтения и письма, всех типов грамотности.

Предлагая разнообразный инструментарий в сконструированной образовательной среде мы позволяем подростку осуществить личностный выбор, который отражает его ценностно-смысловые ориентиры и характеризует новые получаемые результаты образовательной деятельности учреждения.

В большинстве реализуемых проектов лицей использует богатый потенциал цифровых сред. Практики цифрового образования https://sites.google.com/view/cifra590/главная-страница предлагают Навигатор цифровых образовательных ресурсов, который позволит самостоятельно освоить образовательную программу в случае необходимости.

Практики смыслового чтения https://sites.google.com/view/laboratoriauspecxa590/главная-страница учат умению работать с информацией.

Основная задача практик художественно-эстетического восприятия мира (проект «Палитра души» https://палитрадуши.рф, проект «Добрая лира» https://sites.google.com/site/rozavetrov590/home) - научить ребенка видеть прекрасное, сформировать у ребенка естественную потребность в восприятии красоты средствами различных видов искусства.

Исследовательские практики https://sites.google.com/view/b-tipuid/главная-страница учат навыкам научного познания мира, исследовательской деятельности, знакомят с правовыми основами интеллектуальной

собственности, соблюдению авторских прав, знакомят с отдельными аспектами патентной деятельности (проект «Школьный патент»).

Практики игрового взаимодействия (проект «Игровая лаборатория») направлены на развитие коммуникативных навыков, логического и креативного мышления.

Социальные-правовые практики, такие как масштабные долговременные проекты «Наш город» https://sites.google.com/site/rozavetrov590/oformlenie-rezultatov, или ВКДС («Внутришкольная кредитно-денежная система») https://sites.google.com/site/rozavetrov590/issledovanie), реализуемые в лицее уже более 35 лет, направлены на развитие финансовой грамотности, на формирование у учащихся ценностных ориентаций граждан правового демократического государства, навыков жизни в рамках правового поля, формирование законопослушной личности, обладающей определенным правовым, а также политическим опытом, необходимым будущему гражданину правового государства, имеющему собственную волю и умеющему ее правильно выразить [7].

На развитие ценностно-смысловых позиций и формирование эмоционального поля школьника направлены практики поведения, основанного на этических принципах (проекты «Наш дом», «Добропочта», «Аллея звезд»).

Практики самоидентификации (курс «Ступени профессионального самоопределения», индивидуальные карты достижений) сопровождают путь познания себя, формируют способность к самооценке. Одним из инструментов реализации такой практики является карта индивидуальных достижений. В лицее № 590 практика заполнения карт достижений существует уже на протяжении десятков лет [7]. Учащиеся записывают в них то, что сами считают своим успехом, в отличие от традиционного портфолио, отражающего внешнее признание и хранящего официальные документы. Из этих карт видны подлинные интересы ребёнка, то, что его волнует именно сегодня. Карты достижений хранятся в лицее бессрочно (электронный формат упростил эту задачу). Выпускники школы имеют возможность ознакомиться с тем, что они

считали своим успехом много лет тому назад, чем интересовались: дружбу с товарищами, преодоление языкового барьера, борьбу с вредной привычкой, выстраивание режима дня.

Третий шаг алгоритма предполагает построение собственной культурно-образовательной развивающей среды. Результатом этого процесса является совершаемый осознанно выбор. Именно он отражает ценностно-смысловое поле человека и характеризует результаты образовательной деятельности школы.

Важное значение в создании культурно-образовательной среды лицея принадлежит социальным партнерам. В условиях открытости учитель становится проводником в многогранном мире, посредником между новым знанием и учеником [5]. Большинство социально-культурных практик лицея реализуется совместно с сетевыми партнерами (Союз писателей России, музеи «Разночинный Петербург», «Литература. XX век», «Карла Буллы», Роспатент, муниципальное образование «Юго-Запад», образовательные учреждения района, города и страны, международные контакты).

Погружение в описанные практики позволяет сформировать у лицеистов коммуникативные навыки, выработать опыт самооценочной деятельности, способствует созданию ценностно-смыслового поля, основанного на ценностных ориентирах жизни гражданского общества.

Полученный в ходе осуществления активных проб опыт позволит выпускнику стать уверенным пользователем интернет пространства, осуществляющим осознанный выбор ресурсов, направленных на личностное развитие в условиях гражданско-правового уклада жизни современного общества.

Сегодня всё более актуальной проблемой школы становится выработка целенаправленной политики по образовательному самоопределению ученика в цифровой среде, развитию способности управлять собственным поведением в цифровом мире, снижать риски, использовать новые предоставляемые возможности [12].

Требуется трансформация существующих подходов и моделей образовательной деятельности, направленных на развитие навыков общей цифровой грамотности, социальных и личностных способностей, необходимых для успеха в цифровой среде [2]. Необходима интеграция технологий, форматов обучения (очных и дистанционных, виртуальных и интерактивных) в традиционные образовательные практики [3].

Под образовательной практикой мы понимаем систему целенаправленной педагогической деятельности, нацеленную на достижение конкретных результатов. Образовательная практика имеет следующие характеристики:

- наличие ценностной основы (педагог, реализующий практику, осознает значимость результатов, на достижение которых она нацелена);
- опора на базовые идеи философии, культурологии, психологии, педагогики и пр.;
- наличие цели, ориентированной на достижение результата в сфере обучения, воспитания и развития ребенка;
- конкретность результата, наличие способов его измерения и оценки;
- учёт различных сопутствующих факторов (возраст, индивидуальные особенности ребенка);
- наличие комплекса технологий и методик, с помощью которых достигается результат;
- наличие конкретных материалов, на основе которых реализуется деятельность (программы, методические разработки и рекомендации, педагогические сценарии и пр.)

Представим обзор реализуемых в учреждении образовательных практик.

Практики цифрового образования (проект «Цифровое образование») https://sites.google.com/view/cifra590/главная-страница

Практики направлены на формирование у подростка навыков самостоятельной образовательной деятельности. Они помогут без помощи учителя наверстать пропущенное, просмотреть интересные научно-популярные видео, прослушать лекцию в музее, подготовиться к выпускным экзаменам.

Педагогами лицея составлен Банк интернет-ресурсов по основным направлениям:

- подготовка к ЕГЭ, ОГЭ;
- подготовка к олимпиадам;
- дополнительные материалы.

Цифровые ресурсы помогут:

- учащимся – спроектировать собственный индивидуальный образовательный маршрут, подготовиться к государственной итоговой аттестации, олимпиадам различного уровня;
- родителям – организовать свободное время ребенка и обеспечить совместное его проведение;
- учителям – подготовить урочные и внеурочные занятия.

Практики смыслового чтения (проект «Лаборатория смыслового чтения») https://sites.google.com/view/laboratoriauspecxa590/главная-страница

Практики учат умениям отбирать и критически воспринимать информацию, в частности цифровой контент, что обеспечивает вдумчивый подход к отбору содержания текста и повышает степень безопасности пользователя цифровых ресурсов.

Практики включают теоретические положения по проблеме смыслового чтения и двадцать восемь модулей с текстами и авторскими заданиями по отработке приемов, благодаря которым ученик овладевает навыками восприятия, осмысления и оценки информации. Данные навыки формируются в процессе обучения с 1-го по 11-й класс – разумеется, с учетом усложнения как текстов, так и задач по работе с ними.

Разработанные практики позволят:

Ученикам:

- совершенствовать учебную деятельность через устойчивые навыки работы с текстом;
- овладеть основными навыками самостоятельной работы, самоконтроля и самооценки;

- создать условий для корректного и безопасного отбора цифрового контента.

Педагогам:

- обогатить свой профессиональный арсенал через освоение дидактических приемов работы с текстами;
- осуществить рефлексию и совершенствовать наработанную практику;
- принять вариативность способов решения педагогических задач и спроектировать оптимальные подходы для их решения в конкретных ситуациях.

Для образовательного учреждения освоение практики позволит:

- сформировать общую педагогическую концепцию - объединяющее основание для совершенствования образовательных результатов;
- обогатить арсенал форматов образовательной деятельности;
- адаптировать образовательные программы к меняющимся запросам участников образовательных отношений.

Практики художественно-эстетического восприятия мира (проекты «Палитра души», «Добрая лира») https://палитрадуши.рф, https://sites.google.com/site/rozavetrov590/home

Целью практик является приобщение к видению прекрасного, формирование у ребенка естественной потребности в красоте средствами различных видов искусства.

Проекты «Палитра души» и «Добрая лира» позволяют увидеть выставки, проходящие в галерее ЛИКТ-АРТ, онлайн и поучаствовать в конкурсе «Палитра души», в том числе и дистанционно.

Международный литературно-педагогический Конкурс «Добрая лира», развивающий свободное чтение и культуру мышления школьников. Конкурс инициирован лицеем в 2007 году, реализуется при поддержке писательских союзов и СПб АППО.

Исследовательские практики (сайт «Теория и практика исследовательской деятельности», проект «Школьный патент») https://sites.google.com/view/b-tipuid/главная-страница

Основными задачами исследовательских практик выступает формирование навыков исследовательской деятельности, раскрытие интеллектуального потенциала учащихся, знакомство с правовыми основами интеллектуальной собственности, соблюдением авторских прав, знакомство с отдельными аспектами патентной деятельности.

Сайт «Теория и практика учебно-исследовательской деятельности» содержит всю необходимую информацию для разработки, реализации и защиты учебного проекта.

Лицей является активным участником международного детско-юношеского конкурса «Школьный патент». В рамках этой деятельности осуществляется популяризация основ правовых знаний по охране объектов интеллектуальной собственности, разработке продуктов интеллектуальной собственности.

Практики игрового взаимодействия (проект «Игровая лаборатория») направлены на развитие коммуникативных навыков, логического и креативного мышления.

Игровая лаборатория лицея активно занимается пропагандой и внедрением игровых форм урочной и внеурочной деятельности. Игротека лицея – неотъемлемое звено лицейской жизни. Популярной традицией стала практика проведения игровых перемен в начальной школе. Ученики начальных классов охотно вовлекаются в проведение подвижных игр, игр на развитие воображения, фантазии, умения взаимодействовать друг с другом, выполнение различных поисковых заданий. В лицее проводятся чемпионаты по интеллектуальным играм дидактической направленности: рендзю, монополия, буриме и пр.

Социальные практики (проект «Наш город») *https://likt590.ru/city/gorod.php*

Общешкольная игра «Наш город» позволяет разрешать многие значимые внутришкольные проблемы с широким привлечением учащихся, создает поле для самореализации школьника, способствует успешному разрешению проблемы социализации. В игровой форме лицеисты имеют возможность практического постижения правил и законов современного мира, получают многогранный опыт социальной деятельности и некоторые уроки предпрофессиональной подготовки.

Проект предполагает моделирование в игровой форме структуры современного города-государства и организацию в этой структуре деятельности коллектива «Школы индивидуального развития».

В Школьном городе выстроена политическая система современного общества, существует собственная экономика. Действуют средства массовой информации (радио, газета, журнал), функционирует Академия Наук, выставочный комплекс, биржа труда, налоговая служба, музей, экскурсионное бюро, почта, киноконцертный комплекс и другие структуры, необходимые в современном большом городе.

В рамках этого общешкольного проекта действует ежегодная акция «Выборы», в ходе которой формируются органы школьного самоуправления. При этом, формирование идет по законам современного избирательного права.

В Школьном городе реализованы все этапы современной избирательной кампании (выдвижение кандидатов, проводится предвыборная агитация, организованы дебаты, в ходе которых кандидаты предлагают и защищают собственные идеи по развитию Школьного города). В ходе выборов действуют избирательные комиссии, подводятся итоги и формируются органы школьного самоуправления. Ежегодно избираются новые Губернатор, Дума и Арбитражный суд.

Интерес к игре «Наш город» определяет высокую избирательную активность жителей Школьного города, реализующих избирательное право при выборе депутатов школьной Думы и Губернатора Школьного города. Средний показатель активности лицеистов выше 98%.

Проект «Школьная фирма» (направлен на освоение основ финансовой и правовой грамотности) *https://likt590.ru/city/firma.php*

В 1991 году стартовала долговременная масштабная общешкольная игра Внутришкольная кредитно-денежная система, были введены в обращение собственные игровые деньги – экю. Учащимся единовременно выдали одинаковые стартовые суммы, заработал школьный банк. Наращивать деньги (очки) можно по-разному: добиваясь успеха в значимых школьных делах (банк премирует за успехи в учебных олимпиадах, призовые места в многочисленных конкурсах и соревнованиях, участие в социальных практиках), проявив личную деловую активность. Участвуя в игре, лицеисты постигают законы реальной экономики: соотношение спроса и предложения, обеспечения денежной массы оборотом товаров и услуг, инфляции и отложенных ожиданий.

За годы реализации проекта определился оптимальный возрастной диапазон участников. Наибольшую активность проявляют в первую очередь учащиеся пятых - восьмых классов, участвующие в игре с большим энтузиазмом. Старшеклассники готовы видеть себя в этом проекте чаще всего в роли руководителей, что объяснимо их стремлением уже к реальной, а не игровой деятельности.

Практики формирования поведения, основанного на этических принципах (проекты «Кошкин дом», «Добропочта», «Аллея звезд»)

Проект «Кошкин дом» объединяет школьников, любящих животных. На заседаниях клуба ребята обсуждают особенности их поведения, пристрастия, условия содержания, учатся правильно ухаживать за питомцами. «Добропочта» предполагает написание и доставку выбранному адресату посланий. Лицеисты учатся правильному выбору стиля изложения, точным формулировкам мыслей и чувств, этикету вручения известия, правилам оформления посланий. «Аллея звезд» аналогична голливудской аллее славы, но на территории лицея размещены памятные звезды, посвященные не актерам, а великим спортсменам (тем, кто прославил нашу страну, эта часть аллеи ведет к школьному стадиону),

воинам (тем, кто защищал нашу Красносельскую землю в годы Великой Отечественной войны), педагогам (тем, кто внес неоценимый вклад в развитие нашего лицея). Школьники изучают биографии этих людей, встречаются с родственниками, друзьями и близкими, собирают информацию об их жизни и деятельности.

Практики самоидентификации (курс «Ступени профессионального самоопределения»)

Курс «Ступени профессионального самоопределения» имеет социально-культурную направленность, направлен на оказание помощи обучающимся в выборе личного образовательного маршрута в период перехода в старшую школу и на активизацию процесса профессионального и личностного самоопределения подростков, которое является залогом осознанного выбора профессии. При освоении курса «Ступени профессионального самоопределения» важно не только выявить индивидуальные психологические особенности учащихся, но и оценить, насколько у них сформирован уровень личностных притязаний, определить приоритетные для ответственного выбора профессии умения и навыки. Программа рассматривает возможные пути реализации формирующихся профессиональных интересов, помогает сделать осознанный выбор профессии через получение определенного опыта с применением элементов профориентационных тренингов, ролевых игр, представляет собой комплексный продукт, направленный на решение основных задач в области самоопределения учащихся. Программа состоит из таких модулей как «Мир профессий», «Самоопределение в профессии», «Программа будущего», «Учебные заведения».

В процессе реализации программы изучаются следующие компоненты профессионального самоопределения: мотивы; способности; личностные особенности, учебные заведения, особенности формирования необходимых знаний, умений и навыков, необходимых для поступления в них. В результате прохождения курса у учащихся 9 класса расширяется сфера самосознания через изучение своих профессиональных склонностей и интересов, развиваются навыки и умения для организации конструктивного взаимодействия с

окружающим социумом, повышается осведомленность о мире профессий и особенностях выбранного профессионального труда.

Реализация данной программы оказывает существенное влияние не только на дальнейший выбор будущей профессии, но и на личностное самоопределение школьников, а именно их самоидентификацию, формирование и усвоение ценностей, уверенное ориентирование в информационной среде современного общества.

Большая психолого-педагогическая работа по формированию готовности ребёнка к самоопределению в цифровом мире не замыкается на компьютерных технологиях. Современная реальность многогранна, состоит из традиционных и цифровых форматов. Обычный телефонный разговор никто уже не воспринимает как нечто неординарное, он давно стал просто еще одной привычной формой нашего общения. Таким же образом совсем скоро будут восприниматься и социальные сети, и обмен видеороликами, и обращение за консультацией к виртуальным помощникам. При этом современный человек не должен подменять собственную личность неким сконструированным по определенным шаблонам цифровым аналогом [2]. Многогранность не должна переходить во множественность. Иначе мы рискуем за очень короткий срок потерять основы цивилизации, на построение которых у нас ушли многие тысячелетия.

Школе в этом сложном и таком стремительном процессе изменения привычного для нас образа жизни принадлежит ключевая роль. От того, насколько нам удастся научить будущего выпускника умениям самостоятельно выстраивать собственную жизнь, делать осознанный выбор, отвечать за последствия этого выбора, думая при этом не только о себе, но и о других, и зависит сегодня то, что наступает неизбежно и очень быстро наше завтра.

Цифровая и событийная реальности не враждебны друг другу, они просто дополняют одна другую, усиливают наши возможности, разнообразят нашу жизнь. Но, как любая дополнительная энергия, тем более большая энергия, цифровизация может быть разрушительна, следовательно, она должна быть использована конструктивно, с соблюдением всех мер безопасности, как на

любом сложном и ответственном производстве. За эту безопасность в первую очередь отвечает сам человек.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Вербицкий А.А. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции – М.: МГПОУ, 2006. – 164 с.

3. Гоне Ж. Школьные и лицейские газеты. – М.: ЮНПРЕСС, 2000. – 200 с.

4. Дятлов С.А. Принципы информационного общества // Информационное общество, 2000, вып. 2, С. 77-85

5. Зубков М.К. Лицейское образование как среда социализации и профильной подготовки учащихся. - Ростов-на-Дону, 2004. – 23 с.

6. Информационная политика общеобразовательного учреждения // Сост. В.М. Цывин. – СПб.: РЦОК, 2008. – 104 с.

7. Каменский А.М. Цифровое самоопределение участников образовательного процесса в современной школе // Человек и образование. № 1. 2021. С. 90-96.

8. Кузнецов Д.В. Критериально-уровневая шкала как инструмент самооценки процесса самоопределения старшеклассников // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. 2016. № 3 (153). С. 128-136.

9. Осмоловская И.М. Дидактические проблемы в управленческой деятельности директора школы. – М.: Сентябрь, 2005. – 176 с.

10. Татаринкова Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. – СПб.: Петроградский и К, 1995. – 352 с.

11. Федоряк А.М. Качество жизни и познавательная активность. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2004. – 296 с.

12. Худайберенов Р.А., Бочкарева Т.Н. Цифровизация образования: основные понятия, принципы, тенденции // КФУ Вестник магистратуры, 2023, № 5-1 (40), С. 77-80.

1.3. К вопросу о роли наглядности в формировании навыков безопасного поведения на уроках труда (технологии)[3]

С целью решения задачи подготовки подрастающего поколения к безопасному поведению в повседневной жизни, обучения рациональному поведению используются самые разнообразные методы обучения, позволяющие повысить эффективность усвоения знаний обучающимися. На сегодняшний день одной из важнейших целей школьного образования остается стремление достичь лучшего качества получаемых знаний. В приоритете использование таких методов обучения, которые формируют практические навыки анализа информации, самообучения, стимулируют учащихся к самостоятельной работе, повышают интерес к изучаемой дисциплине. К таким методам можно смело отнести принцип наглядности обучения, который позволяет показывать развитие различных явлений, демонстрировать их динамику, дозировать учебную информацию с целью лучшего ее усвоения.

Современная система образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) ориентирована на достижение обучающимися комплекса результатов, не только предметных знаний, но и метапредметных умений, а также личностных качеств [4].

На протяжении нескольких столетий человечество формировало и улучшало технические ресурсы с целью обеспечить безопасность и комфортность собственной жизни. Актуальность проблемы безопасного поведения человека с каждым годом становится все более явной. В результате человек оказался перед лицом опасностей, связанных с созданием и применением техники. В трудной ситуации, при появлении опасности взрослому человеку помогает «инстинкт самосохранения, проворность, скорость действий.

К сожалению, дети данными свойствами владеют не в полной мере и, очутившись в опасной ситуации, не могут принять правильное решение. В силу возрастания объема опасностей нужна кропотливая подготовка не только

[3] Авторы раздела: Дудник Е.Ю., Двойнова Н.Ф.

взрослых, но и обучающихся к обеспечению своей безопасности.

Современные психологические исследования раскрыли разнообразные аспекты безопасности. Под безопасностью понимается особая характеристика, отражающая защищенность и сохранение способности к развитию отдельного субъекта и различных групп. Признавая психологический пласт безопасности основным при построении безопасного поведения, ученые на сегодняшний день выявили психологические закономерности, принципы и ресурсные основания ее обеспечения, вскрыли различные механизмы построения: дана характеристика разных видов безопасности и различных условий ее обеспечения [8].

Значительное внимание уделено вопросам самообеспечения безопасности человека в экстремальных ситуациях. Исследования показывают необходимость проектирования обучения безопасному поведению с учетом особенностей каждой личности.

Исходя из этого, особое значение приобретает формирование культуры безопасности как одной и ключевых компетенции, необходимой для жизни в высокотехнологичном мире [9].

Процесс формирования безопасного поведения происходит в определенной последовательности этапов:

1. Ознакомление с опасностями и правилами поведения, а также их предупреждение.

2. Овладение моделями безопасного поведения: анализ опасной ситуации, принятие решения, действия по её предотвращению или уменьшению.

3. Усовершенствование и создание моделей поведения с учетом собственных физических, психологических возможностей, опыта, умений и возможностей изменения условий жизненной среды.

Предмет труд (технология) занимает в этом процессе уникальное положение, поскольку он связывает теоретические знания с интенсивной безопасной практической деятельностью.

Важным условием формирования навыков безопасного поведения у

обучающихся считаем создание безопасной и здоровьесберегающей инфраструктуры образовательного учреждения. Кабинеты туда (технологии) должны соответствовать санитарным и гигиеническим нормам, нормам пожарной безопасности, требованиям охраны здоровья и охраны труда обучающихся.

Учебные мастерские и кабинеты труда (технологии) представляют собой насыщенную среду, где сосредоточены разнообразные станки, ручной инструмент, электрооборудование, материалы (дерево, металл, ткани, химические вещества), которые при несоблюдении норм эксплуатации превращаются в источники повышенной опасности [1].

Следствием несоблюдения норм эксплуатации является повышенный риск травматизма. Поэтому формирование у обучающихся прочных основ безопасного поведения является не просто важным элементом, а неотъемлемым компонентом всего образовательного процесса по труду (технологии), обеспечивающим сохранение жизни и здоровья учащихся. Сформированные на уроках компетенции в области безопасности имеют и выраженный метапредметный характер: они переносятся учениками в повседневную жизнь, способствуя профилактике бытового травматизма [9].

Формирование навыков безопасного поведения необходимо начинать на этапе поступления в школу, разрабатывая целостную систему работы и организации жизнедеятельности обучающихся в условиях образовательного учреждения.

В данном контексте особую остроту приобретает проблема поиска и внедрения наиболее эффективных педагогических средств и методов, способных сформировать из абстрактных, зачастую скучно изложенных в инструкциях, правила в личные, глубоко усвоенные убеждения и устойчивые поведенческие алгоритмы учащихся [2].

Одним из таких мощнейших и дидактически обоснованных инструментов выступает принцип наглядности.

По мнению, В.А. Артемова, К.Д. Чермит, К.И. Бузарова, Б.М. Берсирова,

можно выделить следующие функции принципа наглядности, как:

– наглядность обеспечивает правильное осмысление материала;

– служит опорой в понимании материала;

– создает условия для практического применения изучаемого материала;
– помогает приобретать необходимые навыки и умения;

– вызывает интерес к занятиям;

– переводит произвольное внимание в послепроизвольное;

– снижает утомление;

– обеспечивает весь процесс обучения [5].

Наглядные пособия, обладая свойством непосредственного визуального и эмоционального воздействия, позволяют преодолеть ситуации в обучении, когда слова учителя не подкреплены образом и сделать нормы безопасности конкретными, понятными, легко запоминающимися, как следствие, применяемыми в реальных практических ситуациях.

В условиях клипового мышления современного поколения школьников визуальная информация зачастую воспринимается и обрабатывается эффективнее текстовой, что делает использование наглядности не просто предпочтительным, а необходимым [7].

Решение проблемы формирования мышления обучающихся необходимо рассматривать как единое целое, признавая её одной из первостепенных целей обучения, вне зависимости от наличия других сопутствующих задач.

Одним из немногих педагогических принципов, которые опираются на закономерности развития и формирования мышления обучающихся является принцип наглядности.

Ян Амос Каменский считал, что в обучении для наилучшего восприятия изучаемого объекта необходимо задействовать как можно больше органов чувств. На современном этапе, содержание принципа наглядности в процессе познания окружающего мира значительно расширилось – от демонстрации плакатов к интерактивной визуализации.

Часто наглядность подразделяют на виды по степени возрастания

абстрактности:

– естественная, которая включает предметы объективной реальности;

– экспериментальная, предполагающая наличие проведения опытов или экспериментов;

– объемная, которая представляется в качестве макетов или фигур; изобразительная, представленная в виде картин, рисунков, фотографий; звукоизобразительная, включающая видео-демонстрирование со звуком; звуковая, передающая информацию только посредствам аудио воспроизведения;

– символическая и графическая, где используются карты, схемы, графики, формулы;

– внутренняя, которая создается при помощи учительской речи.

Возникающие образы служат мостом между абстрактным знанием и конкретным восприятием, позволяя учащимся не просто запоминать информацию, но и понимать ее, находить связи и применять в новых ситуациях. Посредством ярких, запоминающихся образов происходит глубинное усвоение материала, активизируется ассоциативное мышление и развивается способность к обобщению. Вполне вероятно, что в ближайшем будущем обучающиеся будут осваивать виртуальное пространство, способное передавать ощущения, не отличимые от реальных.

С одной стороны, проблему наглядности, казалось бы, можно считать решенной, но с другой – возникает ситуация, когда возможности технических средств обучения становясь все разнообразнее и шире, искажают первоначальную трактовку фундаментального принципа.

Реализация наглядности на уроке в период становления новых средств обучения была сопряжена с большими усилиями со стороны учителя, поэтому перед началом подготовки он обязательно размышлял над вопросами: действительно ли применение техники оправдано поставленными целями и оправдывают ли ожидаемые результаты затраченные усилия?

Многие педагоги считают сейчас, что соблюдение принципа наглядности

сводится лишь к простому включению проектора и демонстрации учащимся видеоролика, презентации и так далее, соответствующих тематике занятия, что нередко используется ими как способ замещения недостаточно тщательной предварительной подготовки к уроку.

Чтобы применяемые учителем средства наглядности действительно выполняли функцию выделения главного, необходим осознанный подход к их выбору и применению.

Первостепенная задача – четкое определение того, какие именно аспекты явления, процесса или информации являются ключевыми и должны быть акцентированы. Далее, учитель должен продумать, какие образы наилучшим образом передадут эту суть. Это может быть схема, демонстрирующая взаимосвязи, метафорическое изображение, раскрывающее сложную концепцию, или даже простая, но выразительная инфографика.

Если используются реальные объекты, изображения или визуальные элементы, подчеркивающие суть материала, то основное должно быть выделено с помощью яркости, цвета или иных способов акцентирования. Важно, чтобы эти выделения не были самоцелью, а служили для направления внимания ученика к ключевым элементам, облегчая их идентификацию и запоминание.

В таких случаях не следует чрезмерно увлекаться «картинностью», например, добавлять лишние детали в зрительный образ на экране – они могут отвлекать внимание учащихся от основной информации. Чрезмерная декоративность, обилие второстепенных деталей, яркие, но не несущие смысла элементы – все это может привести к тому, что главное потеряется на фоне второстепенного. Вместо того, чтобы способствовать пониманию, такая наглядность может перегрузить когнитивную систему учащегося, вызвать эффект «слепоты» к существенному.

Если учитель не ставит перед собой задачу формирования у учащихся сложных образов наряду с формированием понятий и не развивает умение оперировать обоими типами элементов мысли, происходит отрыв

рациональных, формализованных знаний от реальной действительности. Психологами доказано, что в таких условиях понимание материала не достигается, и, более того, наблюдается отставание в развитии детей, имеющее тенденцию к прогрессированию в дальнейшем [1].

Следовательно, суть изучаемого материала может быть познана только тогда, когда в мыслительном процессе используются не только рациональные элементы, но и наглядные образы. Именно такой оптимальный баланс рационального и чувственного создает необходимые условия для осуществления понимания учебного материала. Для обеспечения данного условия принцип наглядности в обучении должен применяться в соответствии с его изначальным предназначением.

На уроках труда (технологии) необходимо соблюдать сбалансированное соотношение слов учителя, наглядности и действий учителя и обучающихся.

В том случае, когда учитель в процессе урока подкрепляет словесные обращения наглядными средствами, умственная деятельность учеников повышается, мышление соединяется с непосредственным восприятием, появляется возможность познавать что-либо через конкретные ощущения, то есть путем непосредственного воздействия предметов реальной действительности на рецепторы.

Формирование основ безопасного поведения является неотъемлемым и критически важным компонентом образовательного процесса на уроках труда (технологии). В условиях, когда учащиеся впервые сталкиваются с потенциально опасными инструментами, оборудованием и материалами, традиционные вербальные методы обучения (лекция, инструктаж) оказываются недостаточно эффективными [8].

Особенностью восприятия школьников, особенно в среднем звене, является преобладание наглядно-образного мышления. В этой связи наглядность выступает ключевым дидактическим принципом и мощным педагогическим инструментом, обеспечивающим не только понимание, но и прочное усвоение правил безопасности, переводя их из области абстрактных

знаний в область практических умений и устойчивых поведенческих навыков.

В дидактике же под наглядностью понимается специально организованный показ учебного материала, обеспечивающий его легкое и точное восприятие. При обучении безопасному поведению наглядность приобретает особое значение, так как ее цель – не просто проинформировать, а сформировать «ментальную модель» опасной ситуации и правильной реакции на нее [2; 6].

Выделим следующие аспекты:

• Активизация восприятия и внимания: яркие, динамичные, нестандартные визуальные образы (например, плакат с изображением последствий небрежной работы с резаком) приковывают внимание учащихся гораздо сильнее, чем устное предупреждение.

• Конкретизация абстрактных правил: правила вроде «держи инструмент уверенно» или «работай в защитных очках» абстрактны. Демонстрация правильного и неправильного хвата, фото травмы глаза из-за отсутствия очков делают эти правила предельно конкретными и понятными.

• Формирование зрительного эталона: ученик запоминает не просто слова, а зрительный образ: как выглядит исправный электроинструмент, как правильно должна лежать заготовка, каково должно быть положение тела при работе на станке.

• Эмоциональное воздействие и мотивация: наглядные материалы, демонстрирующие последствия нарушений (строго дозированно и педагогически оправданно), формируют устойчивую внутреннюю мотивацию к соблюдению правил, основанную не на страхе наказания, а на понимании личной ответственности и возможных последствий.

• Экономия учебного времени: один хорошо составленный плакат-инструкция или короткий видеоурок заменяет многословное объяснение, повторяемое для каждого ученика [1].

Наглядные средства можно классифицировать по нескольким основаниям. Наиболее релевантной для урока технологии является

классификация по каналу восприятия и форме представления информации. По своей функции все средства можно разделить на две крупные группы:

1. Средства предметно-образной наглядности (реальные объекты, изображения, модели) – формируют четкие представления и понятия.

2. Средства знаковой наглядности (схемы, чертежи, таблицы) – передают сложные взаимосвязи и внутреннее устройство.

Можно выделить следующие виды наглядных средств:

1. Статичная визуальная наглядность:

Инструкционные плакаты и стенды, размещающиеся в непосредственной близости от соответствующего оборудования. Содержат краткие, легко читаемые правила, схемы и пиктограммы. Например: «Правила работы на сверлильном станке», «Порядок действий при пожаре».

Таблицы и схемы, детализирующие последовательность операций, устройство инструментов и их защитных приспособлений (например, схема защиты у циркулярной пилы).

Предупреждающие знаки и маркировка яркими стикерами на инструментах, указывающие на опасность, к примеру, «Осторожно! Острая кромка», «Вращающиеся части».

Фотографии и рисунки, демонстрирующие последствия неправильных действий (контролируемо и этично), правильную экипировку, виды травм.

2. Динамичная визуальная наглядность:

Видеофильмы и анимации являются наиболее эффективным видом наглядности для разбора сложных и быстропротекающих процессов.

Демонстрационные видео показывают правильные техники работы.

Обучающие мультфильмы/анимации являются упрощенным и наглядным объяснением физических принципов, лежащих в основе опасности (например, почему ткань наматывается на вращающийся вал швейной машины).

Видео-кейсы с разбором ошибок позволяют сделать анализ несчастных случаев (без излишней натуралистичности) с пояснением, какое правило было нарушено.

Интерактивные симуляции и 3D-модели являются современными и высокоэффективными инструментами, которые позволяют в виртуальной среде «без риска для жизни и здоровья» отработать действия в аварийной ситуации (например, симуляция заклинивания заготовки в станке).

3. Предметно-манипулятивная наглядность:

Демонстрация учителем («живая наглядность») является самым мощным методом. Учитель на глазах у класса показывает правильные приемы работы, использование СИЗ (средств индивидуальной защиты), моделирует поведение в случае нештатной ситуации.

Работа с муляжами и образцами помогает изучить структуры предохранительных устройств на муляжах инструментов, демонстрация образцов безопасных и небезопасных материалов.

Экспонирование исправного и неисправного инструмента в «Уголок безопасности» с инструментами, снятыми с эксплуатации, с поясняющими табличками: «Неисправен: повреждена изоляция», «Опасно: люфт в подшипнике».

Использование наглядности должно быть не эпизодическим, а системным и соответствовать определенным этапам усвоения знаний.

На этапе вводного инструктажа, где используются общие плакаты по ТБ, демонстрационные видео, предъявление СИЗ. Целью которого создать общее представление о правилах, сформировать мотивацию к их соблюдению.

На этапе текущего инструктажа (перед конкретной операцией), где применяется узкоспециализированная наглядность: плакаты у конкретного станка, показ учителем приемов работы, использование схем и алгоритмов. Целью является сформировать зрительный образ правильного выполнения конкретной операции.

В процессе практической работы учащихся, где наглядность служит «подсказкой» и средством оперативного контроля. Ученик может в любой момент свериться с плакатом или схемой также эффективны индивидуальные памятки-инструкции на рабочих местах.

На этапе заключительного инструктажа проводится разбор типичных ошибок, зафиксированных учителем, с использованием интерактивной доски для визуализации, где цель-закрепить правильные образцы поведения, скорректировать ошибочные.

Эффективность наглядности базируется на фундаментальных принципах психологии восприятия и памяти:

Принцип двойного кодирования (А. Пайвио): информация, представленная и в вербальной (текст, речь), и в образной (изображение, видео) форме, кодируется в памяти двумя независимыми системами. Это значительно повышает вероятность ее извлечения в нужный момент, в том числе и в стрессовой ситуации [1].

Эффект «выступающего образа»: Яркий, эмоционально окрашенный визуальный образ (например, изображение последствий нарушения) запоминается лучше, чем монотонный текст, и выделяется в памяти [5].

Опора на ведущий тип восприятия: Значительная часть учащихся – визуалы. Для них наглядность является основным каналом получения и усвоения информации.

В качестве универсального средства для обучения и воспитания учеников, которое отражает многообразие ряда предметов явлений объективной действительности выступает наглядность.

Более того, именно наглядность способна организовать наблюдение и правильное восприятие того или иного явления, оказать влияние на сенсорную сферу, воображение, мышление, активность. Также, наглядность повышает интерес ученика к обучению и, как следствие, повышает качество образовательного процесса в целом.

На рисунках 1, 2, 3, 4 представлены результаты опроса учителей труда (технологии) школ города Южно-Сахалинска. Исследование проводилось с целью выяснить какие наглядные пособия и как часто используются для обучения приемам безопасного поведения на уроках труда (технологии).

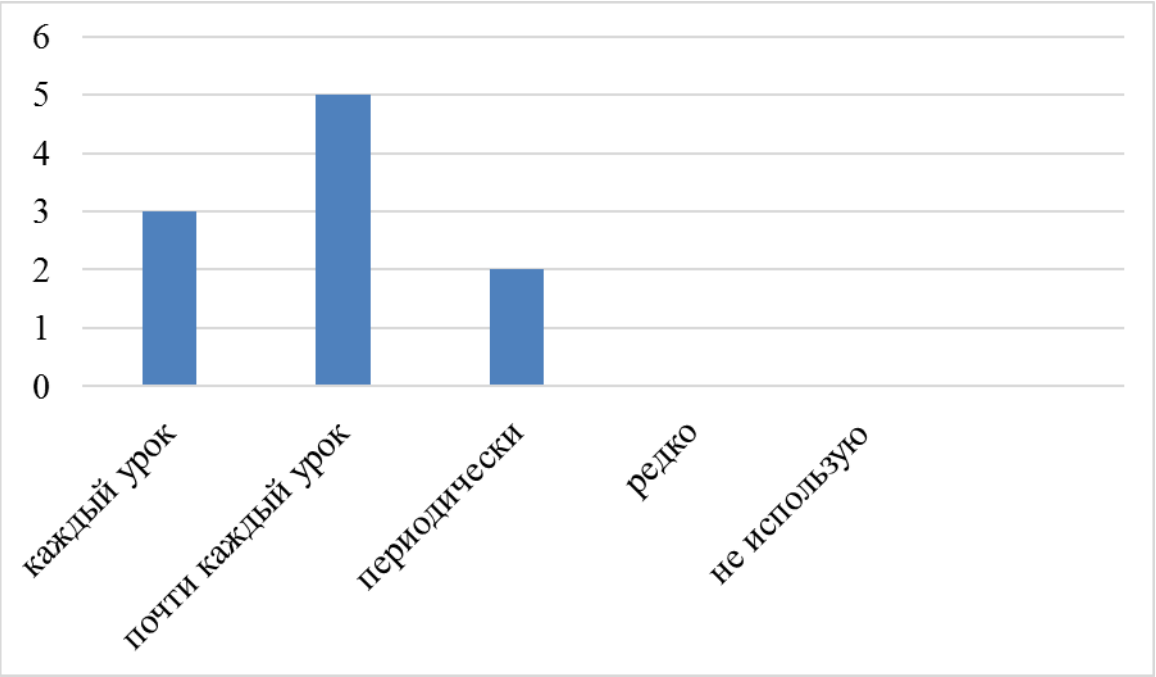

Рис. 1. Как часто на своих уроках Вы используете наглядные пособия?

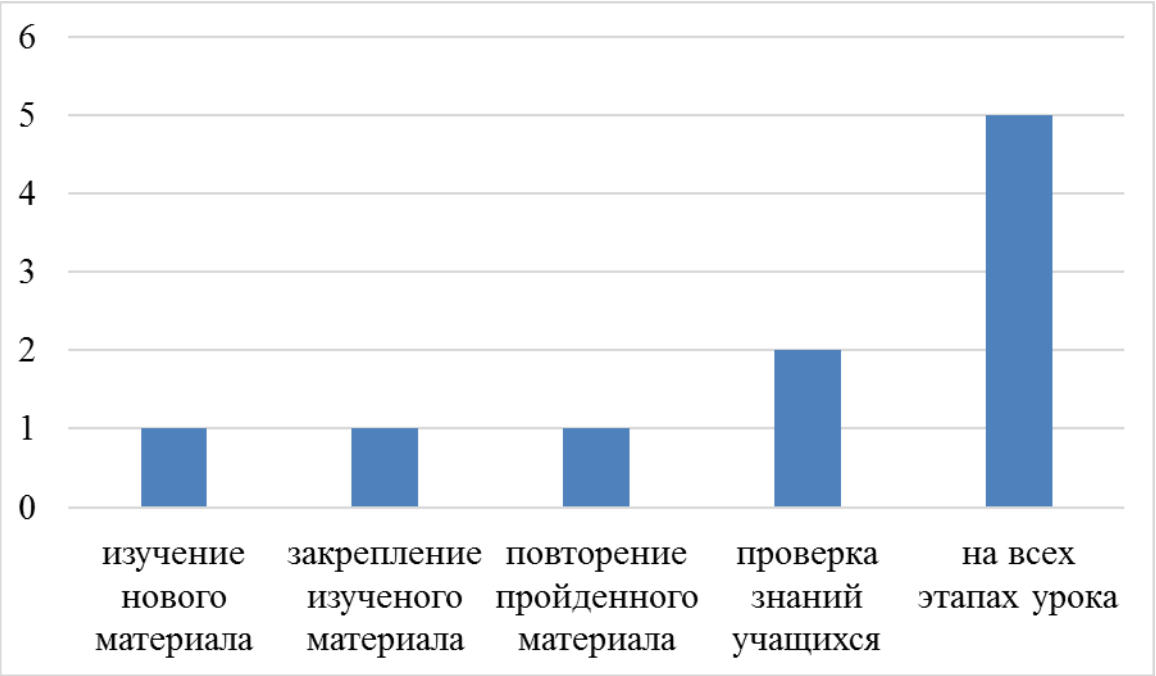

Рис. 2. На каких этапах урока Вы используете наглядные средства обучения?

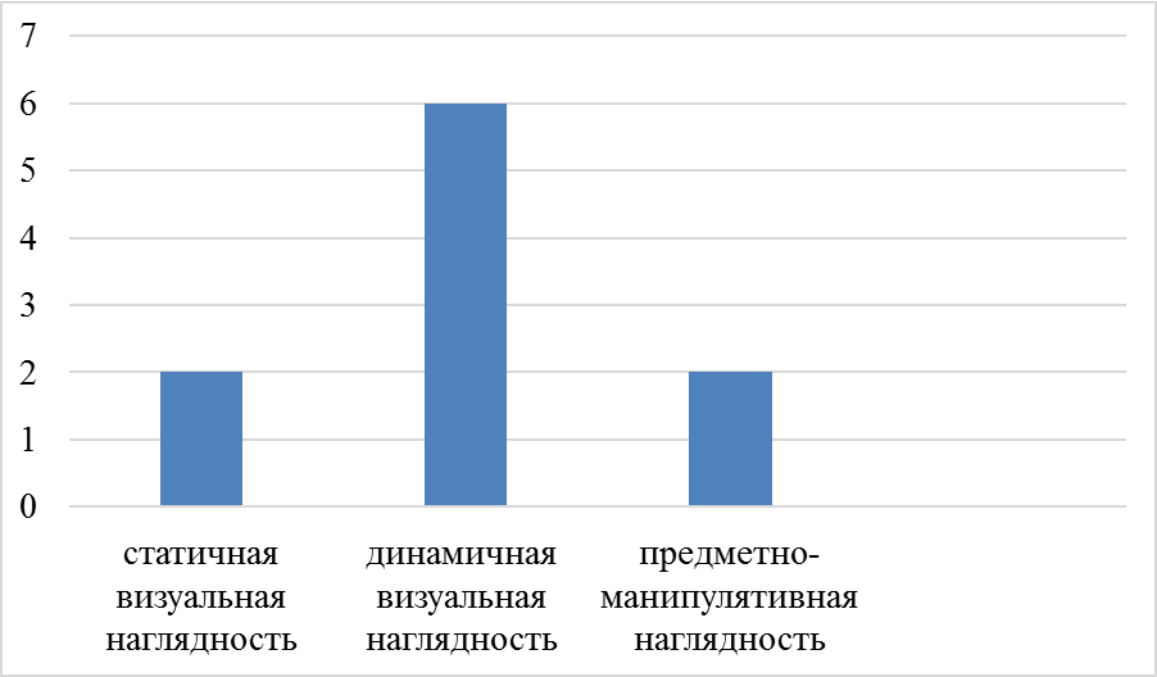

Рис. 3. Какой вид наглядности Вы используете чаще всего?

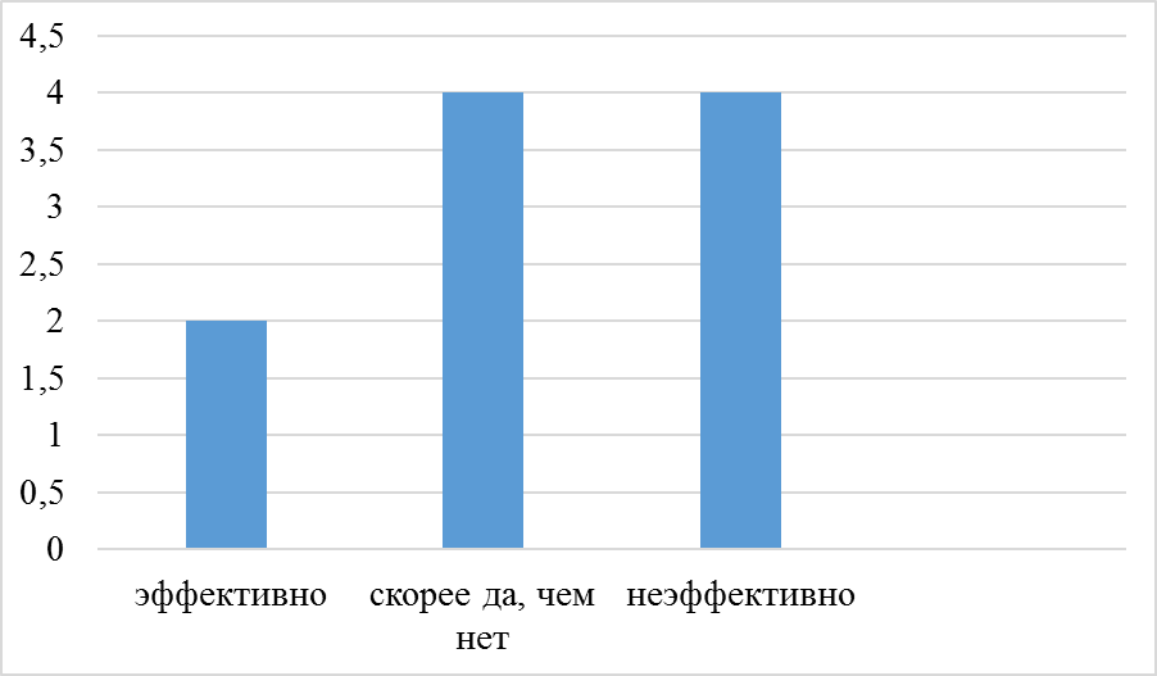

Рис. 4. Считаете ли Вы эффективным использование наглядности на уроках при формировании навыков безопасного поведения?

Как показал опрос, возникают противоречия между педагогически обоснованной необходимостью использования наглядности в образовательном процессе, с одной стороны, и реальной практикой преподавания – с другой, для

которой характерны бессистемный, эпизодический и, как следствие, малоэффективный характер их применения, а также недостаточная разработанность самих наглядных пособий для данной цели [2].

Эффективность использования средств наглядности в учебном процессе достигается только при соблюдении определенных условий. Многое зависит от характера самих наглядных пособий. Не менее важно и то, какую роль отводит учитель тем или иным средствам обучения в структуре урока.

• Педагогически оправданное сочетание слова и наглядности. По мнению, Л.В. Занкова можно выделить несколько форм такого сочетания, где слово может направлять наблюдение, а наглядность – подтверждать словесные сообщения, или же ученики самостоятельно анализируют наглядный объект и дают ему вербальную характеристику.

• Качество самих пособий. Они должны ясно выражать суть явления, быть свободными от отвлекающих деталей, яркими, выразительными и выполненными аккуратно и долговечно. Текст должен легко читаться.

• Умеренность и целесообразность. Как справедливо отмечал Ю.К. Бабанский, чрезмерное увлечение наглядностью может тормозить развитие абстрактного мышления и рассеивать внимание.

• Активная позиция ученика. Познавательная эффективность определяется степенью самостоятельности учащихся в переработке информации, заключенной в наглядности.

Эффективное использование наглядных пособий для формирования безопасного поведения учащихся невозможно без грамотно выстроенной общей структуры урока технологии. Методика построения такого урока должна быть подчинена главной цели – не только передаче знаний и формированию умений, но и неукоснительному соблюдению правил безопасности, превращению их в устойчивую привычку [8].

Построение урока, с использованием вопросов безопасности, должно базироваться на следующих принципах:

1. Принцип целесообразности: Наглядное пособие используется не для

украшения урока, а для решения конкретной дидактической задачи (объяснить сложное понятие, показать последовательность действий, обеспечить безопасность).

2. Принцип доступности: Пособие должно соответствовать возрастным и психофизиологическим особенностям учащихся. Изображения и схемы должны быть четкими, без лишних деталей, мешающих восприятию сути.

3. Принцип системности и последовательности: Правила безопасности должны отрабатываться на каждом уроке, независимо от темы. Наглядность должна быть включена в урок логически, подводя учащихся от простого к сложному: от правил поведения в кабинете до специфических приемов работы со сложным оборудованием.

Например, сначала демонстрируется натуральный образец, затем его схема, а после – видео процесса изготовления.

4. Принцип сочетания наглядности и слова: является центральным для данной темы. Учитель не должен ограничиваться простым показом. Необходимо комментировать то, что видят ученики, задавать наводящие вопросы, побуждая их к анализу визуальной информации.

Безопасность – это абстрактное понятие, пока не подкреплено визуальными образами последствий ее нарушения. Наглядные пособия делают правила конкретными и запоминающимися.

5. Принцип активности и сознательности: Наглядные пособия должны стимулировать познавательную активность. Предпочтение следует отдавать интерактивным формам (сборка макета, работа с интерактивной доской, заполнение технологической карты), а не пассивному наблюдению. Учащиеся не должны механически заучивать инструкции. Необходимо добиваться понимания почему то или иное правило важно, каковы могут быть последствия его нарушения. Это достигается через обсуждение, анализ ситуаций, проблемные вопросы.

6. Принцип связи теории с практикой: Изучение правил безопасности должно немедленно подкрепляться практическими действиями. Теория (знание

правил) проверяется и закрепляется на практике (их применением) [4].

Проведенный анализ психолого-педагогической и методической литературы выявил уникальный дидактический потенциал принципа наглядности, который, будучи правильно примененным, обеспечивает связь чувственного и рационального в познании и является незаменимым инструментом для перевода абстрактных правил безопасности в личные убеждения учащихся.

Перспективы дальнейшего исследования заключается в разработке и проверке на практике комплексов наглядных пособий разделов предмета Труд (Технология), а также в создании цифрового интерактивного ресурса, моделирующего различные ситуации нарушения правил безопасности и их последствия.

Список литературы

1. Бурцева, О. И. Использование наглядных пособий на уроках технологии [Электронный ресурс] // Инфоурок. – URL: https://infourok.ru/ispolzovanie-naglyadnih-posobiy-na-urokah-tehnologii-3785254.html (дата обращения: 21.11.2025).

2. Деккер С. Полевой справочник по пониманию человеческой ошибки. – М.: Интеллектуальная Литература, 2020. – 312 с.

3. Захаров, П.В., Пересыпкин С. Культура безопасности труда: Человеческий фактор в ракурсе международных практик. – М.: Интеллектуальная Литература, 2019. – 128 с.

4. Копотева, Г. Л., Ерохина Е. Л. Конструирование технологических карт урока в соответствии с ФГОС. – М.: Учитель, 2019. – 120 с.

5. Матюшенко, С. В., Князева О. О. Новый формат принципа «наглядность в обучении» // Вестник СИБИТа. 2022. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novyy-format-printsipa-naglyadnost-v-obuchenii (дата обращения: 15.03.2026).

6. Ризон, Дж. Человеческий фактор. – М.: Интеллектуальная Литература, 2020. – 288 с.

7. Современные интерактивные наглядные пособия в рамках реализации основных направлений модернизации образования [Электронный ресурс] // Инфоурок. – URL: https://infourok.ru/sovremennie-interaktivnie-naglyadnie-posobiya-v-ramkah-realizacii-osnovnih-napravleniy-modernizacii-obrazovaniya-3432795.html (дата обращения: 21.11.2025).

8. Формирование культуры безопасности [Электронный ресурс]. – ASU-EDU.RU, 2023. – URL: https://asu-edu.ru/universitet/9564-formirovanie-kultury-bezopasnosti.html (дата обращения: 21.11.2025)

9. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности населения [Электронный ресурс] // Инфоурок. – URL: https://infourok.ru/formirovanie-kultury-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti-naseleniya-7101837.html (дата обращения: 21.11.2025).

1.4. Мотивационно-потребностные основы формирования двигательной активности и здорового образа жизни в образовательной деятельности[4]

Проблема мотивации остается актуальной и в наше время, поскольку важно понимать вектор предпочтений личности, занимающейся физической культурой, спортом и стремящейся применять правила и принципы здорового образа жизни (ЗОЖ). Наиболее значимой из ведущих потребностей стоит назвать потребность как состояние нужды в чем-либо, столь характерную всем живым организмам, так как она ориентирована на поиск того, что в данный момент им жизненно важно. Главными характеристиками потребностей являются сила, периодичность, способ удовлетворения, предметное содержание. Мотивационную сферу определяет также мотив (от лат. movere – привлекать к движению) как средство удовлетворения потребности, которое проявляется только у человека, тогда как потребность не может быть сама по себе мотивом поведения и может породить только ненаправленную активность. В настоящее время в физкультурно-образовательной деятельности и в фитнесе мотивирование можно обозначить как процесс создания влечения, потребности, побуждения к тренировке и общению в процессе её реализации, создавая условия для занятий физической культурой (ФК) и спортом и формирования ЗОЖ для самореализации в процессе жизнедеятельности. Согласно общепринятой точки зрения ведущих психологов, под мотивом понимается осознанное побуждение, обусловливающее действия для удовлетворения какой-либо потребности. Так как совокупность мотивов в большей степени определяет образ жизни человека, следовательно, для сохранения и укрепления здоровья ключевое значение имеет сформированная мотивация к соблюдению рекомендаций ЗОЖ. Существует ли положительная мотивация для сохранения здоровья у здоровых людей? Данный вопрос чрезвычайно сложный и требует дальнейшего изучения мотивации не только психологами и нейрофизиологами, но и социологами, педагогами, медиками и представителями других наук. Результаты многочисленных научных исследований показывают, что

[4] Автор раздела: Кирий Е.В.

большинство взрослого населения России понимают ценность здоровья, однако осознают необходимость его сохранения и укрепления только тогда, когда здоровье под серьезной угрозой или частично утрачено, что и формирует мотивацию «победить» болезнь и быть здоровым. В настоящее время, по мнению ведущих специалистов в области психологии и медицины, число россиян с устойчивыми навыками и компетенциями ЗОЖ и систематически активно занимающимися физическими упражнениями, не превышает 20 %, а остальные либо не компетентны в вопросах ЗОЖ, либо знают, но не следуют их принципам. Так, по данным исследований ведущих социологов, из восьми тысяч опрошенных респондентов лишь около 8 % осознанно придерживаются принципов ЗОЖ, 12 % опрошенных не знакомы с подобными принципами, а 80 % достаточно начитаны, много знают о рекомендациях ЗОЖ, но не используют их из-за отсутствия привычек и морально-волевых качеств [3, С. 42; 4, С. 74].

По мнению ведущих ученых и практиков, современная образовательная деятельность не обеспечивает у обучающихся нужной мотивации с целью наращивания здоровьесберегающего потенциала. Вероятно, столь серьёзное упущение связано с физиологической характеристикой нашего организма, а именно: отсутствие в функциональных системах индикаторов, которые улавливали бы изменения, свидетельствующие о нарастании патологических процессов. К тому же защитные силы иммунной системы на первых порах компенсируют дисбаланс между самочувствием человека и небольшими нарушениями в работе человеческого организма. Подобная адаптация (набор многочисленных условных и безусловных рефлексов) является крайне сложным регуляторным механизмом, заложенным в его природно-биологической сущности. Но для получения ощутимого оздоровительного эффекта (так называемого кумулятивного эффекта с «приятными телесными ощущениями» вследствие эндорфинизации) необходимо определённое время, которое у детей и подростков составляет не менее 1-2 месяцев регулярных тренировок. Людям же среднего и пожилого возраста требуется не менее 4-6 месяцев тренировочных занятий и выполнения рекомендаций ЗОЖ, что

подвластно лицам, обладающим высокими морально-волевыми качествами. Установка на двигательную активность у человека, удовлетворившего свои базовые инстинкты и имеющих метаболический комфорт, не имеет генетической программы, которая обеспечивала бы должную мотивацию. Наоборот, в процессе эволюции сформировалась биологическая программа, которая направлена на гиподинамию для сохранения энергии, что противоречит рекомендациям активного и здорового образа жизни [3, С. 44; 7, С.337].

Следовательно, выход из перманентных стрессовых состояний можно искать либо в аспекте регулирования эмоций и блокирования вегетативных центров в гипоталамусе и гипофизе индивидуальными или групповыми занятиями аутотренингом и эмоциональным расслаблением (обеспечивая тем самым нормализацию психоэмоционального состояния человека), либо двигательной активностью, поскольку двигательная активность и физические тренировки являются естественным методом нормализации гомеостаза и оптимизации эмоций благодаря снижению уровня адреналина и норадреналина в крови как главных медиаторов стресса. В связи с распространенностью малоподвижного образа жизни и его пагубным влиянием на состояние здоровья населения, всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) уделяет особое внимание пропаганде двигательной активности и содействует странам в проведении политики, направленной на создание условий для его активизации. Учитывая многочисленность проблем по увеличению двигательной активности населения, можно сделать вывод, что его решение требует многовекторного подхода и должно быть направлено на:

- повышение осведомленности населения о состоянии своего здоровья и выявление путем скрининг-диагностики факторов риска,

- реализацию физкультурно-образовательной политики в системе общего, среднего профессионального и высшего образования, обеспечивая эффективное программно-методическое сопровождение мероприятий по формированию у детей и обучающейся молодежи устойчивых навыков и компетенций ЗОЖ,

- создание относительно благоприятных условий с соответствующей инфраструктурой, способствующих реализации индивидуальных рекреационных и реабилитационных программ,

- развитие индустрии здоровья и повышение роли физкультурно-спортивных организаций в распространении успешных моделей и практик внедрения ценностных ориентаций на ЗОЖ и занятие ФК и спортом у всех слоев населения Российской Федерации [4, С. 74; 9, С. 36].

Исходя из изложенного, при формировании мотивационного компонента школьников, молодежи и взрослого населения России по ведению ЗОЖ, в образовательную деятельность необходимо включать элементы выше представленных гипотез. Однако следует понимать, что и условно-рефлекторная гипотеза с положительным подкреплением, удовлетворением потребностей ребенка и копирование родителей и учителей (в условиях личностно-ориентированного обучения и воспитания) дает положительные результаты, но не гарантирует успеха при формировании стереотипов социального поведения и социальной адаптации. Вот почему внедрение ценностных ориентаций на здоровье в организационное и программно-методическое сопровождение системы мероприятий по реализации образовательной политики будет способствовать формированию у россиян личностной мотивации по выполнению рекомендаций ЗОЖ, которое подразумевает и стремление заниматься ФК и спортом.

Формирование мотивации ЗОЖ и занятия ФК и спортом у детей и молодежи

Формирование потребности в двигательной активности у детей и подростков и укрепление здоровья является социально-педагогической проблемой, решение которой позволит обеспечить их благополучие в течение всей жизни. В Концепции реализации программ по учебной дисциплине «Физическая культура» указано, что физическое воспитание в школе является универсальным средством формирования разносторонней и гармонично

развитой личности, способной использовать ценности ФК и спорта для сохранения своего здоровья, оптимизации трудовой деятельности и организации активного отдыха, что формирует у обучающихся понятие о культуре здоровья и психофизической безопасности.

К сожалению, в образовательных организациях, учителя ФК при выполнении программных требований по личностно-ориентированному подходу к организации ФК и детско-юношеского спорта не могут отказаться от устоявшихся принципов взаимодействия учителя и обучающегося, не учитывающего их интересы и склонности, а также физическую подготовленность и уровень психофункционального состояния ребенка. Недооценка преподавателями значимости двигательной активности, а также мотивов занятий физическими упражнениями и недостаточное внимание к процессу формирования у школьников интересов и мотивов к физкультурно-спортивной деятельности снижает их ценностное отношение к предмету «Физическая культура» и обусловливает проблемы привлечения ребенка к тренировочным занятиям в свободное время. По мнению ведущих специалистов по физическому воспитанию, формирование у обучающихся устойчивых навыков и компетенций ЗОЖ еще не входят в содержание и методику занятий физической культуры [1, С. 214; 2, С. 5; 6, С. 176].

В целях повышения роли физической культуры и спорта в профилактике заболеваний и укреплении здоровья детей и подростков Министерством просвещения Российской Федерации, Министерством спорта Российской Федерации и Министерством здравоохранения Российской Федерации совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, научными организациями, общероссийскими спортивными федерациями и руководителями образовательных учреждений разработан комплекс рекомендаций, предусматривающий:

- разработку и внедрение в систему мер по охране и укреплению здоровья обучающихся инновационных оздоровительных методик и физкультурно-спортивных технологий, обеспечивающих дифференцированный подход к

организации занятий с учётом интересов, состояния здоровья и функциональных возможностей школьников, а также способствующих формированию личностной и социальной мотивации к двигательной активности и ведению здорового образа жизни;

- совершенствование системы мониторинга уровня общей физической подготовленности и состояния здоровья обучающихся;

- стимулирование разработки и внедрения образовательных программ, направленных на формирование культуры здоровья и здорового образа жизни у всех участников образовательного процесса, а также создание системы материального и морального поощрения педагогических работников за приверженность принципам здорового образа жизни;

- поощрение работы учителей по предметам, которые внедряют в программу их учебной дисциплины вопросы теории и практики ФК и спорта, ЗОЖ, научно обосновывая ценности здоровья, двигательной активности, рационального питания, позитивного мышления и иммунной устойчивости, формируя у обучающегося личностную мотивацию к ведению ЗОЖ;

- формирование личностной и социальной мотивации к сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательной деятельности, путем создания здоровьеобразовательной среды для формирования привычек к выполнению рекомендаций ЗОЖ и двигательной активности через привитие устойчивых навыков и компетенций ЗОЖ у всех субъектов, реализующих образовательную политику с детьми и молодежью. Формирование личностной мотивации у школьников и подростков должно осуществляться прежде всего в семье, а также в системе дошкольного, общего, средне-профессионального и высшего образования, причем главным содержанием воспитательного процесса должен быть тезис – «Здоровье – высшая ценность в иерархии потребностей человека».

В основу образовательной деятельности должна быть положена рискоориентированная методология и физкультурно-оздоровительные методики, обеспечивающие должный объем и интенсивность двигательной активности, повышение общей физической подготовленности и

функционального состояния, рациональное и сбалансированное питание, оптимизация психоэмоционального состояния и успешная социализация ребенка за счет воспитания морально-нравственных качеств. В данном случае речь идет о включении в учебные программы образовательных учреждений модулей, разделов и тем с информацией о здоровье, методах и средствах его сохранения и улучшения. Под социальной мотивацией у детей и молодежи следует понимать внедрение ценностных ориентаций на ЗОЖ в систему обучения, воспитания и поощрения всех участников учебно-воспитательного процесса [1, С. 132; 5, С. 4; 8, С. 215].

В этой связи следует констатировать, что низкий уровень мотивации обучающихся к занятиям физической культурой и спортом во многом обусловлен недостаточной привлекательностью учебных занятий по физической культуре. Это связано с ограниченностью образовательных программ, а также несовершенством используемых методов и форм организации занятий, которые не обеспечивают личности возможности выбора видов двигательной активности и уровня физических нагрузок в соответствии с их интересами и функциональными возможностями.

В рамках инновационной педагогической деятельности особое внимание целесообразно перенести на формирование привлекательной среды с учетом потребностей школьников на уроках по физической культуре. Целесообразно усилить роль самостоятельного использования средств физического воспитания и дополнительных занятий физкультурно-спортивной подготовкой в пропорциях, способствующих индивидуально-личностному развитию ребенка

Мотивационно-потребностные основы формирования ЗОЖ у взрослого человека

Медицинские, психологические, социальные программы, используемые в последние десятилетия, показывают, что состояние здоровья российских граждан стабильно ухудшается, что может быть связано с низким уровнем актуализации установки на ЗОЖ и регулярные занятия ФК и спортом. Другими

словами, у людей нет осознанного отношения и персональной ответственности за свое здоровье, часто отсутствуют знания о том, как сохранять и укреплять здоровье, применяя рекомендации ЗОЖ. Хорошо известно, что основным компонентом ЗОЖ является личностная физическая культура, которая воспитывается и проявляется в различных видах физкультурно-спортивной деятельности как главное средство достижения оптимизации физического, психического и социального благополучия.

Основные сложности при формировании личностной мотивации (ориентация на сохранение и укрепление своего здоровья) связаны с тем, что в процессе социализации человеку приходиться, как отмечалось выше, бороться с генетически заложенном механизмом, таким как «биологическая лень» – стремление к покою и экономии энергетического субстрата. Этим, отчасти, объясняется низкий уровень мотивации, так как научно-технический прогресс, роботизация и искусственный интеллект минимизируют роль двигательной активности в удовлетворении базовых потребностей (пищевые, познавательные, защитные и репродуктивные). Поэтому образовательная деятельность по формированию личностной мотивации – быть здоровым и привлекательным – является наиболее важным направлением при формировании культуры здоровья и стремления к занятиям фитнесом.

В основе большинства педагогических методик, направленных на решение поставленных целей и задач, лежит рассудочная и сознательная деятельность (так называемый здоровый образ мысли) и стремление к укреплению своего здоровья, что может выступать в качестве психологической основы для мотивации заниматься ФК [1, С. 58; 8, С. 289].

Рассматривая вопросы личностной и социальной мотивации занятий спортом и фитнесом всех слоев населения нашей страны, следует разделить их на две группы: внешние и внутренние.

Внешние мотивы не связаны с содержанием деятельности, к которой они побуждают, и, как правило, социальны: стремление к доминированию, потребность уважения со стороны других людей, стремление к общению,

желание быть привлекательным и физически гармоничным. Успешность обучения занимающихся физическими упражнениям или видами массового спорта зависят от силы и действенности внутренних мотивов, но закрепление потребности и мотивации возможно за счет внешних мотивов.

Внутренние мотивы, напротив, отражают личностную заинтересованность субъекта и связаны с содержанием самой деятельности: стремление к укреплению здоровья, самосовершенствованию, развитию физических и личностных качеств, а также получению удовлетворения от процесса занятий. Эффективность формирования устойчивой мотивации к двигательной активности обеспечивается оптимальным сочетанием и взаимодополнением внешних и внутренних побуждений.

Таким образом, внешняя и внутренняя личностная мотивация должны быть сбалансированными и носить многоуровневый характер: от ближних перспектив (проявление энергетических и структурных изменений в организме после 2-4 тренировочных мезоциклов) до устойчивого повышения функционального состояния, формирования привычек ЗОЖ и мотивации к занятиям фитнесом «всю жизнь».

Формирование социальной мотивации

Зарубежный опыт, особенно в США, говорит о том, что деятельность государства, бизнеса, страховых компаний, профилактической медицины, фитнес-индустрии и общественных организаций по формированию у населения устойчивой мотивации выполнять рекомендации ЗОЖ может иметь вполне реальный характер.

Анализ полученных исследований показывает, что образовательная деятельность в области психофизического воспитания и совершенствования дает положительный результат в том случаем, если этим занимаются средства массовой информации, социологи, психологи и специалисты профилактической медицины, целью которых и является формирование у населения ценности

здоровья и чувства ответственности за сохранение и укрепление персонального психофизического статуса.

В настоящее время в производственных коллективах разработаны и внедрены системы положительного стимулирования по выполнению рекомендаций ЗОЖ, которые условно можно рассматривать как моральные и экономические. К моральным методам мотивации относится личное и общественное признание. Суть личного признания состоит в том, что особо отличившихся работников в вопросах сохранения и укрепления здоровья, имеющих минимальное количество дней временной нетрудоспособности по причине заболевания, занимающихся фитнесом, ФК или массовым спортом и успешно сдавших определенные нормативы, предоставляют бонусы персонального награждения: лично по случаю Дня рождения, семейных праздников или других дат.

Общественное признание предполагает информирование общественности о достижении работника в многотиражной газете, на специальном стенде, на «доске почета», награждение грамотами, знаками отличия и пр. Оно часто сочетается с методами экономического стимулирования, такими как стажировки, туристические поездки, подарки из сферы оздоровительного или спортивного сектора.

Отдельно стоит выделить такие специфические формы морального стимулирования, как похвала или критика во время группового общения или в личной беседе. Психологи-практики утверждают, что похвала должна присутствовать даже после малозаметных, но достойных действий сотрудника, но обязательно способствующих достижению цели организации – улучшение здоровья работников и увеличение числа лиц, активно и систематически занимающихся ФК и спортом и приверженных принципам здорового образа жизни. Конкретные замечания и пожелания критикуемому лицу следует высказывать в конфиденциальной беседе с сожалением, сопереживанием, эмпатией, удивлением, иронией, намеком, предупреждением, опасением или вызовом. Основным требованием к критике является её конструктивность,

которая должна не только выявлять у занимающегося проблемы при реализации физкультурно-оздоровительной программы, но и стимулировать его к здоровьеобразовательной деятельности и оказывать помощь в решении поставленных задач по укреплению здоровья, опираясь на мнение специалистов и данные медико-педагогического контроля, демонстрирующие соответствие физических нагрузок функциональным возможностям организма и состоянию здоровья [9, С. 23; 10, С. 8]. Исходя из этого, при критической оценке занимающегося физической культурой, спортом или фитнесом следует придерживаться определенных правил:

- критиковать следует в доброжелательной форме за счет ослабления обвинительного акцента, внесения элементов похвалы критикуемого, уважая его честь и достоинство, критикуя его только за невыполнение действий, обозначенных в договоре, если речь идет о клиенте фитнес-клуба, либо включая самокритику занимающегося, не выполняющего оздоровительную программу,

- высказывать пожелания нужно в косвенной форме, не настаивая на своей точке зрения,

- не следует добиваться от работников признания своих ошибок и правоты критикуемого,

- обозначить ошибки следует наедине, конфиденциально, подчеркивая, что отмеченные недостатки легко устранимы.

Вышесказанное сводится к трем пожеланиям:

Первое – положительная оценка критикуемого за имеющиеся личные достижения в вопросах сохранения и укрепления здоровья (плюс).

Второе – критические замечания за суждения, поступки или действия, касающихся нарушений и недостатков в процессе самостоятельных занятий здоровьеформирующими физическими упражнениями, массовым спортом и фитнесом (минус).

Третье – вера и надежда в устранении критикуемого ошибок или недоработок (плюс).

Поэтому одними моральными и экономическими методами обеспечивать эффективность здоровьеукрепляющей деятельности невозможно без учета социальных, психологических и биологических особенностей поведения человека.

Существенное значение в реализации государственной политики, направленной на укрепление здоровья населения Российской Федерации и повышение эффективности индивидуальных физкультурно-оздоровительных программ, приобретает феномен моды на здоровый образ жизни.

Как социальное явление, мода на ЗОЖ является предметом научного анализа с 1960-х годов, однако, несмотря на накопленный объём исследований, до настоящего времени недостаточно разработан её ключевой аспект – механизмы детерминации и формирования устойчивых установок на здоровый образ жизни, а также сопутствующие этому условия и факторы.

В основе распространения моды на ЗОЖ лежат фундаментальные свойства человеческой природы. Во-первых, стремление человека соответствовать актуальным социальным тенденциям, поскольку следование моде выступает важным элементом его включённости в социум. Во-вторых, внедрение новых поведенческих моделей нередко сопровождается трансформацией сложившихся этических, моральных и психологических установок, что может вызывать неоднозначную реакцию и сопротивление со стороны отдельных социальных групп. В-третьих, возрастает значение научных исследований, направленных на выявление закономерностей формирования моды на здоровый образ жизни, поскольку их результаты способствуют укреплению базовых общественных ценностей.

Следует подчеркнуть, что формирование моды на ЗОЖ ориентировано на трансформацию ценностно-мотивационной сферы личности, перераспределение интересов и переориентацию потребностей человека в сторону социально-одобряемых моделей поведения, обеспечивающих устойчивое стремление к ведению здорового образа жизни и систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Отдельно необходимо отметить, что все это направлено на переключение интересов, внимания, переориентацию ряда потребностей человека в морально одобряемые принципы ЗОЖ и устойчивое стремление к систематическим занятиям физической культурой и спортом [9, С. 23; 10, С. 8]. Анализ некоторых зарубежных и отечественных публикаций позволяет выявить наиболее важные моменты и закономерности в проблеме формирования ЗОЖ. Изучение опыта ведущих компаний за рубежом и в нашей стране показало, что представление о возможности мотивации преимущественно через оплату труда не всегда результативно, поэтому сейчас рекомендуется применение концепции комплексной (системной) мотивации, которая содержит следующие рекомендации:

- учет состояния здоровья человека при оформлении медицинской страховки (например, функционального состояния и кардиореспираторной подготовленности). Так, например, в Англии при оформлении государственной медицинской страховки обращают внимание не только на наличие хронических заболеваний и низкий уровень функционального состояния, но и на ожирение 2-3 степени (ИМТ больше 40), наличие которого повышает страховку в 2-3 раза, нежели при нормальном соотношении жировой и мышечной массы тела,

- контроль количества посещений врача в течение года (так, в США есть подобная практика при получении страхового медицинского полиса),

- поощрение прихода работника на работу пешком или передвижение на велосипеде до места работы и обратно,

- выдача корпоративных карт для посещения спортивного клуба или фитнес-клуба,

- предоставление дополнительного оплачиваемого отпуска за отсутствие или незначительное (менее 4-7 дней в рабочем году) количество дней временной нетрудоспособности в связи с болезнью,

- снижение стоимости занятий в спортивных клубах, фитнес-центрах при повторном обращении за услугами клиента,

- дополнительная оплата инструктора-тренера за повторное приобретение карты клиентом,

- материальное стимулирование двигательной активности работника, самостоятельно занимающегося активными и систематическими оздоровительными тренировками или массовым спортом. В то же время эта деятельность включает в себя систему штрафов и табу: запрет на курение в офисах и в местах общественного пользования, запрет на использование лифта в рабочее время и др.

Однако эта концепция не принесла должного результата, потому что внутри организации коллективные отношения не напоминают семейные, и не должны быть таковыми, а семейный тип разрешения конфликтов на работе не дает должного результата. Среди последних научных публикаций о характере взаимоотношений в бизнесе публикуются сообщения об успешных инновационных методах управления и организации здоровьформирующей деятельности в производственных коллективах, однако вопрос о возможности формирования без принуждения стереотипов ЗОЖ остается открытым.

Таким образом, формирование устойчивой мотивации к двигательной активности и применение основ здорового образа жизни представляет собой сложный многофакторный процесс, включающий биологические, психологические и социальные механизмы. Внедрение ценностных ориентаций на поддержание здоровья и регулярную двигательную активность в образовательную и общественную практику будет способствовать формированию у детей, молодежи и взрослого населения устойчивых установок на ведение здорового образа жизни и укрепление здоровья как важнейшей социально-культурной ценности современного общества.

Список использованной литературы

1. Архипова, Л.А**.** Методика преподавания физической культуры в начальной школе: учебное пособие. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2013. - 264 с.

2. Бальсевич, В. К. Физическая культура: молодежь и современность / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 4. – С. 2-7.

3. Бестужев-Лада, И. В. Российская школа: тупик или реформы. Материалы второй рабочей конференции Консультативного Совета МАОО МФО. – Ярославль. – 2002. – С. 39-49.

4. Бокарев, И. Н. Метаболический синдром/ И. Н. Бокарев //Клиническая медицина. – 2014. – №8. – С.71-76.

5. Васильева, Т.В. Письмо Аппарата Правительства Российской Федерации № 9591-П8 от 13 октября 2022 г. – 4 с.

6. Гагонин, С. Г. Инновационные подходы в психофизической подготовке студентов управленческого профиля // Управленческое консультирование. 2012. № 2. С. 174 – 178.

7. Кирий Е.В., Осик В.И., Ончукова Е.И. Скрининг-оценка состояния здоровья и формирования компетенций ЗОЖ студенческой молодёжи Кубани. Журнал «Вопросы педагогики». – Москва, 2021. -№11-2. – С.335-338

8. Прайер, К. Сравнительная психология и зоопсихология / К. Прайер . Не рычите на собак и людей. Дрессировка животных и людей. Изд. ПИТЕР.: Хрестоматия. – М.; Санкт-Петербург; Нижний Новгород; Воронеж; Ростов-на-Дону; Самара, 2003. – С.203 – 320.

9. Погорелова, И.А. Гигиенические требования к организации физического воспитания детей и подростков: учебное пособие /И.А. Погорелова Л.И. Макарова; Иркутский государственный медицинский университет, Кафедра профильных гигиенических дисциплин. Иркутск: ИГМУ, 2022. - 50 с.

10. Рекомендации «круглого стола» на тему «Роль физкультуры и спорта в профилактике заболеваний и укреплении здоровья школьников». Утверждены решением Комитета Совета Федерации по социальной политике от 23 мая 2012 г. – с. 8.

ГЛАВА 2. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ К РАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ[5]

2.1. Концептуальные основы формирования готовности медицинских работников к рационализации профессиональной деятельности в условиях среднего профессионального образования

Актуальность темы исследования обусловлена несколькими основными факторами, связанными с современными вызовами в системе здравоохранения и профессионального образования.

Во-первых, в условиях стремительного развития медицинских технологий и возрастающих требований к качеству оказания медицинской помощи повышается необходимость в подготовке высококвалифицированных кадров, способных эффективно адаптироваться к изменениям и рационализировать свою профессиональную деятельность.

Во-вторых, среднее профессиональное образование (СПО) играет важную роль в формировании компетенций будущих медицинских работников, однако существующие образовательные модели не всегда в полной мере учитывают необходимость развития навыков рационализации и оптимизации трудовых процессов. Это приводит к тому, что выпускники сталкиваются с трудностями при внедрении инновационных подходов в свою практику.

В-третьих, в условиях дефицита кадров и высокой нагрузки на медицинский персонал умение рационально организовывать свою работу становится критически важным. Формирование готовности к рационализации профессиональной деятельности на этапе обучения позволяет не только повысить эффективность труда будущих специалистов, но и снизить уровень профессионального выгорания.

В этой связи разработка модели формирования готовности медицинских работников к рационализации профессиональной деятельности в условиях СПО

[5] Автор главы: Меньших Е.В.

является актуальной задачей, направленной на совершенствование системы подготовки кадров, повышение качества медицинских услуг и адаптацию специалистов к динамично меняющимся условиям профессиональной среды.

Проблема данного исследования заключается в противоречии между возрастающей потребностью в рациональной организации профессиональной деятельности медицинских работников и недостаточной разработанностью педагогических моделей, обеспечивающих формирование соответствующей готовности в условиях среднего профессионального образования. С одной стороны, современная система здравоохранения предъявляет высокие требования к эффективности, скорости и качеству оказания медицинской помощи, что требует от специалистов умения оптимизировать рабочие процессы, применять инновационные методы и минимизировать нерациональные затраты времени и ресурсов. С другой стороны, в системе среднего профессионального образования до сих пор в основном преобладают традиционные подходы к подготовке медицинских кадров, которые не всегда уделяют достаточное внимание формированию компетенций, связанных с рационализацией труда. В результате выпускники медицинских колледжей зачастую оказываются не готовы к самостоятельному анализу и оптимизации своей профессиональной деятельности, что снижает их адаптивность в реальных условиях работы. Разрешение данного противоречия требует разработки специальной модели, направленной на целенаправленное формирование готовности будущих медицинских работников к рационализации своей профессиональной деятельности уже на этапе обучения.

Степень научной разработанности темы исследования.

Вопрос формирования готовности медицинских работников к рационализации профессиональной деятельности в условиях среднего профессионального образования (СПО) изучался в научной литературе преимущественно в контексте смежных проблем. Прямых исследований по этой узкой теме немного, но можно выделить несколько ключевых авторов и научных школ, работающих в близких направлениях:

1. Исследования по профессиональной подготовке медицинских кадров в СПО:

– Л.А. Левина [18], Н.Н. Камынина [16] изучали вопросы компетентностного подхода в обучении среднего медицинского персонала;

– Н.В. Дудинцева [11], В.С. Лотков [11], А.В. Егорова [12], И.К. Петрухина [12] исследовали практико-ориентированные технологии в подготовке специалистов медицинского вуза;

– Л.З. Урсилова [39] исследовала вопросы формирования готовности к профессиональной деятельности среднего медицинского персонала средствами инновационных технологий.

Эти научные работы закладывают основы понимания педагогических механизмов подготовки медиков, но не фокусируются именно на рационализации труда.

2. Работы по рационализации и оптимизации труда в медицине:

– А.А. Ивашинников, А.М. Нямцу, В.А. Шуплецова [14] рассматривали вопросы бережливого производства в здравоохранении;

– Л.А. Афонина, А.С. Шкода, Н.Ф. Подрядова, А.С. Ангеловский, Ю.А. Шитова [1] исследовали вопросы организации труда среднего медицинского персонала с позиций эффективности;

– С.И. Двойников, Ю.А. Тарасова, С.Р. Бабаян [24] исследовали общепрофессиональные аспекты деятельности средних медицинских работников.

Однако эти исследования ориентированы на действующих специалистов, а не на этап их обучения.

3. Психолого-педагогические аспекты готовности к профессиональной деятельности:

– Э.Ф. Зеер [13], А.К. Маркова [20] разрабатывали концепции профессионального становления и готовности к труду;

– Н.В. Кузьмина [17], В.А. Сластенин [25, 31] исследовали педагогические условия формирования профессиональных компетенций;

– Л.С. Стародубцева [34] исследовала вопросы формирования мотивационной включенности студентов в учебную деятельность как фактор адаптации к профессии.

Данные труды дают теоретическую базу, но не адаптированы конкретно к рационализации труда в медицинском СПО.

Следует отметить, что исследований, посвященных именно моделированию готовности к рационализации профессиональной деятельности у студентов медицинских колледжей, в научной литературе недостаточно. Существующие работы затрагивают лишь отдельные аспекты проблемы, что подтверждает актуальность и новизну данного исследования. Проблема формирования готовности медицинских работников к рационализации профессиональной деятельности в условиях СПО изучена в научной литературе фрагментарно, что указывает на наличие значительных пробелов и необходимость дальнейших исследований.

С одной стороны, общие вопросы профессиональной подготовки в системе СПО достаточно широко освещены в работах таких авторов, как М.Н. Булаева [3], С.М. Гвоздев [8], Н.В. Ронжина [27], Е.В. Сартакова [29], Сергеева Н.А. [30]. Исследованы различные аспекты формирования профессиональных компетенций, педагогические технологии, методы практико-ориентированного обучения. Однако большинство этих работ сосредоточено на традиционных подходах к обучению, без акцента на развитие навыков рационализации и оптимизации трудовых процессов.

С другой стороны, проблемы рационализации и оптимизации профессиональной деятельности в медицине рассматриваются преимущественно в контексте управления здравоохранением, организации труда и внедрения бережливых технологий (в частности, Lean-методологии). Эти исследования, однако, чаще ориентированы на уже работающих специалистов и не затрагивают вопросы подготовки студентов в системе СПО.

Отдельные работы посвящены психолого-педагогическим аспектам формирования готовности к профессиональной деятельности, но они либо

носят общий характер, либо не учитывают специфику медицинской сферы. Практически отсутствуют исследования, в которых комплексно рассматривались бы механизмы формирования у будущих медицинских работников установок на рациональную организацию труда уже на этапе обучения.

Несмотря на наличие отдельных научных разработок по смежным вопросам, интегративная модель формирования готовности к рационализации профессиональной деятельности у студентов медицинских колледжей остается недостаточно изученной. Это определяет научную новизну данного исследования и его потенциал для существующих пробелов в теории и практике профессионального медицинского образования.

Объект опытно-экспериментальной работы: процесс формирования готовности выпускников колледжа к эффективной профессиональной деятельности. Это понятие охватывает весь спектр педагогических условий, средств и методов, оказывающих влияние на подготовку студентов к успешному выполнению профессиональных задач.

Предмет опытно-экспериментальной работы представляет собой совокупность педагогических условий, методов, средств и организационных форм, которые могут как содействовать, так и препятствовать развитию готовности выпускников колледжа к эффективной профессиональной деятельности.

В рамках исследования предметом могут стать следующие аспекты:

- содержание образовательных программ;
- применяемые педагогические технологии;
- формы взаимодействия между преподавателями и студентами;
- система практик и стажировок;
- методы диагностики и оценки готовности к профессиональной деятельности.

Гипотеза опытно-экспериментальной работы: формирование готовности выпускников колледжа к эффективной профессиональной

деятельности станет более успешным, если в образовательный процесс медицинского колледжа внедрить интегрированную педагогическую модель, включающую углублённую практико-ориентированную подготовку на базе симуляционных центров, междисциплинарные кейс-стадии и тренинги по развитию коммуникативной компетентности, что создаст необходимые педагогические условия для значительного повышения качества подготовки и проявится в увеличении их теоретической компетентности, развитии практических навыков и психологической устойчивости.

В настоящее время система среднего профессионального образования развивается ускоренными темпами, что особенно заметно в сфере подготовки медицинских кадров. Этот процесс обусловлен целым рядом факторов, среди которых можно выделить как общие тенденции развития профессионального образования в стране, так и специфические требования, предъявляемые к медицинским работникам в современных условиях. Основными стимулами преобразований стали национальные и федеральные проекты, такие как «Кадры», «Молодежь и дети», «Экономика данных и цифровая трансформация», «Профессионалитет», «Производительность труда» и другие. Эти инициативы направлены на комплексную модернизацию всех аспектов образовательного процесса – от материально-технического оснащения до содержания образовательных программ и методов преподавания. В медицинском образовании эти изменения приобретают особую значимость, так как качество подготовки будущих медицинских работников напрямую влияет на уровень здравоохранения в целом.

Современные вызовы, такие как цифровизация медицины, внедрение новых технологий диагностики и лечения, необходимость работы в условиях ограниченных ресурсов, требуют от выпускников медицинских колледжей не только профессиональных знаний и навыков, но и способности рационально организовывать свою работу. Однако существующие образовательные программы не всегда в полной мере учитывают эту потребность, делая основной акцент на традиционных аспектах подготовки. Это создает

определенный разрыв между требованиями практического здравоохранения и реальным уровнем готовности выпускников к рационализации своей профессиональной деятельности. В связи с этим разработка модели формирования такой готовности у будущих медицинских работников в условиях среднего профессионального образования представляется особенно актуальной.

Особое значение приобретает интеграция теоретической подготовки с практической деятельностью в реальных медицинских учреждениях, что позволяет студентам уже в процессе обучения сталкиваться с типичными профессиональными ситуациями и вырабатывать навыки их оптимального решения. Федеральный проект «Профессионалитет» как раз направлен на укрепление этой связи между образовательными организациями и работодателями. Кроме того, важную роль играет внедрение современных образовательных технологий, включая симуляционное обучение, использование виртуальной и дополненной реальности, что позволяет моделировать различные профессиональные сценарии и отрабатывать рациональные подходы к их реализации. Все эти изменения в системе СПО создают благоприятные условия для формирования у будущих медицинских работников не только профессиональных компетенций, но и способности к постоянному совершенствованию и оптимизации своей работы, что в конечном итоге должно способствовать повышению качества медицинской помощи в стране.

В современной российской системе образования происходят глубокие системные изменения, затрагивающие все уровни подготовки специалистов. Особое значение в этом контексте приобретает сфера среднего профессионального медицинского образования, поскольку именно она формирует кадровый потенциал практического здравоохранения – системы, которая, по определению экспертов, должна «обеспечивать населению доступность медицинской помощи гарантированного объема и качества» [1, с. 154].

Современные вызовы в здравоохранении, включая необходимость модернизации медицинской инфраструктуры, внедрения новых стандартов оказания помощи и привлечения в отрасль квалифицированных кадров, требуют принципиально новых подходов к подготовке специалистов. Эти приоритеты нашли свое отражение в Указе Президента РФ от 07.05.2024 №309, где среди ключевых национальных целей на первое место вынесены «сохранение населения, укрепление здоровья и повышение благополучия людей, поддержка семьи».

Реализация этих стратегических задач невозможна без качественной подготовки медицинских кадров, что подтверждается данными различных исследований. В частности, анализ программы «Инцидент №13» продемонстрировал существенное влияние образовательных организаций на формирование профессиональной траектории молодых специалистов. При этом особую важность приобретает не только передача профессиональных знаний и навыков, но и развитие у будущих медиков способности к адаптации в условиях быстро меняющейся системы здравоохранения, готовности к непрерывному профессиональному совершенствованию и рационализации своей деятельности.

Современные требования к системе среднего профессионального медицинского образования предполагают не просто подготовку квалифицированных исполнителей, а формирование специалистов нового типа, способных эффективно работать в условиях цифровой трансформации здравоохранения и постоянно растущих требований к качеству медицинских услуг. Это требует переосмысления традиционных подходов к обучению и внедрения инновационных образовательных моделей, ориентированных на комплексное развитие профессиональных и надпрофессиональных компетенций будущих медицинских работников.

В последние годы существенно возросла значимость вопросов подготовки квалифицированных кадров для системы практического здравоохранения. Профессиональные образовательные организации

медицинского профиля сегодня сталкиваются с расширением спектра своих функций – от традиционной подготовки специалистов до решения стратегически важных задач кадрового обеспечения отрасли. Особую актуальность приобрели следующие аспекты деятельности медицинских колледжей и училищ: формирование не только профессиональных компетенций, но и устойчивой мотивации к работе в государственном здравоохранении; организация системной работы по ранней профессиональной ориентации школьников; создание эффективных механизмов взаимодействия между обучающимися и потенциальными работодателями; обеспечение целевого трудоустройства выпускников в государственные медицинские учреждения; разработка и реализация программ сопровождения молодых специалистов в первые годы профессиональной деятельности. Такая расширенная функциональная нагрузка требует пересмотра традиционных подходов к организации образовательного процесса, внедрения инновационных методик преподавания и создания комплексной системы партнерства с учреждениями практического здравоохранения. Особое значение приобретает разработка эффективных моделей наставничества и постдипломного сопровождения выпускников, что способствует снижению текучести кадров и закреплению молодых специалистов в отрасли.

В современных условиях особую значимость приобретает проблема формирования у выпускников медицинских колледжей способности к рациональной организации профессиональной деятельности, что подразумевает умение оказывать медицинскую помощь максимально эффективно и качественно. Данная задача становится особенно актуальной в свете стратегических целей, поставленных государством перед системой здравоохранения, которые требуют принципиального обновления подходов к подготовке среднего медицинского персонала. Трансформация среднего профессионального медицинского образования сегодня предполагает комплексное обновление всех его составляющих: содержания образовательных программ; педагогических технологий; методов и форм обучения; системы

взаимодействия с социальными партнерами. Реализация этих преобразований возможна только при условии активного участия педагогического сообщества, которое должно быть готово к проектной деятельности как ключевому механизму внедрения инноваций. Способность преподавательского состава медицинских колледжей к инициативному проектированию образовательного процесса становится важнейшим фактором успешного решения задач, стоящих перед системой СПО в условиях модернизации здравоохранения. Особое значение приобретает формирование у будущих медицинских работников не только профессиональных компетенций, но и навыков рациональной организации труда, что позволит им эффективно работать в условиях постоянно возрастающих требований к качеству медицинских услуг и необходимости оптимального использования ресурсов системы здравоохранения.

2.2. Ценностно-целевые ориентиры формирующей опытно-экспериментальной работы и проблемное поле исследования

Создание ценностно-ориентированной модели подготовки выпускников медицинских колледжей представляет собой важнейшую задачу современного профессионального образования. Для успешной реализации этой модели необходимо разработать особую дидактическую систему, которая бы целенаправленно формировала у будущих медицинских работников способность к постоянному совершенствованию своей профессиональной деятельности. Такой подход требует применения инновационных педагогических методик, выходящих за рамки традиционного обучения.

Междисциплинарный характер предлагаемого подхода позволяет студентам последовательно и глубоко осваивать все аспекты профессиональной подготовки через системное восприятие учебного материала. При этом ключевое значение приобретают четко сформулированные ценностные ориентиры и целевые установки, которые выполняют несколько важнейших функций. Во-первых, они определяют стратегические направления

образовательного процесса, задавая вектор профессионального становления будущих специалистов. Во-вторых, формируют особую образовательную философию, основанную на принципах непрерывного профессионального роста и совершенствования. В-третьих, служат критериями для оценки ожидаемых результатов обучения. Именно эти ценностные основания становятся тем императивом, на котором выстраивается вся система подготовки медицинских кадров. Они позволяют не только разработать эффективную модель обучения, но и создать объективные механизмы оценки ее результативности, что особенно важно в условиях реформирования системы среднего профессионального медицинского образования. Данный подход обеспечивает формирование у выпускников не только профессиональных компетенций, но и устойчивой мотивации к постоянному повышению качества оказываемой медицинской помощи.

В основе данного исследования лежит система фундаментальных ценностей, определяющих подход к подготовке будущих медицинских специалистов. Прежде всего, мы делаем акцент на формировании подлинного профессионального мастерства, которое проявляется не в механическом усвоении знаний, а в способности применять их на практике для решения сложных клинических задач, оптимизации рабочих процессов и, как следствие, повышения качества медицинских услуг. Особое значение придается развитию инновационного мышления – мы стремимся воспитать у студентов способность выходить за рамки шаблонных решений, искать нестандартные подходы к выполнению профессиональных обязанностей и активно внедрять современные технологии в повседневную практику. Не менее важными являются такие качества, как профессиональная ответственность и инициативность. Наша задача – сформировать у будущих медиков способность принимать обоснованные решения, осознавать степень своей ответственности за результаты работы и проявлять активную позицию в развитии профессиональной сферы. Эти качества тесно связаны с установкой на непрерывное профессиональное совершенствование, которая предполагает

осознанную потребность в постоянном самообразовании, критическом анализе собственного опыта и последовательном профессиональном росте.

Особое место в системе ценностей занимает принцип гуманности. Мы рассматриваем оптимизацию профессиональной деятельности не как самоцель, а как инструмент для улучшения качества жизни пациентов, повышения комфорта медицинского обслуживания и гуманизации всего процесса оказания медицинской помощи. Такой ценностный императив позволяет подготовить не просто квалифицированных исполнителей, а думающих специалистов, способных сочетать профессиональное мастерство с человеческим отношением к пациентам.

Основной вектор развития опытно-экспериментальной работы.

Цели конкретизируют ценности, определяя измеримые и достижимые результаты в соответствии со стандартами СПО.

Общая цель: разработка и апробация педагогической модели, формирующей у выпускников медицинских колледжей готовность к оптимизации профессиональной деятельности.

В рамках исследования поставлены четкие целевые ориентиры, направленные на качественное преобразование системы подготовки медицинских кадров.

Первостепенной задачей является достижение такого уровня подготовки выпускников, который бы полностью соответствовал современным профессиональным стандартам в сфере рационализации рабочих процессов и эффективной организации труда. Это предполагает не просто усвоение теоретических знаний, но и формирование практических навыков оптимизации профессиональной деятельности. Важнейшим направлением работы становится содержательное обогащение образовательных программ. Планируется системное включение в учебный процесс специальных модулей, посвященных вопросам совершенствования рабочих процессов, управления качеством медицинских услуг и внедрения инновационных подходов в профессиональную практику. Особое внимание уделяется методическому обеспечению

образовательного процесса – внедрению интерактивных технологий обучения, способствующих развитию у студентов критического мышления, аналитических способностей и компетенций в области принятия обоснованных профессиональных решений. Центральное место в предлагаемой модели занимает личностно-ориентированный подход, направленный на пробуждение у будущих специалистов внутренней потребности в постоянном профессиональном росте. Задача педагогов – сформировать у обучающихся устойчивую мотивацию к самостоятельному поиску путей оптимизации своей работы, развитию профессиональной рефлексии и сознательному стремлению к совершенствованию методов оказания медицинской помощи. Такой комплексный подход позволит подготовить специалистов нового типа, способных не только качественно выполнять свои профессиональные обязанности, но и постоянно работать над улучшением организации трудового процесса.

В результате реализации образовательной модели формируется принципиально новый тип медицинского специалиста. Такой выпускник представляет собой гармоничное сочетание глубоких профессиональных знаний и универсальных компетенций будущего. Он обладает системным мышлением, позволяющим анализировать и совершенствовать рабочие процессы, открыт для инновационных решений и готов брать на себя ответственность за их внедрение. Важнейшей характеристикой становится осознание стратегической важности рационализации профессиональной деятельности как для повышения эффективности системы здравоохранения в целом, так и для улучшения качества обслуживания каждого конкретного пациента. Оыптно-экспериментальная работа строится на четких ценностно-смысловых основаниях, главная цель которых – воспитание активной профессиональной позиции. В рамках данной модели культура постоянного совершенствования и оптимизации трудовых процессов перестает быть дополнительным требованием, а становится естественной составляющей профессионального мировоззрения специалиста. Это предполагает

формирование особого типа мышления, при котором поиск путей повышения эффективности работы превращается в профессиональную привычку и внутреннюю потребность. Такой подход позволяет создать принципиально новую генерацию медицинских кадров, способных не только адаптироваться к изменениям в системе здравоохранения, но и активно участвовать в ее преобразовании.

2.3. Концептуальная идея и характерные особенности педагогической опытно-экспериментальной работы

Готовность к профессиональной деятельности в медицинской сфере представляет собой многомерное интегративное качество специалиста, синтезирующее различные аспекты подготовки. Данное понятие охватывает не только совокупность специальных знаний и практических умений, но и целый спектр психологических характеристик, ценностных ориентаций и мотивационных установок личности. Именно такое комплексное сочетание позволяет медицинскому работнику эффективно выполнять свои функциональные обязанности и гибко адаптироваться к динамично меняющимся условиям современного здравоохранения.

Профессиональная компетентность в медицинской деятельности формируется как результат системного освоения всех компонентов подготовки. Она проявляется в способности выпускника: творчески применять полученные знания в реальных клинических ситуациях; находить оптимальные решения как в типовых, так и в сложных нестандартных случаях; выстраивать продуктивное взаимодействие с коллегами по медицинской команде; устанавливать доверительные отношения с пациентами и их родственниками. Такой уровень профессионального мастерства достигается за счет органичного сочетания теоретической подготовки, практического опыта и развитых личностных качеств, что в совокупности обеспечивает готовность к полноценной самостоятельной работе в медицинских учреждениях.

Структура компетенций:

− общие (универсальные): включают самостоятельность, ответственность, навыки межличностного общения, умение работать в команде и стремление к непрерывному обучению;

− профессионально-базовые: относятся к специфическим для медицины видам деятельности, таким как оказание первой помощи или уход за больными;

− специализированные: охватывают узкопрофильные знания и умения, например, владение современными медицинскими технологиями.

В основе предлагаемой образовательной модели лежат ключевые методологические принципы, определяющие подход к подготовке будущих медицинских специалистов.

Центральное место среди них занимает *личностно-развивающая парадигма*, которая рассматривает обучающегося как полноправного и сознательного участника образовательного процесса. В рамках данного подхода акцент смещается с пассивного усвоения информации на активное профессиональное становление, при котором особое внимание уделяется: формированию профессиональной автономии и способности к самоорганизации; развитию внутренней мотивации и личной ответственности за результаты деятельности; стимулированию творческого мышления и поиска нестандартных решений; воспитанию готовности к осознанному профессиональному выбору и саморазвитию. Такой подход принципиально меняет роль преподавателя – из транслятора знаний он превращается в наставника, который создает условия для раскрытия профессионального потенциала каждого студента. Особое значение приобретает создание образовательной среды, способствующей проявлению инициативы, развитию критического мышления и формированию способности самостоятельно находить оптимальные пути решения профессиональных задач. Это позволяет подготовить специалистов, готовых к осознанной и ответственной профессиональной деятельности в условиях современного здравоохранения.

В рамках исследования применяется *компетентностно-ориентированная модель обучения*, предполагающая целенаправленное

развитие у студентов комплекса профессионально значимых качеств. Данный подход акцентирует внимание на практико-ориентированном характере подготовки, при котором формируемые компетенции:

− соответствуют требованиям: Федеральных государственных образовательных стандартов; профессиональных стандартов в сфере здравоохранения; актуальных запросов работодателей;

− охватывают различные аспекты профессиональной деятельности: специальные (предметные) компетенции; надпрофессиональные (универсальные) навыки; личностные качества, необходимые для работы в медицинской сфере;

− оцениваются через: демонстрацию умений в смоделированных профессиональных ситуациях; результаты практической деятельности в реальных медицинских учреждениях; способность решать комплексные профессиональные задачи.

Рассматриваемый подход обеспечивает тесную взаимосвязь между теоретической подготовкой и практическим применением знаний, что позволяет объективно оценивать уровень профессиональной готовности выпускников к самостоятельной работе. Особое внимание уделяется формированию не только узкопрофессиональных, но и метапредметных компетенций, включая способность к самоорганизации, работе в команде и непрерывному профессиональному совершенствованию.

Практико-ориентированный подход в образовательном процессе реализуется через:

- органичное сочетание теоретической подготовки и реальной практики: синхронизацию учебного материала с актуальными профессиональными задачами; поэтапное усложнение практических заданий по мере освоения теории;

- моделирование профессиональной деятельности: создание реалистичных клинических сценариев и кейсов; использование симуляционных технологий разного уровня сложности;

- применение активных обучающих технологий: интерактивные тренинги по отработке профессиональных навыков; ролевые игры с распределением функций медицинской команды; работу на современных тренажерных комплексах и фантомах; клинические стажировки в медицинских организациях под руководством наставников;

- систему непрерывной практической подготовки: постепенное увеличение доли самостоятельной работы студентов; сквозное включение практических элементов в теоретические курсы; регулярное обновление практических заданий в соответствии с изменениями в профессиональных стандартах.

Данный подход обеспечивает плавный переход от учебной деятельности к профессиональной практике, формируя у студентов целостное представление о будущей работе и снижая стресс адаптации на рабочем месте.

Формирование психологической готовности будущих медицинских специалистов представляет собой важнейший аспект профессиональной подготовки. Это сложный, многоуровневый процесс, требующий целенаправленной работы на протяжении всего периода обучения. В основе такой готовности лежит целый комплекс взаимосвязанных психологических характеристик и профессионально важных качеств личности.

Ключевым элементом является устойчивая профессиональная мотивация, которая включает в себя не только осознанный выбор медицинской специальности, но и искренний интерес к работе с пациентами, стремление к постоянному совершенствованию своих знаний и навыков. Без такой внутренней мотивационной основы невозможно достичь настоящего профессионального мастерства в медицине.

Особое значение имеет эмоционально-волевая сфера будущего специалиста. Работа в медицинской сфере неизбежно связана со стрессовыми ситуациями, высоким уровнем ответственности и необходимостью принимать решения в условиях неопределенности. Поэтому так важно развивать у студентов эмоциональную устойчивость, способность сохранять самообладание

в сложных обстоятельствах, навыки эффективной саморегуляции и управления своим психоэмоциональным состоянием.

Не менее важны коммуникативные компетенции, среди которых особо следует выделить эмпатию – способность понимать эмоциональное состояние пациентов, проявлять чуткость и тактичность в общении. При этом важно сохранять профессиональную дистанцию и объективность, необходимые для принятия взвешенных медицинских решений.

Формирование ответственности как профессионального качества предполагает развитие у студентов способности осознавать последствия своих действий, анализировать возможные риски и принимать обоснованные решения. Это качество тесно связано с профессиональной рефлексией - способностью критически оценивать свои действия и постоянно работать над совершенствованием профессиональных навыков.

Развитие психологической готовности требует комплексного подхода, включающего как специальные тренинги и практические занятия, так и создание соответствующей образовательной среды, способствующей личностному и профессиональному росту будущих медицинских специалистов.

Социально-ценностная основа профессиональной подготовки медицинских специалистов включает формирование системы гуманистических ориентиров и норм профессионального поведения. В процессе обучения особое внимание уделяется развитию следующих ключевых качеств:

- гуманистические ценности: милосердие как основа отношения к пациентам; уважение человеческого достоинства вне зависимости от социального статуса; эмпатическое понимание потребностей больных;

- профессиональная этика: строгое соблюдение врачебной тайны; честность в профессиональных отношениях; ответственность за качество оказываемой помощи;

- социально-значимые качества: дисциплинированность и исполнительность; точность в выполнении медицинских процедур; культура профессионального общения;

- нравственные ориентиры: приоритет здоровья и интересов пациента; готовность к профессиональному самопожертвованию; неприятие любых форм дискриминации.

Формирование этих качеств осуществляется через комплекс образовательных мероприятий, включающих: специальные курсы по медицинской этике и деонтологии; разбор сложных клинических случаев с этической составляющей; практикумы по профессиональному общению; встречи с опытными специалистами – носителями профессиоальных ценностей; волонтерскую работу в медицинских учреждениях.

Формирование такой ценностной системы осуществляется также через интеграцию этических принципов во все компоненты образовательного процесса – от теоретических занятий до клинической практики. Особую роль играет личный пример преподавателей и наставников, демонстрирующих эталон профессионального поведения в медицинской среде.

Многоуровневая система экспериментальной работы строится на последовательной реализации взаимосвязанных этапов, обеспечивающих комплексный подход к исследованию профессиональной готовности будущих медицинских специалистов:

− диагностический этап: проведение входного мониторинга сформированности ключевых компетенций; использование комплекса оценочных методик (тестирование, экспертные оценки, ситуационные задачи); выявление типичных проблем и затруднений в профессиональной подготовке;

− формирующий этап: внедрение инновационных образовательных технологий; апробация новых форм организации учебного процесса; реализация индивидуальных траекторий профессионального развития; коррекция образовательной программы на основе полученных данных;

− контрольный этап: оценка динамики профессионального становления; сравнительный анализ промежуточных результатов; использование критериально-ориентированных методик оценки; выявление эффективности применяемых педагогических подходов;

– обобщающий этап: систематизация и интерпретация полученных данных; формулировка выводов и практических рекомендаций; разработка методического обеспечения для внедрения результатов; определение перспективных направлений дальнейших исследований.

Каждый этап реализуется с применением специфического методического инструментария, адаптированного к поставленным задачам. Представленный системный подход обеспечивает объективность исследования, позволяет проследить динамику изменений и сделать обоснованные выводы об эффективности применяемых инновационных методик профессиональной подготовки.

В рамках исследования реализуется *интегративный подход к организации образовательного процесса*, основанный на сочетании инновационных педагогических методик. Данная система включает несколько взаимодополняющих компонентов:

- активные методы обучения: проектная деятельность (разработка и реализация профессионально-ориентированных проектов); проблемное обучение (анализ клинических случаев и поиск оптимальных решений); имитационные технологии (деловые игры, симуляционные тренинги);

- исследовательские подходы: организация учебно-исследовательской работы студентов; применение методов доказательной медицины; проведение практико-ориентированных исследований;

- цифровые образовательные технологии: использование специализированных медицинских симуляторов; применение электронных обучающих систем; организация дистанционного консультирования; использование виртуальных практикумов;

- коммуникативные практики: тренинги профессионального общения; моделирование междисциплинарного взаимодействия; развитие навыков командной работы.

Особенностью применяемого подхода является его адаптивность – возможность гибкого сочетания различных технологий в зависимости от

конкретных учебных задач и особенностей контингента обучающихся. Все используемые методики направлены на формирование практико-ориентированных компетенций и создание условий для активного профессионального саморазвития студентов.

Дифференцированный подход в профессиональной подготовке медицинских кадров представляет собой систему педагогических методов, направленных на максимально эффективное развитие каждого студента с учетом его индивидуальных особенностей. В основе данного подхода лежит принцип признания уникальности каждого обучающегося и необходимости создания оптимальных условий для его профессионального становления. Ключевыми аспектами дифференцированного обучения являются: учет индивидуальных характеристик студентов; гибкая организация учебного процесса; специфические методы работы; система мониторинга и коррекции. Данный подход позволяет не только учитывать индивидуальные особенности студентов, но и активно использовать их как ресурс для профессионального развития. Например, студенты с аналитическим складом ума могут быть вовлечены в исследовательскую работу, а обладающие развитыми коммуникативными навыками – в проекты, связанные с взаимодействием с пациентами. Важным преимуществом дифференцированного обучения является его направленность на формирование у будущих медицинских специалистов не только профессиональных компетенций, но и навыков самоорганизации, рефлексии и осознанного управления собственным профессиональным развитием. Это особенно значимо в условиях современного здравоохранения, требующего от специалистов способности к постоянному обучению и адаптации.

Современная система подготовки медицинских кадров строится на принципах гибкости и индивидуального подхода, позволяя адаптировать образовательный процесс под особенности и потребности каждого студента. Важнейшую роль в этом процессе играет тесное сотрудничество с профессиональным медицинским сообществом, когда практикующие врачи и

руководители учреждений здравоохранения непосредственно участвуют в оценке уровня подготовки будущих специалистов. Это взаимодействие реализуется через экспертные оценки, анализ портфолио практических достижений, рассмотрение отчетов о клинической практике и решение реальных диагностических задач. Научная основа исследования опирается на интеграцию системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, что позволяет комплексно рассматривать процесс профессиональной подготовки. Экспериментальная часть строится на четких гипотезах, стандартизированных методах диагностики и сочетании количественных и качественных методов оценки. Особое внимание уделяется обеспечению достоверности результатов через многоэтапный мониторинг – от входной диагностики до итоговой оценки, с применением современных статистических методов анализа данных. Такой подход гарантирует не только научную обоснованность исследования, но и его практическую значимость для системы медицинского образования. Внедрение разработанных методик позволяет готовить специалистов, чей уровень профессиональной компетентности полностью соответствует реальным требованиям медицинской практики. Результаты исследования обладают высокой степенью достоверности и могут быть воспроизведены в различных образовательных учреждениях медицинского профиля, что подтверждает их универсальность и практическую ценность.

Таблица 1

Структурные элементы готовности

Компонент	**Содержание**
Когнитивный	Профессиональные знания, умение анализировать и применять информацию
Операционно-деятельностный	Навыки выполнения профессиональных функций
Личностный	Ответственность, коммуникабельность, стрессоустойчивость, эмпатия
Мотивационно-ценностный	Интерес к профессии, стремление к развитию, соблюдение профессиональной этики
Психологический	Уверенность в себе, готовность к принятию решений, саморегуляция

Структурные компоненты профессиональной готовности медицинских специалистов представляют собой комплекс взаимосвязанных элементов, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности.

Когнитивная составляющая включает систему специальных знаний и умений, необходимых для профессиональной деятельности. Она подразумевает не только усвоение теоретического материала, но и способность критически анализировать информацию, выделять существенные признаки патологических состояний, интегрировать знания из различных областей медицины для постановки точного диагноза и выбора оптимальной тактики лечения. Важным аспектом является постоянное обновление знаний в соответствии с последними достижениями медицинской науки.

Операционно-деятельностный компонент охватывает совокупность практических навыков и умений, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей. Это включает: технику выполнения медицинских манипуляций; алгоритмы оказания неотложной помощи; навыки работы с медицинским оборудованием; умение оформлять медицинскую документацию; способность организовать рабочее пространство.

Личностный аспект отражает совокупность качеств, определяющих эффективность профессионального взаимодействия. Ключевыми характеристиками являются: эмоциональная устойчивость в стрессовых ситуациях; развитая эмпатия и способность к терапевтическому общению; ответственность за принимаемые решения; коммуникативная компетентность; толерантность и тактичность; способность работать в команде.

Мотивационно-ценностный компонент включает: осознанный выбор профессии; внутреннюю мотивацию к профессиональной деятельности; приверженность профессиональной этике; ориентацию на непрерывное профессиональное совершенствование; понимание социальной значимости медицинской профессии.

Психологическая готовность проявляется в: уверенности в своих профессиональных возможностях; способности принимать решения в условиях

неопределенности; навыках саморегуляции эмоционального состояния; готовности нести ответственность за результаты своей работы; устойчивости к профессиональному стрессу.

Все эти компоненты находятся в тесной взаимосвязи и образуют целостную систему профессиональной готовности медицинского работника. Их гармоничное развитие обеспечивает не только техническую компетентность, но и формирует гуманистическую основу профессиональной деятельности, что особенно важно в медицинской практике.

Практическая реализация концептуальной основы

- внедрение модульных образовательных программ;
- использование методов активного обучения и современных образовательных технологий;
- организация практической подготовки на клинических базах, включая стажировки и ролевые игры;
- оценка готовности с участием работодателей и наставников;
- формирование портфолио достижений выпускника.

Реализация концепции профессиональной подготовки будущих медицинских специалистов осуществляется через комплекс практико-ориентированных мероприятий, обеспечивающих формирование необходимых компетенций. Основу образовательного процесса составляют модульные программы, разработанные с учетом принципов последовательного усложнения материала и междисциплинарной интеграции. Эти программы обладают достаточной гибкостью, позволяя адаптировать содержание обучения под индивидуальные потребности студентов и актуальные требования профессиональной среды.

Современный учебный процесс активно использует инновационные образовательные технологии, включая анализ реальных клинических случаев, симуляционное обучение с применением высокотехнологичных тренажеров, проектную деятельность, направленную на решение актуальных медицинских проблем. Особое место занимают цифровые образовательные ресурсы,

значительно расширяющие возможности моделирования различных клинических ситуаций.

Практическая подготовка будущих медиков организована как многоуровневая система, включающая клинические стажировки в лечебных учреждениях, интенсивные тренировки в специализированных симуляционных центрах, участие в профессиональных тренингах и ролевых играх. Важным элементом становится формирование навыков междисциплинарного взаимодействия через работу в командах, моделирующих реальные условия профессиональной деятельности.

Система оценки сформированных компетенций строится на принципах объективности и комплексности, сочетая традиционные формы контроля с инновационными подходами. Особую значимость приобретает участие практикующих специалистов-работодателей и наставников, которые вносят свой экспертный вклад в оценку профессиональной готовности выпускников.

Важным инструментом мониторинга профессионального роста студентов становится портфолио личных достижений, которое систематически фиксирует все этапы практической подготовки. В него включаются отчеты о выполненных медицинских манипуляциях, результаты участия в клинических и научных проектах, а также экспертные оценки от наставников и руководителей практики. Такой подход обеспечивает не только наглядную демонстрацию профессионального роста, но и способствует развитию навыков рефлексии и самооценки у будущих специалистов.

Интеграция теоретической подготовки с интенсивной практической деятельностью создает условия для формирования у выпускников целостного профессионального мировоззрения и готовности к самостоятельной работе в реальных условиях медицинской практики. Все элементы системы направлены на достижение главной цели – подготовку компетентных специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи и непрерывно совершенствовать свои знания и навыки.

Таблица 2

Краткая характеристика особенностей педагогической опытно-экспериментальной работы

Особенность	Содержание
Интегративность	Комплексное развитие знаний, умений и личностных качеств
Компетентностная ориентация	Формирование профессиональных и общих компетенций
Практико-ориентированность	Моделирование реальных профессиональных ситуаций
Личностная направленность	Развитие самостоятельности, ответственности и мотивации
Многоступенчатость	Этапы: диагностический, формирующий, контрольный и обобщающий
Современные технологии	Проектные, игровые, исследовательские и другие методики
Дифференциация	Учет индивидуальных особенностей студентов
Вовлечённость работодателей	Оценка готовности с участием наставников
Психологическая готовность	Формирование стрессоустойчивости и эмпатии
Научность	Теоретическая база и статистическая обработка данных

Особенности организации педагогического эксперимента в рамках исследования профессиональной подготовки медицинских специалистов отражают комплексный и системный подход к образовательному процессу.

Опытно-экспериментальная работа характеризуется интегративным характером, предполагающим одновременное развитие профессиональных знаний, практических умений и личностных качеств студентов. Такой подход обеспечивает формирование целостного профессионального мировоззрения и гармоничное развитие будущего специалиста.

Компетентностная ориентация опытно-экспериментальной работы проявляется в акценте на формировании как специальных профессиональных, так и общекультурных компетенций. Особое внимание уделяется развитию клинического мышления, навыков принятия решений и способности к междисциплинарному взаимодействию.

Практическая направленность реализуется через создание условий, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности. Это

достигается использованием симуляционных технологий, разбором клинических случаев, моделированием типичных и критических ситуаций медицинской практики.

Личностно-ориентированный подход в опытно-экспериментальной работе проявляется в создании условий для развития профессиональной самостоятельности, ответственности и мотивации студентов. Образовательный процесс строится с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их профессиональных интересов и карьерных устремлений.

Опытно-экспериментальная работа имеет четкую этапность организации:

- диагностический этап (выявление исходного уровня подготовки);
- формирующий этап (реализация образовательных инноваций);
- контрольный этап (оценка эффективности вмешательств);
- обобщающий этап (анализ результатов и формулировка выводов).

Современные образовательные технологии включают:

- проектное обучение (разработка и реализация медицинских проектов);
- игровые методы (деловые игры, симуляции);
- исследовательские подходы (учебные исследования);
- цифровые технологии (электронные обучающие системы, VR-тренажеры).

Дифференцированный подход обеспечивает учет индивидуальных особенностей студентов – их уровня подготовки, познавательных стилей, профессиональных интересов и личностных характеристик. Это позволяет создать оптимальные условия для профессионального развития каждого обучающегося.

Участие работодателей в эксперименте реализуется через: экспертизу образовательных программ; оценку профессиональной готовности выпускников; наставничество и руководство практикой; совместные образовательные проекты.

Формирование психологической готовности включает развитие: стрессоустойчивости и эмоциональной регуляции; эмпатии и коммуникативной

компетентности; профессиональной уверенности; способности принимать решения в условиях неопределенности.

Научная обоснованность эксперимента обеспечивается: опорой на теоретические концепции профессионального образования; применением валидных диагностических методик; использованием методов математической статистики для обработки данных; возможностью воспроизведения результатов в аналогичных условиях.

Предлагаемый многоаспектный подход позволяет получить достоверные данные об эффективности применяемых образовательных технологий и создать научно-обоснованную модель профессиональной подготовки медицинских специалистов.

Теоретико-методологическую основу исследования составляет интеграция современных подходов к профессиональному образованию, объединяющая три ключевые парадигмы. Компетентностный подход фокусируется на формировании у будущих медицинских специалистов целостного набора профессиональных компетенций, включающего не только специальные знания и клинические навыки, но и способность к непрерывному самообразованию и эффективному командному взаимодействию.

Личностно-ориентированная составляющая подчеркивает важность учета индивидуальных особенностей обучающихся, способствуя развитию их профессиональной идентичности. Этот аспект предполагает формирование устойчивой мотивации к медицинской деятельности, развитие эмпатии и эмоциональной устойчивости как базовых качеств медицинского работника, а также создание условий для проявления индивидуального профессионального стиля каждого студента.

Практико-ориентированный компонент обеспечивает непосредственную связь образовательного процесса с реальными условиями профессиональной деятельности. Это достигается через внедрение современных симуляционных технологий, организацию клинических практик в медицинских учреждениях,

моделирование различных клинических ситуаций и решение актуальных задач практического здравоохранения.

В рамках данного исследования профессиональная готовность выпускников медицинских колледжей рассматривается как комплексный, многокомпонентный феномен, включающий: систему актуальных медицинских знаний, соответствующих современным стандартам; практические умения и навыки, необходимые для выполнения профессиональных обязанностей; развитые личностные качества, обеспечивающие эффективное взаимодействие с пациентами и коллегами; устойчивую профессиональную мотивацию и осознанный выбор медицинской специальности; сформированные ценностные ориентации и этические принципы, соответствующие медицинской деонтологии. Рассматриваемый интегративный подход позволяет преодолеть традиционное противопоставление теоретической и практической подготовки, создавая условия для гармоничного профессионального становления будущих медицинских работников. Особое внимание уделяется формированию способности применять полученные знания в реальных клинических ситуациях, что обеспечивает плавный переход от учебной деятельности к самостоятельной профессиональной практике.

Реализация данной концепции предполагает создание образовательной среды, которая не только передает необходимые знания и навыки, но и способствует развитию профессионального мышления, формированию ценностных ориентаций и личностных качеств, необходимых для успешной деятельности в сфере здравоохранения. Это особенно важно в современных условиях, когда от медицинских работников требуются не только профессиональная компетентность, но и высокий уровень эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости и способности к быстрой адаптации в меняющихся условиях.

2.4. Процесс целеполагания в опытно-экспериментальной работе

Формулировка целей исследования представляет собой фундаментальный этап в организации педагогического эксперимента, от которого во многом зависит успешность всего научного изыскания. Качество постановки целей определяет логическую стройность исследования, адекватность выбора методов и достоверность конечных результатов.

В данном контексте профессиональная готовность рассматривается как многомерное понятие, включающее не только традиционные компоненты знаний и умений, но и целый спектр личностных характеристик, мотивационных установок и психологических качеств, необходимых для успешной работы в медицинской сфере.

Важность грамотного целеполагания обусловлена несколькими факторами. Во-первых, медицинская деятельность предъявляет особые требования к специалистам – как в плане профессиональной компетентности, так и в отношении личностных качеств. Во-вторых, специфика среднего медицинского образования предполагает формирование у студентов не только теоретических знаний, но и практических навыков, а также определенного профессионального мировоззрения.

При разработке целей исследования необходимо учитывать их соответствие актуальным потребностям практического здравоохранения, возможность объективной оценки всех компонентов профессиональной готовности, а также практическую значимость ожидаемых результатов для совершенствования образовательного процесса в медицинских колледжах.

Особое внимание следует уделить тому, чтобы поставленные цели охватывали все уровни профессиональной подготовки – от овладения специальными знаниями и навыками до формирования профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций. Только такой комплексный подход может обеспечить получение достоверных данных о реальном уровне готовности выпускников к профессиональной деятельности и

выявить направления для дальнейшего совершенствования образовательного процесса.

Теоретико-методологическое обоснование понятия профессиональной готовности требует глубокого осмысления этого комплексного феномена в контексте подготовки медицинских специалистов среднего звена. Готовность выпускника медицинского колледжа к профессиональной деятельности нельзя сводить лишь к формальному получению диплома – это сложный, многомерный конструкт, включающий целый ряд взаимосвязанных компонентов.

В профессионально-деловой сфере ключевое значение имеет практическая подготовка будущего специалиста. Речь идет не только о владении необходимыми медицинскими манипуляциями и процедурами, но и о способности применять современные технологии диагностики и лечения, работать с профессиональным оборудованием, соблюдать утвержденные стандарты оказания медицинской помощи. Особую важность приобретает умение быстро ориентироваться в клинической ситуации и принимать обоснованные решения.

Не менее значимой составляющей является психологическая устойчивость специалиста. Медицинская деятельность связана с постоянными стрессовыми ситуациями, высокой ответственностью за жизнь и здоровье пациентов. Поэтому важнейшими качествами становятся эмоциональная стабильность, способность сохранять самообладание в критических ситуациях, развитая эмпатия при этом не переходящая в эмоциональное выгорание. Непрерывное профессиональное самосовершенствование должно стать естественной потребностью специалиста.

Коммуникативная компетентность занимает особое место в структуре профессиональной готовности. Медицинский работник должен уметь выстраивать эффективное взаимодействие с разными категориями пациентов, находить общий язык с коллегами, грамотно общаться с руководством. Эти

навыки особенно важны в условиях междисциплинарного подхода к лечению пациентов.

Юридическая и этическая грамотность завершает структуру профессиональной готовности. Современный специалист должен хорошо ориентироваться в нормативно-правовой базе здравоохранения, понимать принципы медицинской деонтологии, осознавать меру своей профессиональной ответственности.

В этой связи цель исследования должна быть направлена на комплексное изучение и развитие всех указанных аспектов профессиональной готовности, что требует соответствующего методологического обеспечения и разработки адекватных диагностических инструментов. Только такой подход позволит получить объективную картину реального уровня подготовки выпускников и определить направления совершенствования образовательного процесса в медицинских колледжах.

Стратегическое целеполагание исследования требует четкого определения ключевых направлений преобразований в системе подготовки медицинских специалистов. Основная цель опытно-экспериментальной работы должна быть сформулирована с учетом необходимости преодоления существующих противоречий между: требованиями современного здравоохранения к уровню подготовки среднего медицинского персонала; реальными компетенциями выпускников колледжей; традиционными подходами к организации образовательного процесса; потребностями в инновационных педагогических технологиях.

Центральная цель исследования заключается в научном обосновании, разработке и экспериментальной проверке эффективности инновационной модели профессиональной подготовки, направленной на: повышение уровня готовности выпускников к выполнению профессиональных обязанностей; обеспечение соответствия компетенций выпускников требованиям работодателей; формирование целостной системы профессиональных знаний и

практических умений; развитие личностных качеств, необходимых для успешной медицинской практики.

Такая формулировка цели: конкретизирует ожидаемый результат исследования; определяет направленность на создание новой образовательной модели; подчеркивает необходимость научного обоснования и экспериментальной проверки; охватывает все ключевые аспекты профессиональной готовности; учитывает потребности практического здравоохранения.

Предлагаемая модель носит инновационный характер, интегрируя современные подходы к профессиональному образованию с учетом специфики подготовки медицинских специалистов среднего звена. Ее реализация предполагает системные изменения в организации учебного процесса, методах обучения, системе оценки результатов.

Особое значение имеет практическая ориентированность модели, ее направленность на решение конкретных проблем профессиональной подготовки, выявленных в ходе анализа запросов работодателей и оценки уровня подготовки выпускников. Это обеспечивает не только теоретическую значимость исследования, но и его практическую применимость в системе среднего медицинского образования.

Тактический уровень: детализация цели до отдельных задач.

Ключевая цель достигается путём решения ряда конкретных задач. Каждое задание представляет собой логический этап на пути к конечному результату.

Задачи:

А. Анализирующие и диагностирующие задачи:

− проанализировать требования Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и профессиональных стандартов к уровню подготовки медицинских кадров;

− выявить потребности работодателей (медицинских организаций) в компетенциях со стороны выпускников;

− провести диагностику исходного уровня готовности студентов контрольной и экспериментальной группы.

Б. Проектировочные задачи:

- разработать модель (или программу) формирования готовности, которая интегрирует теоретическое обучение, практическую подготовку (симуляционный центр) и воспитательную работу;

- подобрать или создать инструменты для диагностики компонентов готовности (тесты, кейсы, экспертные карты).

В. Практические (преобразующие) задачи:

- испробовать разработанную модель в учебном процессе экспериментальной группы (внедрение новых методов преподавания, изменение графиков практик);

- обеспечить реализацию педагогических условий, заложенных в модели.

Г. Оценочные задачи:

- провести итоговую диагностику уровня готовности выпускников обеих групп по завершении эксперимента;

- выполнить сравнительный анализ результатов (качественный и количественный) для подтверждения эффективности внедренных изменений.

Критериально-результативный уровень: показатели успеха.

Цель эксперимента считается достигнутой, если зафиксировано статистически значимое улучшение показателей готовности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Критерии оценки эффективности:

- мотивационно-ценностный критерий: увеличение интереса к профессии, осознание социальной ответственности (анкетирование);

- когнитивный критерий: прирост теоретических знаний (результаты экзаменов и тестов);

- деятельностно-практический критерий: улучшение качества выполнения практических манипуляций (оценка на симуляторах, отзывы наставников во время практики);

- личностно-профессиональный критерий: развитие коммуникативных навыков и стрессоустойчивости (экспертная оценка).

Процесс целеполагания в данном эксперименте представляет собой переход от общей идеи улучшения подготовки к четко структурированной программе действий. Он проходит через следующие этапы:

1. Проблема.
2. Теоретическое обоснование.
3. Главная цель.
4. Система задач.
5. Критерии оценки.
6. Ожидаемый результат.

2.5. Диагностический инструментарий в опытно-экспериментальной работе

Диагностический инструментарий в рамках опытно-экспериментальной работы представляет собой тщательно подобранный комплекс исследовательских методов и методик, направленных на всестороннюю оценку уровня профессиональной готовности выпускников медицинского колледжа. Поскольку профессиональная готовность является сложным, многокомпонентным образованием, ее диагностика требует применения разнообразных взаимодополняющих методик, позволяющих оценить каждый из структурных элементов.

Для комплексной оценки используются следующие группы методов:

- методы оценки профессиональных знаний и умений: стандартизированные тесты профессиональной компетентности; практические ситуационные задачи; объективные структурированные клинические экзамены (ОСКЭ); анализ выполнения конкретных медицинских манипуляций;

- методы оценки психологических характеристик: психодиагностические тесты (уровень стрессоустойчивости, эмпатии); методики оценки эмоционального интеллекта; опросники профессиональной мотивации; тесты на определение уровня профессиональной ответственности;

- методы оценки коммуникативной компетентности: ролевые игры и симуляции профессионального общения; анализ видеозаписей взаимодействия с пациентами; экспертная оценка коммуникативных навыков; тесты на знание основ медицинской деонтологии;

- методы оценки практической подготовки: наблюдение за выполнением профессиональных действий; анализ портфолио практических достижений; экспертная оценка клинических стажировок; решение кейсов из реальной медицинской практики.

Особое значение придается комплексным методам оценки, таким как: многоуровневые аттестационные испытания; профессиональные симуляции с экспертной оценкой; длительное наблюдение в условиях реальной профессиональной деятельности; анализ деятельности в смоделированных экстремальных ситуациях.

Все используемые диагностические инструменты проходят предварительную проверку на: валидность (соответствие измеряемым характеристикам); надежность (устойчивость результатов); репрезентативность (соответствие выборки); чувствительность (способность фиксировать изменения). Такой многоаспектный диагностический комплекс позволяет получить объективную и всестороннюю оценку уровня профессиональной готовности выпускников, выявить сильные и слабые стороны подготовки, а также отследить динамику формирования профессиональных компетенций в ходе опытно-экспериментальной работы.

Диагностический инструментарий для оценки профессиональной готовности выпускников медицинского колледжа представляет собой комплекс взаимодополняющих методик, направленных на всестороннее изучение ключевых аспектов подготовленности будущих специалистов:

- оценка когнитивного уровня включает: тестирование теоретических знаний по основным дисциплинам профессионального цикла; проверку понимания клинических взаимосвязей и патогенетических механизмов; оценку способности к клиническому мышлению через решение диагностических задач; анализ умения работать с профессиональной литературой и медицинской документацией;

- диагностика практико-деятельностного уровня предусматривает: демонстрацию практических навыков выполнения медицинских манипуляций; решение ситуационных задач с моделированием реальных клинических случаев; оценку техники выполнения процедур на симуляционном оборудовании; анализ скорости и точности принятия профессиональных решений;

- исследование личностно-психологического уровня включает: диагностику профессионально важных качеств (стрессоустойчивость, эмпатия); оценку мотивационной сферы и ценностных ориентаций; изучение уровня профессиональной идентичности; анализ способности к саморегуляции и эмоциональному контролю;

- оценка коммуникативного уровня содержит: наблюдение за взаимодействием со стандартизированными пациентами; анализ навыков межличностного общения в профессиональном коллективе; оценку способности к командной работе в смоделированных ситуациях; диагностику уровня владения профессиональной лексикой и техникой общения.

Для каждого из указанных аспектов подбираются валидные и надежные диагностические методики, включающие как стандартизированные тестовые материалы, так и методы экспертной оценки, наблюдения и анализа практической деятельности. Особое внимание уделяется созданию условий, максимально приближенных к реальной профессиональной среде, что повышает достоверность получаемых результатов. Комплексный характер диагностики позволяет не только оценить текущий уровень готовности

выпускников, но и выявить направления для дальнейшего совершенствования образовательного процесса.

Ниже представлена таблица с конкретными методами и инструментами для каждого компонента.

Таблица 3

Методы и инструменты для компонентов готовности

Компонент готовности	Методы диагностики	Конкретные инструменты и методики
1. Когнитивный	Тестирование, экспертная оценка	- Тесты достижений: предметные тесты (по профессиональному циклу). - Профессиональные кейсы: решение ситуационных задач (например, «Действия медсестры при анафилактическом шоке»). - Экспертные карты: проверка знаний в ходе опроса комиссии из преподавателей и работодателей.
2. Деятельностно-практический	Наблюдение, экспертная оценка, анализ продуктов деятельности	- Оценка практических навыков на симуляционном оборудовании с использованием чек-листов (например, «Постановка внутривенной инъекции», «Сердечно-легочная реанимация»). - Отчёты по практике: анализ дневников и характеристик от руководителей практики. - Решение ситуационных задач на манекенах: оценка действий в симулированной ситуации.
3. Личностно-психологический	Психологическое тестирование, анкетирование, беседа	- Методики диагностики мотивации: опросники для выявления профессиональных мотивов (например, методика В.Э. Мильмана «Структура мотивации»). - Методики для диагностики стрессоустойчивости: шкалы уровня тревожности (Спилбергер-Ханин). - Анкеты самоанализа: опросники для определения уровня ответственности, эмпатии, профессиональной этики.
4. Коммуникативный	Наблюдение, экспертная оценка, ролевые игры	- Шкалы экспертной оценки коммуникативных навыков: взаимодействие с «пациентом» (студент-актор или преподаватель), установление контакта и предоставление инструкций. - Анализ конфликтных ситуаций: оценка поведения студента в смоделированной конфликтной ситуации.

Диагностика профессиональной готовности выпускников медицинских колледжей требует комплексного подхода, учитывающего все ключевые аспекты подготовки будущих специалистов. Для оценки когнитивного компонента применяются различные методы проверки теоретических знаний - от стандартных тестовых заданий по профильным дисциплинам до решения сложных клинических задач, требующих аналитического мышления и способности интегрировать знания из разных областей медицины. Особое внимание уделяется проверке не просто фактологических знаний, а понимания патогенетических механизмов и клинической логики.

Практическая подготовка оценивается через непосредственное наблюдение за выполнением медицинских манипуляций на современных симуляторах, с использованием детализированных чек-листов, фиксирующих каждый этап процедуры. Важным дополнением служит анализ отчетной документации с мест практики, где оценивается не только техническая сторона работы, но и способность студента адаптироваться к реальным условиям медицинского учреждения. Особую ценность представляют комплексные симуляционные сценарии, максимально приближенные к реальной клинической практике.

Личностно-психологическая диагностика включает широкий спектр методик, направленных на выявление профессионально значимых качеств. Используются как стандартизированные опросники для оценки уровня стрессоустойчивости, эмпатии и мотивации, так и проективные методы, позволяющие глубже понять ценностные ориентации и профессиональные установки будущих медиков. Особое внимание уделяется диагностике эмоционального интеллекта как ключевого фактора успешности в медицинской профессии.

Оценка коммуникативной компетентности проводится через моделирование различных ситуаций профессионального общения – от стандартного сбора анамнеза до сложных переговоров с «трудными» пациентами. Применяются методы видеозаписи с последующим разбором,

ролевые игры с участием подготовленных актеров, анализ поведения в конфликтных ситуациях. Важным аспектом является проверка знания и соблюдения принципов медицинской деонтологии.

Все диагностические процедуры тщательно подбираются с учетом их валидности, надежности и практической значимости. Особое внимание уделяется созданию условий, максимально приближенных к реальной профессиональной среде, что повышает достоверность получаемых результатов. Комплексный характер диагностики позволяет не только оценить текущий уровень подготовки студентов, но и выявить индивидуальные траектории профессионального развития каждого будущего специалиста.

Этапы использования диагностического инструментария.

Для обеспечения научной обоснованности исследования диагностика проводится на трёх этапах:

1. Констатирующий этап (входная диагностика).

Выполняется в самом начале эксперимента – для обеих групп (экспериментальной и контрольной).

Цель: выявление исходного уровня подготовленности студентов.

Методы: проведение начального тестирования и заполнение анкет.

2. Формирующий этап.

Предполагает реализацию новой образовательной модели в экспериментальной группе.

Диагностический контроль: промежуточные проверки и постоянный мониторинг с целью корректировки учебного процесса.

3. Контрольный этап (заключительная диагностика).

Проводится после завершения эксперимента у обеих групп.

Цель: анализ изменений за период исследования и сопоставление полученных данных.

Методы: финальное тестирование, прохождение аттестации на имитационных моделях, повторное анкетирование.

Требования к использованию методик.

Для получения достоверных и обоснованных выводов применяющиеся подходы должны отвечать следующим условиям:

− валидность: методика должна точно отражать изучаемый параметр – готовность к профессиональной деятельности, а не уровень общей эрудиции;

− надёжность: результаты должны быть стабильными и воспроизводиться при повторном применении;

− объективность: снижение влияния субъективных факторов (в особенности важно соблюдение чёткой структуры экспертных оценочных форм);

− комплексность: использование единого метода (например, только тестов) не позволяет получить полную картину уровня подготовки выпускников.

2.6. Критерии оценки ожидаемых результатов опытно-экспериментальной работы

Для получения достоверных результатов экспериментального исследования по формированию профессиональной готовности выпускников медицинского колледжа необходимо разработать четкую систему оценочных критериев и конкретных показателей. Это позволяет перевести теоретическое понятие «готовность к профессиональной деятельности» в практическую плоскость измеримых параметров, что особенно важно для сравнительного анализа контрольной и экспериментальной групп.

Критерии оценки представляют собой качественные характеристики, отражающие основные составляющие профессиональной готовности. В их число входят: уровень теоретической подготовки, сформированность практических навыков, психологическая устойчивость и коммуникативная компетентность. Каждый из этих критериев требует конкретизации через систему показателей – количественно измеримых параметров, позволяющих объективно оценить степень развития соответствующих качеств.

Так, когнитивная подготовленность может оцениваться через результаты стандартизированных тестов по профильным дисциплинам, практическая компетентность – через экспертные оценки выполнения медицинских манипуляций с использованием детализированных чек-листов. Психологическая устойчивость измеряется с помощью валидных психодиагностических методик, таких как шкала Спилбергера-Ханина для оценки уровня тревожности. Коммуникативные навыки анализируются через наблюдение за взаимодействием с пациентами в смоделированных ситуациях с последующей экспертной оценкой.

Разработанная система критериев и показателей выполняет несколько важных функций. Во-первых, она позволяет проводить комплексную оценку всех компонентов профессиональной готовности. Во-вторых, дает возможность отслеживать динамику формирования профессиональных компетенций на разных этапах обучения. В-третьих, обеспечивает объективность сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп. Особое значение имеет тщательный подбор диагностических инструментов, гарантирующих валидность и надежность получаемых данных.

Предложенный системный подход к оценке результатов эксперимента позволяет не только констатировать текущий уровень подготовки студентов, но и выявлять наиболее эффективные педагогические технологии, способствующие формированию профессиональной готовности будущих медицинских работников. Полученные данные служат основой для дальнейшего совершенствования образовательного процесса в медицинских колледжах.

1. Критерий: когнитивно-теоретическая готовность – характеризует степень освоения фундаментальных и прикладных дисциплин, лежащих в основе профессиональной деятельности.

Показатели:

− уровень и комплексность знаний – владение профессиональной лексикой, осведомлённость о нормативных документах, стандартах, регламентах и установленных процедурах;

− интегративный характер знаний – способность выстраивать взаимосвязи между различными областями знаний (в частности, между анатомией, физиологией и проявлениями патологии);

− понимание сути профессиональных процессов – наличие глубинного осмысления причинно-следственных зависимостей, а не просто запоминание информации.

Для оценки уровня когнитивно-теоретической подготовки выпускников медицинского колледжа применяется комплекс взаимодополняющих диагностических методов:

− предметное тестирование: проводится с использованием стандартизированных тестов по базовым и профильным дисциплинам; включает задания разного уровня сложности (от репродуктивных до творческих); охватывает ключевые разделы профессиональной подготовки; позволяет объективно оценить объем и системность теоретических знаний;

− решение профессиональных кейсов: основано на анализе смоделированных клинических ситуаций; требует интеграции знаний из разных областей медицины; оценивает способность к клиническому мышлению и принятию решений; включает кейсы различной сложности (от типовых до нестандартных);

− устные формы аттестации: собеседования с преподавателями и практикующими специалистами; защита теоретических проектов и исследовательских работ; ответы на проблемные вопросы профессиональной направленности; обсуждение клинических примеров и ситуационных задач.

Особенности диагностики: комплексный подход к оценке теоретической подготовки; сочетание стандартизированных и творческих заданий; акцент на практическое применение знаний; использование экспертных оценок; учет междисциплинарных связей.

Полученные данные позволяют: определить уровень освоения теоретического материала; выявить пробелы в подготовке; оценить способность применять знания в профессиональном контексте; скорректировать образовательный процесс. Все диагностические процедуры проводятся с соблюдением принципов валидности, надежности и объективности.

2. Критерий: деятельностно-практическая готовность. Данный критерий отражает способность выпускника применять свои знания на практике, выполнять трудовые функции и профессиональные задачи.

Показатели:

− владение практическими навыками: точность, скорость и безопасность выполнения манипуляций, в том числе на симуляционном оборудовании;

− знание алгоритмов действий: способность точно выполнять последовательность действий как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях;

− умение работать с оборудованием: навыки работы с современной профессиональной техникой.

Для комплексной оценки практической подготовки будущих медицинских специалистов используется система диагностических методов, обеспечивающих объективную проверку профессиональных умений и навыков:

− экспертная оценка практических навыков: проводится на современных медицинских тренажерах и симуляторах; включает выполнение типовых и сложных медицинских манипуляций; используются стандартизированные чек-листы с четкими критериями оценки; охватывает все ключевые практические компетенции по специальности; осуществляется преподавателями и практикующими специалистами;

− анализ производственной практики: изучаются характеристики и отзывы от руководителей практики; оценивается качество ведения отчетной документации; учитывается адаптация к реальным условиям медицинского

учреждения; анализируется самостоятельность и инициативность студентов; проверяется соблюдение профессиональных стандартов и протоколов;

− результаты итоговой аттестации: анализ выполнения практической части ГИА; оценка комплексных практических заданий; проверка решения клинических ситуационных задач; интерпретация результатов демонстрационного экзамена; сравнение с профессиональными стандартами.

Особенности оценки: максимальное приближение к реальным профессиональным условиям; использование объективных критериев и стандартов; комплексный многоэтапный контроль; учет мнения работодателей; соответствие требованиям ФГОС и профессиональных стандартов.

Данные методы позволяют: определить уровень сформированности практических навыков; выявить трудности в освоении профессиональных манипуляций; оценить готовность к самостоятельной работе; спрогнозировать успешность профессиональной адаптации; внести коррективы в практическую подготовку. Все процедуры оценки проводятся с соблюдением принципов объективности, системности и практической направленности.

3. Критерий: личностно-психологическая готовность. Этот критерий отображает наличие у выпускника профессионально важных личностных качеств, мотивации и психологической устойчивости.

Показатели:

− профессиональная мотивация: осознание социальной значимости своей профессии, стремление к карьерному росту и саморазвитию;

− ответственность и дисциплина: строгое соблюдение должностных инструкций и этических норм;

− стрессоустойчивость: способность сохранять работоспособность и принимать обоснованные решения в условиях давления и неопределенности.

Для всесторонней оценки психологической составляющей профессиональной готовности будущих медицинских работников применяется комплекс взаимодополняющих диагностических подходов:

− стандартизированное психологическое тестирование: используются валидные психодиагностические методики; опросник профессиональной мотивации (выявление ведущих мотивов деятельности); шкала ситуационной и личностной тревожности (оценка стрессоустойчивости); методика определения локуса контроля (анализ ответственности); тесты на эмоциональный интеллект и эмпатию; проводится сертифицированными психологами; обеспечивает объективные количественные показатели;

− многоуровневое анкетирование: самооценка личностных качеств студентами; анализ осознания своих сильных и слабых сторон; оценка профессиональной самоэффективности; экспертная оценка преподавателями и наставниками; характеристика психологической устойчивости; анализ поведения в стрессовых ситуациях; оценка профессионально важных качеств;

− наблюдение в смоделированных условиях: участие в ролевых играх с видеозаписью; моделирование сложных профессиональных ситуаций; анализ эмоциональных реакций и поведения; решение конфликтных кейсов; оценка стратегий разрешения противоречий; анализ коммуникативных тактик; экспертная оценка невербальных проявлений.

Особенности диагностики: комбинация количественных и качественных методов; сочетание самооценки и внешней экспертной оценки; моделирование реальных профессиональных ситуаций; использование технических средств фиксации (видеонаблюдение); конфиденциальность и этичность процедур.

Полученные данные позволяют: выявить уровень психологической готовности к профессии; определить сильные и слабые стороны личности; разработать индивидуальные траектории развития; спрогнозировать успешность профессиональной адаптации; скорректировать психологическую подготовку студентов. Все диагностические процедуры проводятся с соблюдением этических норм и принципов конфиденциальности, что особенно важно в медицинской сфере. Результаты используются исключительно в профессиональных целях для совершенствования образовательного процесса.

4. Критерий: коммуникативно-организационная готовность. Данный критерий характеризует способность выпускника к эффективному взаимодействию в профессиональном коллективе и с клиентами/пациентами разных возрастных групп.

Показатели:

− навыки делового общения: умение ясно излагать мысли, слушать собеседника и аргументировать свою точку зрения;

− командная работа: способность к сотрудничеству, взаимопомощи и конструктивному разрешению конфликтов;

− клиентоориентированность: умение формировать доверительные отношения, проявлять эмпатию и соблюдать профессиональную этику.

Для комплексной оценки коммуникативных и организационных способностей будущих медицинских специалистов применяется система диагностических методов, позволяющих выявить уровень развития ключевых профессиональных компетенций:

− деловые игры и тренинги с экспертной оценкой: проводятся смоделированные профессиональные ситуации: взаимодействие с «трудными» пациентами, междисциплинарное совещание, объяснение медицинских процедур; оцениваются по параметрам: умение устанавливать терапевтический контакт, четкость и доступность изложения информации, способность к эмпатии и поддержке, навыки активного слушания; фиксируются с помощью: видеозаписи для последующего анализа, стандартизированных оценочных листов, обратной связи от экспертов и участников;

− анализ решения ситуационных задач: используются кейсы, требующие: разрешения конфликтных ситуаций, объяснения диагноза и лечения, организации работы младшего персонала; оцениваются: выбор коммуникативной стратегии, профессиональная лексика, учет индивидуальных особенностей пациента, соблюдение этических норм; проводится: в письменной и устной форме, с привлечением стандартизированных пациентов, с использованием чек-листов;

− оценка практической деятельности: анализируются: отзывы руководителей практики, характеристики с мест работы, наблюдения наставников; учитываются: взаимодействие с пациентами и коллегами, организаторские способности, культура профессионального общения, умение работать в команде; проводится: на основе стандартных форм оценки, с привлечением нескольких экспертов, с учетом реальных рабочих ситуаций.

Преимущества системы оценки: комплексный подход к диагностике; максимальное приближение к реальной практике; использование стандартизированных инструментов; сочетание различных методов оценки; учет мнения практикующих специалистов.

Результаты диагностики позволяют: определить уровень коммуникативной компетентности; выявить организаторские способности; разработать индивидуальные программы развития; скорректировать учебный процесс; повысить качество практической подготовки.

Все диагностические процедуры проводятся с соблюдением принципов объективности, конфиденциальности и профессиональной этики, что особенно важно в медицинской сфере. Полученные данные используются для совершенствования системы подготовки будущих медицинских работников.

Уровни проявления критериев. Для количественной обработки данных каждому показателю присваиваются уровни сформированности:

− высокий (репродуктивно-творческий): Выпускник не только владеет знаниями и умениями, но и способен творчески решать нестандартные задачи, проявляя инициативу. Действует осознанно и самостоятельно;

− средний (репродуктивный): Выпускник имеет базовые знания и умения, может выполнять стандартные задачи по образцу или алгоритму. Требуется контроль при выполнении более сложных операций;

− низкий (адаптивный): Знания фрагментарны, навыки недостаточно развиты. Выпускник способен выполнять лишь элементарные действия под строгим руководством наставника.

2.7. Этапы опытно-экспериментальной работы

Педагогическая опытно-экспериментальная работа представляет собой целостный научно обоснованный процесс, требующий строгого соблюдения методологической последовательности. Нарушение этой последовательности или исключение любого из этапов неизбежно приводит к снижению валидности полученных результатов и ставит под сомнение их научную ценность.

− подготовительный этап является фундаментом всего исследования и включает: тщательный теоретический анализ проблемы; формулировку гипотезы и методологического аппарата; разработку диагностического инструментария; отбор участников и формирование контрольных групп; создание программы экспериментального воздействия; проведение входной диагностики;

− основной этап предполагает непосредственную реализацию эксперимента и содержит: апробацию разработанной педагогической модели; систематический сбор эмпирических данных; промежуточный мониторинг результатов; коррекцию экспериментального воздействия; фиксацию всех изменений в экспериментальной группе;

− заключительный этап направлен на подведение итогов и включает: проведение итоговой диагностики; сравнительный анализ результатов; статистическую обработку данных; интерпретацию полученных результатов; формулировку выводов и методических рекомендаций; оценку эффективности экспериментального воздействия.

Особое значение имеет соблюдение принципа преемственности между этапами: каждый последующий этап базируется на результатах предыдущего; все этапы объединены общей исследовательской логикой; обеспечивается непрерывность диагностических процедур; сохраняется единство методологических подходов.

Только при строгом соблюдении этой последовательности можно гарантировать: научную обоснованность выводов; достоверность полученных данных; возможность верификации результатов; практическую значимость

исследования; соответствие требованиям научной работы. Нарушение этой строгой последовательности приводит к потере контроля над переменными, снижению надежности данных и невозможности объективной оценки эффективности педагогического воздействия. Поэтому соблюдение этапности является обязательным условием любой научно-педагогической экспериментальной работы.

Таблица 4

Сводная таблица этапов

Этап	Содержание деятельности	Результат этапа
1. Подготовительный	Теоретический анализ, подбор групп (ЭГ и КГ), разработка методик, первичная диагностика.	Доказана однородность групп; создан план эксперимента; готов инструментарий.
2. Основной	Внедрение новой педагогической модели в ЭГ; традиционный процесс в КГ; текущая диагностика в ЭГ.	Получены данные о динамике изменений в ЭГ; зафиксирован конечный уровень в КГ.
3. Заключительный	Итоговая диагностика в обеих группах; математическая обработка данных; интерпретация результатов.	Подтверждение/опровержение гипотезы; формулировка выводов и практических рекомендаций.

Рассмотрим каждый этап более подробно.

1. Подготовительный (констатирующий) этап. На данном этапе закладывается основа всего исследования. Ошибки, допущенные на этом этапе, невозможно исправить впоследствии.

Задачи этапа:

− теоретическое обоснование: глубокий анализ литературы по теме, уточнение понятий (определения «готовность», «эффективная деятельность»), формулирование проблемы, выявление противоречий, целей, гипотезы и задач исследования;

− выбор базы исследования: определение колледжа (или нескольких групп в рамках колледжа), в которых пройдет эксперимент;

− формирование выборки: подбор участников эксперимента. Ключевой момент – рандомизация или подбор эквивалентных групп. Создаются экспериментальная группа (ЭГ), в которую внедряется новая педагогическая модель, и контрольная группа (КГ), где обучение осуществляется по традиционной программе. Обе группы должны быть сопоставимы по численности, успеваемости, возрасту и уровню мотивации на начальном этапе;

− разработка диагностического инструментария**:** подбор и адаптация методик для оценки всех компонентов готовности (когнитивного, деятельностного, личностного). Инструменты должны пройти проверку на валидность и надежность;

− проведение первичной диагностики (констатирующий срез)**:** одновременное измерение начального уровня готовности в ЭГ и КГ с использованием подготовленных инструментов. Необходимость этого заключается в доказательстве однородности групп до начала эксперимента.

2. Основной (формирующий) этап. Это наиболее продолжительный этап, в ходе которого подтверждается гипотеза исследования.

Задачи этапа:

− Внедрение новшества: реализация в экспериментальной группе разработанной педагогической модели, технологий или условий. Например, применение новых интерактивных методов обучения, изменение содержания практик, использование симуляционного оборудования.

− Отказ от нововведений в КГ: образовательный процесс в контрольной группе должен проходить по обычной схеме, без внедрения экспериментальной методики, что важно для чистоты сравнения.

− Проведение промежуточных (текущих) замеров: регулярная диагностика в ЭГ для отслеживания динамики изменений и, при необходимости, коррекции хода эксперимента. В КГ промежуточные замеры

обычно не проводятся или применяются нейтральные методики, чтобы не оказывать влияние на процесс обучения.

– Фиксация хода эксперимента: ведение протоколов, дневников исследователя и сбор материалов работы студентов для последующего анализа.

3. Заключительный (контрольный) этап. На этом этапе подводятся итоги эксперимента и формулируется вывод о подтверждении или опровержении гипотезы.

Задачи этапа:

– проведение итоговой диагностики (контрольный срез)**:** проведение финального измерения уровня готовности выпускников в обеих группах (ЭГ и КГ) с использованием тех же методик, что и на подготовительном этапе;

– количественная обработка данных: сравнение результатов констатирующего и контрольного срезов внутри каждой группы (определение динамики), а также сравнение итоговых результатов ЭГ и КГ. Применяются методы математической статистики (например, t-критерий Стьюдента) для определения статистической значимости различий. Если различия между ЭГ и КГ в конце эксперимента статистически значимы и позитивны для ЭГ, гипотеза считается подтвержденной;

– качественный анализ: интерпретация полученных результатов (Почему произошли изменения? Какие элементы педагогической модели оказались наиболее эффективными?);

– формулировка выводов: оформление итогов исследования, подтверждение или опровержение гипотезы.

При организации и проведении педагогического эксперимента важно заранее предусмотреть возможные трудности и разработать механизмы их преодоления (табл. 5). Одной из ключевых проблем может стать сопротивление участников, вызванное страхом перед нововведениями, непониманием целей исследования или опасением дополнительной нагрузки. Для решения этой проблемы необходимо проводить разъяснительную работу, наглядно демонстрировать значимость эксперимента для профессионального развития, а

также внедрять систему материальных и моральных стимулов. Важно создать атмосферу открытости, где каждый участник чувствует свою ценность и понимает смысл своей работы.

Таблица 5

Прогноз возможных негативных последствий и способы их устранения

Негативные последствия	Способы устранения (компенсации)
1. Неприятие участниками эксперимента, идеи экспериментальной работы.	Формирование положительной мотивации, индивидуальная работа, объективная оценка деятельности участников эксперимента, обеспечение моральной и материальной систем поощрения
2. Недостаточная компетенция в организации экспериментальной работы	Организация системы специальной организации подготовки, обучение педколлектива.
3. Недостаточная результативность планируемых результатов: -несовершенство учебного пособия; - несовершенство диагностических методик	Системно-аналитический подход к реализации программы эксперимента.
4.Перегрузки преподавателей, связанные с разработкой программно-методических, диагностических и аналитических материалов.	Инструкционно-методические совещания, психологопедагогические тренинги.

Другая серьезная трудность – недостаточная квалификация педагогов в области исследовательской деятельности. Многие преподаватели, будучи прекрасными практиками, могут испытывать затруднения при организации экспериментальной работы, сборе и анализе данных. В этом случае необходима системная подготовка кадров через проведение специальных семинаров, мастер-классов, организацию наставничества. Особое внимание следует уделить обучению методикам диагностики и правилам работы с экспериментальными данными. Полезным будет создание банка методических материалов и привлечение научных консультантов.

Отдельного внимания заслуживает риск получения недостоверных или нерепрезентативных результатов. Это может быть связано как с недостатками в методическом обеспечении опытно-экспериментальной работы, так и с ошибками в организации исследовательского процесса. Чтобы минимизировать эти риски, необходимо проводить предварительную апробацию диагностических методик, использовать перекрестные методы проверки данных, привлекать независимых экспертов для оценки результатов. Особенно важно предусмотреть возможность оперативной корректировки методик в ходе опытно-экспериментальной работы без нарушения его общей логики.

Значительной проблемой может стать профессиональное переутомление участников эксперимента, связанное с дополнительной нагрузкой. Для профилактики эмоционального выгорания важно рационально распределять обязанности, соблюдать разумные сроки выполнения заданий, обеспечивать психологическую поддержку. Целесообразно ввести практику регулярных супервизий, создать условия для эмоциональной разгрузки, предусмотреть возможность временного перераспределения нагрузки. Особое значение имеет формирование в коллективе атмосферы взаимопомощи и поддержки.

Ни один эксперимент не проходит абсолютно гладко, и возникновение трудностей – естественная часть исследовательского процесса. Ключевым моментом является не столько избегание проблем, сколько готовность к их оперативному решению. Для этого на подготовительном этапе стоит разработать комплексный план управления рисками, предусматривающий как профилактические меры, так и алгоритмы действий в случае возникновения непредвиденных ситуаций. Данный подход позволит сохранить научную ценность исследования даже в условиях возникновения трудностей.

База педагогической опытно-экспериментальной работы, состав участников эксперимента:

– база опытно-экспериментальной работы: Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение среднего профессионального

образования «Елецкий медицинский колледж имени Героя Советского Союза Ксении Семеновны Константиновой»;

− участники эксперимента: заместитель директора по УВР, начальник учебно-методического отдела, начальник информационно-вычислительного отдела, педагог-психолог, преподаватели профессионального цикла, студенты колледжа – 200 человек.

Нормативно-правовая база опытно-экспериментальной работы в сфере среднего медицинского образования формируется на основе системы взаимосвязанных документов различного уровня, обеспечивающих правовые, организационные и содержательные основы инновационной деятельности.

Фундаментом правового регулирования выступает Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», который в статье 20 закрепляет правовые основы экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования. Этот нормативный акт определяет возможность проведения педагогических экспериментов при условии соблюдения прав участников образовательного процесса.

Особое значение для организации опытно-экспериментальной работы имеют федеральные проекты «Производительность труда» и «Кадры», которые задают стратегические ориентиры для модернизации системы подготовки медицинских кадров. Эти документы акцентируют внимание на необходимости внедрения практико-ориентированных моделей обучения и формирования компетенций, соответствующих требованиям современного здравоохранения.

Приказы Министерства просвещения РФ, регламентирующие порядок организации образовательной деятельности и утверждающие федеральные государственные образовательные стандарты по специальностям «Лечебное дело» и «Сестринское дело», содержат нормативные требования к результатам подготовки, которые должны быть достигнуты в ходе экспериментальной работы. Эти документы определяют квалификационные характеристики выпускников и служат основой для разработки критериев оценки эффективности эксперимента.

Профессиональные стандарты, утвержденные Министерством труда и социальной защиты РФ, играют ключевую роль в содержательном наполнении экспериментальной работы, так как конкретизируют трудовые функции и требования к компетенциям медицинских работников среднего звена. В частности, профессиональные стандарты «Фельдшер», «Медицинская сестра/медицинский брат» и «Фельдшер скорой помощи» служат нормативной основой для разработки практико-ориентированных заданий и оценочных средств в ходе эксперимента.

Национальный стандарт ГОСТ Р 56020-2020 по бережливому производству вносит вклад в методологическое обеспечение эксперимента, предлагая инструменты для оптимизации образовательных процессов. Применение принципов бережливого производства позволяет повысить эффективность экспериментальной работы за счет устранения неоправданных затрат времени и ресурсов.

Нормативно-правовая база опытно-экспериментальной работы:

− Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ;

− Федеральный проект «Производительность труда» национального проекта «Эффективная и конкурентная экономика»;

− Национальный проект «Кадры»;

− Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 августа 2022 г. № 762 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования»;

− Приказ Министерства просвещения российской федерации от 4 июля 2022 г. № 526 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 31.02.01 Лечебное дело»;

− Приказ Министерства просвещения российской федерации от 4 июля 2022 г. № 527 «Об утверждении Федерального государственного

образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 Сестринское дело»;

– Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 31 июля 2020 г. № 470-н «Об утверждении профессионального стандарта «Фельдшер»;

– Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 31 июля 2020 г. № 475н «Об утверждении профессионального стандарта «Медицинская сестра/медицинский брат»;

– Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13 января 2021 г. № 3-н «Об утверждении профессионального стандарта «Фельдшер скорой помощи». (Зарегистрировано в Минюсте России 12.04.2021 N 63073);

– ГОСТ Р 56020-2020 Национальный стандарт Российской Федерации «Бережливое производство. Основные положения и словарь».

Все перечисленные нормативные документы находятся в системной взаимосвязи и образуют комплексную правовую основу для организации опытно-экспериментальной работы в медицинских колледжах. Их учет и соблюдение обеспечивают легитимность проводимых исследований, соответствие современным требованиям системы здравоохранения и образования, а также практическую значимость полученных результатов. При организации эксперимента особое внимание следует уделять актуальным версиям нормативных документов, так как они периодически обновляются в соответствии с изменениями в системе профессионального образования и здравоохранения.

Форма представления результатов опытно-экспериментальной работы на уровне образовательного пространства колледжа.

Результаты опытно-экспериментальной работы (ОЭР) внедряются в образовательный процесс колледжа через следующие ключевые направления:

1. Корректировка основных образовательных программ (ООП СПО):

- включение новых учебных дисциплин, например, разработка и внедрение УДСГ «Основы бережливого производства» для медицинских специальностей с учетом требований ГОСТ Р 56020-2020;

- дополнение содержания междисциплинарных курсов (МДК) в профессиональных модулях новыми разделами, отражающими современные подходы в медицине (например, цифровизация здравоохранения, стандарты качества медицинской помощи);

- обновление программ учебной и производственной практики с включением новых компетенций, проверенных в ходе эксперимента (например, применение симуляционных технологий, работа с цифровыми медкартами).

2. Разработка и реализация инновационных проектов:

- внедрение проектов, направленных на повышение эффективности обучения, например: «Бережливая поликлиника» – моделирование процессов оптимизации работы медперсонала; «Цифровой медицинский помощник» – использование ИТ-технологий в обучении будущих фельдшеров и медсестер;
- участие в федеральных и региональных конкурсах инновационных образовательных проектов.

3. Создание авторских методических разработок преподавателей:

- разработка и апробация новых учебно-методических комплексов (УМК), включающих: электронные курсы и тренажеры; кейс-методики на основе реальных клинических ситуаций; чек-листы для оценки практических навыков в соответствии с профстандартами;

- публикация методических рекомендаций по внедрению инновационных подходов в обучение.

4. Организационно-методические изменения:

- введение новых форм аттестации (например, демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills).

- использование современных оценочных средств (симуляционные станции, экспертные карты).

- проведение мастер-классов и тренингов для преподавателей по новым методикам обучения.

В этой связи, результаты ОЭР не только фиксируются в отчетных документах, но и напрямую влияют на качество подготовки выпускников, обеспечивая их соответствие актуальным требованиям работодателей и профессиональных стандартов. Внедренные изменения становятся частью образовательной системы колледжа, что способствует его развитию как инновационной площадки для подготовки конкурентоспособных медицинских специалистов.

Главная задача представления результатов экспериментальной работы заключается в объективном доказательстве эффективности новой педагогической модели через выявление статистически значимых различий в показателях экспериментальной и контрольной групп. Для этого необходимо обеспечить:

− четкое сопоставление исходных данных (на этапе констатирующего эксперимента) между группами, подтверждающее их первоначальную эквивалентность по ключевым параметрам;

− применение валидных и надежных методов статистической обработки данных: использование параметрических (t-критерий Стьюдента) и непараметрических (критерий Манна-Уитни, χ^2) методов в зависимости от характера данных; расчет показателей достоверности (p-value) с указанием уровня значимости ($p<0,05$; $p<0,01$); определение эффекта воздействия через расчет размеров эффекта (Cohen's d, η^2 и др.);

− визуализацию результатов через: сравнительные диаграммы динамики показателей; таблицы с числовыми значениями средних, стандартных отклонений; графики распределения признаков;

− интерпретацию результатов с учетом: величины и направленности изменений; практической значимости различий; соответствия полученных данных выдвинутой гипотезе; возможных ограничений исследования;

− подтверждение результатов дополнительными методами: качественный анализ продуктов деятельности; экспертные оценки; данные лонгитюдного наблюдения.

Особое внимание следует уделить: чистоте эксперимента (контролю внешних переменных); ретроспективному анализу возможных искажающих факторов; обсуждению границ применимости полученных результатов.

Важно не только констатировать факт преимущества экспериментальной группы, но и: определить степень этого преимущества; выявить какие конкретно компоненты модели дали наибольший эффект; установить условия, при которых данный эффект воспроизводим; обозначить границы применимости разработанной модели. Такое представление результатов позволяет перейти от констатации фактов к построению обоснованной теории педагогического воздействия и разработке практических рекомендаций по внедрению модели в образовательный процесс.

Результаты опытно-экспериментальной работы оформляются в текстовых описаниях, таблицах, диаграммах и графиках в завершающей части исследования.

− текстовое описание (аналитическая часть). Это словесный отчет о том, что показывают цифры. На данном этапе исследователь интерпретирует данные;

− табличная форма. Таблицы являются наиболее точным и компактным способом представления первичных или обработанных данных и обязательны для научных работ.

Виды таблиц:

− сводные таблицы: сравнение уровней сформированности готовности (высокий, средний, низкий) в ЭГ и КГ до и после эксперимента, как в абсолютных числах, так и в процентах;

− таблицы с результатами математической статистики: эти таблицы содержат расчетные значения, критические значения и выводы о принятии или отклонении гипотезы.

Графическая форма (визуализация). Графики и диаграммы делают результаты более наглядными и понятными для читателя. Они создаются на основе табличных данных.

Виды диаграмм:

− гистограммы (столбчатые диаграммы): прекрасно подходят для сравнения показателей ЭГ и КГ в двух точках (вход/выход)- сравнение доли студентов с «высоким» уровнем готовности в начале и в конце эксперимента в обеих группах;

− круговые диаграммы: отображают структуру распределения студентов по уровням готовности внутри одной группы в определенный момент – долевое соотношение уровней готовности в ЭГ на итоговом срезе;

− диаграммы рассеяния: могут быть использованы для выявления корреляции между двумя параметрами (например, между уровнем теоретической подготовки и оценкой за практический экзамен).

Структура раздела «Результаты исследования». Этот раздел включает в себя:

− анализ результатов констатирующего этапа: подтверждение однородности ЭГ и КГ;

− анализ результатов контрольного этапа: описываются выводы о КГ (где динамика минимальна). Затем подробно рассматриваются результаты ЭГ, демонстрируя положительную динамику по каждому критерию. Проводится сравнительный анализ итогов ЭГ и КГ;

− результаты математической статистики: приводятся расчеты, подтверждающие достоверность различий;

− качественный анализ: интерпретация причин улучшения.

Расмотрим научно-методическую обеспеченность опытно-экспериментальной работы. Педагогический эксперимент, нацеленный на развитие готовности выпускников колледжа к успешной профессиональной деятельности, основывается на наборе методов и подходов, задача которых – создать благоприятные условия для полноценного становления студентов.

Научно-методическое обеспечение педагогического эксперимента по формированию профессиональной готовности выпускников медицинского колледжа представляет собой тщательно продуманный комплекс взаимосвязанных элементов, создающих необходимые условия для эффективного проведения исследования. В основе лежит прочная теоретическая база, включающая системный подход, который позволяет рассматривать процесс подготовки будущих медиков как целостное явление, где все компоненты тесно взаимосвязаны. Не менее важен компетентностный подход, делающий акцент на формировании конкретных практических умений и навыков, востребованных в реальной профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется личностно-деятельностному подходу, учитывающему индивидуальные особенности каждого студента, его способности и темпы освоения материала.

Современные педагогические технологии играют ключевую роль в опытно-экспериментальной работе. Активно используются кейс-технологии, позволяющие моделировать реальные клинические ситуации, с которыми выпускники столкнутся в своей практике. Симуляционное обучение на современных тренажерах дает возможность отрабатывать профессиональные навыки в безопасных условиях, но максимально приближенных к реальности. Технологии проблемного обучения стимулируют развитие клинического мышления, столь необходимого медицинскому работнику. Все чаще применяются элементы цифровых образовательных технологий, что особенно актуально в условиях цифровизации здравоохранения.

Диагностический инструментарий опытно-экспериментальной работы тщательно подобран и включает только валидные и надежные методики оценки. Разработана четкая система критериев и показателей готовности, позволяющая объективно оценивать все компоненты профессиональной подготовки. Особое внимание уделено стандартизации оценочных процедур, что обеспечивает сопоставимость результатов. Для обработки данных

используются современные методы математической статистики, позволяющие выявить даже незначительные, но статистически достоверные изменения.

Организационно-методическое сопровождение опытно-экспериментальной работы включает разработку программно-методических материалов, инструктивных документов, рекомендаций для преподавателей. Создана система мониторинга результатов, позволяющая оперативно отслеживать динамику изменений и при необходимости корректировать процесс. Все разработанные материалы соответствуют актуальным профессиональным стандартам и учитывают специфику медицинского образования.

Важно отметить, что все компоненты научно-методического обеспечения тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга. Теоретические положения находят свое воплощение в конкретных педагогических технологиях, эффективность которых проверяется с помощью тщательно подобранного диагностического инструментария. Полученные данные анализируются и используются для совершенствования методического сопровождения эксперимента. Такой системный подход позволяет не только достичь запланированных показателей эффективности, но и обеспечить воспроизводимость результатов в других образовательных учреждениях.

Основные компоненты научно-методического обеспечения:

− методы исследования: разнообразные подходы, такие как педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование, анкетирование, беседы, анализ успеваемости, моделирование и математические методы обработки данных. Эти методы предоставляют возможность объективной оценки уровня готовности студентов и помогают определить эффективность внедрённых педагогических условий;

− педагогические условия: преобладание диалогового взаимодействия между преподавателями и студентами; применение активных и личностно-ориентированных технологий в обучении; сочетание учебной и внеучебной профессиональной деятельности; формирование развивающей образовательной

среды, способствующей появлению профессиональных ценностей и самосознания;

− этапы опытно-экспериментальной работы: подготовительный этап – анализ литературных источников и определение критериев и показателей готовности; формирующий этап – внедрение комплекса педагогических условий и организацию экспериментальных мероприятий; аналитико-корректирующий этап – оценка эффективности, анализ результатов и корректировка методических подходов;

− средства оценки: оценка результатов зачетов и экзаменов по профильным дисциплинам; наблюдение за учебной и внеучебной активностью студентов; проведение анкетирования и тестирования для определения уровня профессиональной готовности.

Ключевыми педагогическими концепциями, теориями и подходами, формирующими методологическую основу данной работы, выступают:

− концепция личностно-ориентированного обучения (Э.Ф. Зеер, Н.А. Алексеев, В.В. Сериков, Е.С. Полат, И.С. Якиманская);

− концепция практико-ориентированного обучения (Ю. Ветров, Н. Клушина; Т. Дмитриенко, П. Образцов, Ф.Г. Ялалов).

Концепция практико-ориентированного обучения имеет несколько подходов, которые различаются степенью охвата элементов образовательного процесса, функциями студентов и преподавателей:

− подход Ю. Ветрова и Н. Клушиной связывает практико-ориентированное обучение с формированием профессионального опыта студентов при погружении их в профессиональную среду в ходе учебной, производственной и преддипломной практики. Цель такого подхода – ввести студента в профессиональную среду, сформировать навыки работы в границах профессии, соотнести представление о профессии с требованиями общества, осознать собственную роль в профессиональной деятельности;

− подход Т. Дмитриенко и П. Образцова предполагает использование профессионально-ориентированных технологий обучения и методик

моделирования фрагментов будущей профессиональной деятельности. Это достигается за счёт контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин;

– подход Ф.Г. Ялалова сформулирован в деятельностно-компетентностной парадигме. Согласно этому подходу, практико-ориентированное образование направлено на приобретение помимо знаний, умений и навыков опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей. Мотивация к изучению теоретического материала в этом случае идёт от потребности в решении практической задачи.

Отметим общие характеристики практико-ориентированного обучения:

- построение учебного процесса на основе единства эмоционально-образного и логического компонентов содержания, приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования при решении жизненно важных задач и проблем;

- обязательное применение реальных практических задач в учебной деятельности;

- моделирование практической ситуации в групповой форме обучения;

- использование межпредметных связей;

- сочетание фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки;

- вовлечение студентов в активную деятельность, их мотивация к изучению теории связана с потребностью в решении практических задач.

Таким образом, разные подходы к практико-ориентированному обучению акцентируют внимание на разных аспектах: от непосредственного погружения в профессиональную среду до использования технологий моделирования и формирования компетенций через опыт деятельности.

Все разрабатываемые методики и технологии нацелены на формирование конкретных профессиональных компетенций, востребованных в реальной практике здравоохранения. При этом учитываются современные

тенденции развития медицины, изменения в нормативной базе, новые требования к подготовке медицинских кадров. Научно-методическое обеспечение обеспечивает не только теоретическое обоснование, но и практическую реализацию системы формирования готовности выпускников колледжа к профессиональной деятельности. Научно-методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы не является статичным – оно постоянно совершенствуется и адаптируется на основе получаемых данных, обратной связи от участников образовательного процесса, изменений внешних условий. Предложенный динамичный подход позволяет сохранять актуальность исследования и его практическую значимость на всех этапах реализации.

Список литературы

1. Афонина Л.А. Организация труда среднего медицинского персонала как фактор повышения эффективности деятельности медицинских организаций / Л.А. Афонина, А.С. Шкода, Н.Ф. Подрядова, А.С. Ангеловский, Ю.А. Шитова // Менеджер здравоохранения. 2024. № 5. С. 117-124.

2. Бездухов В.П. Т.И. Руднева «Развитие современного образования в категориях профессиональной педагогики» / В.П. Бездухов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2018. Т. 20. № 2. С. 109.

3. Булаева М.Н. Проектирование ситуаций развития инженерного мышления обучающихся в условиях СПО / М.Н. Булаева, Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-2. С. 132-134.

4. Верхотуров С.А. Геймификация: инновационный подход к повышению мотивации и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс / С.А. Верхотуров, Н.С. Михайлова, Е.Е. Ташлыкова, М.И. Коновалова // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 58-68.

5. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании : монография / [Аюпова Ф.С.,

Бегичева А.Г., Волобуев В.В. и др.]. Под ред. Игнатьевой Г.А., Подкопаева О.А. – Самара: ПНК, 2025. – 196 с.

6. Враге Е.В. Методологические и теоретические основы и предпосылки формирования экспериментальной работы в образовательном пространстве / Е.В. Враге, А.П. Стрижков, В.В. Севрюков // Известия Российской военно-медицинской академии. 2020. Т. 39. № S2. С. 80-82.

7. Гайнеев Э.Р. Рационализаторство как одна из мировых тенденций в подготовке квалифицированных рабочих кадров / Гайнеев Э.Р. // В сборнике: Региональное развитие: новые вызовы для инженерного образования – СИНЕРГИЯ-2021. Сборник научных статей международной сетевой научно-практической конференции. Под редакцией В.В. Кондратьева. Казань, 2021. С. 42-58.

8. Гвоздев С.М. Особенности педагогики в среднем профессиональном образовании: исследование и оценка / С.М. Гвоздев // В сборнике: Актуальные направления научных исследований: перспективы развития. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2023. С. 21-22.

9. Герченова С.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования / С.В. Герченова // Научные Записки ОрелГИЭТ. 2016. № 1 (13). С. 169-173.

10. Демин В.М. Аксиологические и технологические аспекты формирования профессиональной компетентности при сопряжении среднего профессионального и высшего образования / В.М. Демин, А.Н. Кузнецов // Известия Российской академии образования. 2025. № 1 (69). С. 114-128.

11. Дудинцева Н.В. Практико-ориентированный подход в подготовке специалистов среднего профессионального образования / Н.В. Дудинцева, В.С. Лотков // Практико-ориентированный подход в подготовке специалистов медицинского вуза: актуальные проблемы и пути их решения [Электронный ресурс]: сборник научных статей / под ред. академика РАН профессора Г.П. Котельникова. – Самара: Самарский государственный медицинский университет, 2018. – С. 104-108.

12. Егорова А.В. Использование практико-ориентированного подхода в подготовке студентов на фармацевтическом факультете Самарского государственного медицинского университета / А.В. Егорова, И.К. Петрухина // Практико-ориентированный подход в подготовке специалистов медицинского вуза: актуальные проблемы и пути их решения [Электронный ресурс]: сборник научных статей / под ред. академика РАН профессора Г.П. Котельникова. – Самара: Самарский государственный медицинский университет, 2018. – С. 108-112.

13. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова. Екатеринбург, 2002. – 126 с.

14. Ивашинников А.В. Бережливое производство в здравоохранении : монография / А.А. Ивашинников, А.М. Нямцу, В.А. Шуплецова ; Департамент здравоохранения Тюменской области, Государственное автономное учреждение Тюменской области «Медицинский информационно-аналитический центр». – 2-е изд. – Тюмень : Айвекс, 2022. – 179 с.

15. Игнатьева Г.А. Проектно-ориентированное обучение как механизм введения в профессию / Г.А. Игнатьева, Е.Ю. Елизарова, Н.И. Лапин // Глобальный научный потенциал. 2025. № 10 (175). С. 210-214.

16. Камынина Н.Н. Научное обоснование и оптимизация подготовки управленческих кадров сестринских служб учреждений здравоохранения : автореферат дис. ... доктора медицинских наук : 14.02.03 / Камынина Наталья Николаевна; [Место защиты: Первый моск. мед. ун-т. им. И.М. Сеченова]. - Москва, 2011. – 48 с.

17. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе [Текст] : монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина ; Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования РФ, Российская Акад. Образования, Смольный ин-т РАО, Ин-т пед. образования РАО. – Санкт-Петербург : Центр стратегических исслед., 2012. – 199 с. : ил., табл.

18. Левина Л.А. Развивающая среда как ключевой фактор качества образования / Л.А. Левина // Медицинское образование и вузовская наука. 2016. № 1(8). С. 31-35.

19. Лунев А.Н. Методологические основы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования / А.Н. Лунев, Н.Б. Пугачева // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11-3. С. 350-354.

20. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

21. Муравьева А.А. Системообразующие признаки современной педагогики профессионального образования / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова // В сборнике: Проблемное обучение в современном мире. VI Международные Махмутовские чтения: сборник статей. Под редакцией: Е.Е. Мерзон, В.Л. Виноградова, Р. Ф. Ахтариевой, В. А. Мартыновой. 2016. С. 400-406.

22. Найн А.А. Педагогические основы организации опытно-экспериментального исследования: методическое пособие / А.А. Найн, А.Я. Найн; 2-е издание, переработанное – Челябинск: УГУФК, 2018. – 120 с.

23. Образовательный процесс как целостное педагогическое явление: креативное взаимодействие участников образовательных отношений: монография / [Баранова О.В., Глазков Ю.Е., Глазкова М.М. и др.]; Под ред. Игнатьевой Г.А., Подкопаева О.А. – Самара: ПНК, 2025. – 210 с.

24. Общепрофессиональные аспекты деятельности средних медицинских работников: учебное пособие / С.И. Двойников, Ю.А. Тарасова, С.Р. Бабаян // Под ред. С.И. Двойникова – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2017. – 432 с.

25. Педагогическое наследие В.А. Сластёнина: горизонты будущего : Монография / Под ред. Л.С. Подымовой, А.В. Лукиновой и др. – Москва : МПГУ, 2015. – 204 с.

26. Птицына Е.В. Проектная деятельность в технологическом образовании / Е.В. Птицына // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 6. С. 138-143.

27. Ронжина Н.В. Роль профессиональной педагогики в системе подготовки педагогических кадров для организаций среднего профессионального образования / Н.В. Ронжина // Вестник Вятского государственного университета. 2022. № 3 (145). С. 82-88.

28. Саенко Л.А. Профессиональное образование как базовый процесс профессиональной социализации / Л.А. Саенко, Т.Г. Затеева // Дискуссия. 2014. № 5 (46). С. 123-127.

29. Сартакова Е.В. Личностно-ориентированный подход в педагогике и психологии среднего профессионального образования / Е.В. Сартакова // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2024. № 3 (51). С. 39-59.

30. Сергеева Н.А. Педагогика сотрудничества в деятельности педагога среднего профессионального образования / Н.А. Сергеева, А.В. Сергеев, Р.Т. Андрианова, С.Г. Гладкая // В сборнике: Актуальные вопросы развития научных исследований: теоретический и практический взгляд. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2025. С. 140-143.

31. Сластенин В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Сластенин, С.Г. Перевалов // Педагогическое образование и наука. 2005. №1. С.25-34.

32. 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.

33. Старовойтова Л.И. Формирование ценностного отношения студентов социального, педагогического и технического университетов к профессиональной деятельности / Л.И. Старовойтова, Э.С. Аришина, Д.Р. Хамзина // ЦИТИСЭ. 2020. № 2 (24). С. 160-169.

34. Стародубцева Л.С. Формирование мотивационной включенности студентов в учебную деятельность как фактор адаптации к профессии (на материале педагогического колледжа): диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия». Самара, 2006. – 187 с.

35. Сущенко О.Г. Реализация аксиологического потенциала гуманистической педагогики в процессе непрерывного профессионального образования / Сущенко О.Г. // В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: аксиологический аспект. Материалы Университетского круглого стола. Луганск, 2025. С. 131-138.

36. Теоретические основы и методология применения педагогических подходов в преподавании предметов и дисциплин: традиции и инновации: монография / [Баранова О.В., Беляева С.В., Богданов А.Д. и др.]; Под ред. Игнатьевой Г.А., Подкопаева О.А. – Самара: ПНК, 2025. – 256 с.

37. Терентьева И.В. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования / Н.Б. Пугачева, А.Н. Лунев // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 133.

38. Тригуб Р.Д. Опытно-экспериментальная работа в педагогических исследованиях: методы, проблемы и перспективы / Р.Д. Тригуб // В сборнике: Наука и современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2023. С. 238-240.

39. Урсилова Л.З. Формирование готовности к профессиональной деятельности среднего медицинского персонала средствами инновационных технологий : диссертация ... кандидата педагогических наук : 5.8.7. / Урсилова Лейла Закаевна; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» ; Диссовет ПДС 2028.001]. – Махачкала, 2024. – 170 с. : ил.

40. Цуканов С.С. Подходы к пониманию интереса в педагогике профессионального образования / С.С. Цуканов, А.Д. Орнацкая // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 65-3. С. 101-103.

ГЛАВА 3. СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ АПРОБАЦИИ «ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ И ВУЗА»[6]

3.1. Концептуальные основы формирования предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности школы и вуза

Актуальность темы исследования. В условиях динамично изменяющейся экономики и трансформации рынка труда формирование предпринимательского потенциала у обучающихся становится важнейшей задачей современного образования. Развитие предпринимательских компетенций – не только способ подготовки будущих бизнес-лидеров, но и ключевой фактор адаптации молодежи к требованиям цифровой эпохи, где востребованы инициативность, креативность и способность к самореализации в условиях неопределенности. Особую значимость приобретает интеграция предпринимательского образования в профориентационную работу школы и вуза. Традиционные подходы к профориентации, ориентированные на знакомство с существующими профессиями, сегодня недостаточны. Современная экономика требует от выпускников умения создавать новые рабочие места, разрабатывать инновационные проекты и мыслить в логике предпринимательских ценностей – ответственности, гибкости и устойчивости к рискам.

Актуальность исследования обусловлена рядом факторов:

– запрос общества и экономики – рост малого и среднего бизнеса, развитие стартап-культуры и необходимость формирования предпринимательской экосистемы, в которой молодежь выступает драйвером изменений;

[6] Автор главы: Пугачев А.В.

− образовательные дефициты – отсутствие системной работы по развитию предпринимательского мышления на всех уровнях образования, фрагментарность существующих программ и их слабая связь с реальным сектором экономики;

− потребности обучающихся – запрос молодого поколения на самореализацию, независимость и возможность влиять на социально-экономические процессы через предпринимательскую деятельность;

− глобальные тренды – опыт ведущих стран (США, Сингапур, Финляндия), где предпринимательское образование интегрировано в учебные программы с ранних лет, демонстрирует его эффективность для подготовки конкурентоспособных специалистов.

При этом ключевая проблема заключается в отсутствии единой методологии формирования предпринимательского потенциала в рамках профориентационной деятельности. Школы и вузы часто ограничиваются разовыми мероприятиями (бизнес-игры, встречи с предпринимателями), не обеспечивая непрерывности процесса и его практико-ориентированной направленности.

Данное исследование направлено на разработку комплексной модели развития предпринимательских компетенций через обновление содержания профориентации. Его результаты позволят создать систему взаимодействия между образовательными учреждениями, бизнес-сообществом и институтами поддержки предпринимательства; предложить инструменты оценки предпринимательского потенциала обучающихся; адаптировать лучшие международные практики к российским реалиям. Таким образом, актуальность темы подтверждается ее социально-экономической значимостью, запросом со стороны всех участников образовательного процесса и необходимостью научного осмысления механизмов интеграции предпринимательского компонента в профориентационную работу школы и вуза.

Обоснование актуальности темы предполагает анализ существующих трудностей и противоречий в образовательной практике, которые требуют научного осмысления и поиска решений.

Проблема исследования, выраженная через систему противоречий:

− социально-экономическое противоречие: между возрастающей потребностью современной экономики в предпринимательски мыслящих специалистах, способных создавать инновационные проекты и новые рабочие места, и недостаточной ориентированностью системы образования на формирование предпринимательского потенциала обучающихся;

− организационно-педагогическое противоречие: между необходимостью системного и непрерывного развития предпринимательских компетенций (от школы до вуза) и фрагментарным характером существующих профориентационных программ, где предпринимательская составляющая представлена эпизодически (разовые мастер-классы, бизнес-игры без последующего сопровождения);

− методическое противоречие: между потенциальными возможностями профориентационной деятельности как инструмента формирования предпринимательского мышления (через проектную работу, кейс-методы, взаимодействие с бизнес-средой) и преобладанием в практике школ/вузов пассивных форм профориентации (лекции, экскурсии, тестирование), не развивающих инициативность и креативность;

− мотивационное противоречие: между запросом современной молодежи на самостоятельность, самореализацию и возможность влиять на социально-экономические процессы – и отсутствием в образовательных организациях условий для апробации предпринимательских идей (нет связи с бизнес-инкубаторами, слабая ресурсная база, ограниченные возможности для проб);

− результативное противоречие: между декларируемой важностью предпринимательских компетенций в ФГОС и реальным отсутствием четких критериев их сформированности, инструментов диагностики, преемственности между школьными и вузовскими программами.

Ядро проблемы: несоответствие между объективной необходимостью формирования предпринимательского потенциала обучающихся как условия их успешной адаптации к экономике будущего и недостаточной разработанностью педагогических механизмов его развития в рамках профориентационной деятельности школы и вуза.

Разрешение этих противоречий требует разработки:

- целостной модели интеграции предпринимательского компонента в профориентацию;
- новых форм взаимодействия с бизнес-средой;
- критериально-оценочного аппарата для диагностики предпринимательского потенциала.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Проблема формирования предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности школы и вуза находится на стыке педагогики, психологии и экономики, что обуславливает многоаспектность её изучения. Однако комплексный анализ научных работ позволяет выявить недостаточную разработанность данной темы в отечественной и зарубежной литературе, что подтверждается следующими тенденциями:

1. Теоретико-методологические исследования:

- в зарубежной науке (Drucker, 1985; Sarasvathy, 2001; Neck et al., 2014) предпринимательское образование рассматривается как ключевой элемент экономического развития, однако акцент делается на высшем образовании, тогда как школьный этап остается менее изученным;
- в российской педагогике (В.А. Гуртов, Н.В. Козырева, В.И. Сахарова, И.С. Сергеев, Н.А. Серова, Л.В. Черникова) разработаны основы профориентации, но предпринимательский компонент в ней представлен фрагментарно, без учета современных экономических реалий.

2. Практико-ориентированные исследования:

− вопросы интеграции предпринимательских компетенций в образовательные программы (М.И. Алдошина, О.А. Гешко, И.С. Зунтова,

В.В. Косулин, Д.В. Мухина, И.Э. Островская, Т.П. Сухина), однако системная преемственность между школой и вузом не обеспечена;

– эмпирические исследования (С.С. Аубакирова, Л.А. Данченок, М.Н. Руденко) подтверждают эффективность проектных методов и бизнес-симуляций, но их применение в профориентации носит эпизодический характер.

3. Неразрешенные противоречия и пробелы:

- отсутствие единой концепции формирования предпринимательского потенциала в системе непрерывного образования (школа-вуз);

- дефицит методических разработок по интеграции предпринимательских компетенций в профориентационные программы;

- недостаточная эмпирическая база, подтверждающая эффективность различных моделей (особенно в условиях цифровой трансформации экономики).

Несмотря на наличие отдельных исследований, проблема не получила комплексного решения. Требуется разработка целостной педагогической модели, объединяющей теоретические подходы и практические механизмы формирования предпринимательского потенциала в профориентационной деятельности школы и вуза.

Формирование предпринимательского потенциала обучающихся в системе профориентационной работы школы и вуза базируется на интеграции ключевых теоретических подходов, отражающих современные тенденции развития образования и экономики. В основе концепции лежит системно-деятельностный подход, предполагающий поэтапное развитие предпринимательских компетенций через включение обучающихся в практико-ориентированную деятельность. При этом личностно-ориентированный подход обеспечивает учет индивидуальных особенностей, мотивации и профессиональных склонностей учащихся при проектировании образовательных траекторий.

Важным элементом концепции выступает компетентностная модель предпринимательского потенциала, включающая когнитивный (знание основ предпринимательства), деятельностный (навыки проектирования и управления) и личностно-мотивационный (креативность, инициативность, готовность к риску) компоненты. Реализация данной модели предполагает сетевое взаимодействие образовательных организаций с бизнес-средой, что позволяет приблизить содержание профориентации к реальным экономическим условиям.

Теоретической основой процесса являются принципы непрерывности (преемственность программ школа-вуз) и прагматичности (ориентация на решение актуальных экономических задач). Особую роль играет проектная парадигма, согласно которой формирование предпринимательских качеств происходит через вовлечение обучающихся в разработку и реализацию стартап-проектов, решение бизнес-кейсов и участие в предпринимательских практиках.

Концепция предусматривает дифференциацию содержания по уровням образования: в школе – формирование основ предпринимательского мышления через игровые формы, в вузе – углубленное освоение предпринимательских компетенций в профессиональном контексте. Основным механизмом реализации выступает обогащение традиционной профориентации предпринимательским компонентом за счет: интеграции в учебные программы модулей по основам предпринимательства; создания междисциплинарных проектных лабораторий; организации стажировок в бизнес-структурах; разработки системы наставничества с участием предпринимателей. В этой связи концептуальные основы формирования предпринимательского потенциала объединяют педагогические, психологические и экономические аспекты, создавая теоретический фундамент для практической трансформации профориентационной деятельности в школе и вузе.

В исследовании профессора Г.А. Игнатьевой [10] подчёркивается, что педагогическая экспериментальная апробация представляет собой сложный, многоаспектный процесс, требующий тщательной методологической проработки. Автор акцентирует внимание на необходимости чёткого

определения темы исследования, которая должна отражать не только проблемное поле, но и практическую значимость проводимой работы. Особое значение придаётся персоналиям – данным об исполнителе и научном руководителе, что подчёркивает важность научного сопровождения и персональной ответственности за проводимый эксперимент. Детерминирующим элементом выступает обоснование актуальности исследования, которое должно опираться на анализ существующих научных разработок и выявление нерешённых проблем в конкретной области педагогического знания. При этом автор настаивает на необходимости чёткой формулировки основной идеи и замысла эксперимента, что позволяет определить его инновационный потенциал и ожидаемый вклад в развитие образовательной практики. Важным моментом является разграничение объекта и предмета исследования, что способствует более точному определению границ экспериментальной работы.

Г.А. Игнатьева особо выделяет значение целеполагания в экспериментальной деятельности, подчёркивая необходимость различать общую педагогическую цель и конкретные цели апробации [10]. Это позволяет выстроить иерархию задач, решение которых обеспечит достижение поставленных целей. Формулировка гипотезы рассматривается как важнейший этап планирования опытно-экспериментальной работы, поскольку именно гипотеза содержит научно-обоснованное предположение о возможных результатах исследования. Автор подробно останавливается на вопросах методического обеспечения опытно-экспериментальной работы. Особое внимание уделяется подбору диагностического инструментария, который должен обеспечивать объективность и достоверность получаемых данных. Разработка критериев оценки результатов представлена как необходимый элемент системы контроля эффективности проводимой апробации. При этом подчёркивается важность как количественных, так и качественных показателей. Временные рамки и поэтапный план работы рассматриваются как организационная основа эксперимента, позволяющая систематизировать

исследовательскую деятельность. Автор отмечает необходимость прогнозирования потенциальных рисков и разработки мер по их минимизации, что повышает надёжность получаемых результатов. Характеристика участников эксперимента и описание экспериментальной площадки помогают понять условия, в которых проводилась апробация, и оценить возможность тиражирования полученных результатов.

Г.А. Игнатьева подчёркивает важность определения форматов представления результатов исследования, что способствует их внедрению в образовательную практику [10]. Завершающим элементом структуры выступает перечень научно-методических ресурсов, необходимых для успешного проведения апробации. Комплексный подход автора обеспечивает системность опытно-экспериментальной работы и повышает её практическую значимость для развития современного образования.

Идея экспериментальной апробации заключается в формировании общего видения проблемной области и определении вектора исследовательской деятельности, а также в представлении о том, какие изменения в образовательном процессе и в развитии обучающихся хотелось бы достичь.Идея экспериментальной апробации строится на предположении, что интеграция предпринимательского компонента в профориентационную деятельность образовательных организаций позволит сформировать у обучающихся комплекс ключевых компетенций будущего: проектное мышление, финансовую грамотность, способность к осознанному профессиональному выбору и готовность создавать собственные бизнес-проекты. Особое внимание уделяется разработке преемственной модели «школа-вуз», обеспечивающей непрерывность процесса формирования предпринимательского потенциала на разных образовательных уровнях.

Замысел, в свою очередь, служит для детализации основной идеи: он конкретизирует подходы и методы работы, учитывает специфические условия реализации опытно-экспериментальной работы. Важной составляющей замысла является разработка диагностического инструментария для оценки

уровня сформированности предпринимательских компетенций на разных возрастных этапах.

Основная цель экспериментальной апробации состоит в том, чтобы на эмпирическом уровне проверить достоверность выдвинутой гипотезы или подтвердить корректность полученных теоретических выводов.

Практическая значимость исследования заключается в создании методического пакета для образовательных организаций, включающего программы элективных курсов, кейсы предпринимательских проектов и критерии оценки эффективности профориентационной работы в новом формате.

Процесс организации опытно-экспериментальной апробации строится с учётом обозначенной структуры. Для проведения исследования формируются две группы – экспериментальная и контрольная. На начальном этапе проводится проверка на отсутствие значимых различий между ними. Далее в экспериментальной группе внедряется методика, которая подлежит изучению, тогда как в контрольной группе используется традиционный подход. В случае если по завершении эксперимента показатели групп демонстрируют значимые различия, это свидетельствует о наличии эффекта от применения исследуемой методики.

Опытно-экспериментальная апробация организуется как строго контролируемый процесс, предполагающий сравнение эффективности традиционных и инновационных подходов. Формирование равноценных экспериментальной и контрольной групп осуществляется методом случайного отбора или попарного уравнивания по ключевым параметрам (возраст, уровень подготовки, социальные характеристики). На подготовительном этапе проводится входная диагностика с использованием стандартизированных методик (тесты, анкетирование, экспертные оценки) для подтверждения исходной эквивалентности групп и создания репрезентативной выборки.

В ходе основного этапа исследования экспериментальная группа включается в специально разработанную программу формирования

предпринимательских компетенций, которая может включать: модульные курсы по основам предпринимательства, проектную деятельность с реальными бизнес-кейсами, тьюторское сопровождение, участие в стартап-турах и деловых играх. Параллельно контрольная группа продолжает обучение по стандартной профориентационной программе без специального предпринимательского компонента. Важным условием является контроль внешних переменных (квалификация преподавателей, учебная нагрузка, материально-техническое обеспечение) для обеспечения чистоты эксперимента.

На завершающем этапе проводится итоговая диагностика с использованием тех же инструментов, что и на входе, дополненная качественными методами (интервью, анализ продуктов деятельности). Статистическая обработка данных (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни, угловое преобразование Фишера) позволяет выявить достоверность различий между группами. Особое значение придаётся анализу не только конечных результатов, но и динамики изменений в экспериментальной группе. Полученные данные интерпретируются с учётом педагогических условий реализации программы, что позволяет выявить факторы, максимально способствующие развитию предпринимательского потенциала обучающихся.

Исходя из вышесказанного, исследователь должен следовать определённому алгоритму:

- сначала необходимо проанализировать исходные данные и убедиться, что экспериментальная и контрольная группы находятся в сопоставимом состоянии перед началом исследования. Это позволит исключить искажение результатов из-за изначальных различий между группами;
- затем следует применить изучаемую методику или фактор к экспериментальной группе, в то время как контрольная группа остаётся в стандартных условиях;
- после завершения эксперимента нужно вновь провести сравнительный анализ и выявить, есть ли значимые различия в состоянии групп. Если различия

обнаруживаются, это может свидетельствовать о влиянии применённой методики.

Таким образом, следуя этому алгоритму, исследователь может оценить эффект от внедряемого фактора, минимизировав влияние сторонних переменных. Сравнение начального и конечного состояния групп позволяет отследить динамику и сделать выводы о целесообразности применения исследуемого подхода.

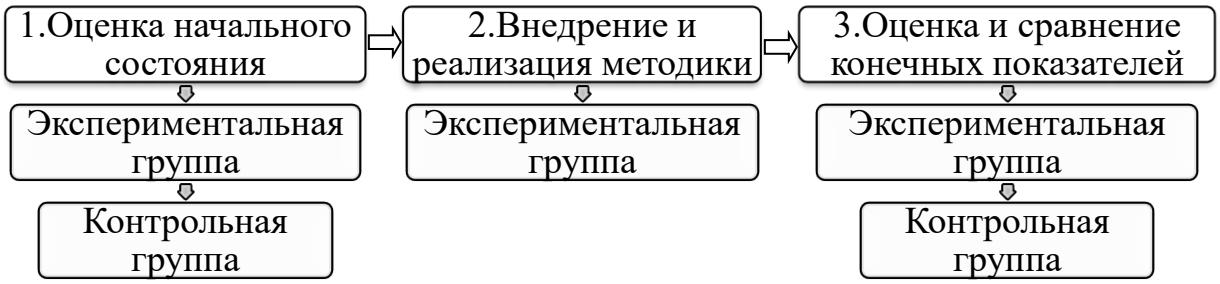

Рисунок 1. Структура экспериментальной апробации

В эпоху стремительных технологических прорывов и глобальных экономических трансформаций мир труда переживает кардинальные изменения. Рыночные отношения становятся всё более сложными, а требования к специалистам – более высокими. В этих условиях подготовка молодёжи к профессиональной деятельности уже не может ограничиваться передачей узкоспециализированных знаний и умений. Сегодня необходимо формировать у обучающихся комплекс компетенций, которые позволят им не только успешно адаптироваться к меняющимся условиям, но и активно влиять на свою профессиональную судьбу, в том числе через реализацию предпринимательских инициатив. Предпринимательство выступает не только как способ создания новых рабочих мест и генерации экономического роста, но и как механизм самореализации личности, развития критического и креативного мышления. Интеграция школьного и вузовского образования в рамках практико-ориентированного подхода может стать мощным катализатором для развития необходимых навыков и компетенций.

Современная образовательная парадигма стоит перед необходимостью фундаментального переосмысления подходов к профессиональной подготовке молодежи. В условиях четвертой промышленной революции, когда цифровые технологии трансформируют традиционные отрасли экономики, а жизненный цикл профессиональных навыков сокращается до 3-5 лет, ключевой задачей становится формирование у обучающихся предпринимательской ментальности. Это предполагает развитие особого типа мышления, сочетающего технологическую грамотность, финансовую осознанность, способность к постоянному обучению и готовность к осознанному риску.

Практико-ориентированная интеграция образовательных уровней приобретает особую значимость как механизм формирования «предпринимательского лифта». В школьном возрасте закладываются основы экономического мышления через игровые формы и решение элементарных бизнес-кейсов. Вузовский этап трансформирует эти навыки в профессиональные компетенции через участие в стартап-проектах, работу в бизнес-инкубаторах и взаимодействие с реальным сектором экономики. Такой подход позволяет создать сквозную траекторию развития предпринимательского потенциала, где каждый образовательный этап выполняет свою уникальную функцию.

Особую роль в этом процессе играет цифровая среда, которая не только предоставляет новые инструменты для обучения (виртуальные бизнес-симуляторы, онлайн-курсы по предпринимательству), но и формирует принципиально новую экосистему профессионального становления. Через цифровые платформы обучающиеся получают доступ к международным практикам, могут участвовать в глобальных проектах и устанавливать профессиональные связи, стирающие географические границы. Это создает условия для формирования «предпринимателя нового типа» – мобильного, технологически подкованного, способного видеть возможности там, где другие видят только риски. В этой связи синтез школьного и вузовского образования в контексте развития предпринимательских компетенций представляет собой не просто образовательную инновацию, а стратегический ответ на вызовы новой

экономической реальности. Представленный подход позволяет формировать поколение профессионалов, способных не просто адаптироваться к изменениям, но и становиться их активными творцами, преобразуя экономический ландшафт через инновации и предпринимательскую инициативу.

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 [2].

Современные реалии требуют коренного пересмотра подходов к профессиональной ориентации и образованию. Мы живём в эпоху, когда традиционные карьерные траектории уступают место гибридным формам профессиональной самореализации, а навык постоянной адаптации становится важнее узкоспециальных знаний. В этом контексте образовательные программы должны не просто передавать информацию, а формировать особый тип мышления, способный работать с высокой степенью неопределённости. Речь идёт о воспитании профессиональной гибкости, когда человек воспринимает карьеру как серию экспериментов и осознанных выборов, а не как линейное движение по заранее определённому пути.

Ключевым вызовом становится интеграция в образовательный процесс элементов, которые раньше считались прерогативой бизнес-тренингов или психологических практик. Современный специалист должен одновременно разбираться в основах цифровых технологий, понимать глобальные экономические тренды и владеть инструментами управления собственным

психологическим состоянием. Особую важность приобретает способность работать на стыке дисциплин, где экономическая грамотность сочетается с цифровыми навыками, а предпринимательское мышление - с экологическим сознанием. Такой междисциплинарный подход требует переосмысления традиционных образовательных форматов и содержания.

Психологическая составляющая профессионального развития сегодня выходит на первый план. В условиях постоянных изменений и цифровой перегрузки критически важными становятся навыки эмоциональной саморегуляции, управления стрессом и поддержания когнитивной гибкости. Современные образовательные программы должны включать элементы когнитивно-поведенческих практик, техники осознанности и методы развития эмоционального интеллекта. При этом важно, чтобы эти навыки не преподавались изолированно, а были вплетены в профессиональный контекст, показывая, как управление своим состоянием влияет на качество работы и принятие решений.

Цифровая трансформация образования открывает новые возможности для персонализации обучения и моделирования профессиональных сценариев. Виртуальные симуляторы, цифровые двойники рабочих процессов, онлайн-платформы для нетворкинга – все эти инструменты позволяют создать безопасную среду для профессиональных проб и экспериментов. Однако технологическая составляющая должна быть сбалансирована развитием «человеческих» компетенций – креативности, эмпатии, способности к глубокой концентрации. Именно на этом пересечении цифровых и гуманитарных навыков рождается новый тип профессионала, способного оставаться устойчивым в условиях постоянных изменений.

Объект исследования: система профориентационной деятельности в условиях образовательной организации.

Предмет исследования: процесс формирования предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности образовательной организации.

Разграничение объекта и предмета позволяет сосредоточиться на исследовании именно педагогических механизмов развития предпринимательских качеств, не растворяясь в смежных проблемах профессионального самоопределения.

В российском образовательном пространстве долгое время существовал своеобразный концептуальный вакуум вокруг темы предпринимательства. В советский период эта сфера деятельности фактически находилась под идеологическим запретом, что привело к формированию глубоко укоренившихся стереотипов в массовом сознании. Предпринимательская инициатива часто ассоциировалась исключительно с негативными коннотациями – спекуляцией, нечестным обогащением, эксплуатацией чужого труда. Эти представления, транслировавшиеся через литературу, кино и средства массовой информации, создали устойчивый культурный барьер.

В постсоветский период, несмотря на радикальные изменения экономической системы, образовательная сфера оказалась не готова к оперативной трансформации. Педагогическая наука продолжала оперировать традиционными категориями профессионального самоопределения, игнорируя новые социально-экономические реалии. Термины «предпринимательские компетенции», «бизнес-мышление», «инновационная активность» долгое время отсутствовали в официальных образовательных стандартах и методических документах. Это привело к тому, что несколько поколений российских школьников и студентов были лишены возможности систематически развивать навыки, критически важные для успеха в рыночной экономике.

Психологическая наука также демонстрировала определенную инертность в осмыслении феномена предпринимательства. В то время как западные исследователи активно изучали психологические профили успешных предпринимателей, когнитивные стратегии принятия решений в условиях неопределенности, российская академическая психология преимущественно фокусировалась на традиционных аспектах профессиональной деятельности. Лишь в последнее десятилетие начался активный процесс интеграции предпринимательской тематики в психолого-педагогический дискурс, что

отражает постепенное изменение общественных установок и признание значимости предпринимательства как драйвера экономического развития.

Анализ теоретических концепций открывает новые горизонты в понимании механизмов формирования предпринимательского потенциала и факторов, которые стимулируют его развитие. Например, подходы, опирающиеся на теорию личностных качеств, позволяют определить, у кого из обучающихся есть задатки для занятия предпринимательской деятельностью. Но последние научные работы свидетельствуют о том, что предпринимательские компетенции можно и нужно культивировать – недостаточно лишь фиксировать наличие определённых склонностей. В связи с этим перед системой образования встаёт более масштабная задача: вместо того чтобы ограничиваться поиском «прирождённых предпринимателей», нужно выстраивать образовательную среду, которая будет способствовать развитию ключевых предпринимательских навыков и мышления у максимально широкого круга обучающейся молодёжи.

Отечественная психология обладает значительным массивом исследований, посвященных различным аспектам предпринимательской деятельности. Ученые сосредотачивали свое внимание на широком круге вопросов, таких как специфика мотивационной, когнитивной и эмоционально-волевой сфер (Дейнека О.С., Заславская Т.И., Чирикова А.Е., Шейнис М.Ю.), гендерные различия (Бабаева Л.В., Турецкая Г.В., Автономова С.А.), а также региональные и этнокультурные особенности (Позняков В.П., Титова О.И., Журавлев А.Л.). Кроме того, изучались компетенции предпринимателей (Верещагина Л.А.), их стратегии взаимодействия, включая партнерство и конкуренцию (Журавлев А.Л., Позняков В.П.), а также психологические установки по отношению к риску и конкуренции. В отдельный блок можно выделить публикации, непосредственно фокусирующиеся на феномене личности предпринимателя (Рощин С.К., Бодров В.А., Дейнека О.С., Филинкова Е.Б., Власов П.К. и др.) [12].

Предпринимательский потенциал – это не просто способность открывать и вести бизнес. Это совокупность качеств, навыков и установок, которые

делают человека более гибким, инициативным, способным к инновационному мышлению и принятию нестандартных решений. В условиях экономики, где традиционные модели занятости уступают место гибким формам труда, где востребованы специалисты, способные быстро осваивать новые направления и запускать собственные проекты, развитие предпринимательского потенциала у молодёжи становится стратегически важной задачей.

Современный мир требует нового типа мышления – того, что выходит за рамки традиционных представлений о профессии и карьере. Предпринимательский потенциал сегодня – это не столько про создание бизнеса, сколько про особый способ взаимодействия с реальностью. Речь идет о готовности брать на себя ответственность за свои решения, о внутренней установке на постоянное обучение и адаптацию. В эпоху, когда технологии меняют правила игры быстрее, чем успевают обновляться образовательные программы, именно эти качества становятся ключевыми для профессиональной и личной реализации. Глубокое понимание предпринимательского потенциала предполагает выход за узкие экономические рамки. Это комплексная характеристика личности, включающая когнитивную гибкость, эмоциональную устойчивость, способность работать в условиях неопределенности. Такой потенциал проявляется не только в коммерческой сфере – он одинаково важен для ученого, разрабатывающего инновационную концепцию, для врача, внедряющего новые методы лечения, для учителя, экспериментирующего с педагогическими подходами. По сути, это способность быть автором своей профессиональной судьбы, а не просто исполнителем чужих решений. Особую значимость развитие этого потенциала приобретает в молодежной среде. Современные подростки и молодые взрослые сталкиваются с принципиально новыми вызовами: исчезновением «профессий на всю жизнь», необходимостью многократной сферы деятельности, глобальной конкуренцией на рынке труда. В этих условиях традиционная профориентация, ограничивающаяся тестированием и рекомендациями «кем стать», явно недостаточна. Требуется принципиально иной подход, формирующий у молодых людей способность самостоятельно проектировать свою профессиональную траекторию, создавать

новые формы занятости, превращать идеи в реальные проекты. Именно это и составляет суть предпринимательского потенциала в его современном понимании.

Образовательная организация может и должна стать тем пространством, где обучающиеся не только получат теоретические знания, но и смогут на практике попробовать себя в роли инициаторов и реализаторов идей, научиться работать в команде, управлять проектами, анализировать рынок и принимать взвешенные решения. Профориентационная деятельность в этом контексте выступает не просто как помощь в выборе профессии, а как система мер, направленных на раскрытие личностного и профессионального потенциала обучающихся, в том числе и в сфере предпринимательства.

Современная школа и вуз должны трансформироваться в настоящие лаборатории предпринимательского мышления, где теория органично переплетается с живой практикой. Здесь важно создать не искусственный «полигон», а полноценную экосистему, позволяющую молодым людям проживать весь цикл реализации идеи – от зарождения замысла до получения конкретного результата. Данный подход коренным образом меняет саму философию профориентации: она перестает быть разовым мероприятием по выбору профессии и превращается в непрерывный процесс самопознания и профессионального становления.

Императивная ценность такого подхода заключается в формировании особой культуры мышления. Когда учащиеся работают над реальными проектами, сталкиваются с необходимостью анализировать целевую аудиторию, просчитывать риски, искать нестандартные решения – они развивают не просто отдельные навыки, а целостное предпринимательское мировоззрение. Это мировоззрение включает финансовую грамотность, умение видеть рыночные ниши, способность превращать проблемы в возможности, но главное – веру в собственные силы и понимание, что они могут быть не просто наемными работниками, а творцами своего профессионального будущего.

При этом образовательная среда должна обеспечивать безопасное пространство для проб и ошибок. Предпринимательский потенциал невозможно развить в условиях, где любая неудача воспринимается как катастрофа. Поэтому так важна культура, в которой ошибки анализируются, извлекаются уроки, а сам процесс ценится не меньше результата. Именно такая атмосфера позволяет сформировать у молодых людей психологическую устойчивость и готовность к риску – качества, без которых невозможно настоящее предпринимательство. По сути, речь идет о создании в стенах образовательных организаций микромодели современной инновационной экономики, где учащиеся могут на собственном опыте понять, что значит быть автором, а не исполнителем, научиться превращать знания в ценность, а идеи – в конкретные решения. Это качественно новый уровень профориентации, который готовит молодых людей не просто к выбору профессии, а к активному формированию собственного профессионального пути в условиях быстро меняющегося мира.

3.2. Системно-деятельностная модель формирования предпринимательского потенциала обучающихся

Актуальность опытно-экспериментальной апробации обусловлена несколькими факторами:

- растущим спросом на предпринимателей и специалистов с предпринимательским мышлением на рынке труда;
- необходимостью адаптации образовательной системы к новым экономическим реалиям и вызовам цифровой эпохи;
- потребностью в научно обоснованных методиках формирования предпринимательских компетенций у молодёжи;
- недостаточным уровнем разработанности теоретических и практических аспектов профориентационной работы, направленной на развитие предпринимательского потенциала.

<table>
<tr><th colspan="3">Целеполагающий блок</th></tr>
<tr><td colspan="3">Цель: Формирование предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности образовательной организации</td></tr>
<tr><td colspan="3">Подходы: системный, деятельностный, личностно-ориентированный, средовый, аксиологический.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Принципы: непрерывности, системности, приемственности</td></tr>
<tr><th colspan="3">Организационно-технологический блок</th></tr>
<tr><th>Образовательная среда</th><th>Формы и методы</th><th>Социальные партнеры</th></tr>
<tr><td>Деятельности системы Центров:
• Центр юного предпринимателя;
• Центр наставничества;
• Центр профориентации;
• Центр духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания.</td><td>1. Проектная работа.
2. Кейс-метод.
3. Деловые игры и симуляции.
4. Мастер-классы и воркшопы.
5. Стажировки и практики в предпринимательских структурах.
6. Конкурсы и соревнования.
7. Индивидуальные консультации и наставничество.</td><td>ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
НИРО</td></tr>
<tr><th colspan="3">Методический блок</th></tr>
<tr><th>Виды готовности обучающихся</th><th>Учебно-методическое обеспечение</th><th>Диагностический интрументарий</th></tr>
<tr><td>• готовность к эффективной коммуникации</td><td>• Курс «Лидерские и коммуникативные качества личности»
• Курс «Коммуникативная компетентность»</td><td>Тест «Коммуникативные и организаторские склонности» Авторы: Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов</td></tr>
<tr><td>• готовность к развитию лидерских качеств</td><td>• Курс «Лидерские и коммуникативные качества личности»
• Курс «Будущий лидер»</td><td>Тест «Диагностика лидерских способностей» Авторы: Е.С. Жариков, Е.Л. Крушельницкий</td></tr>
<tr><td>• готовность к предпринимательской деятельности</td><td>• Курс «Начинающий предприниматель»
• Основы проектной деятельности</td><td>Тест «Предпринимательские способности». Автор: Т.М. Матвеева.</td></tr>
<tr><td>• готовность к профессиональному самоопределению</td><td>• Цикл профориентационных занятий «Россия – Мои горизонты»
• Практико-ориентированный модуль: «Предприятия Нижегородского региона»</td><td>Опросник «Профессиональная готовность». Автор: Е.П. Чернявская</td></tr>
<tr><th colspan="3">Результативный блок</th></tr>
<tr><td colspan="3">Результат: Сформированность предпринимательского потенциала у обучающихся в условиях профориентационной деятельности образовательной организации.</td></tr>
</table>

Рисунок 2. Системно-деятельностная модель формирования предпринимательского потенциала обучающихся

Стратегическая цель нашей опытно-экспериментальной работы заключается в разработке и проверке эффективности реализации системно-деятельностной модели формирования предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности образовательной организации [8].

Представленная модель направлена на формирования у обучающихся предпринимательского потенциала посредством профориентационной деятельности в образовательной организации. Она состоит из четырёх взаимосвязанных блоков: целеполагающего, организационно-технологического, методического и результативного.

Целеполагающий блок: цель – формирование у обучающихся предпринимательского потенциала в рамках профориентационной деятельности образовательной организации; в основе блока лежат системный, деятельностный, личностно-ориентированный, средовый и аксиологический подходы, которые позволяют учесть многообразие факторов, влияющих на развитие предпринимательских качеств, и обеспечить целостный подход к процессу формирования потенциала; принципы – непрерывность, системность и преемственность, которые гарантируют последовательное и планомерное развитие необходимых компетенций на разных этапах обучения, а также взаимосвязь и взаимодополнение различных элементов образовательного процесса.

Целеполагающий блок выполняет функцию концептуального ядра всей модели, задавая стратегические ориентиры для остальных компонентов системы. Его главная цель – формирование у обучающихся целостного предпринимательского потенциала – конкретизируется через три взаимосвязанных аспекта:

- когнитивный – освоение знаний о современных бизнес-процессах и рыночных механизмах;

- деятельностный – развитие практических навыков проектирования и управления;

- личностно-мотивационный – становление предпринимательского мышления и ценностных установок.

Методологическую основу блока составляют пять взаимодополняющих подходов, образующих единый концептуальный каркас:

- системный подход обеспечивает учет всех компонентов образовательной среды;
- деятельностный фокусируется на практическом применении знаний;
- личностно-ориентированный учитывает индивидуальные траектории развития;
- средовый использует ресурсы социального окружения;
- аксиологический формирует ценностное отношение к предпринимательству.

Реализация этих подходов осуществляется через три ключевых принципа:

- непрерывность – последовательное развитие компетенций от школы до вуза;
- системность – интеграция предпринимательского компонента во все формы учебной деятельности;
- преемственность – согласованность содержания на разных образовательных уровнях.

Особое значение в целеполагающем блоке уделяется формированию предпринимательской идентичности – осознанию себя как активного субъекта экономической деятельности. Это достигается через проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, создание ситуаций успеха в предпринимательских пробах, рефлексивную оценку достижений.

Таким образом, целеполагающий блок не просто формулирует общие ориентиры, а создает комплексную систему координат для всего процесса формирования предпринимательского потенциала, объединяя теоретические основания, методологические принципы и конкретные механизмы их реализации в образовательной практике.

Организационно-технологический блок: в этом блоке определяются ключевые элементы организации образовательного процесса, направленные на формирование предпринимательского потенциала; образовательная среда – создание условий, способствующих развитию предпринимательских навыков и мышления; формы и методы – проектная работа, кейс-метод, деловые игры и симуляции, мастер-классы и воркшопы, стажировки и практики в предпринимательских структурах, конкурсы и соревнования, индивидуальные консультации и наставничество; деятельность системы центров – Центр юного предпринимателя, Центр наставничества, Центр профориентации, Центр духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания; социальные партнёры – взаимодействие с внешними организациями и предприятиями, что позволяет обогатить образовательный процесс реальным опытом и ресурсами.

Организационно-технологический блок представляет собой практическую реализацию концепции формирования предпринимательского потенциала через создание особой образовательной экосистемы. Эта система строится на принципах максимального погружения в реальные предпринимательские практики, где традиционные учебные аудитории трансформируются в пространства для профессиональных проб и экспериментов. Центральное место здесь занимает проектная деятельность, которая выходит за рамки учебных заданий и становится мостом между теорией и практикой, между образовательным учреждением и реальным бизнес-сообществом.

Главное особенностью этого блока является его многоуровневость - от простых бизнес-игр для школьников до сложных стартап-проектов для студентов, реализуемых в партнерстве с действующими предпринимателями. Особое значение придается созданию специальных центров компетенций, каждый из которых фокусируется на определенном аспекте предпринимательской подготовки. Центр юного предпринимателя работает с базовыми навыками, Центр наставничества обеспечивает передачу практического опыта, а Центр профориентации помогает выстроить

индивидуальную траекторию развития. При этом все элементы системы взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Технологическая составляющая блока отражает современные тенденции цифровой трансформации образования. Виртуальные бизнес-симуляторы, онлайн-курсы по предпринимательству, цифровые платформы для нетворкинга – все эти инструменты позволяют преодолеть ограничения традиционного образовательного процесса. Однако технологические решения здесь не самоцель, а средство для создания более эффективной среды профессионального становления. Особое внимание уделяется развитию soft skills через интерактивные форматы – деловые игры, кейс-методы, воркшопы, которые учат работать в команде, принимать решения в условиях неопределенности, презентовать свои идеи.

Социальное партнерство выступает важнейшим компонентом системы, обеспечивая связь образовательного процесса с реальной экономикой. Взаимодействие с предприятиями и бизнес-объединениями происходит на разных уровнях – от разовых мастер-классов до долгосрочных программ стажировок и наставничества. Это позволяет учащимся не только получать актуальные знания о рынке труда, но и строить профессиональные сети, которые могут стать основой для будущей карьеры. При этом партнерские отношения выстраиваются с учетом возрастных особенностей и уровня подготовки обучающихся – от экскурсий на предприятия для школьников до полноценной проектной работы в компаниях для студентов.

Реализация организационно-технологического блока требует переосмысления традиционных подходов к оценке результатов. Здесь важны не только формальные показатели успеваемости, но и такие параметры, как количество реализованных проектов, уровень вовлеченности в предпринимательскую деятельность, динамика развития ключевых компетенций. Система мониторинга строится на сочетании количественных и качественных методов, позволяющих отслеживать как индивидуальный

прогресс каждого учащегося, так и эффективность работы всей образовательной системы в целом.

Методический блок: этот блок включает в себя инструменты и ресурсы, необходимые для достижения поставленных целей; виды готовности обучающихся – готовность к эффективной коммуникации, готовность к развитию лидерских качеств, готовность к предпринимательской деятельности, готовность к профессиональному самоопределению; учебно-методическое обеспечение – разработаны специальные курсы, которые способствуют развитию необходимых компетенций: «Лидерские и коммуникативные качества личности», «Коммуникативная компетентность», «Будущий лидер», «Начинающий предприниматель», курс по основам проектной деятельности, цикл профориентационных занятий «Россия – Мои горизонты», практико-ориентированный модуль «Предприятия Нижегородского региона»; диагностический инструментарий – для оценки уровня сформированности необходимых качеств и компетенций используются следующие тесты и опросники: тест «Коммуникативные и организаторские склонности» (авторы: Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов), тест «Диагностика лидерских способностей» (авторы: Е. С. Жариков, Е. Л. Крушельницкий), тест «Предпринимательские способности» (автор: Т. М. Матвеева), опросник «Профессиональная готовность» (автор: Е. П. Чернявская).

Таким образом, методический блок представляет собой системный комплекс инструментов и ресурсов, обеспечивающих реализацию поставленных образовательных целей. В его основе лежит концепция формирования четырех ключевых видов готовности обучающихся: коммуникативной, лидерской, предпринимательской и профессионально-самоопределенческой. Каждый из этих аспектов получает свое развитие через специально разработанные учебные программы и практические модули.

Результативный блок: результат – сформированность у обучающихся предпринимательского потенциала в условиях профориентационной деятельности образовательной организации. Модель предполагает

комплексный и системный подход к развитию предпринимательских качеств у обучающихся, учитывая как личностные особенности учащихся, так и возможности образовательной среды, и внешние ресурсы. Реализация модели способствует не только развитию конкретных компетенций, но и формированию ценностного отношения к предпринимательской деятельности, готовности к профессиональному самоопределению и успешной адаптации в современном обществе.

Результативный блок модели отражает качественные изменения, происходящие с обучающимися в процессе формирования их предпринимательского потенциала. Основным итогом становится комплексная трансформация личности, проявляющаяся в способности генерировать бизнес-идеи, оценивать их реалистичность и воплощать в практической деятельности. При этом важно понимать, что результат не сводится только к созданию готовых предпринимательских проектов – он включает в себя глубинные изменения в мышлении и ценностных ориентациях учащихся.

Системность подхода обеспечивает многоаспектное воздействие на личность обучающегося. С одной стороны, учитываются индивидуальные особенности каждого учащегося, его склонности и способности, с другой – максимально используются ресурсы образовательной среды и внешнего окружения. Это позволяет достичь синергетического эффекта, когда развитие конкретных предпринимательских компетенций (финансовая грамотность, навыки презентации, умение работать в команде) происходит параллельно с формированием более широкого мировоззренческого фундамента.

Особую ценность представляет формирование у молодежи нового типа отношения к предпринимательству – не только как к способу извлечения прибыли, а также как к социально-значимой деятельности, требующей ответственности, инициативности и творческого подхода. Такой ценностный сдвиг сопровождается развитием профессиональной идентичности, когда учащийся начинает осознавать себя не просто будущим специалистом, а активным субъектом экономических отношений. В конечном итоге это

приводит к качественно новому уровню адаптации в современном обществе, где способность к самореализации через предпринимательскую деятельность становится важным конкурентным преимуществом.

Важно отметить, что результативность модели проявляется не только в достижениях отдельных обучающихся, но и в изменениях самой образовательной среды. Школа или вуз, реализующие такую программу, постепенно превращаются в инновационные площадки, где создаются условия для постоянного профессионального роста и предпринимательских проб. Это создает устойчивую экосистему, которая продолжает развиваться и приносить результаты даже после завершения конкретных образовательных программ.

Задачи экспериментальной апробации:

1. Провести многоаспектную диагностику исходного уровня предпринимательского потенциала у обучающихся, включая оценку их знаний о предпринимательской деятельности, наличия необходимых умений и навыков, личностных качеств, способствующих успеху в бизнесе, а также уровня мотивации и интереса к созданию и развитию собственного дела.

2. Внедрить системно-деятельностную модель формирования предпринимательского потенциала в экспериментальной группе и отследить динамику изменений в уровне предпринимательского потенциала.

3. Осуществить сравнительный анализ уровня предпринимательского потенциала в экспериментальной и контрольной группах до и после апробации мероприятий, чтобы выявить статистически значимые различия и тенденции.

3.3. Теоретико-методологические основы опытно-экспериментальной апробации формирования предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности школы и вуза

Теоретические основы опытно-экспериментальной апробации составляют:

− современные теории развития личности и профессионального самоопределения, которые подчёркивают роль образовательной среды,

социальных взаимодействий и индивидуальных особенностей в становлении профессиональных качеств (Л. С. Выготского, Э. Эриксона А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, Г. А. Игнатьева, С. И. Змеев, Ю. Н. Кулюткин, А. Е. Марон, Л. В. Резинкина, А. П. Тряпицына, Д. И. Фельдштейн и других учёных);

– концепции предпринимательского образования, рассматривающие предпринимательские компетенции не только как узкоспециализированные, но и как универсальные, полезные в различных сферах жизни и труда, и подчёркивающие важность их формирования у молодёжи с раннего возраста (С.С. Гиль, Е.В. Кузнецова, О.А. Куюмджи, Т.М. Матвеева, Ю.Б. Рубин, И.А. Ревин, С.В. Харчин);

– передовые подходы к профориентационной работе, которые акцентируют внимание на необходимости создания целостной, многоуровневой системы подготовки молодёжи к профессиональной жизни, учитывающей как текущие, так и перспективные тренды рынка труда, а также выстраивания эффективных связей между образовательными учреждениями и бизнес-средой (Л.В. Байбородова, Н.В. Бордовская, А.В. Ведерников, Е.И. Пассов, С.А. Писарева, Г.К. Селевко, В.В. Сериков);

– теории обучения через опыт и проектную деятельность (В.Ф. Балашова, В.В. Сериков, Г.А. Игнатьева и др.), в условиях современного мира профессий и рынка труда (А.Г. Асмолов, А.М. Кондаков, Л.М. Митина, П.Н. Осипов), которые будут лежать в основе многих форм работы, запланированных в рамках эксперимента.

Методологическую базу опытно-экспериментальной апробации составляют:

– системный подход, который представлен трудами таких учёных, как В.П. Беспалько, А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, В.П. Кузьмин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин и других. Он позволяет рассматривать воспитательный и образовательный процессы как сложные системы с множеством взаимосвязанных элементов;

− деятельностный подход, разработанный П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, И.А. Зимней, С.Л. Рубинштейном, Д.И. Фельдштейном, Д.Б. Элькониным и другими исследователями. Он акцентирует внимание на роли деятельности в развитии личности и формировании её ключевых качеств;

− аксиологический подход, ассоциирующийся с именами Е.Б. Бондаревской, Б.И. Додонова, В.В. Серикова, В.А. Сластёнина, В.П. Тугаринова и других учёных. Этот подход ставит в центр внимания систему ценностей и её роль в образовательном процессе;

− средовой подход, который нашёл отражение в работах В.А. Караковского, В.А. Малинина, Ю.С. Мануйлова, В.И. Слободчикова, А.П. Тряпицыной, В.А. Ясвина и других авторов. Он подчёркивает значимость окружающей среды (как социальной, так и образовательной) для развития личности;

− личностно-ориентированный подход, развиваемый Ш.А. Амонашвили, Е.Б. Бондаревской, В.В. Давыдовым, Л.С. Выготским, В.А. Петровским, И.С. Якиманской и другими учёными. Данный подход сосредоточен на уникальности каждого ученика и создании условий для раскрытия его потенциала.

Концептуальной идеей в нашем экспериментальной апробации выступает предположение о том, что формирование предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности образовательной организации возможно при разработке и внедрении системно-деятельностной модели.

Цель экспериментальной апробации заключается в проверке эффективности реализации Системно-деятельностной модели формирования предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности образовательной организации (Рисунок 1).

Объект экспериментальной апробации: система профориентационной работы, реализуемая в образовательной организации.

Предмет экспериментальной апробации: механизмы и условия формирования у обучающихся предпринимательских предпринимательского потенциала в рамках профориентационной деятельности образовательной организации.

Педагогическая цель экспериментальной апробации заключается в определении условий, обеспечивающих эффективную реализацию разработанной системно-деятельностной модели.

При разработке экспериментальной апробации мы исходили из гипотезы, согласно которой эффективность формирования у обучающихся предпринимательского потенциала в рамках профориентационной работы образовательной организации может быть достигнута при соблюдении ряда условий:

- использование в качестве теоретической базы комплексного методологического подхода, который объединяет различные концепции и принципы;
- создание структурированной модели, направленной на развитие предпринимательских качеств у учащихся. Такая модель должна включать в себя чётко определённые цели, продуманные организационные и технологические решения, набор подходящих методов и инструментов, а также критерии и механизмы оценки достигнутых результатов;
- формирование в образовательной организации такой профориентационной среды, которая будет стимулировать развитие у учащихся предпринимательских навыков и мышления;
- определение и внедрение тех организационно-методических подходов, которые позволят максимально эффективно применять разработанную модель для развития предпринимательского потенциала учащихся.

Участники экспериментальной апробации: обучающиеся образовательных организаций (экспериментальная и контрольная группы), которые будут отобраны с учётом их социально-демографических

характеристик, уровня образования, интересов и отношения к предпринимательской деятельности; педагоги и психологи образовательной организации, которые примут активное участие в реализации опытно-экспериментальной работы, будут адаптировать и внедрять разработанные мероприятия, а также отслеживать динамику изменений в экспериментальной группе; приглашённые эксперты – успешные предприниматели, представители бизнес-инкубаторов, акселераторов, инвестиционных фондов и других организаций, связанных с поддержкой предпринимательства, которые выступят в роли лекторов, наставников и менторов для участников эксперимента.

Экспериментальная апробация была реализована в МАОУ «Школа №187 с углублённым изучением отдельных предметов». В состав экспериментальной группы (ЭГ) вошли 61 обучающихся МАОУ «Школа №187» и 59 обучающихся МБОУ «Школа №121». В состав ЭГ и КГ были включены обучающиеся 10-11 классов социально-экономического и технологического (инженерного) профилей.

Для комплексной оценки уровня сформированности предпринимательского потенциала у обучающихся был подобран набор современных психодиагностических инструментов, позволяющих всесторонне изучить ключевые компетенции и личностные качества, необходимые для успешной предпринимательской деятельности. В качестве основных методов диагностики выбраны следующие тесты и опросники:

1. Тест «Коммуникативные и организаторские склонности» (авторы: Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов). Этот инструмент позволяет оценить уровень развития коммуникативных и организаторских способностей, которые являются важной составляющей предпринимательского потенциала. Тест помогает выявить, насколько обучающийся способен эффективно взаимодействовать с другими людьми, организовывать работу команды, распределять задачи и мотивировать окружающих на достижение общих целей. В предпринимательской деятельности эти навыки необходимы для построения

деловых отношений, управления персоналом, ведения переговоров с партнёрами и клиентами.

2. Тест «Диагностика лидерских способностей» (авторы: Е.С. Жариков, Е.Л. Крушельницкий). Лидерские качества – один из ключевых факторов успеха в бизнесе. Данный тест позволяет оценить способность обучающегося брать на себя ответственность, принимать решения, вести за собой команду, отстаивать свою позицию и добиваться поставленных целей. В предпринимательской сфере лидер способен не только эффективно управлять собственным делом, но и вдохновлять окружающих, создавать сильную команду, реализовывать масштабные проекты.

3. Тест «Предпринимательские способности» (автор: Т.М. Матвеева). Этот инструмент специально разработан для оценки склонности человека к предпринимательской деятельности. Тест позволяет выявить наличие и уровень развития таких качеств, как инициативность, готовность к риску, способность к инновационному мышлению, умение видеть и использовать бизнес-возможности, ориентация на результат. Результаты теста дают представление о том, насколько обучающийся предрасположен к созданию и развитию собственного дела, готов ли он преодолевать трудности и адаптироваться к меняющимся условиям рынка.

4. Опросник «Профессиональная готовность» (автор: Е.П. Чернявская). Хотя этот инструмент не направлен напрямую на диагностику предпринимательских способностей, он позволяет оценить общий уровень готовности обучающегося к профессиональной деятельности, включая такие аспекты, как осознание своих профессиональных интересов и склонностей, наличие базовых знаний и навыков в выбранной сфере, способность принимать решения, ставить цели и планировать свою деятельность. В контексте формирования предпринимательского потенциала эти показатели имеют большое значение, поскольку успешное ведение бизнеса требует не только специфических компетенций, но и общей готовности человека к активной профессиональной деятельности, способности к самоанализу и саморазвитию.

Использование данного комплекса диагностических инструментов позволит получить многостороннюю картину сформированности предпринимательского потенциала у обучающихся, выявить сильные и слабые стороны, определить «точки роста» и разработать индивидуальные рекомендации по дальнейшему развитию необходимых компетенций и качеств. Результаты диагностики станут основой для подбора наиболее эффективных форм и методов профориентационной работы, направленных на раскрытие предпринимательских способностей у молодёжи.

3.4. Этапы опытно-экспериментальной апробации формирования предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности школы и вуза

Формирование предпринимательского потенциала обучающихся в рамках профориентационной деятельности школы и вуза требует системного, поэтапного подхода, основанного на принципах научной обоснованности и практической применимости. Опытно-экспериментальная апробация данной модели включает последовательную реализацию пяти взаимосвязанных этапов, каждый из которых выполняет специфическую функцию в процессе исследования. От тщательной теоретической подготовки и первичной диагностики до глубокого аналитического осмысления результатов – все этапы направлены на выявление эффективных механизмов развития предпринимательских компетенций, ценностных установок и практических навыков у обучающихся. Такой многоуровневый подход позволяет не только оценить результативность предложенной модели, но и выявить ключевые факторы успеха, а также возможные ограничения, что в дальнейшем способствует совершенствованию профориентационной работы в образовательных организациях.

Этапы опытно-экспериментальной апробации:

1. *Подготовительный этап:*

− глубокий анализ научно-методической литературы по теме эксперимента, включая как отечественные, так и зарубежные источники, для выявления лучших практик и определения пробелов в существующих исследованиях;

− разработка комплексного инструментария для диагностики уровня предпринимательского потенциала, который может включать анкеты, тесты, кейсы, задания на решение бизнес-задач, ролевые игры и другие инструменты, позволяющие оценить различные аспекты предпринимательских компетенций;

− тщательный отбор экспериментальной и контрольной групп с учётом их индивидуальных и групповых особенностей, а также уровня интереса к предпринимательской деятельности;

− разработка детализированного комплекса профориентационных мероприятий, который будет учитывать возрастные и психологические особенности участников, ресурсы и возможности образовательной организации, а также потребности и тренды местного и регионального рынка труда;

− согласование плана эксперимента с администрацией образовательной организации, получение письменного согласия от всех участников эксперимента, включая обучающихся и их родителей или законных представителей.

Подготовительный этап экспериментальной апробации требует серьезной методологической работы, которая начинается с глубокого погружения в существующие исследования и практики. Необходимо не просто изучить литературу, а провести сравнительный анализ различных подходов к формированию предпринимательского потенциала, выявив их сильные и слабые стороны. Особое внимание стоит уделить адаптации зарубежного опыта к российским реалиям, учитывая культурные и экономические особенности. Этот анализ должен привести к четкому пониманию, какие элементы можно заимствовать, а какие требуют серьезной переработки или вовсе неприменимы в наших условиях.

Разработка диагностического инструментария – это творческий процесс, требующий сочетания научной строгости и практической ориентированности. Стандартные тесты хороши для оценки теоретических знаний, но предпринимательский потенциал гораздо шире – он включает способность видеть возможности, принимать решения в условиях неопределенности, работать в команде. Поэтому наряду с традиционными методиками важно разработать специальные практические задания, которые позволят увидеть, как учащиеся ведут себя в ситуациях, приближенных к реальным бизнес-вызовам. Это могут быть мини-кейсы, ролевые игры, симуляции переговоров или решения оперативных проблем.

Формирование экспериментальных групп – ответственный момент, от которого во многом зависит достоверность будущих результатов. Важно не просто случайным образом разделить участников, а учесть множество факторов: исходный уровень знаний, мотивацию, личностные особенности. При этом нужно сохранить естественность образовательного процесса – группы должны быть сопоставимы по размеру и составу с реальными учебными коллективами. Особое внимание стоит уделить информированному согласию участников, подробно объяснив цели эксперимента, возможные риски и преимущества участия.

Разработка профориентационных мероприятий требует учета возрастной психологии и педагогики. Для младших школьников больше подходят игровые форматы, позволяющие в доступной форме познакомиться с основами экономики и предпринимательства. Подросткам важно дать возможность проявить самостоятельность через проектную деятельность, а старшеклассникам и студентам – погрузиться в реальные бизнес-процессы через стажировки и взаимодействие с предпринимателями. Все мероприятия должны быть тщательно выверены с точки зрения педагогической целесообразности и безопасности.

Организационная подготовка включает не только формальные моменты вроде согласований и разрешений, но и создание комфортной среды для

проведения эксперимента. Это касается и материально-технического обеспечения – от подготовки помещений до обеспечения необходимыми материалами, и психологической подготовки участников – важно создать атмосферу доверия и открытости. Особое значение имеет разработка системы мониторинга, которая позволит оперативно фиксировать результаты и при необходимости корректировать ход эксперимента.

Завершается подготовительный этап детальным планированием всех последующих действий с четкими критериями оценки промежуточных и итоговых результатов. Этот план должен быть достаточно гибким, чтобы можно было оперативно реагировать на возникающие вызовы, но при этом четко определять основные вехи опытно-экспериментальной работы. Важно предусмотреть не только основные сценарии развития событий, но и возможные риски с вариантами их минимизации.

2. *Диагностический этап:*

- проведение первичной диагностики уровня предпринимательского потенциала в экспериментальной и контрольной группах с использованием разработанного инструментария;
- глубокий анализ полученных данных, который позволит выявить не только общий уровень знаний, умений и навыков, связанных с предпринимательством, но и особенности мотивации, ценностных ориентаций, отношения к риску, способности к инновационному мышлению и другим ключевым аспектам предпринимательского потенциала;
- подготовка развёрнутых отчётов и визуализация данных (с помощью графиков, диаграмм, инфографики), которые помогут наглядно представить результаты первичной диагностики и определить «точки роста» для дальнейшего развития предпринимательского потенциала.

Диагностический этап представляет собой системный процесс сбора и анализа исходных данных о состоянии предпринимательского потенциала участников исследования. На этом этапе применяется комплекс диагностических методик, позволяющих получить многомерную картину

развития ключевых компетенций. Используются не только стандартные тестовые задания, но и проективные методики, ситуационные задачи, наблюдение в процессе деловых игр, что дает возможность оценить не только декларируемые знания, но и реальное поведение в смоделированных предпринимательских ситуациях.

Анализ полученных данных выходит за рамки простой констатации уровня развития тех или иных навыков. Он включает качественную интерпретацию результатов с учетом психологических особенностей возрастных групп. Например, у подростков особое внимание уделяется анализу мотивационной сферы – какие факторы (материальные, социальные, самореализации) преобладают в их отношении к предпринимательству. Для старшеклассников и студентов важнее оценить сформированность конкретных практических навыков – от составления бизнес-плана до проведения маркетингового анализа. При этом диагностика охватывает как индивидуальные показатели каждого участника, так и групповые профили, что позволяет выявить общие закономерности.

Визуализация данных играет особую роль в представлении результатов диагностики. Интерактивные дашборды, интеллект-карты и инфографика помогают не только наглядно продемонстрировать текущее состояние предпринимательского потенциала, но и выявить корреляции между различными параметрами. Например, как уровень финансовой грамотности связан с готовностью к риску, или как развитость коммуникативных навыков влияет на лидерский потенциал. Такие визуальные модели становятся ценным инструментом для проектирования индивидуальных образовательных траекторий и определения приоритетных направлений работы на последующих этапах опытно-экспериментальной работы.

Особое значение имеет выявление «точек роста» – тех аспектов предпринимательского потенциала, которые имеют наибольший потенциал для развития в конкретной группе. Это могут быть как отдельные навыки (например, презентационные или переговорные), так и более глубокие

характеристики – инновационное мышление, стрессоустойчивость, способность к непрерывному обучению. Результаты диагностики оформляются в виде развернутых аналитических отчетов, которые включают не только констатацию фактов, но и практические рекомендации по дальнейшей работе с каждой группой и отдельными участниками. Эти материалы становятся базой для разработки индивидуальных карт профессионального развития и корректировки программы формирующего эксперимента.

3. *Формирующий этап:*

− реализация комплекса профориентационных мероприятий в экспериментальной группе с использованием разнообразных и взаимодополняющих форм и методов работы. Например: организация цикла лекций и мастер-классов от успешных предпринимателей и экспертов в области бизнеса, которые будут рассказывать о тонкостях ведения бизнеса, делиться своим опытом преодоления трудностей, давать практические советы по генерации и реализации бизнес-идей;

− запуск проектной деятельности, в рамках которой обучающиеся будут работать в командах над реальными бизнес-задачами, разрабатывать бизнес-планы, создавать прототипы продуктов или услуг, презентовать свои проекты потенциальным инвесторам и партнёрам;

− проведение симуляционных игр и кейс-методов, которые будут моделировать различные бизнес-процессы и ситуации принятия решений, требующие проявления предпринимательских качеств;

− организация встреч с представителями бизнес-инкубаторов, акселераторов, технопарков, которые расскажут о возможностях поддержки молодых предпринимателей и помогут оценить перспективы своих идей;

− проведение экскурсий в компании и стартапы, где обучающиеся смогут «изнутри» увидеть, как работает бизнес, познакомиться с реальными бизнес-процессами, пообщаться с сотрудниками и руководителями;

− участие в конкурсах бизнес-идей, стартап-конкурсах, хакатонах, которые позволят учащимся проверить свои идеи на практике, получить

обратную связь от экспертов, познакомиться с единомышленниками и потенциальными партнёрами;

− создание при образовательной организации клуба или сообщества молодых предпринимателей, где обучающиеся смогут обмениваться идеями, получать консультации от наставников, работать над своими проектами в комфортной и поддерживающей среде.

Формирующий этап представляет собой интенсивный период практического погружения участников экспериментальной группы в мир предпринимательства. Здесь создаются уникальные условия, когда теоретические знания сразу же проверяются на практике через систему взаимосвязанных активностей. Лекции и мастер-классы ведутся не в академическом формате, а как живой диалог с предпринимателями, где разбираются реальные кейсы из их практики – от первых неудач до масштабирования успешных проектов. Особое внимание уделяется историям преодоления кризисов, что помогает сформировать у учащихся адекватное представление о предпринимательской деятельности как о процессе постоянного решения проблем.

Проектная деятельность организуется по принципу «обучение через действие» (экспериментальное обучение) – учащиеся не просто разрабатывают бизнес-планы, а фактически запускают микропроекты с реальными бюджетами и обязательствами. Это могут быть школьные предприятия по производству сувениров, оказанию услуг фотосъемки, организации мероприятий или цифровые стартапы в области образовательных технологий. Каждая команда получает наставника из числа действующих предпринимателей, который помогает избежать типичных ошибок новичков. Важно, что проекты реализуются в условиях мягкого, но ощутимого рыночного давления – необходимо учитывать себестоимость, конкуренцию, потребности целевой аудитории.

Симуляционные игры и кейс-методы специально разрабатываются для отработки конкретных предпринимательских навыков. Например, игра

«Бизнес-кризис» учит принимать решения в условиях ограниченных ресурсов, а кейс «Этическая дилемма» развивает способность балансировать между прибыльностью и социальной ответственностью. Эти активности проходят в интенсивном режиме, с элементами соревновательности и обязательной рефлексией после каждого этапа. Участники получают возможность «примерить» разные роли в бизнесе – от генерального директора до менеджера по продажам, что расширяет их представление о предпринимательской деятельности.

Знакомство с инфраструктурой поддержки бизнеса происходит неформально – через посещение технопарков и бизнес-инкубаторов, где учащиеся могут увидеть «кухню» стартапов, пообщаться с резидентами, узнать о доступных программах поддержки. Особенно ценны встречи с молодыми предпринимателями, которые всего на несколько лет старше участников опытно-экспериментальной работы – их опыт воспринимается как особенно близкий и достижимый. Экскурсии на предприятия адаптируются под возраст участников – если для школьников это больше ознакомительные визиты, то для студентов организуются полноценные стажировки с включением в рабочие процессы.

Конкурсная составляющая выполняет несколько важных функций: дает возможность публичной презентации проектов, создает здоровую конкуренцию, позволяет получить независимую экспертную оценку. При этом важно, чтобы даже проигравшие команды получали развернутую обратную связь и рекомендации по доработке своих идей. Сообщество молодых предпринимателей, созданное на базе образовательной организации, становится постоянно действующей площадкой для нетворкинга, где участники могут находить партнеров для своих проектов, обмениваться опытом и ресурсами.

В контрольной группе профориентационная работа будет проводиться в традиционном формате, без акцента на формирование предпринимательского потенциала, что позволит создать «контрольный образец» и объективно оценить эффективность экспериментальных мероприятий. Особое внимание

уделяется фиксации всех мероприятий в обеих группах – ведется журнал посещаемости, собираются отзывы участников, фиксируются промежуточные результаты проектов. Это обеспечивает надежность данных для последующего анализа эффективности предпринимательского компонента в профориентационной работе.

4. *Контрольный этап:*

− проведение повторной диагностики уровня предпринимательского потенциала в экспериментальной и контрольной группах после завершения формирующего этапа с использованием того же инструментария, что и на диагностическом этапе;

− сравнительный анализ результатов первичной и повторной диагностики, который позволит отследить не только количественные, но и качественные изменения в уровне предпринимательского потенциала, выявить тенденции и закономерности;

− выявление конкретных форм и методов профориентационной работы, которые оказали наибольшее влияние на развитие предпринимательских компетенций у обучающихся, а также факторов, которые могли препятствовать или, наоборот, способствовать этому процессу.

Контрольный этап представляет собой системную оценку эффективности проведённых мероприятий через призму динамики развития предпринимательского потенциала участников. Повторная диагностика проводится с сохранением первоначального методического аппарата для обеспечения чистоты эксперимента, но дополняется качественными методами оценки – глубинными интервью, фокус-группами и анализом реальных достижений участников (запущенные проекты, победы в конкурсах, привлечённые инвестиции). Это позволяет увидеть не только изменения в уровне знаний и навыков, но и трансформацию предпринимательского мышления на уровне ценностных установок и поведенческих моделей.

Сравнительный анализ результатов строится на многоуровневой системе оценки. На микроуровне рассматривается прогресс каждого участника

экспериментальной группы через сопоставление индивидуальных показателей до и после формирующего этапа. На мезоуровне анализируются групповые тенденции – какие компетенции развились в наибольшей степени, какие показали минимальную динамику. На макроуровне проводится сравнение данных экспериментальной и контрольной групп, что позволяет выявить эффективность именно предпринимательского компонента профориентации. Особое внимание уделяется качественным изменениям – как изменилось отношение к риску, способность видеть возможности там, где другие видят проблемы, готовность брать на себя ответственность за реализацию идей.

Выявление наиболее эффективных форм и методов работы проводится через корреляционный анализ – какие именно мероприятия оказали наибольшее влияние на те или иные компоненты предпринимательского потенциала. Например, проектная деятельность может показать высокую эффективность в развитии практических навыков бизнес-планирования, а симуляционные игры – в формировании стрессоустойчивости и способности принимать решения в условиях неопределённости. Параллельно анализируются факторы, которые влияли на эффективность – уровень вовлечённости участников, качество наставничества, ресурсное обеспечение, временные затраты. Отдельно рассматриваются барьеры, с которыми столкнулись участники – от психологических (страх неудачи) до организационных (нехватка времени на совмещение с основной учёбой).

Результаты контрольного этапа оформляются в виде комплексного аналитического отчёта, включающего:

- сравнительные таблицы количественных показателей;
- качественный анализ кейсов наиболее показательных участников;
- визуализацию динамики развития по ключевым компетенциям;
- рейтинг эффективности различных форм работы;
- перечень выявленных факторов успеха и ограничений;
- практические рекомендации по оптимизации модели.

Этот этап позволяет не только констатировать эффективность проведённой работы, но и создать научно-обоснованную базу для совершенствования практики формирования предпринимательского потенциала в образовательных организациях различного уровня. Особую ценность представляют выявленные взаимосвязи между конкретными методами работы и развитием определённых предпринимательских качеств, что позволяет в дальнейшем проектировать более адресные и эффективные программы.

5. *Аналитический этап:*

- обработка и анализ полученных данных с применением современных методов математической статистики и качественного анализа, которые позволят выявить статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами, а также определить причинно-следственные связи;
- формулирование развёрнутых и обоснованных выводов о том, как профориентационная деятельность влияет на формирование предпринимательского потенциала у обучающихся, какие механизмы и факторы играют ключевую роль в этом процессе;
- подготовка развёрнутых отчётов, статей, методических пособий и других материалов, которые будут распространять опыт проведённого эксперимента в профессиональном сообществе, способствовать развитию предпринимательского образования и профориентационной работы в стране.

Аналитический этап представляет собой комплексную интерпретацию полученных данных, где количественные показатели обогащаются качественными инсайтами. Применяются современные методы статистического анализа (t-критерий Стьюдента, дисперсионный анализ, корреляционный и регрессионный анализ) для выявления значимых различий между группами. Одновременно используется контент-анализ рефлексивных эссе участников, расшифровок фокус-групп и интервью с наставниками, что позволяет понять глубинные механизмы изменений. Такой смешанный методологический подход даёт возможность не только констатировать факт изменений, но и понять их

природу – какие именно компоненты программы запустили трансформацию предпринимательского мышления.

Формулирование выводов строится по принципу «от эффектов к механизмам». Сначала фиксируются конкретные изменения в экспериментальной группе (например, рост готовности к риску на 35%, улучшение навыков презентации идей на 42%), затем выявляются факторы, обусловившие эти изменения. Особое внимание уделяется опосредующим переменным – как личностные особенности участников (толерантность к неопределённости, локус контроля) влияли на восприимчивость к различным компонентам программы. Отдельно анализируются «критические точки» – моменты, после которых наблюдался качественный скачок в развитии предпринимательского потенциала (получение обратной связи от реального предпринимателя, преодоление страха перед неудачей). Это позволяет выявить не просто корреляции, а причинно-следственные связи между методами работы и результатами.

Диссеминация результатов организована как многоуровневая система:

- научное сообщество – публикации в рецензируемых журналах с подробным описанием методологии и результатов;
- практики образования – методические пособия с пошаговыми рекомендациями по внедрению модели;
- администраторы образования – аналитические записки с обоснованием эффективности предпринимательского компонента в профориентации;
- участники и их родители – индивидуальные карты развития с персональными рекомендациями.

Подготовка материалов ведётся с учётом специфики каждой целевой аудитории. Для научных статей акцент делается на методологической строгости исследования, для методических рекомендаций – на практической применимости, включая готовые схемы занятий и критерии оценки результатов. Создаётся цифровой ресурс с кейсами успешных практик, видеозаписями ключевых мероприятий, шаблонами документов. Это

превращает результаты эксперимента из академического отчёта в живой инструмент преобразования образовательной практики.

Особую ценность представляют выявленные «зоны роста» – аспекты предпринимательского потенциала, которые оказались наиболее трудными для формирования (например, баланс между настойчивостью и гибкостью), и методы, показавшие неожиданно высокую эффективность (например, использование цифровых симуляторов для развития финансовой грамотности). Эти находки становятся основой для проектирования программ следующего поколения, где учтены как сильные стороны апробированной модели, так и выявленные ограничения. Таким образом, аналитический этап замыкает исследовательский цикл и одновременно открывает перспективы для дальнейшего развития предпринимательского образования.

Опытно-экспериментальная работа призвана заполнить существующие пробелы в знаниях о том, как именно образовательная среда может способствовать формированию у обучающихся ключевых предпринимательских качеств, какие формы и методы профориентационной работы наиболее эффективны для этой цели, и как можно измерить динамику развития предпринимательского потенциала.

Результаты исследования будут иметь не только теоретическую, но и практическую значимость. Они позволят разработать новые подходы к профориентационной деятельности в образовательных организациях, создать эффективные инструменты для формирования предпринимательских компетенций у обучающихся, а также расширить понимание того, как в условиях школы или другого учебного заведения можно заложить основы для будущего профессионального успеха и самореализации молодёжи в предпринимательской сфере.

Таким образом, данная опытно-экспериментальная работа – это не просто научное исследование, а шаг к созданию более гибкой и ориентированной на будущее образовательной системы, которая будет готовить молодых людей не только к выполнению существующих рабочих функций, но и к созданию новых

возможностей, к активному участию в социально-экономическом развитии общества.

В настоящий момент реализация программы научной психолого-педагогической опытно-экспериментальной работы «Формирование предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности: практико-ориентированный подход» продолжается. Проведённые на данном этапе мероприятия дают возможность сформировать первичные выводы и наметить пути дальнейшего изучения вопроса.

Исследование заостряет внимание на значимой проблеме – необходимости подготовки молодёжи к профессиональной самореализации в условиях динамичных изменений в обществе и экономике. Сегодня, когда технологии развиваются стремительными темпами, а рыночные отношения становятся всё более сложными, умение выдвигать новаторские идеи, запускать собственные проекты и адаптироваться к переменам – это не просто преимущество, а необходимое условие успеха в любой сфере. Именно поэтому важно совершенствовать профориентационную работу, интегрируя в неё практики, которые помогут учащимся развить в себе предпринимательские качества.

На первых этапах опытно-экспериментальной работы удалось достичь следующих результатов:

- создать теоретическую и методологическую платформу для дальнейшего исследования;

- сформировать экспериментальную и контрольную группы, учитывая множество факторов, влияющих на формирование предпринимательского потенциала;

- разработать систему инструментов для многоаспектной оценки предпринимательских компетенций учащихся;

- определить стартовый уровень знаний, навыков и ценностных установок обучающихся в области предпринимательства.

Первые шаги по внедрению практико-ориентированных форм работы (например, организация встреч с успешными предпринимателями, запуск проектных инициатив, проведение имитационных игр) обнадеживают. Есть основания полагать, что такой подход способен:

- углубить понимание учащимися сути предпринимательской деятельности;
- разжечь в них интерес к созданию и реализации собственных проектов;
- научить эффективно работать в команде, генерировать нестандартные решения, оценивать возможные риски и убедительно презентовать свои идеи.

Тем не менее делать окончательные заключения о результативности практико-ориентированного подхода пока рано. Предстоит решить ряд задач:

- довести до конца реализацию опытно-экспериментальной программы;
- провести завершающую диагностику уровня предпринимательского потенциала в обеих группах;
- сопоставить исходные и итоговые данные, выявить динамику и закономерности;
- сформулировать выводы и разработать практические рекомендации для образовательных организаций.

По итогам опытно-экспериментальной работы планируется:

- глубже понять, как именно профориентационная деятельность может способствовать развитию предпринимательских качеств у учащихся;
- создать набор методических инструментов, которые помогут педагогам внедрять практико-ориентированные практики в учебный процесс;
- заложить основу для последующих исследований в сфере предпринимательского образования и помощи молодёжи в выборе профессионального пути.

Таким образом, опытно-экспериментальная апробация обладает большим потенциалом как с научной, так и с практической точки зрения. Ее итоги могут стать важным шагом на пути к формированию образовательной среды, которая

будет воспитывать не просто исполнителей, а созидателей, способных вносить значимый вклад в развитие экономики и общества.

Список литературы

1. Актуальные проблемы методологии педагогических и психологических исследований в образовании / И.В. Роберт, В.В. Сериков, А.В. Торхова [и др.]. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2022. – 160 с.

2. Алдошина М.И. Механизм формирования предпринимательских компетенций обучающихся и использования инновационного потенциала региона / М.И. Алдошина // В сборнике: «Устойчивое развитие территорий: социально-политические и технологические аспекты». Сборник статей форума «Байкальский открытый университет: экопроекты и устойчивое развитие территорий». Отв. ред. С.А. Чернышов. 2018. С. 71-84.

3. Аубакирова С.С. Формирование предпринимательских компетенций в высших учебных заведениях в условиях развития университета 3.0 / С.С. Аубакирова, Г.Т. Артыкбаева, М.Ж. Кожамжарова, Л.Ж. Жумашева // Вестник Карагандинского университета. Серия: Педагогика. 2023. № 3 (111). С. 142-151.

4. Бардина Е.В. Чемпионат предпринимательских идей «Business skills» как средство развития творческого потенциала учащихся / Е.В. Бардина, Т.И. Бронникова // Мир педагогики и психологии. 2025. № 8 (109). С. 13-27.

5. Бездухов В.П. Т.И. Руднева «Развитие современного образования в категориях профессиональной педагогики» / В.П. Бездухов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2018. Т. 20. № 2. С. 109.

6. Взаимосвязь теории, методики, практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании : монография / [Аюпова Ф.С., Бегичева А.Г., Волобуев В.В. и др.]. Под ред. Игнатьевой Г.А., Подкопаева О.А. – Самара: НИЦ ПНК, 2025. – 196 с.

7. Враге Е.В. Методологические и теоретические основы и предпосылки формирования экспериментальной работы в образовательном пространстве /

Е.В. Враге, А.П. Стрижков, В.В. Севрюков // Известия Российской военно-медицинской академии. 2020. Т. 39. № S2. С. 80-82.

8. Гараева Э.И. Отношение обучающихся старших классов к предпринимательству и перспективам открытия собственного дела: материалы социологического исследования / Э.И. Гараева, И.С. Гилева, Д.А. Калугина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2022. № 3 (67). С. 91-100.

9. Герченова С.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования / С.В. Герченова // Научные Записки ОрелГИЭТ. 2016. № 1 (13). С. 169-173.

10. Гешко О.А. Диагностика сформированности социально-ориентированных предпринимательских компетенций у студентов на основе анализа надпрофессиональных компетенций / О.А. Гешко, И.П. Геращенко // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 4. С. 70.

11. Гребенникова Е.В. Студенческий бизнес-инкубатор в инфраструктуре вуза: новый формат / Е.В. Гребенникова // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 3 (9). С. 18-23.

12. 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.

13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения : монография / В.В. Давыдов. – Москва : Интор, 1996. – 544 с.

14. Данченок Л.А. Развитие предпринимательского потенциала и деловой активности обучающихся образовательных организаций с использованием информационно-коммуникационных технологий / Л.А. Данченок, Н.В. Комлева, Ж.Б. Мусатова // Открытое образование. 2016. Т. 20. № 5. С. 77-84.

15. Загороднюк Т.И. Социально-педагогическая компетентность наставника групповой проектной деятельности / Т.И. Загороднюк // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2025. № 4. С. 41-50.

16. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

17. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова. Екатеринбург, 2002. – 126 с.

18. Землина Е.М. Акселерационные программы как средство формирования готовности студентов к предпринимательской деятельности / Землина Е.М. // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-4. С. 107-110.

19. Зунтова И.С. Инструменты стимулирования инновационной активности студенческого технологического предпринимательства / И.С. Зунтова, А.С. Трошин // Beneficium. 2022. № 4 (45). С. 11-17.

20. Игнатьева Г.А. Проектно-ориентированное обучение как механизм введения в профессию / Г.А. Игнатьева, Е.Ю. Елизарова, Н.И. Лапин // Глобальный научный потенциал. 2025. № 10 (175). С. 210-214.

21. Игнатьева Г.А. 1.7. Ответ системы ДПО на запрос рынка труда: опережающая подготовка карьерных консультантов и профориентологов / Г.А. Игнатьева, И.О. Пантюхин // Современные педагогические исследования: интеграция подходов и прикладные решения. – Самара: Самарама, 2026. – С. 79-108.

22. Игнатьева Г.А. Оценка лидерских качеств будущих учителей в условиях университета педагогического профиля / Г.А. Игнатьева, А.В. Моисеенко // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 2(167). – С. 241-248.

23. 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.

24. Косулин В.В. Роль цифровых образовательных платформ в развитии предпринимательского мышления у студентов / Косулин В.В., Селяхов Т.М.С., Джабагова С.С. // Экономика и управление: проблемы, решения. 2025. Т. 10. № 12 (165). С. 337-343.

25. Лунев А.Н. Методологические основы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования / А.Н. Лунев, Н.Б. Пугачева // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11-3. С. 350-354.

26. Малинин В.А. Теория и практика формирования предпринимательских способностей в условиях интеграции школы и вуза: дис. док. пед. наук.-М., 2021. – Режим доступа: https://rgsu.net/netcat_files/2731/4712/_V_A_Dissertaciya_na_sayt.pdf (дата обращения: 03.09.2024).

27. Малинин В.А. Формирование предпринимательских способностей обучающихся в условиях основного общего образования / В.А. Малинин, А.В. Пугачев // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2021. – № 1(61). – С. 132-136.

28. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с. – Текст: непосредственный.

29. Мухина Д.В. Формирование предпринимательского потенциала обучающихся в системе высшей школы / Д.В. Мухина, Д.А. Ломоносов, Е.В. Савельева, О.Е. Федореева, А.В. Редкокашина, И.Э. Островская // Экономика и предпринимательство. 2020. № 8 (121). С. 771-776.

30. Найн А.А. Педагогические основы организации опытно-экспериментального исследования: методическое пособие / А.А. Найн, А.Я. Найн; 2-е издание, переработанное – Челябинск: УГУФК, 2018. – 120 с.

31. Научно-педагогические детерминанты и императивы трансформаций в образовании в условиях изменяющегося социума : монография / [Асриев А.Ю., Ашутова Т.В., Волкова В.В. и др.]; Под ред. Куриной В.А., Подкопаева О.А. – Самара: Издательство СамНЦ РАН, 2025. – 192 с.

32. Никлаус А.А. Примеры стимулирования молодежного предпринимательства через инновационные инструменты образования с целью кадрового обеспечения организаций / А.А. Никлаус, А.И. Масальцева // В сборнике: Инноватика и предпринимательство: теория и практика. Сборник материалов II Научно-практической конференции с международным участием Школы инноватики и предпринимательства Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Москва, 2024. С. 133-144.

33. Образовательный процесс как целостное педагогическое явление: креативное взаимодействие участников образовательных отношений: монография / [Баранова О.В., Глазков Ю.Е., Глазкова М.М. и др.]; Под ред. Игнатьевой Г.А., Подкопаева О.А. – Самара: ПНК, 2025. – 210 с.

34. Островская И.Э. Теоретические подходы к определению предпринимательского потенциала обучающихся в образовательных организациях высшего образования / И.Э. Островская, Д.В. Мухина, И.И. Дьяков // Педагогика и просвещение. 2020. № 2. С. 107-116.

35. Панова Н.А. Формирование предпринимательской компетенции студентов среднего профессионального образования с использованием креативных технологий: дис. канд. пед. наук: 5.8.7. / Великий Новгород, 2023. – 200 с. Режим доступа: https://portal.novsu.ru/file/2071897 (дата обращения: 03.09.2025).

36. Педагогическая наука как целостная система научного знания и научной деятельности : монография / [Алексеева М.В., Боровская А.К., Вязовая О.В. и др.]; Под ред. Куриной В.А., Подкопаева О.А. – Самара: ПНК; Самарама, 2025. – 320 с.

37. Пеша А.В. Развитие предпринимательских компетенций студентов бакалавриата России и Чехии: гендерный аспект / А.В. Пеша, М.Н. Шавровская, З. Каха // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 1. С. 101-134.

38. 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.

39. Пугачев А.В. Предпринимательский потенциал профориентационной деятельности в условиях образовательной организации / А. В. Пугачев // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2025. – № 1(23). – С. 229-236.

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

41. Руденко М.Н. Сетевое сотрудничество университета и предпринимательских структур региона / М.Н. Руденко, Е.А. Скачкова // Современные технологии управления. 2023. № 4 (104).

42. Сергеев И.С. Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационой работы с детьми и молодежью // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1.

43. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: продолжение поиска / В.В. Сериков // Современная педагогика: взаимосвязь традиций и инноваций : Монография. – Москва: МАКС Пресс, 2024. – С. 138-148.

44. Сластенин В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Сластенин, С.Г. Перевалов // Педагогическое образование и наука. 2005. №1. С.25-34.

45. 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.

46. Сухина Т.П. Сущность формирования инновационно-предпринимательской компетентности будущих инженеров в период вузовского обучения / Т.П. Сухина, И.С. Волегжанина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 12-4 (87). С. 55-61.

47. Теоретические основы и методология применения педагогических подходов в преподавании предметов и дисциплин: традиции и инновации: монография / [Баранова О.В., Беляева С.В., Богданов А.Д. и др.]; Под ред. Игнатьевой Г.А., Подкопаева О.А. – Самара: ПНК, 2025. – 256 с.

48. Терентьева И.В. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования / Н.Б. Пугачева, А.Н. Лунев // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 133.

49. Техтелева Н.В. Взаимосвязь личностных качеств человека и успешности предпринимательской деятельности / Н.В. Техтелева, Е.В. Мензул // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – №10 (160). – URL: https://research-journal.org/archive/10-160-2025-october/10.60797/IRJ.2025.160.32 (дата обращения: 09.03.2026).

50. Толикова Е.Э. Анализ результатов реализации программы «Студенческий стартап» в контексте развития технологического предпринимательства / Е.Э. Толикова, К.А. Ермолаев, Е.А. Кузнецова // Казанский экономический вестник. 2024. № 6 (74). С. 46-53.

51. Тригуб Р.Д. Опытно-экспериментальная работа в педагогических исследованиях: методы, проблемы и перспективы / Р.Д. Тригуб // В сборнике: Наука и современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2023. С. 238-240.

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

ГЛАВА 4. ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА

4.1. Использование здоровьесберегающих технологий для разработки прогрессивных методов организации учебного процесса в университете[7]

В условиях повышенной учебной нагрузки и стресса у студентов растет значимость внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс. Эти технологии помогают сохранить физическое и психологическое здоровье обучающихся, повысить их академическую успеваемость и общую удовлетворенность обучением. На фоне этого становится важным разработать здоровьесберегающие технологии для совершенствования организации учебного процесса в вузах.

Цель исследования – проанализировать существующие подходы к использованию здоровьесберегающих технологий (ЗСТ) и предложить практические рекомендации для их внедрения в региональных университетах.

Для этого необходимо решить следующие задачи:

– изучить теоретические основы здоровьесберегающих технологий в образовании;

– проанализировать лучшие российские практики использования таких технологий в вузах;

– выявить ключевые факторы успешности внедрения;

– сформулировать практические рекомендации для региональных вузов.

По мнению Шубович М.М., Гринева Е.А., Бибикова Н.В., здоровьесберегающие технологии представляют собой комплекс психолого-педагогических методов, программ и технологий, нацеленных на формирование у обучающихся культуры здоровья, развитие личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, на воспитание представления о здоровье как значимой ценности и стимулирование мотивации к ведению здорового образа жизни [13].

Девятова К.В. убеждена, что «здоровьеформирующее образование – это

[7] Автор раздела: Безпалова А.Г.

педагогический процесс, направленный на формирование и развитие у субъектов позитивной, устойчивой ориентации на сохранение здоровья, как необходимого условия жизнеспособности» [4].

Здоровьесберегающие технологии также трактуются, как неотъемлемая часть образования и это, по мнению Ивановой А.Н., – «одна из перспективных систем, применение которой повысит результативность в образовательном процессе, сформирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение здоровья и гармоничное развитие воспитанников» [5]. Вполне обоснованно, что правильное применение данных технологий определит качество процесса обучения как здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения.

Новосёлова Г.А., Фоменко Е.Г., Колькина Е.А. выводят понятие «здоровьесберегающая образовательная технология», внедрение которой содействует формированию у современных студентов вуза осмысленного отношения к своему здоровью и здоровью своих близких [9].

Если делать упор на здоровьесберегающие образовательные технологии, то выявляются разные научные подходы к их определению. Так, Смирнов Н.К. рассматривает понятие как качественную характеристику образовательной технологии в целом [10], Горлов А.Н. и соавторы акцентируют внимание на системе мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся [3], а Комарова Э.П. трактует понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» как «способ создания педагогических условий, содействующих сохранению физического, психологического, социального и духовно-нравственного здоровья студентов, отражающихся на их успешности в деятельности и культуре поведения» [8].

Некоторые авторы, не отходя от основной концепции понятия «здоровьесберегающие технологии», видят больший смысл в таком определении, как «здоровьесберегающая педагогика», что соответствует «образовательной системе, провозглашающей приоритет культуры и здоровья и технологически обеспечивающей его реализацию при организации обучения, в

учебно-воспитательной работе и содержании учебных программ для педагогов, учащихся и их родителей» [6].

Довольно близки к полному осознанию понятия, на наш взгляд, ряд отечественных авторов [11], формируя собственный взгляд на здоровьесберегающие технологии как на систему мер, направленную на то, чтобы учащиеся не только сохранили и укрепили свое здоровье в период обучения в образовательных учреждениях, но и получили необходимые знания, навыки и умения для ведения здорового образа жизни.

Очевидным становится тот факт, что в современной дефиниции появляются множественные понятия, которые могут быть или созвучны с концепцией здоровьесберегающих технологий, например, «здоровьеформирующее образование», «здоровьесбережение», «здоровьесберегающие образовательные технологии» и др. Однако основная концепция понятия от изменения его названия не меняется. «Реализация здоровьесберегающей концепции преподавания основывается на 4 ключевых направлениях, но не все они равномерно и эффективно используются в практической деятельности университетов» [1].

Авторский опыт преподавательской деятельности позволяет дополнить и обобщить существующие подходы и подчеркнуть, что здоровьесберегающие технологии представляют собой комплекс мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья участников образовательного процесса, включая как студентов (обучающихся), так и профессорско-преподавательский состав. Их внедрение в вузах позволяет снизить негативное влияние профессиональной и учебной нагрузки, повысить эффективность обучения и преподавания (в целом образовательного процесса) и сформировать у всех участников осознанное отношение к своему здоровью.

Теоретически здоровьесберегающие технологии целесообразно разделить на несколько групп по целевому назначению, в частности, организационно-педагогические (гибкие графики, физкультпаузы, оптимизация нагрузки), психолого-педагогические (тренинги по стресс-менеджменту, психологическая

поддержка), учебно-воспитательные (курсы по здоровому образу жизни (ЗОЖ), модули в дисциплинах), медико-профилактические (осмотры, профилактика заболеваний) и физкультурно-оздоровительные (спортивные секции, инфраструктура).

Исследовательская работа направлена на изучение лучших российских практик внедрения здоровьесберегающих технологий в высших учебных заведениях. Было проанализировано 6 российских вузов (Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ), Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), Казанский федеральный университет (КФУ), Новосибирский государственный университет (НГУ), Южный федеральный университет (ЮФУ) и Ростовский государственной экономический университет (РГЭУ (РИНХ)) (табл. 1).

Таблица 1

Обобщение концепций внедрения здоровьесберегающих технологий в региональных вузах (составлено по материалам сайтов университетов)

ВУЗ	Концепция
МГУ	организует регулярные спортивные мероприятия и секции, внедряет физкульт-паузы на лекциях и проводит тренинги по стресс-менеджменту для студентов
СПбГУ	использует цифровые платформы для мониторинга психоэмоционального состояния студентов, создает комнаты психологической разгрузки с элементами арт-терапии и обучает преподавателей методам профилактики эмоционального выгорания
КФУ	внедряет гибкие графики обучения с учетом биоритмов студентов, развивает инфраструктуру для занятий спортом (тренажерные залы, открытые уличные площадки, бассейны и т.п.) и проводит просветительские кампании о здоровом образе жизни
НГУ	интегрирует элементы физической активности в учебные занятия (активные лекции, прогулки-обсуждения), применяет технологии тайм-менеджмента для оптимизации учебной нагрузки и организует консультации психологов для студентов в период сессии
ЮФУ	реализует программы по профилактике профессиональных заболеваний, внедряет эргономичную мебель в аудиториях и разрабатывает индивидуальные планы оздоровления для студентов с особыми потребностями
РГЭУ (РИНХ)	проводит информационно-просветительскую деятельность, направленную на формирование культуры здорового образа жизни (ЗОЖ), обеспечивает безопасные и благоприятные условия для учебного процесса, а также реализуют меры по предотвращению распространения инфекций и поддержанию здоровья студентов

Цель состояла в том, чтобы определить, какие технологии используются,

чем один университет отличается от конкурентов и как здоровьесберегающие технологии работают не только на достижение целей в области охраны здоровья, но и на рейтинг вуза, его конкурентоспособность и клиентоориентированность. Таким образом, несмотря на кажущиеся различия в интерпретации ключевых концептов здоровьесберегающих технологий, в университетах используется один и тот же набор таких технологий.

Внедрение здоровьесберегающих технологий в университетах опирается на Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и перспективу до 2036 года» (сохранение населения, здоровье), ФГОС ВО (требования к условиям обучения, включая здоровье) и СанПиН (нормы организации учебного процесса).

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ) во многом следует современным трендам в области физической культуры и реализует спортивные программы, развивая систему спортивных секций и залов, способную удовлетворить потребности студентов и сотрудников в занятиях спортом, поддержании физической формы и внедрении концепции ЗОЖ в собственную жизнь. Так, кафедра физического воспитания, спорта и туризма РГЭУ (РИНХ) активно сотрудничает с Министерством по физической культуре и спорту Ростовской Области, Российским студенческим спортивным союзом, спортивными федерациями, Ассоциацией студенческих спортивных клубов и другими организациями. Профессорско-преподавательский состав поддерживает концепцию «Вуза здорового образа жизни», ежегодно участвуя в спортивных мероприятиях, в том числе в легкоатлетическом забеге «Ростовское кольцо», Фестивале спорта, посвященном Международному Олимпийскому Дню и Всероссийском Дне ходьбы [7].

Описанная кафедра также активно участвует в научной жизни университета. Основные направления научно-исследовательской деятельности включают инновационные технологии в сфере физической культуры, спорта и туризма, использование оздоровительных систем на занятиях со студентами специальных медицинских групп, а также профессионально-ориентированное

физическое воспитание студентов. Однако, изучая информацию об активной деятельности кафедры, мы пришли к выводу, что многие мероприятия – это часть тем публикаций профессорско-преподавательского состава и идеализированная картина того, как продуцируется ее работа в будущем. Действительно, проводится масса спортивных мероприятий, но это, в основном, касается киберчемпионатов, что достаточно проблемно для здоровья студентов, поскольку длительное время они находятся без движения в закрытом помещении, с искривленным позвоночником и т.п. Контент в ВК-сообществе кафедры физкультуры, спорта и туризма с 2025 года не обновлялся, сам по себе он интересен только для тех, кто уже является спортсменом и заявляет свою кандидатуру на какой-то вид спорта. Транслирование догматов по здоровьесберегающим технологиям отсутствует и, на наш взгляд, всё остальное теряет свою ценность для аудитории вуза.

Важно подчеркнуть, что использование здоровьесберегающих технологий для разработки прогрессивных методов организации учебного процесса в РГЭУ (РИНХ) должно стать превалирующей задачей и концепцией развития вуза, поскольку вуз несет ответственность за формирование здорового поколения профессионалов [2]. Внедрение таких технологий воспитывает у студентов осознанное отношение к собственному здоровью, прививает ценности ЗОЖ и закладывает долгосрочные привычки, которые будут способствовать их успешной карьере и благополучию в будущем.

Несмотря ни на что, РГЭУ (РИНХ) имеет потенциал для усиления работы по психологической поддержке и цифровизации здоровьесберегающих технологий, что в совокупности сможет вывести университет на новый современный уровень понимания роли здоровьесбережения для всех участников образовательного процесса и укрепить его позиции как лидера в сфере здоровьесберегающего образования в регионе.

Во множественных публикациях описывается разносторонний и многофункциональный комплекс здоровьесберегающих технологий внутри университетов, которые могут быть объективными или субъективными, но их

внедрение несет в себе определенную долю сложности и ресурсоемкости. Реализация таких технологий (особенно в региональных вузах) требует не только значительных финансовых вложений в инфраструктуру (спортивные залы, медицинские пункты, зоны отдыха и физкультуры), но и кадровой подготовленности, разработки методических материалов, а также системного мониторинга эффективности проводимых мер.

В то же время представленные университеты, хотя и по-разному, но довольно активно и на протяжении многих лет внедряют прогрессивные методики здоровьесберегающих технологий, – от профилактики здоровья студентов и профессорско-преподавательского состава до проведения специальных мероприятий, образовательных лекций, мастер-классов и других интенсивов, которые напрямую влияют на получение компетенций в сфере здоровьесбережения.

Современные тенденции также активно продвигают важные «постулаты» здоровьесбережения, которые продуцируют здоровье нации и будущее нашей страны. Здесь важным аргументом становится роль высшего образования как института, формирующего не только профессиональные, но и здоровьесозидающие компетенции. Университеты не просто проводят разовые мероприятия, а интегрируют принципы здоровьесбережения в учебные планы, развивают междисциплинарные курсы по профилактике заболеваний, психологии здоровья и управления стрессом. Это помогает, в том числе студентам, осознанно относиться к своему физическому и ментальному состоянию на протяжении всей жизни.

Однако не всем вузам доступна профессиональная реализация концепции здоровьесберегающих технологий. Этому препятствуют сразу несколько факторов, которые характерны как для центральных, так и сугубо региональных университетов:

– ограниченный бюджет, не позволяющий обновлять спортзалы и нанимать профессиональных специалистов из молодого поколения;

– отсутствие единых методических рекомендаций и стандартов

внедрения таких программ на федеральном уровне, несмотря на Указ Президента РФ в части «сохранения населения, укрепление здоровья и повышение благополучия людей, поддержка семьи» [12];

– слабая мотивация студентов участвовать в мероприятиях, если они не связаны напрямую с учебной программой и не влекут за собой получение дивидендов в оценках и прочем;

– недостаточная координация между медицинскими, спортивными и учебными подразделениями вуза.

В этой связи наблюдается непрофессиональная реализация здоровьесберегающих технологий, что напрямую сказывается на здоровье студентов (в том числе на здоровье профессорско-преподавательского состава), а также на росте заболеваемости, хронической усталости, высоком уровне стресса и эмоционального выгорания, что, порой и к сожалению, становится нормой для участников образовательного процесса.

Отсутствие системной профилактики ведет к долгосрочным негативным последствиям – ухудшению репродуктивного здоровья молодежи, снижению трудоспособности будущих специалистов и увеличению нагрузки на систему здравоохранения в целом.

Анонимное анкетирование студентов 3 курса одного из факультетов РГЭУ (РИНХ), проводимое в марте 2026 года на фоне развития в университете концепции здоровьесберегающих технологий, позволило проанализировать текущую ситуацию в студенческой среде и обобщить полученные результаты, интерпретация которых ставила своей целью выделить отношение молодежи как к собственному здоровью, так и к «поведению» университета в сфере здоровьесбережения.

В опросе приняли участие 247 студентов, результаты показали, что 68% опрошенных признают важность регулярных физических нагрузок, однако, лишь 27% систематически посещают спортивные секции университета. Более 40% опрошенных отметили нехватку информированности о доступных здоровьесберегающих программах вуза, а 35% указали на недостаток гибкого

графика спортивных и профилактических мероприятий, совмещаемого с учебной нагрузкой.

Анализ данных, обобщенных 100-процентным результатом по каждому критерию, выявил существенное расхождение между декларируемой ценностью здоровья и реальным поведением студентов. Так, 82% опрошенных назвали здоровье «очень важным» жизненным приоритетом, но при этом 65% признались, что пренебрегают режимом сна, а 58% регулярно испытывают высокий уровень стресса из-за учебы. Кроме того, 44% студентов считают, что университет делает недостаточно для поддержки их физического и психоэмоционального благополучия.

Студенты оценили усилия университета по пятибалльной шкале, где средний балл составил всего 3,2. Наиболее высоко были отмечены доступность спортивного комплекса (3,9 балла) и проведение ежегодных медицинских осмотров (3,7 балла). Наименьшую оценку получила психологическая поддержка (2,4 балла) и просветительские мероприятия о здоровом образе жизни (2,6 балла). Около 40% респондентов предложили усилить работу по профилактике стресса и организации бесплатных консультаций психолога.

Сопоставление с результатами опроса предыдущего учебного года показало положительную динамику, так, доля студентов, регулярно занимающихся спортом, выросла с 19% до 27%, а осведомленность о программах университета – с 31% до 48%. Вместе с тем сохраняется проблема низкой посещаемости как физкультурных занятий, так и спортивных мероприятий, просветительских конференций, мастер-классов (посещают менее 15% опрошенных), что указывает на необходимость поиска новых форматов взаимодействия со студенческой аудиторией.

Полученные данные позволили выделить три ключевых тренда (паттерна в поведении студентов):

– рост осознанности студентов в вопросах здоровья;

– недостаточную вовлеченность молодежи в существующие университетские программы;

– запрос на персонализированные и гибкие форматы здоровьесберегающих мероприятий, учитывающих плотный учебный график.

Помимо этого, существуют и дополнительные барьеры, мешающие внедрению прогрессивных здоровьесберегающих технологий в анализируемом университете, – кадровые (нехватка специалистов по здоровьесебережению, психологов, тренеров), методические (отсутствие единой программы внедрения здоровьесберегающих технологий для вузов), технологические (слабое использование цифровых инструментов – приложений, платформ мониторинга здоровья и культурные (стереотипы о «необязательности» ЗОЖ, приоритет академических результатов над здоровьем).

На основании результатов анкетирования студентов 3 курса и текущей ситуации в университете предлагается комплекс мер, сгруппированных по направлениям.

1. Улучшение информированности и мотивации студентов. Направление здоровьесберегающих технологий должно опираться на такие шаги, как запуск единой информационной платформы (онлайн-портал и мобильное приложение) с календарем мероприятий (по типу профиля в «Точке кипения» РГЭУ (РИНХ)), регулярное информирование через официальные соцсети и мессенджеры, возможно, через рассылку о доступных программах, акциях и новых возможностях, внедрение системы поощрения за участие в здоровьесберегающих мероприятиях (бонусные баллы для портфолио студента, скидки на дополнительные образовательные курсы, грамоты и благодарности на факультетских мероприятиях) и организация студенческих амбассадоров ЗОЖ – активистов, которые будут продвигать здоровьесберегающие инициативы среди однокурсников.

То же самое может относиться и к профессорско-преподавательскому составу – участие в спортивных мероприятиях, эстафетах и марафонах может поощряться балльно-рейтинговой системой, премиальной системой и т.п.

2. Развитие спортивной инфраструктуры и доступности занятий – это должно быть связано с расширением графика работы спортивных объектов

университета (включая вечерние часы и выходные дни, чтобы учесть загруженность студентов), созданием мини-зон для разминки в учебных корпусах с простым оборудованием, организацией коротких спортивных активностей в перерывах между парами, развитием инклюзивных спортивных программ для студентов с ограничениями по здоровью (адаптивная физкультура, йога, пилатес).

3. Усиление психологической поддержки в целом и, в частности, с увеличением числа штатных психологов (организация регулярных консультаций по опросам стресса, эмоционального выгорания, тайм-менеджмента), проведением тренингов и мастер-классов по стресс-менеджменту, навыкам саморегуляции и профилактике профессионального выгорания, а также запуском анонимной онлайн-линии психологической поддержки с возможностью чата и записи на консультацию.

4. Интеграция здоровьесбережения в учебный процесс предполагает включение коротких модулей по ЗОЖ в учебные курсы (например, по рабочей программе дисциплины «Физическая культура», «Психология», «Регионоведение» и др.), разработку элективных курсов по темам «Здоровье и продуктивность», «Профилактика стресса в учебе и работе», «Основы здорового питания студента», использование кейс-методов и интерактивных прогрессивных форматов по здоровьесбережению (деловые игры, коллоквиумы, симуляции, разработка научно-проектных работ, генерация паттернов поведения с использованием искусственного интеллекта).

5. Совершенствование просветительской работы – это замена традиционных лекций на интерактивные форматы (в том числе воркшопы и мастер-классы, квесты и челленджи по ЗОЖ, тематические недели здоровья с конкурсами и призами), привлечение внешних экспертов (врачей, спортивных тренеров, нутрициологов) для проведения открытых лекций и семинаров, создание студенческого видео- и подкаст-контента о здоровом образе жизни силами медиацентра (если таковой есть в инфраструктуре) вуза.

6. Мониторинг и оценка эффективности предполагает ежегодное

анонимное анкетирование студентов и преподавателей вуза для оценки удовлетворенности программами здоровьесбережения, введение системы KPI для подразделений, отвечающих за реализацию здоровьесберегающих технологий (охват, вовлеченность, динамика показателей здоровья), анализ данных платформы ЗОЖ (активность пользователей, посещаемость мероприятий, отзывы) для корректировки стратегии, публикация публичных отчетов о результатах работы по здоровьесбержению на сайте университета и в соцсетях.

7. Партнерство и ресурсное обеспечение могут быть направлены на укрепление связей с медицинскими учреждениями города для организации профилактических осмотров, лекций и совместных проектов (следует отметить, данный пункт в настоящее время минимально, но реализуется с помощью профсоюзного комитета университета как для студентов, так для ППС и сотрудников), поиск спонсоров и грантов для финансирования новых программ (спортивных мероприятий, закупка оборудования, мотивационные акции), а также взаимодействие со студенческими объединениями для совместной реализации инициатив по здоровьесбережению.

Любые рекомендации требуют конкретизации по времени, чтобы университет и руководство, а также ответственные сотрудники, могли планомерно и эффективно их внедрить. Подготовительный этап потребует создания рабочей группы по здоровьесберегающим технологиям, аудита текущей инфраструктуры и программ и разработки дорожной карты. Занять этот этап может 6 месяцев.

В течение учебного года будет осуществляться пилотный этап – запуск 2-3 приоритетных инициатив (например, онлайн-платформа + тренинги по стресс-менеджменты), вовлечение 2-3 факультетов в качестве пилотных площадок.

Масштабирование следующих активностей может проходить в течение 2-3 лет, распространяя успешные практики на весь вуз и интегрируя здоровьесберегающие технологии в стратегический план развития РГЭУ

(РИНХ).

Внедрение авторских рекомендаций позволит не только отстроить Ростовский государственный экономический университет (РИНХ) от региональных конкурентов, но и выделиться на рынке высшего образования, потенциально продуцируя клиентоориентированность и конкурентоспособность по отношению к будущим абитуриентам и их родителям.

Эффективность будет выражаться в таких количественных показателях, как:

– рост вовлеченности студентов в спортивные и профилактические мероприятия на 30-40%;

– повышение уровня информированности о программах университета до 75%;

– снижение уровня стресса и эмоционального выгорания среди студентов минимум на 20%.

Качественные характеристики могут отразиться в улучшении показателей физического здоровья и посещаемости спортивных секций (как следствие, лекций по физкультуре) и в формировании устойчивой культуры здоровьесбережения в студенческой среде.

Все рекомендации также могут успешно реализованы в работе с преподавательским составом, поскольку следование правилам здорового образа жизни, занятия физической культурой и демонстрация собственных достижений студентам, могут принести намного больше пользы, чем многословные лекции или пространные конференции.

Описательно рекомендации для профессорско-преподавательского состава РГЭУ (РИНХ) могут представлять следующее:

– демонстрирование студентам приверженности ЗОЖ (делиться личным опытом и достижениями в области здорового образа жизни, в том числе через корпоративные или групповые чаты в соцсетях);

– включение коротких (3-5 минут) физических разминок в длинные

учебные пары и применение формата «активных лекций» с чередованием сидячих и длительных блоков;

– участие в совместных спортивных мероприятиях со студентами с целью формирования единого университетского духа и ответственности за здоровье всех участников, в том числе формирования здоровьеориентированного подхода к реализации образовательного процесса;

– прохождение курсов повышения квалификации по здоровьесберегающим технологиям и профилактике профессионального выгорания;

– содействие развитию спортивной инфраструктуры вуза и партнерству с фитнес-клубами для получения льготных условий для студентов и сотрудников университета (это предложение сформулировано студентами 3 курса РГЭУ (РИНХ);

– участие в мотивационных инициативах, например, в ежегодном челлендже «10 000 шагов в день» с командным зачетом по кафедрам или факультетам РГЭУ (РИНХ).

В перспективе развития здоровьесберегающих технологий может основываться на создании Центра здоровьесбережения на базе кафедры физкультуры, спорта и туризма, разработки междисциплинарной магистерской программы «Здоровьесберегающие технологии в образовании», участии в федеральных проектах и тиражировании опыта университета в другие региональные вузы через научно-методические семинары.

Список литературы

1. Безпалова А.Г. Средства и методы здоровьесберегающей концепции преподавания в вузах региона в 2026 году // Профессиональные компетенции в современной психологии и педагогике: Сборник статей по итогам международной научно-практической конференции (г. Уфа, РФ, 30 марта 2026г.). – Стерлитамак: АМИ, 2026. (дата обращения: 04.04.2026).

2. Бохан К.А., Пономарев И.Е., Самыгин С.И. Педагогические технологии в воспитании здорового образа жизни // Наука. Образование. Современность /

Science. Education. The present. 2023. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-v-vospitanii-zdorovogo-obraza-zhizni (дата обращения: 07.04.2026).

3. Горлов А.Н., Ларин О.М., Хорошилов Н.В. Здоровьесберегающие технологии в вузах в условиях внедрения инновационных технологий в образовательный процесс // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Техника и технологии. 2012. № 2-3. С. 300-302.

4. Девятова К.В. Здоровьеформирующее образовательное пространства колледжа как необходимое условие повышения качества образовательного процесса // Молодой ученый. 2015. № 13 (93). – С. 622-624. URL: https://moluch.ru/archive/93/20639.

5. Иванова А.Н. Здоровьесберегающие технологии // Молодой ученый. 2022. № 8 (403). – С. 162-165. URL: https://moluch.ru/archive/403/84571 (дата обращения: 29.03.2026).

6. Илькевич Т.Г., Илькевич К.Б. Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании: учебное пособие, 2023. URL: http://scipro.ru/conf/healthsaving_technologies23.pdf. (дата обращения: 29.03.2026).

7. Кафедра Физического воспитания, спорта и туризма РГЭУ (РИНХ). URL: https://rsue.ru/fakultety/FKTIB/kaf-FVSIT/?ysclid=mnoc6fvs2q92115957 (дата обращения: 07.04.2026).

8. Комарова Э.П., Фетисов А.С. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе вуза // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2010. № 2. С. 125-129.

9. Новосёлова Г.А., Фоменко Е.Г., Колькина Е.А. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современном вузе // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 5. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29185 (дата обращения: 03.04.2026).

10. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М., 2003. 272 с.

11. Стукаленко Н.М., Просандеева И.А., Лепешев Д.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательном пространстве // Наука и реальность. 2023. №1 (13). – С. 121-123.

12. Указ Президента РФ от 07.05.2024 N 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и перспективу до 2036 года». URL: https://shkolamulymskaya-r86.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Ukaz_Prezidenta_RF_ot_07.05.2024_N_309_O_natsional_nyh_tselyah.pdf

13. Шубович М.М., Гринева Е.А., Бибикова Н.В. Здоровьесберегающие технологии по профилактике вредных привычек студенческой молодежи // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2018. №4. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschie-tehnologii-po-profilaktike-vrednyh-privychek-studencheskoy-molodezhi (дата обращения: 03.04.2026).

4.2. Особенности мотивационного профиля студентов-индусов начальных курсов, проходивших обучение на английском языке на базе Кубанского государственного медицинского университета[8]

В условиях трансформации современной системы высшего образования особую актуальность приобретает проблема формирования устойчивой и внутренне детерминированной учебной мотивации студентов. Мотивационная сфера рассматривается как системообразующий психологический компонент образовательной деятельности, определяющий не только академическую успешность, но и глубину профессиональной идентификации, степень включённости в образовательный процесс, готовность к длительному профессиональному развитию [1, С. 1006], [2, С. 1042]. Для медицинского образования данный аспект имеет принципиальное значение, поскольку специфика подготовки врача предполагает высокий уровень когнитивной нагрузки, эмоциональной вовлечённости и ответственности за будущую профессиональную деятельность.

Особую группу риска в контексте формирования учебной мотивации составляют иностранные обучающиеся. Их образовательная траектория реализуется в условиях социокультурной и языковой адаптации, что сопряжено с дополнительным стрессовым воздействием, повышенной психоэмоциональной напряжённостью и необходимостью одновременного освоения академических требований и новой культурной среды. В подобных условиях характер и структура мотивации могут существенно трансформироваться, что требует отдельного научного анализа.

Формирование мотивации к учебной деятельности обусловлено совокупностью внутренних (личностных, ценностно-смысловых, когнитивных) и внешних (социальных, институциональных, профессионально-статусных) факторов [3, С.2-8], [4, С.1599], [5, С. 4034-4039]. Медицинское образование отличается высокой интенсивностью учебного процесса, значительным объёмом сложного теоретического материала, продолжительным сроком

[8] Авторы раздела: Байбаков С.Е., Гордеева Е.К., Гашумова Р.А., Самойлова А.А.

обучения и осознанием высокой социальной значимости и ответственности профессии врача. Указанные обстоятельства объективно предъявляют повышенные требования к уровню осмысленной вовлечённости студентов и устойчивости их мотивационной структуры.

Для эмпирической оценки особенностей учебной мотивации широко применяется методика «Диагностика учебной мотивации студентов», разработанная А. А. Реаном и В. А. Якуниным в модификации Н. Ц. Бадмаевой. Инструментарий включает 34 утверждения в классической версии и 32–33 формулировки в модифицированном варианте. Оценка проводится по пятибалльной шкале Лайкерта, где 1 балл соответствует минимальной выраженности согласия с утверждением, а 5 баллов – максимальной [6, С. 151-156]. Методика позволяет дифференцированно анализировать структуру мотивационной сферы по семи содержательным шкалам.

Коммуникативные мотивы отражают ориентацию обучающихся на межличностное взаимодействие в образовательной среде. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о значимости для студента установления профессионально и личностно значимых контактов, включённости в групповую работу, стремления к расширению социального опыта через обучение

Мотивы избегания характеризуют регуляцию поведения через предотвращение негативных последствий (неуспеха, осуждения, академических санкций). Преобладание данной мотивации указывает на внешне детерминированный характер учебной активности, при котором ведущим побуждающим фактором выступает страх неудачи или стремление минимизировать возможные неблагоприятные исходы.

Мотивы престижа связаны с ориентацией на достижение высокого социального статуса, признания и одобрения со стороны значимых других. В контексте медицинского образования они проявляются в стремлении к социально одобряемой профессиональной роли, карьерному росту и укреплению собственного имиджа как будущего специалиста.

Профессиональные мотивы отражают осознанную направленность на овладение профессиональными компетенциями, формирование клинического мышления и готовности к практической деятельности. Высокая выраженность данной шкалы свидетельствует о сформированной профессиональной идентичности и внутренней заинтересованности в становлении как квалифицированного врача.

Учебно-познавательные мотивы характеризуют внутренний интерес к процессу познания как таковому. Они включают стремление к освоению новых знаний, развитию исследовательских навыков, овладению методами научного анализа, совершенствованию способов организации собственной учебной деятельности и навыков саморегуляции. Данный тип мотивации рассматривается как наиболее продуктивный с точки зрения академической эффективности и устойчивости образовательных результатов.

Социальные мотивы отражают стремление к социально значимой деятельности, ориентацию на общественную полезность будущей профессии и участие в различных формах социального взаимодействия. В медицинской сфере они тесно связаны с альтруистической направленностью и готовностью к оказанию помощи.

Мотивы творческой самореализации характеризуют потребность в раскрытии и развитии индивидуальных способностей, реализации личностного потенциала и применении творческого подхода к решению учебных и профессиональных задач. Их выраженность свидетельствует о стремлении к самостоятельности, поиску нестандартных решений и профессиональному росту за пределами формальных требований программы.

Таким образом, использование данной методики позволяет получить целостное представление о структуре учебной мотивации студентов, выявить доминирующие побудительные факторы и определить направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся, в том числе в условиях межкультурной образовательной среды.

В исследовании применялась методика диагностики учебной мотивации студентов, разработанная А.А. Реаном и В.А. Якуниным в модификации Н.Ц. Бадмаевой. Данный опросник предназначен для комплексной оценки структуры учебной мотивации и включает семь самостоятельных шкал: коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы самореализации, учебно-познавательные мотивы и социальные мотивы

В исследовании приняли участие 165 иностранных студентов лечебного факультета Кубанского государственного медицинского университета. Гендерный состав выборки включал 90 девушек (54,55 %) и 75 юношей (45,45 %). Опросник был переведен на английский язык и представлен респондентам в адаптированной форме с сохранением смыслового содержания утверждений.

Оценка выраженности мотивационных показателей осуществлялась по пятибалльной шкале Ликерта, где 1 балл соответствовал минимальной выраженности мотива, а 5 баллов – максимальной.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы «Google Таблицы». На первом этапе были рассчитаны основные описательные статистики: минимальные и максимальные значения (Min, Max), средние значения (M), медиана (Me) и стандартное отклонение (SD). Данные показатели позволили охарактеризовать уровень выраженности каждой мотивационной шкалы и степень вариативности внутри выборки.

С целью проверки нулевой гипотезы о нормальности распределения показателей использовался критерий Шапиро–Уилка (Shapiro–Wilk test). Поскольку по всем шкалам были выявлены статистически значимые отклонения от нормального распределения ($p < 0,05$), для дальнейшего анализа применялись непараметрические методы статистической обработки [7, С.25].

Для сравнения выраженности семи шкал у одних и тех же респондентов использовался критерий Фридмана с последующим post-hoc анализом по методу Неменьи [8, С.11]. Для оценки различий между выделенными кластерами применялся критерий Краскела–Уоллиса с post-hoc анализом Данна с поправкой Бонферрони. Использование кластеризации, как метода

классификации, позволяют находить закономерности и определять типы мотивационных профилей. Взаимосвязи между мотивационными показателями оценивались с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ). Критический уровень статистической значимости был установлен на уровне p = 0,05.

На первом этапе анализа были рассчитаны описательные статистики (таблица 1). Полученные данные свидетельствуют о неоднородности выраженности различных типов мотивации в исследуемой выборке.

Таблица 1

Описательные характеристики мотивационной структуры

Шкала	M	Me	Max	Min	SD	p-значение тест Шапиро-Уилка
Коммуникативные мотивы	4.52	4.60	5.0	2.25	0.48	0.0045
Мотивы избегания	04.02	4.10	5.0	1.80	0.62	0.0187
Мотивы престижа	4.48	4.60	5.0	1.60	0.56	0.0002
Профессиональные мотивы	4.78	4.90	5.0	2.60	0.38	<0.0001
Мотивы творческой самореализации	4.62	4.80	5.0	2.50	0.48	<0.0001
Учебно-познавательные мотивы	4.44	4.55	5.0	2.14	0.52	0.0011
Социальные мотивы	4.38	4.50	5.0	2.60	0.54	0.0024

*Примечание: M – среднее арифметическое, Me – медиана, SD – стандартное отклонение

Наиболее высокие средние значения зафиксированы по шкале «Профессиональные мотивы» (M = 4,78), а также по шкале «Мотивы творческой самореализации» (M = 4,62). Данные показатели указывают на доминирование профессионально ориентированной и личностно-значимой мотивации в структуре учебной деятельности иностранных студентов медицинского вуза. Высокие значения свидетельствуют о том, что обучение рассматривается преимущественно как средство приобретения профессиональной компетентности, достижения квалификации и реализации карьерных целей.

Наименьшее среднее значение получено по шкале «Мотивы избегания» (M = 4,02). Несмотря на достаточно высокий абсолютный уровень показателя, в сравнении с другими шкалами он является минимальным, что позволяет говорить о меньшей роли избегающе-защитных механизмов в мотивационной структуре выборки.

Наибольшая вариативность показателей выявлена по шкале «Мотивы избегания» (SD = 0,62), что свидетельствует о выраженной неоднородности студентов по данному параметру. Это может отражать различия в индивидуальных стратегиях совладания с академическими требованиями и уровнем учебной тревожности.

Результаты критерия Шапиро–Уилка показали, что распределение показателей по всем семи шкалам статистически значимо отличается от нормального ($p < 0,05$). Наиболее выраженное отклонение от нормальности зафиксировано по шкале «Профессиональные мотивы» ($p < 0,0001$). Выявленная асимметрия распределений может быть обусловлена высокой концентрацией ответов в верхней части шкалы, что характерно для выборок с выраженной учебной мотивацией.

Учитывая полученные результаты, дальнейший анализ проводился с применением непараметрических критериев, что обеспечивает корректность статистических выводов при отсутствии нормального распределения.

Для оценки различий между семью типами мотивации у одних и тех же респондентов применялся критерий Фридмана. Результаты анализа показали наличие статистически значимых различий между шкалами ($p < 0,001$), что подтверждает неодинаковую степень выраженности различных мотивационных компонентов.

Post-hoc анализ по методу Неменьи позволил уточнить характер различий. Установлено, что шкала «Мотивы избегания» статистически значимо отличается от большинства других шкал в сторону меньшей выраженности. Это подтверждает, что избегание не является ведущим механизмом регуляции учебной активности в данной выборке.

В то же время шкала «Профессиональные мотивы» занимает наиболее высокие ранговые позиции, что указывает на приоритетность профессиональных целей и устойчивую ориентацию студентов на будущую врачебную деятельность. Полученные результаты согласуются со спецификой медицинского образования, предполагающего высокую степень профессиональной идентификации обучающихся.

Анализ взаимосвязей между мотивационными шкалами осуществлялся с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Наиболее сильная положительная связь выявлена между «Коммуникативными мотивами» и «Мотивами престижа» ($\rho = 0,69$, $p < 0,001$). Данный результат свидетельствует о том, что значимость социального взаимодействия и стремление к признанию в академической среде тесно взаимосвязаны.

Умеренные положительные корреляции ($\rho = 0,50–0,60$) обнаружены между следующими парами шкал:

- «Коммуникативные мотивы» и «Учебно-познавательные мотивы» ($\rho = 0,58$);
- «Коммуникативные мотивы» и «Социальные мотивы» ($\rho = 0,53$);
- «Профессиональные» и «Мотивы самореализации» ($\rho = 0,52$);
- «Учебно-познавательные мотивы» и «Социальные мотивы» ($\rho = 0,53$);
- «Мотивы престижа» и «Учебно-познавательные мотивы» ($\rho = 0,50$).

Все выявленные корреляции имеют положительную направленность, что указывает на согласованное развитие мотивационных компонентов: усиление одной формы мотивации сопровождается повышением других. Это позволяет говорить о целостности и интегрированности мотивационной структуры.

Шкала «Мотивы избегания» демонстрирует слабую связь с другими показателями (все $\rho < 0,26$). Статистически значимая, но слабая корреляция обнаружена лишь с социальными мотивами ($\rho = 0,26$, $p = 0,04$). Данный результат позволяет рассматривать избегание как относительно автономный компонент мотивационной структуры (Таблица 2).

Таблица 2

Оценка ранговой корреляции по критерию Спирмена

ШКАЛА	Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы самореализации	Учебно-познавательные мотивы	Социальные мотивы
Коммуникативные мотивы	1.00	0.18	**0.69**	0.45	0.39	0.58	0.53
Мотивы избегания	0.18	1.00	0.19	0.05	0.01	0.13	0.26
Мотивы престижа	**0.69**	0.19	1.00	0.42	0.36	0.50	0.46
Профессиональные мотивы	0.45	0.05	0.42	1.00	**0.52**	0.33	0.28
Мотивы самореализации	0.39	0.01	0.36	**0.52**	1.00	0.40	0.24
Учебно-познавательные мотивы	0.58	0.13	0.50	0.33	0.40	1.00	**0.53**
Социальные мотивы	0.53	0.26	0.46	0.28	0.24	**0.53**	1.00

*Примечание: жирным выделены корреляции с $\rho \geq 0.5$; все корреляции, кроме связанных со шкалой «Избегания», значимы при $p < 0.01$.

С целью выявления типологических профилей мотивации был проведен кластерный анализ. Различия между выделенными кластерами по каждой шкале проверялись с использованием критерия Краскела–Уоллиса. По всем семи шкалам получены статистически значимые различия ($p < 0,0001$), что подтверждает обоснованность выделения кластеров (Таблица 3.)

Post-hoc анализ Данна с поправкой Бонферрони позволил детализировать различия между группами.

Кластер 1 (62 студента, 37,57 %) – «Высокомотивированные» – характеризуется максимальными оценками по всем шкалам (4,8–5,0), включая относительно более низкий показатель по шкале избегания (4,35). Данный

профиль отражает гармоничную, устойчивую и внутренне интегрированную мотивационную структуру.

Кластер 2 (71 студент, 43,03 %) – «Среднемотивированные» – демонстрирует умеренно высокие показатели (4,2–4,8). По большинству шкал статистически значимо отличается как от первого ($p < 0,001$), так и от третьего кластера ($p < 0,01$), занимая промежуточное положение.

Кластер 3 (32 студента, 19,39 %) – «Низкомотивированные с элементами избегания» – характеризуется наименьшими значениями по всем шкалам, минимальный показатель зафиксирован по шкале «Мотивы избегания» (3,25). Пост-хок анализ подтвердил статистически значимые различия данного кластера с двумя другими по всем параметрам, причём наиболее выраженные различия наблюдаются именно по шкале избегания.

Полученные результаты позволяют заключить, что структура учебной мотивации иностранных студентов медицинского вуза характеризуется преобладанием профессионально-ориентированных и личностно значимых мотивов при сравнительно низкой роли избегающе-защитных механизмов. Выявленные типологические различия указывают на неоднородность мотивационной структуры и необходимость учета данных особенностей в организации образовательного процесса.

Таблица 3

Оценка различий между выделенными кластерами по каждой шкале с использованием критерия Краскела–Уоллиса

ШКАЛА	Кластер 1 (n=62)	Кластер 2 (n=71)	Кластер 3 (n=32)
Коммуникативные мотивы	4.82	4.45	3.98
Мотивы избегания	4.35	4.18	3.25
Мотивы престижа	4.88	4.52	3.84
Профессиональные мотивы	4.95	4.78	4.43
Мотивы самореализации	4.92	4.65	4.18
Учебно-познавательные мотивы	4.80	4.48	3.92
Социальные мотивы	4.75	4.38	3.88

Проведенное исследование мотивационной структуры иностранных студентов медицинского профиля позволило выявить её особенности и сопоставить данные с результатами других авторов. Для интерпретации использовались исследования Е.А. Гущиной, изучавшей студентов-психологов гуманитарного профиля, и А. Потоцкой с соавт, выполненное на выборке российских и иностранных студентов-медиков.

Наши данные подтверждают выводы А. Потоцкой о доминировании профессиональных мотивов у студентов, осваивающих медицинские специальности. Среднее значение по шкале «Профессиональные мотивы» составило 4,78, что сопоставимо с данными Потоцкой для российских (4,55) и индийских студентов (4,59) [9, С.48]. Это свидетельствует о стабильной тенденции: независимо от страны происхождения студенты-медики на начальном этапе обучения ориентированы прежде всего на овладение профессией и формирование профессиональной компетентности. Высокий уровень профессиональной мотивации (M=4,78) и низкая вариативность (SD=0,38) указывают на консолидацию студентов вокруг профессиональных целей, что согласуется со спецификой подготовки и высоким социальным статусом врача.

Сопоставление с данными Гущиной [10, С. 217] показывает различие в структуре мотивации. У студентов-психологов доминировал мотив творческой самореализации (46,9%), тогда как профессиональные мотивы занимали вторую позицию (31,3%) [10]. В нашей выборке мотивы творческой самореализации также выражены высоко (M=4,62), но уступают профессиональным. Это различие отражает особенности будущей профессиональной деятельности: профессия психолога требует большей личностной включенности и творческой переосмысливающей активности, тогда как медицинская практика на начальных курсах предполагает усвоение больших объёмов точных и алгоритмизируемых знаний, что актуализирует профессиональные мотивы.

Анализ коммуникативных мотивов подтверждает наблюдения Потоцкой: у иностранных студентов показатели «Коммуникативных мотивов» высоки

(M=4,52) и имеют сильную корреляционную связь с мотивами престижа (ρ=0,69) и учебно-познавательными мотивами (ρ=0,58), что также подтверждает полученные нами результаты [9, С.48].

Мотивы избегания занимают последнюю позицию (M=4,02), однако их уровень достаточно высок, а стандартное отклонение (SD=0,62) – максимальное в выборке. Кластерный анализ выявил группу «Низкомотивированных с элементами избегания» (19,4%), где данный показатель минимален (3,25), тогда как в «Высокомотивированном» кластере он присутствует (4,35), но не является ведущим. Это указывает на автономность мотивов избегания: они не доминируют, но играют регуляторную роль у части студентов с более низкой адаптацией. Слабая корреляция с другими шкалами ($\rho < 0,26$) подтверждает их независимость, что согласуется с результатами Потоцкой [9, С.48].

Сопоставление данных показывает, что структура учебной мотивации иностранных студентов медицинского профиля характеризуется выраженной профессиональной направленностью, высокой интеграцией внутренних мотивов (самореализация M=4,62, учебно-познавательные мотивы M=4,44). Мотивы избегания и коммуникативные мотивы указывают на роль адаптационных стратегий, обеспечивающих успешное включение в образовательный процесс. Кластерный анализ демонстрирует, что более трети студентов входят в группу высокомотивированных, а доля низкомотивированных не превышает 20 %, что ниже показателей гуманитарной выборки.

Исследование на базе Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова со студентами дистанционного и очного формата обучения показал, что у очной группы отмечается незначительное преобладание коммуникативных мотивов [11, С.2377-2385]. Мотив избегания был выражен сильнее у студентов дистанционной формы, тогда как мотив престижа достоверно выше у очной группы, что связано с частыми контактами с преподавателями и одногруппниками. Профессиональный мотив оставался

высоким в обеих группах, а мотив творческой самореализации был значимо выражен без различий. Учебно-познавательный и социальные мотивы преобладали у студентов очной формы с дистанционными элементами, что отражает стремление к активной учебной позиции и социальной интеграции [11, С.2377-2385]. Сопоставление этих данных с нашей выборкой подтверждает, что высокий профессиональный и творческий потенциал является стабильной характеристикой студентов, независимо от формы обучения и профиля подготовки.

Полученные в настоящем исследовании данные согласуются с результатами ранее проведённых исследований кафедры, посвящённых изучению структуры учебной мотивации студентов медицинского университета. В предыдущем исследовании, выполненном на выборке русскоязычных студентов педиатрического факультета на разных этапах обучения, установлено, что в структуре учебной мотивации ведущую позицию занимают профессиональные мотивы, а также достаточно выражены коммуникативные мотивы и мотивы творческой самореализации. Аналогичная структура мотивационного профиля выявлена и в настоящем исследовании: наибольшие значения зафиксированы по шкалам «Профессиональные мотивы» (M = 4,78) и «Мотивы творческой самореализации» (M = 4,62), что свидетельствует о доминировании профессионально ориентированной и личностно значимой мотивации у иностранных студентов медицинского вуза [12, С. 37].

Следует отметить, что сходная иерархия мотивационных компонентов наблюдается как у русскоязычных студентов лечебного и педиатрического факультетов, так и у иностранных студентов лечебного факультета на младших курсах (1–2 курс). В дальнейшем, по данным предыдущих исследований, отмечается определённая динамика мотивационного профиля, отражающая постепенное смещение мотивационных установок в процессе обучения. Однако для выборки иностранных студентов подобные изменения на данный момент

остаются недостаточно изученными, что позволяет рассматривать данный вопрос как перспективное направление дальнейших исследований.

Сопоставление полученных результатов с данными исследования мотивации студентов стоматологического факультета также выявляет сходные закономерности. Установлено, что у большинства студентов стоматологического факультета, как и у студентов других медицинских направлений, ведущими являются профессиональные мотивы при относительно низком уровне выраженности мотивов избегания неудач, что отражает ориентацию обучающихся на будущую профессиональную деятельность. При этом показано, что в процессе обучения может наблюдаться снижение отдельных компонентов учебной мотивации, в частности мотивов престижа, социальных и учебно-познавательных мотивов, что связывается с адаптацией студентов к образовательной среде и частичной реализацией первоначальных профессиональных целей [13, С.37].

Сопоставление полученных данных с результатами исследований, проведённых среди студентов лечебного и педиатрического факультетов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, также подтверждает ведущую роль профессиональных мотивов в структуре учебной мотивации. При этом мотивы творческой самореализации и учебно-познавательные мотивы занимают последующие позиции в иерархии мотивационных компонентов. Данная тенденция полностью согласуется с результатами настоящего исследования, где также зафиксировано доминирование профессионально ориентированных мотивов [14, С.43].

Выводы. По результатам применения методики диагностики учебной мотивации и последующего статистического анализа данных с использованием комплекса непараметрических критериев установлено, что ведущими компонентами мотивационной структуры иностранных студентов медицинского университета, в сопоставлении с обучающимися иных

направлений подготовки, выступают профессиональные мотивы. Выраженность данного типа мотивации обусловлена стремлением студентов к приобретению профессиональных знаний, навыков и компетенций, необходимых для последующего осуществления врачебной практики. Анализ взаимосвязей между мотивационными компонентами показал, что наиболее выраженная положительная корреляция наблюдается между коммуникативными мотивами и мотивами престижа. Полученные результаты позволяют предположить, что стремление к социальному признанию и профессиональному статусу тесно связано с потребностью в активном межличностном взаимодействии в образовательной среде и формировании значимых социальных контактов. Кроме того, применение методов кластеризации позволило систематизировать мотивационные профили студентов медицинского вуза, создав основу для разработки алгоритмов искусственного интеллекта в этой области. Во всех анализируемых случаях наименее выраженной оказалась шкала мотивов избегания. Кроме того, на основании проведённого анализа все респонденты были распределены на три типологические группы, характеризующиеся различным уровнем выраженности мотивации: высокомотивированные, среднемотивированные и низкомотивированные студенты. Наиболее многочисленной оказалась группа среднемотивированных обучающихся.

Список литературы

1. De Naeghel J., Van Keer H., Vansteenkiste M., Rosseel Y. The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective // Journal of Educational Psychology. – 2012. – Vol. 104, № 4. – P. 1006–1021.

2. Berestova A., Kolosov S., Tsvetkova M., Grib E. Academic motivation as a predictor of the development of critical thinking in students // Journal of Applied Research in Higher Education. – 2022. – Vol. 14, № 3. – P. 1041–1054. – DOI: 10.1108/JARHE-02-2021-0081.

3. Lyndon M. P., Henning M. A., Alyami H., Krishna S., Zeng I., Yu T.-C. The impact of a revised curriculum on academic motivation, burnout, and quality of life among medical students // Journal of Medical Education and Curricular Development. – 2017. – Vol. 4. – P. 1–8. – DOI: 10.1177/2382120517721901.

4. Rahimi H., Etedali H., Latifhadad M. The impact of social well-being on students' academic motivation and academic achievement: a case study from Iran // BMC Medical Education. – 2025. – Vol. 25, № 1. – P. 1598.

5. Sithija D. J. A. W., et al. Motivation for self-study among medical university students // International Journal of Research in Medical Sciences. – 2024. – Vol. 12, № 11. – P. 4034–4039.

6. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2004. – 280 с.

7. Razali N. M., Wah Y. B. Power comparisons of Shapiro–Wilk, Kolmogorov–Smirnov, Lilliefors and Anderson–Darling tests // Journal of Statistical Modeling and Analytics. – 2011. – Vol. 2, № 1. – P. 21–33.

8. Demšar J. Statistical comparisons of classifiers over multiple data sets // Journal of Machine Learning Research. – 2006. – Vol. 7. – P. 1–30.

9. Потоцкая А. и др. Особенности мотивационного профиля студентов лечебного факультета, выходцев из Индии // Norwegian Journal of Development of the International Science. – 2020. – № 48-2. – С. 46–49.

10. Гущина Е. А. Особенности учебной мотивации студентов-психологов // Материалы XXIII (70) региональной научно-практической конференции. – Витебск, 2018. – Т. 2. – С. 215–218.

11. Пантелеймонова Т. С. Эмпирическое исследование особенностей мотивации учебной деятельности студентов на дистанционном обучении // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 36. – С. 2377–2385.

12. Байбаков С. Е., Бахарева Н. С., Гордеева Е. К. Динамика мотивации к обучению у студентов педиатрического факультета (1–4 курсов) //

Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 4. – С. 36–38.

13. Байбаков С. Е., Бахарева Н. С., Гордеева Е. К. Гендерные различия в динамике мотивации к обучению у студентов стоматологического факультета // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 4-1. – С. 36–38.

14. Бахарева Н. С. и др. Учебно-познавательный и мотивационный профиль студентов первого и пятого курсов лечебного и педиатрического факультетов // Инновации в образовании: материалы IX региональной межвузовской учебно-методической конференции с международным участием. – 2018. – С. 42-44.

ГЛАВА 5. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ БЕРЕЖЛИВОГО ОБРАЗОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ[9]

5.1. Ценностно-целевые ориентиры опытно-экспериментальной работы и проблемное поле исследования

Актуальность темы исследования обусловлена современными тенденциями в образовании и запросами общества. В последние годы бережливые технологии, изначально разработанные для производственной сферы, активно проникают в педагогику, формируя новое направление – бережливое образование. Это связано с необходимостью повышения эффективности образовательных процессов, сокращения избыточных затрат времени и ресурсов, а также минимизации бюрократической нагрузки на педагогов. Современная система подготовки учителей требует не только передачи предметных знаний, но и развития у будущих педагогов навыков рациональной организации учебного процесса. Производственная педагогическая практика играет ключевую роль в этом процессе, так как позволяет студентам апробировать бережливые подходы в реальных условиях школы. Внедрение принципов бережливости помогает будущим учителям научиться выявлять и устранять потери в образовательном процессе, таких как избыточная отчетность, неэффективное планирование или дублирование функций. Кроме того, цифровая трансформация образования усиливает потребность в бережливых методах работы. Современный педагог должен уметь оптимизировать процессы с использованием цифровых инструментов, автоматизировать рутинные задачи и применять аналитику для повышения качества обучения. В этом контексте формирование компетенций бережливого образования становится важным элементом профессиональной подготовки. Под компетенциями бережливого образования понимаются умения эффективно организовывать образовательный процесс, устраняя потери (временные,

[9] Автор главы: Анашкина И.Е.

материальные, интеллектуальные), оптимизируя ресурсы и повышая качество обучения.

Актуальность исследования определяется сочетанием теоретической значимости бережливых подходов в педагогике и их практической востребованности в условиях современной школы. Разработка методов формирования соответствующих компетенций у будущих педагогов может внести вклад в повышение эффективности образовательного процесса и улучшение качества подготовки учителей. Государственная образовательная политика также поддерживает внедрение бережливых технологий, о чем свидетельствуют проекты «Бережливая школа» и инициативы Минпросвещения. В этой связи исследование данной темы соответствует не только академическим интересам, но и практическим потребностям системы образования. Исследование затрагивает механизмы, методы и условия развития у будущих педагогов компетенций, связанных с бережливыми технологиями в образовании, в ходе их практической деятельности. Производственная педагогическая практика выступает этапом профессиональной подготовки студентов, направленным на формирование практических навыков преподавания в реальных условиях образовательных организаций.

Проблема исследования раскрывается через ряд существенных *противоречий*, характерных для современной системы педагогического образования.

Во-первых, существует явное противоречие между объективной необходимостью внедрения принципов бережливого производства в образовательный процесс и фактическим отсутствием системной работы по формированию соответствующих компетенций у будущих педагогов. Сегодня школы остро нуждаются в учителях, способных оптимизировать учебный процесс, минимизировать непроизводительные затраты времени и эффективно организовывать свою профессиональную деятельность. Однако в программах подготовки педагогических кадров эти аспекты часто остаются на периферии образовательного процесса.

Во-вторых, наблюдается противоречие между потенциальными возможностями производственной педагогической практики как важнейшего этапа профессионального становления и её недостаточной направленностью на формирование бережливых компетенций. Практика могла бы стать идеальной площадкой для апробации и закрепления навыков рациональной организации учебного процесса, но в реальности этот потенциал используется не в полной мере.

В-третьих, существует диссонанс между декларируемой в образовательных стандартах необходимостью формирования метапредметных компетенций и преобладанием в учебных планах традиционных, зачастую устаревших подходов к подготовке педагогов. ФГОС нового поколения предполагают развитие у студентов навыков эффективного управления образовательным процессом, но конкретные механизмы их формирования в вузах разработаны слабо.

Также отмечается явное несоответствие между стремительной цифровизацией школьного образования и недостаточным уровнем готовности будущих учителей применять цифровые инструменты в логике бережливого подхода. Современные образовательные технологии требуют новых компетенций организации учебного процесса, которые пока не стали системной частью профессиональной подготовки педагогов.

Данные противоречия актуализируют проблему разработки научно-обоснованных педагогических условий и методических подходов к формированию компетенций бережливого образования у студентов педагогических специальностей, особенно в контексте их производственной практики. Решение данной проблемы имеет важное значение для повышения качества профессиональной подготовки учителей и оптимизации образовательного процесса в школах.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях производственной педагогической практики.

Предмет исследования: формирование компетенций бережливого образования у будущих педагогов в рамках производственной педагогической практики.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Тема формирования компетенций бережливого образования у будущих педагогов в условиях производственной практики находится на стыке нескольких научных областей: педагогики, теории бережливого производства, профессионального образования и методики преподавания. Анализ литературы позволяет выделить несколько ключевых направлений, связанных с данной проблемой.

Концепция бережливого производства, разработанная в компании Toyota, в последние десятилетия адаптируется к сфере образования. Теоретическими вопросами бережливого производства занимались такие зарубежные ученые, как Вумек Дж. П. [10], Джонс Дэниел Т. [10], Лайкер Дж. Дао [24], Оно Т. [32]

В российской педагогике вопросами бережливого управления в образовании и применения бережливого производства в системе образования занимались такие ученые, как Беленко Н.В. [5], Белова И.В. [5], Борисова Ж.Е. [6], Вавилин Я.А. [7], Горбунов С.А. [12], Григорьева И.С. [13], Давыдова Н.С. [14], Драчев В.В. [5], Иванцова К.А. [16], Илышева М.А. [18], Казанцева С.М. [19], Клочков Ю.С. [20], Костенко М.А. [23], Леушканова О.Ю. [25], Маджуга А.Г. [27], Махнач В.В. [29], Панова У.М. [33], Пузиков Р.В. [36], Разумовский В.А. [37], Репринцева Г.А. [39], Родионова И.В. [40], Соболева А.С. [41], Финько М.В. [45], Челомбитко А.Н. [46], Чичерин Ю.А. [47, 48], Шабалина Т.А. [49]. Однако вопрос его интеграции в подготовку педагогов разработан слабо. Конкретизация компетенций бережливого образования (навыки оптимизации времени, ресурсов, образовательных траекторий) также требует дополнительной проработки. Кроме того, аспект формирования бережливых компетенций именно в условиях практики исследован недостаточно. В частности, недостаточно разработаны механизмы внедрения бережливых технологий в педагогическую подготовку, отсутствуют четкие критерии сформированности компетенций бережливого образования у будущих

педагогов, слабо проработаны методики оценки эффективности бережливых подходов в условиях практики.

Таким образом, проблема формирования компетенций бережливого образования у будущих педагогов в условиях производственной практики является актуальной, но недостаточно изученной. Существующие исследования затрагивают отдельные аспекты (бережливое производство, компетентностный подход, педагогическая практика), но их интеграция требует дальнейшей научной разработки.

Рассмотрим *концептуальные основы формирования компетенций бережливого образования* у будущих педагогов в условиях производственной педагогической практики.

Формирование компетенций бережливого образования у будущих педагогов основывается на интеграции трех ключевых концепций: принципов бережливого производства, компетентностного подхода в педагогическом образовании и практико-ориентированного обучения:

– Принципы бережливого производства в образовании. Концепция бережливого образования базируется на адаптации методов Toyota Production System к педагогическому процессу (Womack & Jones, 2003). Основные элементы включают: устранение потерь – исключение неэффективных временных, материальных и интеллектуальных затрат в образовательном процессе (Balzer, 2010); ориентация на ценность – фокусировка на результатах, значимых для обучающихся (Колесникова, 2018); непрерывное совершенствование (кайдзен) – постоянный анализ и оптимизация педагогических методов (Сидоров, 2020).

– Компетентностный подход в подготовке педагогов. В рамках профессионального стандарта педагога (Болотов & Сериков, 2003) бережливые компетенции можно структурировать как: технологические – умение проектировать образовательный процесс с минимальными ресурозатратами; организационные – навыки управления временем и учебной средой;

рефлексивные – способность анализировать и устранять педагогические потери (Зимняя, 2004).

– Практико-ориентированная модель формирования компетенций. Производственная педагогическая практика выступает ключевым элементом закрепления бережливых компетенций через: имитацию реальных условий – решение задач оптимизации учебного процесса в школах (Кузьмина, 2019); метод кейсов – анализ примеров неэффективных практик и разработка решений в области бережливого образования (Петров, 2021); наставничество – взаимодействие с педагогами-практиками, применяющими бережливые технологии (Смирнова, 2020).

Теоретической основой процесса выступает триада (синтез концепций) «знания – навыки – практика», где: знания – усвоение принципов бережливого образования через учебные курсы; навыки – отработка инструментов (например, картирование потока создания ценности для урока); практика – внедрение бережливых решений в реальных условиях педагогической практики.

В этой связи концептуальная модель формирования компетенций объединяет теоретические положения бережливого производства, требования профессионального стандарта педагога и механизмы практико-ориентированного обучения, обеспечивая поэтапное развитие у будущих педагогов способности к эффективной организации образовательного процесса.

Проблемное поле исследования. Современные реалии отечественного образования диктуют необходимость пересмотра традиционных подходов к формированию профессиональных компетенций будущих педагогов. Особую актуальность этот вопрос приобретает в контексте нарастающих региональных диспропорций, когда различия в уровне финансирования, технической оснащенности и кадровом потенциале создают неравные условия для подготовки специалистов. В этой ситуации принципы бережливого образования становятся не просто теоретической концепцией, а практическим инструментом преодоления существующих ограничений.

Основная идея заключается в том, чтобы у будущих педагогов развился особый тип мышления, направленный на постоянный поиск оптимальных решений, минимизацию непродуктивных затрат и максимальное использование имеющегося потенциала. Производственная педагогическая практика в данном контексте выступает как уникальная площадка для апробации и отработки соответствующих компетенций. Именно в реальных условиях образовательных организаций студенты могут столкнуться с теми самыми вызовами, которые ставит перед ними современность: ограниченным временем, необходимостью работать с разными категориями обучающихся. При этом важно, чтобы процесс формирования бережливых компетенций не сводился к механическому усвоению определенных алгоритмов, а предполагал развитие аналитических способностей, креативного мышления и готовности к постоянному совершенствованию.

Особое значение приобретает вопрос адаптации инструментов бережливого производства к специфике педагогической деятельности. Если в промышленности основные принципы «бережливости» уже хорошо отработаны, то в образовании их применение требует серьезной методической проработки. Необходимо учитывать, что образовательный процесс – это не производственная линия, а сложная система взаимодействий, где на первый план выходят не количественные, а качественные показатели. Поэтому ключевой задачей становится не просто механический перенос технологий из одной сферы в другую, а их осмысленная трансформация с учетом особенностей педагогического труда.

В этих условиях роль педагогических вузов кардинально меняется. Они должны не просто передавать знания, а создавать такие образовательные среды, которые бы моделировали условия реальной профессиональной деятельности с ее ограничениями и вызовами. Только так можно подготовить педагогов, способных эффективно работать в любых, даже самых сложных условиях, превращая существующие ограничения в точки роста и развития. Это требует пересмотра содержания практической подготовки, внедрения новых форм

организации учебного процесса и разработки критериев оценки, которые бы отражали не только предметные, но и метапредметные результаты.

Внедрение принципов бережливых технологий в педагогическую практику открывает новые возможности для оптимизации учебного процесса. Этот инновационный подход позволяет минимизировать неэффективные затраты временных, материальных и профессиональных ресурсов при безусловном сохранении качества образования. В ходе производственной практики будущие педагоги получают уникальную возможность освоить методики рационального проектирования образовательной деятельности в реальных условиях. Формирование соответствующих компетенций приобретает особую значимость в контексте современных вызовов системы образования.

Современная система подготовки педагогических кадров демонстрирует явный дефицит инструментов формирования компетенций бережливого образования. Это приводит к неэффективному использованию возможностей производственной практики, когда студенты воспроизводят рутинные операции вместо развития профессиональной рефлексии. Отсутствие системного подхода к оптимизации процессов ограничивает формирование управленческих навыков и адаптационный потенциал будущих специалистов. Отсутствие методик оптимизации образовательной деятельности становится серьезным ограничением в профессиональном становлении новых кадров. Следствием становится дополнительная нагрузка на действующих педагогов и снижение качества образовательных результатов.

Разработка программы опытно-экспериментальной работы приобретает особую значимость в современных условиях цифровой трансформации образования. Сегодня как никогда важна подготовка педагогов, способных не просто транслировать знания, но и эффективно организовывать образовательный процесс, минимизируя затраты времени и ресурсов при сохранении высокого качества обучения. В этом контексте производственная педагогическая практика выступает уникальной площадкой для апробации и совершенствования ключевых профессиональных компетенций будущих

специалистов. Именно в ходе практики студенты получают возможность применить теоретические знания в реальной образовательной среде, отработать навыки рационального планирования учебного процесса и освоить приемы эффективного педагогического взаимодействия.

Экспериментальная работа в рамках практики позволяет не только проверить на практике новые методики оптимизации образовательной деятельности, но и сформировать у будущих педагогов важные профессиональные качества: адаптивность к меняющимся условиям, способность к рефлексивному анализу своей работы, готовность к постоянному совершенствованию педагогического мастерства. Особое значение в этом процессе приобретает развитие навыков бережливого образования, которые включают умение выявлять и устранять потери в учебном процессе, рационально использовать временные ресурсы, создавать комфортную образовательную среду для всех участников процесса.

Программа такой опытно-экспериментальной работы должна учитывать современные вызовы цифровой эпохи, когда педагогу необходимо не только владеть традиционными методиками, но и уметь эффективно интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс. Практика становится тем самым «полигоном», где будущие учителя могут апробировать различные подходы к организации учебного процесса, оценивать их эффективность и на этой основе вырабатывать собственный профессиональный стиль. Важно, чтобы в ходе экспериментальной работы студенты учились видеть образовательный процесс как систему, в которой каждый элемент должен работать максимально эффективно на достижение педагогических целей.

Разработка программы формирования компетенций бережливого образования продиктована актуальными требованиями обновлённых ФГОС и стратегией устойчивого развития образовательной системы. Данный подход призван устранить существующий дисбаланс между академической подготовкой педагогических кадров и реальными вызовами образовательной практики. Основной фокус программы сосредоточен на развитии у будущих

педагогов практико-ориентированных умений в области: ресурсосберегающего проектирования учебного процесса; эффективного управления временными и материальными затратами; рационализации образовательной деятельности.

Инновационность подхода заключается в интеграции принципов бережливого производства с традиционными педагогическими технологиями, что позволяет формировать у студентов профессиональные компетенции, востребованные в современных образовательных организациях. Особое внимание уделяется методическому обеспечению перехода от теоретического обучения к практическому овладению инструментами оптимизации педагогического труда. Реализация программы обеспечивает: повышение эффективности производственной практики; формирование адаптационного потенциала выпускников; снижение профессиональной нагрузки действующих педагогов; улучшение качества образовательных результатов. Программа выступает действенным механизмом подготовки педагогических кадров, соответствующих требованиям цифровой трансформации образования и запросам современной школы.

Целью исследования является разработка и методическое обоснование программы опытно-экспериментальной работы по формированию компетенций бережливого образования у студентов-педагогов в условиях производственной практики. Программа ориентирована на создание условий для сознательного освоения инструментов оптимизации учебного процесса. Особое внимание уделяется механизмам трансляции полученных компетенций в реальную педагогическую деятельность. Практико-ориентированный характер исследования обеспечивает непосредственную применимость его результатов в системе профессионального образования.

Для достижения поставленной цели определены *исследовательские задачи*: анализ теоретических основ бережливого образования с выделением ключевых компетенций; проектирование структуры программы опытно-экспериментальной работы с учётом специфики педагогической практики; разработка диагностического инструментария для оценки уровня

сформированности компетенций; формулирование рекомендаций по интеграции программы в образовательный процесс вуза. Решение этих задач обеспечивает комплексный подход к проблеме формирования профессиональных качеств будущего педагога.

Новизна опытно-экспериментальной работы заключается в адаптации принципов бережливого производства к специфике педагогической среды с учётом этических аспектов работы с детьми и особенностей образовательного взаимодействия. Концептуальная модель опытно-экспериментальной работы представляет собой не механический перенос производственных методик, а целостную систему, интегрирующую бережливые-инструменты в контекст дошкольного образования. Такой подход обеспечивает сохранение педагогической составляющей при одновременном повышении эффективности использования ресурсов. Это создаёт основу для устойчивого профессионального развития будущих педагогов.

Программа опытно-экспериментальной работы базируется на последовательном внедрении бережливых технологий в различные этапы педагогической практики. Её отличительной особенностью является сочетание тренинговых модулей с реальной проектной деятельностью в образовательной среде. Система мониторинга включает как количественные показатели эффективности использования ресурсов, так и качественные параметры профессионального роста студентов. Такой подход обеспечивает объективность оценки и возможность корректировки программы в процессе реализации.

Ожидаемый комплекс компетенций охватывает умения проектировать образовательный процесс с минимальными ресурсными потерями, применять инструменты визуализации рабочих процессов, осуществлять оперативное регулирование учебной деятельности. Особое место занимает развитие способности к критическому анализу собственной педагогической практики с позиций бережливого производства. Формирование данных компетенций позволит будущим педагогам эффективно действовать в условиях

ограниченных временных и материальных ресурсов современной образовательной организации.

Практическая значимость исследования заключается в создании адаптируемой модели формирования профессиональных компетенций, готовой к внедрению в систему педагогического образования. Программа опытно-экспериментальной работы имеет потенциал масштабирования с учётом специфики различных педагогических вузов и направлений подготовки. Реализация предложенных решений будет способствовать повышению эффективности производственной практики как ключевого элемента профессионального становления будущих педагогов. Полученные результаты могут быть использованы при модернизации учебных планов и программ педагогических направлений подготовки.

5.2. Концептуальная идея и характерные особенности опытно-экспериментальной работы

Бережливое образование – это подход, который фокусируется на повышении эффективности обучения через устранение ненужных затрат времени, ресурсов и усилий. В его основе лежит идея, что каждый элемент образовательного процесса должен приносить реальную пользу учащемуся, а все лишнее – отсекаться. Это не просто экономия, а оптимизация, позволяющая достигать лучших результатов с меньшими потерями.

Главная цель бережливого образования – сделать обучение более осмысленным и практико-ориентированным. Например, вместо долгих лекций, которые часто забываются, можно использовать короткие модули с конкретными навыками. Вместо формальных отчетов – реальные проекты, которые показывают прогресс. Важно, чтобы студенты видели связь между теорией и практикой, а преподаватели могли быстро адаптировать программы под актуальные запросы.

Один из ключевых принципов – постоянный анализ и улучшение. Это значит, что образовательные процессы регулярно пересматриваются: что

работает хорошо, а что можно упростить или убрать. Например, если какой-то курс не дает реальных знаний, его стоит переработать или заменить. Если студенты тратят много времени на бюрократию, нужно автоматизировать процессы.

Бережливое образование также подразумевает гибкость. Вместо жестких программ – индивидуальные траектории, где учащийся может выбирать то, что ему действительно нужно. Вместо долгих семестров – короткие интенсивные модули. Это особенно важно в современном мире, где знания быстро устаревают, и важно уметь адаптироваться. В итоге, такой подход помогает не только сэкономить ресурсы, но и повысить качество обучения. Студенты получают именно те знания и навыки, которые им пригодятся, а преподаватели и администрация могут работать более эффективно, без лишней нагрузки. Многие университеты и онлайн-платформы уже успешно применяют эти принципы, делая образование более доступным и практичным.

Бережливое образование – это не просто модный термин, а целостная философия, переосмысливающая традиционные подходы к обучению. В его основе лежит простая, но мощная идея: каждый элемент образовательного процесса должен быть осмысленным, эффективным и направленным на реальную ценность для учащегося. Когда мы говорим о проектировании учебных программ через призму бережливости, речь идет об отказе от устаревших, нефункциональных элементов в пользу гибких, адаптивных моделей. Это означает тщательный отбор содержания, где каждый модуль, каждая тема должны иметь четкое обоснование – как они помогут студенту в профессиональном или личностном развитии. Лишняя теория, не подкрепленная практикой, избыточные формальности, дублирующие курсы – все это попадает под критический анализ и ревизию.

Распределение ресурсов в таком подходе строится на принципах разумной достаточности. Вместо распыления сил на множество малозначимых активностей – концентрация на ключевых компетенциях. Вместо закупки дорогостоящего оборудования, которое редко используется – аренда, облачные

технологии, совместное использование ресурсов. Даже время преподавателей и студентов начинает учитываться как ценный актив, который нельзя тратить впустую на бюрократию или неэффективные формы работы.

Методики преподавания в бережливом образовании приобретают прагматичный характер. Лекции уступают место интерактивным форматам, где знания сразу применяются в кейсах, проектах, симуляциях. Оценочные практики смещаются от формального контроля к формирующему оцениванию, которое действительно помогает корректировать процесс обучения. Тесты на запоминание заменяются оценкой реальных навыков – может ли студент решить проблему, создать продукт, аргументировать позицию?

Организационные процедуры пересматриваются под лозунгом «упростить, но не упрощенствовать». Длинные цепочки согласований, многоступенчатые отчетности, громоздкие регламенты – все это анализируется на предмет реальной необходимости. Цифровизация становится не самоцелью, а инструментом для устранения рутины: автоматическая проверка заданий, онлайн-записи на консультации, цифровые портфолио вместо кипы бумаг.

Особый интерес представляет применение принципов бережливости в подготовке педагогов. Будущие учителя и преподаватели должны не только освоить теорию, но и научиться проектировать образовательные процессы с учетом ресурсной эффективности. Как спланировать урок, чтобы минимизировать потери времени? Какие технологии действительно усиливают обучение, а какие лишь создают видимость инновационности? Эти вопросы становятся центральными в их профессиональном становлении.

В конечном счете, бережливое образование – это про разумный баланс между качеством и затратами, между традициями и инновациями. Оно не призывает учить «дешевле» или «быстрее», но настаивает на том, чтобы каждый час, потраченный в аудитории или за учебником, приносил максимальную пользу. В эпоху, когда знания устаревают быстрее, чем заканчивается семестр, такой подход превращается из опции в необходимость.

Ключевые принципы бережливого образования, адаптированные к подготовке педагогов, включают ценность для обучающегося, устранение потерь, выравнивание потоков, стандартизацию и непрерывное совершенствование. Принцип ценности акцентирует деятельность на результатах, значимых для обучающегося, тогда как устранение потерь предполагает исключение дублирующих или неэффективных операций в учебном процессе. Стандартизация и выравнивание потоков обеспечивают предсказуемость и согласованность практик, а непрерывное совершенствование создает циклы рефлексии и профессионального роста.

Структурные компоненты концепции включают процессы планирования практики, учебно-производственные операции, оценочные процедуры и организационные условия, которые обеспечивают внедрение принципов бережливости в подготовке будущих педагогов. Процессы планирования определяют учебные маршруты и распределение ресурсов, а учебно-производственные операции переводят методики в практические задания с контролируемыми параметрами качества. Оценочные процедуры фокусируются на компетенционном результате и позволяют выявлять узкие места для целенаправленной корректировки организационных условий.

Рассмотрим существующие подходы к организации производственной практики в контексте бережливого образования. Так, существующие подходы к организации производственной практики традиционно представлены стажировочными моделями, дуальным обучением и проектно-ориентированной практикой, каждая из которых имеет свои структурные характеристики.

Стажировочные модели, пожалуй, наиболее распространены и привычны. Они строятся на принципе погружения студента в реальную профессиональную среду, где он не просто наблюдает, но и постепенно включается в рабочие процессы под руководством опытных наставников. Ключевая ценность такой модели – возможность увидеть изнутри, как функционирует предприятие или организация, понять корпоративную культуру, перенять практические навыки у профессионалов. Однако у этого подхода есть и слабые места: если стажировка

организована формально, студент может оказаться в роли пассивного наблюдателя или выполнять рутинные задачи, не связанные с его обучением.

Дуальное обучение, популярное в странах с сильной системой профессионального образования, предполагает гораздо более глубокую интеграцию теории и практики. Учебный план строится таким образом, что студент часть времени проводит в аудитории, а часть – на рабочем месте, причем эти блоки не просто чередуются, а взаимно дополняют друг друга. Например, изученные в вузе концепции сразу применяются в реальных рабочих ситуациях, а возникающие на производстве вопросы разбираются в учебных курсах. Это требует серьезной координации между вузом и компанией, а также гибкости в формировании программ. Зато результат – выпускники, которые не только знают теорию, но и готовы к работе с первого дня.

Проектно-ориентированная практика – это модель, которая особенно востребована в творческих, инженерных и научных направлениях. Студент не просто осваивает рабочие процессы, а сразу включается в решение конкретной задачи: разрабатывает продукт, проводит исследование, оптимизирует процесс. Такой подход развивает не только профессиональные, но и надпрофессиональные навыки – умение работать в команде, управлять временем, презентовать результаты. Однако здесь важно, чтобы проект был действительно значимым, а не просто учебным упражнением, и чтобы у студента были необходимые ресурсы и поддержка для его реализации.

Интересно, что эти модели не исключают друг друга – их можно комбинировать в зависимости от этапа обучения. Например, на младших курсах уместны стажировки для общего знакомства с профессией, а на старших – проектная работа или дуальное обучение для углубленной специализации. Кроме того, современные технологии позволяют обогатить каждую из этих моделей: виртуальные стажировки, цифровые двойники предприятий для тренировки навыков, онлайн-взаимодействие с наставниками.

Главный вызов при организации любой практики – обеспечить ее осмысленность и ценность для всех участников. Студент должен видеть связь

между учебой и реальной работой, вуз – понимать, как практика вписывается в образовательные результаты, а работодатель – получать мотивированных и подготовленных стажеров, которые могут принести пользу. Там, где эта баланс достигается, практика становится не формальностью, а мощным инструментом профессионального становления.

Организация производственной педагогической практики в российских вузах действительно существует в рамках строгой нормативной базы, но при этом остается пространство для вариативности и поиска новых форм. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и локальные положения о практике задают общие требования к срокам, содержанию и результатам, но вузы могут адаптировать модели практики под свои образовательные программы и региональные особенности.

Сложились несколько типовых моделей педагогической практики. Классическая непрерывная практика предполагает поэтапное погружение студентов в профессиональную среду – от наблюдения за работой опытных педагогов до самостоятельного ведения уроков. Модульно-накопительная модель разбивает практику на отдельные блоки, привязанные к определенным дисциплинам, что позволяет сразу связывать теорию с практикой. Сетевые формы практики, которые сейчас активно развиваются, включают сотрудничество с инновационными школами, ресурсными центрами и даже другими вузами, что расширяет возможности студентов.

Однако, несмотря на разнообразие моделей, остаются системные проблемы. Практическая ориентация часто оказывается слабой: студенты сталкиваются с тем, что их подготовка в вузе не всегда соответствует реальным школьным требованиям. Менторство со стороны как вузовских методистов, так и школьных учителей нередко формально – не хватает системной работы с наставниками, их мотивации и методической поддержки. Мотивация студентов снижается из-за разрыва между теорией и практикой, а также из-за не всегда четкого понимания ценности педагогической профессии. Оценка результатов

порой сводится к формальным отчетам и шаблонным характеристикам, без глубокого анализа профессионального роста будущего педагога.

Для преодоления этих проблем необходим комплексный подход. Во-первых, важно усилить подготовку наставников – как школьных учителей, так и университетских преподавателей. Это могут быть специальные тренинги, школы менторов, системы мотивации для педагогов, активно участвующих в практике. Во-вторых, программы практики должны стать более гибкими, учитывающими современные вызовы образования – цифровизацию, инклюзию, работу с разноуровневыми классами. В-третьих, необходимо повышать статус педагогической профессии, в том числе через раннюю профориентацию, стипендиальные программы, поддержку молодых специалистов. Наконец, оценка качества практики должна быть более объективной – через цифровые портфолио, видеоанализ уроков, обратную связь от учеников и коллег.

Перспективным направлением может стать внедрение элементов бережливого образования в организацию практики: сокращение бюрократической нагрузки, фокус на реальных профессиональных задачах, индивидуализация маршрутов. Важно, чтобы практика перестала быть формальным этапом обучения, а стала ключевым элементом профессионального становления будущего педагога, дающим не только навыки, но и осознание ценности и смысла профессии.

Современная организация педагогической практики в вузах пока еще далека от принципов бережливого производства, хотя потенциал для такой интеграции огромен. Основная проблема заключается в том, что образовательные учреждения зачастую не рассматривают процесс подготовки будущих педагогов как единый поток создания ценности. В результате возникают многочисленные скрытые потери – временные, интеллектуальные и мотивационные. Студенты тратят непропорционально много времени на оформление документации вместо реальной педагогической работы, дублируют одни и те же отчеты для разных инстанций, сталкиваются с неоправданными задержками в согласовании своих программ практики. При

этом ценность таких затрат для их профессионального становления минимальна.

Серьезным препятствием для оптимизации становится отсутствие четких стандартов организации практики. Каждый вуз, а порой и каждое подразделение внутри вуза, изобретает собственные формы отчетности, критерии оценки, процедуры взаимодействия со школами. Это приводит к тому, что значительные ресурсы тратятся не на саму практическую подготовку, а на преодоление организационных барьеров. Школьные наставники, не имея единых ориентиров, вынуждены каждый раз заново выстраивать систему работы со студентами. В результате вместо плавного образовательного потока мы получаем череду нестыковок и дублирующих друг друга действий.

Разрыв обратной связи – еще одна системная проблема традиционного подхода. По завершении практики формально собираются отчеты, пишутся характеристики, но глубокого анализа эффективности всего процесса обычно не происходит. Выявленные проблемы из года в год не решаются, удачные практики не тиражируются. Не работает принцип непрерывного улучшения, который является краеугольным камнем бережливого производства. Вузы упускают возможность использовать накопленный опыт для постепенной оптимизации всех компонентов педагогической практики – от распределения часов до системы наставничества.

Интеграция инструментов бережливого производства могла бы кардинально изменить эту ситуацию. Картирование потока создания ценности позволило бы выявить и устранить наиболее ресурсоемкие, но малополезные этапы практики. Внедрение стандартных рабочих процедур сократило бы организационную неразбериху и высвободило время для реальной педагогической работы. Регулярные циклы анализа и корректировки помогали бы постепенно оттачивать все элементы системы. Например, цифровые платформы могли бы автоматизировать сбор и обработку обратной связи от всех участников процесса – студентов, школьных наставников, вузовских кураторов.

Особое значение имеет перенос акцента с формальных показателей на реальные образовательные результаты. В бережливом подходе ценность определяется не количеством заполненных документов, а профессиональным ростом будущего педагога. Поэтому система оценки должна фиксировать не столько соблюдение процедур, сколько приобретение конкретных компетенций. Видеоанализ уроков, экспертные карты наблюдения, отзывы учеников – эти и другие инструменты позволяют получить объективную картину достижений и проблем каждого студента. При таком подходе сама практика становится не формальным этапом обучения, а полноценной профессиональной пробой.

Внедрение бережливых принципов требует изменения организационной культуры педагогического образования. Важно, чтобы все участники процесса – от администрации вуза до школьных учителей – увидели в этом не дополнительную нагрузку, а возможность сделать свою работу более осмысленной и результативной. Постепенная, но последовательная оптимизация каждого элемента практики позволит создать гибкую систему, которая действительно работает на подготовку высококлассных педагогов. Такой подход особенно актуален в условиях цифровой трансформации образования, когда традиционные формы практической подготовки требуют переосмысления и адаптации к новым реалиям.

Современная система педагогической практики часто воспроизводит устаревшие модели, в которых студент выступает в роли пассивного наблюдателя или исполнителя рутинных задач. В этом подходе упускается ключевая возможность – развитие у будущих педагогов навыков бережливого мышления и эффективной организации труда. Концепция «Lean-Педагог Будущего» предлагает принципиально иную модель, где практика становится не просто этапом обучения, а пространством для реальных преобразований.

Традиционно студенты-педагоги на практике выполняют роль сторонних наблюдателей или ассистентов учителя, ограничиваясь конспектированием уроков и заполнением отчетов. Наша идея заключается в том, чтобы перевести

их в активную позицию «агентов изменений». Вместо механического повторения действий наставника они учатся анализировать образовательные процессы через призму бережливых технологий – выявлять потери, оптимизировать workflows, внедрять улучшения. Таким образом, педагогическая практика превращается в лабораторию инноваций, где будущие учителя не только осваивают профессию, но и сразу учатся делать ее эффективнее.

Таблица 1

Основная концепция опытно-экспериментальной работы

Концептуальная идея опытно-экспериментальной работы	«Lean-Педагог Будущего: От Рутины к Ресурсу»
Центральная гипотеза (основная идея)	Мы утверждаем, что традиционная производственная педагогическая практика упускает огромный потенциал для развития у будущих педагогов критически важных компетенций эффективной организации труда и бережливого мышления. Интеграция принципов и инструментов Lean-менеджмента непосредственно в канву практической деятельности студента позволит не только повысить его профессионализм, но и сформировать новую модель педагога – «Lean-Педагога Будущего», способного к постоянному совершенствованию, профилактике выгорания и созданию ценности в образовательном процессе.
Суть трансформации практики: от «Наблюдателя» к «Трансформатору»	Идея заключается в переосмыслении роли студента на практике. Вместо пассивного «наблюдателя» и «исполнителя» по предмету, он становится активным «агентом изменений», который применяет бережливые практики для оптимизации реальных образовательных и административных процессов школы (или вуза). Это превращает практику из «репродуктивной» в «проектно-преобразующую».
Ключевые принципы интеграции Lean	• Принцип системной адаптации: Инструменты Lean (5S, VSM, Kanban, Kaizen) не просто изучаются, а переосмысливаются и адаптируются под специфику педагогического труда и образовательной среды. Например, 5S применяется к организации не только физического, но и цифрового рабочего пространства педагога, а VSM – к картированию потока создания ценности в процессе подготовки к уроку. • Принцип "Гемба-Кайдзен" на практике: Студент учится идентифицировать "потери" (Muda) – избыточную бюрократию, ожидание, лишние перемещения, дублирование функций – непосредственно "на месте" (гемба), в реальном классе или учительской. Далее он разрабатывает и реализует микро-проекты по их устранению, следуя циклу PDCA (Plan-Do-Check-Act). • Принцип формирования "бережливого мышления": Цель – не только научить использовать инструменты, но и привить ценностное отношение к эффективности, ресурсам (время, силы) и постоянному

	совершенствованию. Это позволяет рассматривать любую проблему как возможность для улучшения. • Принцип наставничества и коллаборации: Эффективность достигается через тесное взаимодействие студента с обученным наставником (школьным учителем/преподавателем и методистом вуза), который сам является носителем бережливой культуры и поддерживает студента в его проектной деятельности.
Архитектура опытно-экспериментальной работыльной деятельности студента ("Три Кирпича Lean-Стажировки")	*Студент реализует три взаимосвязанных микро-проекта:* 1. "Muda-Сафари & VSM-Анализ": Идентификация потерь в типовом педагогическом процессе (например, проверка домашних заданий, документооборот) и картирование потока создания ценности для выявления "узких мест". 2. "5S-Трансформация Пространства": Практическая организация рабочего места учителя или учебной зоны в классе по принципам 5S, включая цифровое пространство (упорядочивание файлов, LMS). 3. "Kanban-Визуализация Учебного Процесса": Применение Kanban-досок или других инструментов визуального менеджмента для организации групповых проектов учащихся, планирования собственной учебной нагрузки или структуры урока.
Инновационный механизм поддержки: "Lean-Митапы Практикантов"	*Регулярные встречи студентов (очные или онлайн)*, где они: • Презентуют результаты своих микро-проектов и обмениваются опытом. • Обсуждают проблемы и сопротивление, с которыми сталкиваются в школьной среде (выявление "надрегиональных барьеров"). • Получают экспертную обратную связь и коллективные решения для преодоления трудностей.
Ожидаемый результат: "Lean-Портфолио Педагога" и новая культура	• Для студента: Формирование интегрированного "Lean-Портфолио", включающего отчеты по проектам, VSM-карты, фото "до/после" 5S, рефлексивное эссе о пользе Lean для профессиональной деятельности и профилактики выгорания. • Для школы/детского сада: Получение реальных, пусть и небольших, улучшений в организации процессов, а также нового поколения педагогов, ориентированных на эффективность. • Для системы образования: Создание методической базы для масштабирования подхода, формирование "Lean-комьюнити" среди молодых педагогов, способных стать проводниками бережливой культуры.
Научная и практическая ценность	Эксперимент позволяет не только научно обосновать и эмпирически подтвердить эффективность методики формирования бережливых компетенций, но и предлагает конкретный, апробированный механизм, способный изменить качество подготовки педагогов и заложить основы для устойчивой бережливой трансформации образовательных организаций на общесистемном уровне.

Концептуальная идея включает в себя все ключевые элементы: проблему, решение, механизм, результаты и обоснование.

Объектом опытно-экспериментального исследования выступает целостный процесс профессиональной подготовки будущих педагогов. Данный

процесс представляет собой системное взаимодействие образовательных, практических и рефлексивных элементов. Его специфика заключается в целенаправленном формировании навыков оптимизации учебно-воспитательной деятельности через призму философии бережливости. Целостность процесса обеспечивается последовательной интеграцией теоретических знаний, практических умений и ценностных ориентаций. Особенностью является его ориентация на минимизацию педагогических потерь и максимизацию образовательной ценности каждого действия. Опытно-экспериментального исследование данного процесса позволяет выявить закономерности становления профессиональной компетентности в новых условиях.

Структура объекта опытно-экспериментальной работы включает три взаимосвязанных компонента подготовки студентов, где каждый компонент – когнитивный, операциональный и рефлексивный – выполняет уникальную функцию, но при этом тесно интегрирован с остальными. Такой подход позволяет не просто познакомить студентов с принципами бережливости, а сформировать целостную систему профессионального мышления и действий.

Когнитивный компонент выходит за рамки традиционного усвоения теории. Студенты осваивают философию бережливого производства через призму педагогической деятельности, учатся переводить промышленные термины в образовательный контекст. Например, понятие «потерь» трансформируется в анализ неэффективных временных затрат учителя, а «поток создания ценности» – в проектирование урока с максимальной учебной отдачей. Особое внимание уделяется кейсам успешного применения подходов бережливого образования в образовательных организациях, что помогает преодолеть скептицизм и показать практическую значимость этих методов.

Операциональный компонент реализуется через серию постепенно усложняющихся практических задач. На начальном этапе студенты учатся применять отдельные инструменты – составляют карты потока создания ценности для типовых педагогических процессов, оптимизируют рабочее

пространство по методике 5S, разрабатывают канбан-доски для планирования учебных занятий. Затем переходят к комплексным проектам: редизайн системы домашних заданий для минимизации времени проверки, оптимизация родительских собраний, создание алгоритмов быстрой обратной связи с учениками. Важно, что все задания основаны на реальных школьных проблемах, что повышает мотивацию и осознание практической ценности работы.

Рефлексивный компонент строится на развитии критического взгляда на собственную профессиональную деятельность. Студенты ведут «бережливый дневник», где фиксируют выявленные потери времени и ресурсов, анализируют причины их возникновения, оценивают эффективность примененных решений. Особую ценность представляет практика взаимного аудита, когда будущие педагоги анализируют работу коллег, выявляя как успешные практики, так и зоны для улучшения. Рефлексия становится не заключительным этапом, а постоянным процессом, сопровождающим каждое действие – от планирования урока до взаимодействия с родителями.

Интеграция компонентов происходит через систему специально разработанных учебных ситуаций. Например, при изучении темы «Подготовка к уроку» студенты:

- исследуют теоретические модели эффективного планирования (когнитивный уровень);

- разрабатывают и тестируют оптимальный алгоритм подготовки с использованием инструментов бережливого образования (операциональный уровень);

- анализируют полученные результаты, выявляя факторы, которые помогли сэкономить время или, наоборот, стали новыми источниками потерь (рефлексивный уровень).

Представленный подход обеспечивает не механическое усвоение отдельных навыков, а формирование целостной профессиональной позиции, где знание сразу воплощается в действие, а действие становится предметом

осмысления и дальнейшего совершенствования. Именно эта триада – знание, действие, рефлексия – создает основу для становления педагога нового типа, способного к постоянной самооптимизации и преобразованию образовательной среды.

Особенностью данной модели является ее цикличность: рефлексия одного этапа становится отправной точкой для когнитивного развития на следующем, формируя непрерывную спираль профессионального роста. Это полностью соответствует философии «Kaizen» – постоянного улучшения через малые, но систематические изменения, что особенно важно в контексте профилактики профессионального выгорания и поддержания долгосрочной педагогической эффективности.

Предмет опытно-экспериментальной работы: формирование компетенций бережливого образования у будущих педагогов в условиях производственной педагогической практики. Предмет опытно-экспериментальной работы конкретизирован через разработку специализированного диагностического инструментария, направленного на оценку поэтапного формирования компетенций бережливого образования. Данный инструментарий включает комплекс процедур, позволяющих фиксировать динамику развития ключевых умений студентов в условиях производственной практики. Особое внимание уделяется параметрам, отражающим способность будущих педагогов оптимизировать образовательные процессы. В структуру инструментария интегрированы методы входной, промежуточной и итоговой диагностики, обеспечивающие непрерывность оценки. Тестовые задания и кейс-стади разработаны с учётом специфики бережливых подходов в педагогической деятельности. Экспертные карты наблюдения позволяют фиксировать практическое применение компетенций в реальных условиях образовательной организации.

Апробация ОЭР осуществляется в:

– Министерство науки и высшего образования Российской Федерации федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»;

– студенты: 44.03.01 – «Педагогическое образование», направленность (профиль): Дошкольная педагогика 44.03.02 – «Психолого-педагогическое образование», направленность (профиль): Психология образования; 44.03.03 – «Специальное (дефектологическое) образование», направленность (профиль): Специальная психология.

5.3. Процесс целеполагания в опытно-экспериментальной работе

В ходе опытно-экспериментальной работы мы стремимся сформировать у будущих педагогов глубокое понимание ценности рационального использования ресурсов в образовательном процессе. Это не просто усвоение теоретических знаний, а выработка особого мировоззрения, при котором каждый аспект педагогической деятельности рассматривается через призму эффективности и целесообразности. Студенты учатся видеть скрытые резервы в привычных процессах – подготовке к занятиям, проверке работ, организации учебного пространства. Такой подход позволяет превратить рутинные операции в осмысленную деятельность, наполненную профессиональным творчеством.

Профессиональные цели опытно-экспериментальной работы тесно связаны с современными требованиями к педагогу, который должен не только владеть предметными знаниями, но и уметь оптимизировать свою работу. Мы делаем акцент на практическом освоении инструментов бережливости, которые адаптированы специально для образовательной среды. Например, методика 5S трансформируется в систему организации рабочего места учителя, включая цифровое пространство, а канбан-доски помогают наглядно планировать учебный процесс. Особое внимание уделяется развитию аналитических навыков – будущие педагоги учатся выявлять узкие места в образовательных процессах, измерять временные затраты, оценивать эффективность различных подходов.

Важнейшей особенностью нашей работы является переход от абстрактных целей к конкретным, измеримым результатам. Мы не просто говорим о необходимости оптимизации, а ставим четкие задачи: сократить время на проверку тетрадей на 25%, уменьшить бумажный документооборот на 40%, повысить коэффициент полезного использования учебного времени. Эти показатели становятся ориентирами для студентов в их практической деятельности. При этом каждый участник опытно-экспериментальной работы имеет возможность разрабатывать собственные решения, что развивает творческий подход к профессиональным вызовам.

Методическая сторона эксперимента построена на принципе «обучение через действие». Студенты не просто изучают теорию бережливого производства, а сразу применяют ее в реальных школьных условиях. Они проводят хронометраж рабочих процессов, составляют карты потока создания ценности для различных аспектов педагогической деятельности, разрабатывают и тестируют предложения по оптимизации. Такой подход обеспечивает глубокое погружение в профессиональную среду и формирует практические навыки, которые остаются с выпускниками и после окончания вуза.

Особую роль в эксперименте играет рефлексивная составляющая. Будущие педагоги учатся критически оценивать не только школьные процессы, но и собственную профессиональную деятельность. Они ведут дневники наблюдений, где фиксируют выявленные проблемы и предлагаемые решения, анализируют эффективность внедренных изменений. Эта привычка к постоянному самоанализу и совершенствованию становится важнейшей профессиональной компетенцией, которая помогает молодым специалистам адаптироваться к быстро меняющимся условиям современной школы.

Результатом нашей работы должно стать формирование нового типа педагога – не просто носителя знаний, но и эффективного организатора образовательного процесса. Такой специалист способен не только учить детей, но и постоянно совершенствовать условия своей профессиональной деятельности, находить оптимальные решения в условиях ограниченных

ресурсов, создавать комфортную и продуктивную образовательную среду. Именно такие качества становятся сегодня критически важными для успешной педагогической карьеры и востребованности на рынке образовательных услуг.

1. *Высший уровень.* Генеральная цель исследования представляет собой масштабный научный замысел, направленный на трансформацию подходов к профессиональной подготовке педагогических кадров в России. В центре внимания находится разработка принципиально новых теоретико-методологических основ, которые позволят интегрировать философию и инструментарий бережливого производства в систему формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. Такой подход обусловлен острой необходимостью модернизации образовательных процессов в условиях растущих требований к эффективности и качеству при ограниченности ресурсов.

Исследование адресует фундаментальную проблему современного педагогического образования – разрыв между традиционными методами подготовки кадров и актуальными потребностями образовательной практики, требующей от специалистов умения оптимизировать процессы, устранять непроизводительные затраты и постоянно совершенствовать свою профессиональную деятельность. Особую значимость эта проблема приобретает в контексте общенациональных задач повышения конкурентоспособности российского образования и формирования новой генерации педагогов, способных работать в логике постоянного улучшения и рационального использования ресурсов.

Глобальный замысел исследования предполагает не просто адаптацию промышленных методик бережливости к образовательной сфере, а глубокую теоретическую проработку и создание целостной концепции «бережливого педагога». Это включает переосмысление содержания профессиональных компетенций, разработку новых критериев оценки качества подготовки, создание инновационных педагогических технологий, позволяющих формировать бережливое мышление у будущих специалистов. Особое

внимание уделяется методологическим аспектам – выявлению закономерностей, принципов и условий эффективного внедрения бережливых подходов в образовательный процесс.

Значимость генеральной цели подчеркивается ее направленностью на решение стратегических задач развития системы образования в масштабах всей страны. Результаты исследования должны создать научную основу для формирования общероссийской системы подготовки педагогических кадров, способных не только эффективно работать в современных условиях, но и выступать агентами изменений, проводниками культуры бережливости в образовательных организациях различного уровня. Это особенно актуально в контексте цифровой трансформации образования и необходимости адаптации педагогических практик к вызовам нового времени.

2. *Основной уровень*. Главная цель опытно-экспериментальной работы фокусируется на создании и практической апробации инновационной методики, которая органично встраивает формирование компетенций бережливого образования в традиционную программу педагогической практики. В отличие от генеральной цели, охватывающей теоретико-методологические основы в широком смысле, здесь акцент делается на конкретном инструментарии, который может быть непосредственно применен в образовательном процессе педагогических вузов. Методика разрабатывается как комплексный продукт, включающий содержательные модули, процессуальные алгоритмы, критерии оценки и систему методического сопровождения, что позволяет рассматривать ее не как абстрактную концепцию, а как практико-ориентированное решение для модернизации подготовки будущих педагогов.

Особенность данной цели заключается в ее двойственной природе - она предполагает как теоретическое обоснование, так и обязательную экспериментальную проверку предлагаемой методики. Теоретическая часть включает анализ существующих подходов к формированию бережливых компетенций, выявление ключевых принципов интеграции таких элементов в

педагогическую практику, разработку концептуальной модели процесса обучения. Практическая же составляющая направлена на создание работающего механизма, который будет апробирован в реальных условиях вузовской подготовки с участием студентов, преподавателей и педагогов-наставников из базовых школ. Данный подход обеспечивает не только научную ценность исследования, но и его практическую значимость для системы педагогического образования.

Связь с гипотезой проявляется в том, что достижение главной цели позволит получить доказательную базу для проверки предположения о том, что интегрированная методика действительно способствует эффективному формированию компетенций бережливого образования. При этом под эффективностью понимается не только усвоение студентами соответствующих знаний и навыков, но и их способность применять эти компетенции в реальной педагогической деятельности, а также устойчивость полученных результатов. Важным аспектом является проверка условий эффективности – исследование должно выявить, какие содержательные элементы (например, набор изучаемых инструментов бережливости), процессуальные особенности (методы обучения, формы организации), организационные факторы (распределение времени, взаимодействие с базовыми школами) и личностные характеристики (мотивация студентов, готовность наставников) оказывают наибольшее влияние на результативность методики.

Императивное отличие этой цели от генеральной заключается в ее конкретности и проверяемости – она сформулирована таким образом, чтобы по завершении опытно-экспериментальной работы можно было сделать однозначные выводы о степени достижения поставленной цели. Для этого предусматривается разработка системы критериев и показателей, включая как количественные параметры (например, процент студентов, освоивших ключевые компетенции), так и качественные характеристики (глубина понимания принципов бережливости, способность к их творческому применению). Представленный подход превращает исследование из чисто

теоретического в практически значимый проект, результаты которого могут быть непосредственно использованы для совершенствования образовательных программ педагогических вузов.

3. *Операциональный уровень:* задачи опытно-экспериментальной работы (конкретные шаги). Задачи – это конкретные, измеримые шаги, выполнение которых ведет к достижению главной цели опытно-экспериментальной работы. Они служат дорожной картой для всей деятельности. Задачи, ориентированные на формирование компетенций:

− диагностическая: определить компонентный состав (знаниевый, операциональный, мотивационно-ценностный) и разработать критерии и показатели оценки компетенций бережливого образования у будущих педагогов;

− содержательная: разработать специализированный теоретический модуль по основам бережливого образования, адаптированный для будущих педагогов, с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности;

− технологическая: создать и апробировать систему практических заданий и микро-проектов для студентов («Muda-Сафари & VSM-Анализ», «5S-трансформация пространства», «Kanban-визуализация учебного процесса»), обеспечивающих освоение бережливых технологий в условиях реальной производственной практики;

− организационная: разработать и реализовать программу подготовки преподавателей-наставников (вузовских и дошкольных/школьных/вузовских) по Lean-методологиям и методике сопровождения студентов в их проектной деятельности на практике;

− оценочная: провести комплексный сравнительный анализ уровня сформированности компетенций бережливого образования у студентов до и после опытно-экспериментальной работы, используя разработанный диагностический инструментарий (анкеты, тесты, экспертные оценки, анализ продуктов деятельности);

− аналитическая: выявить факторы, способствующие и препятствующие формированию Lean-компетенций у будущих педагогов в условиях практики, а также типичные надрегиональные проблемы и пути их преодоления;

− прогностическая / рекомендательная: сформулировать научно-обоснованные выводы и практические рекомендации по внедрению и масштабированию методики формирования компетенций бережливого образования в системе педагогического образования.

Принципы целеполагания в опытно-экспериментальной работе выстраивают четкую методологическую основу, обеспечивающую научную строгость и практическую ценность исследования. Системность проявляется в том, что генеральная цель, главная цель и конкретные задачи образуют взаимосвязанную пирамиду, где каждый вышестоящий уровень определяет направление для нижестоящего, а достижение операционных задач в совокупности приводит к реализации стратегических замыслов. Например, разработка отдельного модуля по инструментам бережливости (задача) способствует созданию целостной методики (главная цель), что вносит вклад в развитие теоретико-методологических основ (генеральная цель).

Конкретность формулировок достигается за счет использования точных педагогических и управленческих категорий, что исключает разночтения в интерпретации целей. Вместо расплывчатых формулировок типа «улучшить подготовку» применяются четкие определения: «сформировать навыки применения 5S-методики для организации учебного пространства у 80% студентов». Такой подход задает однозначные ориентиры для всех участников экспериментальной работы – от научных руководителей до студентов-практикантов.

Измеримость обеспечивается через разработку системы критериев и показателей, включающей как количественные параметры (процент студентов, освоивших конкретные компетенции; время, затрачиваемое на выполнение типовых педагогических операций), так и качественные характеристики (глубина рефлексивных отчетов, креативность предложенных

оптимизационных решений). Для оценки используются валидные диагностические инструменты: специально разработанные кейс-тесты, экспертные карты наблюдения, анализ продуктов деятельности.

Достижимость целей гарантируется тщательным планированием ресурсов: временных (четкое распределение этапов эксперимента), кадровых (подготовка тьюторов и наставников), материально-технических (обеспечение цифровыми инструментами для внедрения бережливых технологий). Особое внимание уделяется поэтапности внедрения – от пилотного тестирования отдельных элементов методики до ее полномасштабной реализации.

Релевантность проявляется в том, что все цели и задачи вытекают из проведенного проблемного анализа и теоретического обоснования. Каждый элемент исследования - от содержания учебных модулей до критериев оценки - напрямую связан с ключевой проблемой недостаточной подготовленности педагогов к рациональной организации образовательного процесса. Это обеспечивает смысловую целостность всего проекта.

Практическая ориентированность реализуется через создание конкретного методического продукта – комплекса учебно-методических материалов, включающего: программу интеграции бережливых компетенций в педагогическую практику; банк кейсов и практических заданий; систему оценивания сформированности компетенций; рекомендации для тьюторов и наставников. Предлагаемый подход к целеполаганию превращает исследование из академического упражнения в действенный инструмент модернизации педагогического образования, где каждая цель служит конкретным потребностям образовательной практики, а результаты могут быть непосредственно использованы в работе педагогических вузов и институтов повышения квалификации. Логичность построения целей позволяет не только эффективно организовать сам исследовательский процесс, но и создать прозрачную систему оценки его эффективности на всех этапах – от разработки методики до анализа итогов ее внедрения.

Гипотеза опытно-экспериментальной работы. Опытно-экспериментальный модуль представляет собой структурированную программу, объединяющую теоретические аспекты бережливого образования с практическими заданиями в рамках производственной практики. Его ключевая задача заключается в поэтапном формировании компетенций, связанных с оптимизацией образовательных процессов. Программа включает анализ потерь в педагогической деятельности, методы визуализации рабочих процессов и алгоритмы принятия решений на основе данных. Данный подход позволяет систематизировать знания студентов о принципах бережливого производства. Интеграция модуля в практику осуществляется через выполнение кейсов, основанных на реальных ситуациях образовательных организаций. Студенты учатся применять инструменты бережливого управления для сокращения временных затрат и повышения качества учебных процессов. Особое внимание уделяется формированию навыков выявления и устранения неэффективных операций в педагогической работе. Такой синтез теории и практики создаёт условия для осознанного усвоения lean-подхода.

При построении программы опытно-экспериментальной работы мы исходили из *гипотезы*, согласно которой процесс моделирования типовых педагогических ситуаций в условиях практики усилит понимание принципов бережливого производства. Имитация реальных рабочих процессов позволяет студентам отрабатывать навыки оптимизации ресурсов и минимизации потерь в контролируемой среде. Это способствует формированию профессиональных компетенций, необходимых для внедрения lean-технологий в будущей педагогической деятельности. Практико-ориентированные задания выступают катализатором перехода от теоретического знания к прикладным умениям. Оценка эффективности будет проводиться методом сравнения результатов входного и итогового тестирования.

5.4. Диагностический инструментарий в опытно-экспериментальной работе

Предмет опытно-экспериментальной работы фокусируется на создании и апробации специализированного диагностического комплекса, который не просто оценивает, а системно отслеживает становление профессиональных компетенций бережливого образования у будущих педагогов. Этот инструментарий представляет собой не набор разрозненных методик, а целостную систему мониторинга, где каждый элемент выполняет строго определенную функцию в общей схеме оценивания. Особую научную новизну составляет разработка параметров, фиксирующих именно процессуальные аспекты формирования компетенций - как студенты учатся выявлять потери в образовательном процессе, разрабатывать и внедрять оптимизационные решения, оценивать их эффективность.

Структура инструментария выстроена с учетом логики производственной практики и включает три взаимосвязанных блока диагностики. Входная оценка проводится в начале практики и направлена на выявление стартового уровня сформированности бережливых компетенций - от базового понимания принципов бережливого образования до умения анализировать образовательные процессы. Здесь применяются специально разработанные кейс-тесты, где студенты должны проанализировать предложенную педагогическую ситуацию с точки зрения возможной оптимизации, а также методики самооценки, позволяющие выявить осознанность профессиональных дефицитов.

Промежуточная диагностика, проводимая в середине практики, фокусируется на процессе овладения инструментами бережливости. Для этого используются: экспертные карты наблюдения за работой студентов в школе, анализ их попыток применения конкретных методик (например, картирования потока создания ценности при подготовке урока), оценка предложенных ими улучшений. Особенностью этого этапа является сочетание внешней экспертной

оценки с рефлексивными отчетами самих студентов, где они анализируют успехи и трудности в освоении бережливых подходов.

Итоговая диагностика проводится в завершение практики и оценивает не только достигнутый уровень компетенций, но и способность к их комплексному применению. Здесь используются сложные комплексные задания, требующие от студентов провести полный цикл оптимизации какого-либо аспекта педагогической деятельности – от выявления проблемы до внедрения решения и оценки его эффективности. Важным компонентом становится защита разработанных проектов перед комиссией, включающей как вузовских преподавателей, так и педагогов-практиков.

Ключевые диагностируемые параметры включают:

- способность выявлять различные типы потерь (временные, интеллектуальные, материальные) в образовательном процессе;
- владение конкретными инструментами бережливости (5S, канбан, стандартизация рабочих процедур);
- умение проектировать и внедрять улучшения;
- способность анализировать эффективность предпринятых изменений;
- готовность к постоянному профессиональному совершенствованию.

Методическое своеобразие инструментария проявляется в его процессуальности – он фиксирует не просто результат, а траекторию развития компетенций, что особенно ценно для формирования бережливого мышления как устойчивой профессиональной характеристики. Все диагностические процедуры максимально приближены к реальной педагогической практике, что обеспечивает их высокую экологическую валидность. Специально разработанные шкалы оценивания позволяют перевести качественные показатели в количественные данные, что важно для статистической обработки результатов эксперимента.

Интеграция данного диагностического комплекса в программу производственной практики создает систему «обратной связи», которая не только оценивает, но и направляет процесс профессионального становления

будущих педагогов, делая формирование бережливых компетенций не побочным результатом, а осознанной и управляемой составляющей педагогической подготовки.

Диагностический инструментарий в рамках опытно-экспериментальной работы строится на пяти взаимосвязанных принципах, обеспечивающих его научную обоснованность и практическую эффективность. Комплексность достигается за счет сочетания различных методов оценки для каждого компонента профессиональной компетенции. Например, способность выявлять потери в образовательном процессе измеряется через: анализ письменных кейс-решений, где студент должен обнаружить неэффективные элементы; экспертные наблюдения за его работой в реальной школьной среде; самоотчеты с рефлексией собственных действий. Такой многоаспектный подход позволяет преодолеть ограничения отдельных методов и получить объемную картину развития компетенций.

Этапность диагностики отражает логику формирования профессиональных умений. На начальном этапе применяются методы, выявляющие стартовый уровень (анкетирование, входное тестирование, анализ предыдущего опыта). В процессе практики используются инструменты, фиксирующие динамику (экспертные карты наблюдений, анализ рабочих документов, промежуточные кейс-задания). Итоговая оценка включает комплексные методы (защита проектов, итоговые кейсы, портфолио достижений), позволяющие оценить сформированность компетенций в целом. Особое значение имеет разработка единой шкалы оценивания, применяемой на всех этапах, что обеспечивает сопоставимость результатов.

Валидность инструментария обеспечивается тщательным соотнесением каждого диагностического метода с конкретными аспектами оцениваемых компетенций. Для этого проводится: экспертный анализ содержания методик; пилотное тестирование инструментов; статистическая проверка на соответствие измеряемым конструктам. Например, методика оценки умения применять инструменты 5S включает не только теоретические вопросы, но и практическое

задание по организации рабочего места, что повышает содержательную валидность. Все диагностические материалы проходят процедуру стандартизации с привлечением независимых экспертов.

Надежность диагностической системы достигается через: стандартизацию процедуры проведения оценок; разработку четких инструкций; тренинг экспертов; создание устойчивых, мало зависящих от внешних факторов измерительных инструментов. Особое внимание уделяется внутренней согласованности различных методов, оценивающих один и тот же аспект компетенции. Проводятся статистические расчеты надежности-согласованности для анкет и тестов, проверяется стабильность экспертных оценок при повторных измерениях. Это позволяет минимизировать случайные ошибки и колебания в результатах.

Объективность оценивания обеспечивается системой мер: разработкой детализированных критериев с четкими индикаторами; использованием стандартизированных бланков наблюдений и анализа; привлечением нескольких независимых экспертов; автоматизацией обработки результатов там, где это возможно. Для субъективных методов (например, экспертных оценок) вводятся механизмы нивелирования личностных факторов – шкалы с однозначными дескрипторами, процедуры согласования оценок между экспертами, анализ расхождений. Цифровые инструменты фиксации данных (аудио– и видеозаписи уроков, скриншоты цифровых рабочих пространств) позволяют проводить повторный анализ и верификацию первоначальных оценок.

Реализация этих принципов в комплексе создает диагностическую систему, которая не просто фиксирует результаты, но и становится инструментом управления процессом профессионального становления. Такой подход позволяет перейти от констатирующей оценки к развивающей, где каждый диагностический этап дает информацию для корректировки как индивидуальных траекторий студентов, так и самой методики формирования бережливых компетенций. Особую ценность представляет возможность

использования данного инструментария не только в исследовательских целях, но и в повседневной практике педагогического образования, что обеспечивает его практическую значимость за рамками экспериментальной работы.

Диагностический инструментарий опытно-экспериментальной работы представляет собой совокупность методов, методик и средств, предназначенных для сбора, анализа и интерпретации данных в ходе экспериментальной деятельности. Он позволяет оценивать эффективность инноваций, гипотез или педагогических технологий.

Таблица 2

Диагностический инструментарий опытно-экспериментальной работы

1. Инструменты для оценки Когнитивного компонента (Знания):		
1.1. Тест знаний по основам бережливого образования:	• Назначение: оценка уровня теоретических знаний студентов о принципах, концепциях и инструментах Lean, адаптированных для образования. • Формат: тест множественного выбора, задания на соответствие, краткие открытые вопросы. • Этапы применения: входная диагностика (оценка исходного уровня) и выходная диагностика (оценка прироста знаний).	• Примеры вопросов: *Множественный выбор:* "Какой из перечисленных элементов НЕ является одним из видов потерь в образовании?" (варианты: избыточная бюрократия, ожидание, отсутствие современных учебников, неэффективная проверка работ). *Соответствие:* Соотнести инструмент Lean (5S, VSM, Kanban, Kaizen) с его основным назначением в образовании. *Краткий ответ:* "Назовите 5 шагов системы 5S". "Что такое 'ценность' с точки зрения студента?"
1.2. Анализ продуктов теоретического модуля	• Назначение: оценка усвоения материала в процессе обучения. • Формат: оценка выполнения тестовых заданий, мини-кейсов, предложенных в рамках занятий. • Этапы применения: в ходе прохождения теоретического модуля.	
2. Инструменты для оценки операционального компонента (умения и навыки):		
2.1. Оценка выполнения практических	• Назначение: оценка способности применять Lean-инструменты в реальных условиях педагогической практики.	• Что оценивается: Для Muda-Сафари & VSM: полнота и точность идентификации потерь,

заданий ("Микро-проектов")	• Формат: экспертная оценка работ студентов по заранее разработанным критериям (рубрикам). • Этапы применения: финальная оценка по итогам практики.	корректность построения карты потока, реалистичность предложенных решений. Для 5S: соответствие выполненных работ стандартам 5S, наличие фото «до/после», практическая польза от внедрения. Для Kanban: функциональность и наглядность Kanban-доски, её влияние на организацию процесса. • критерии оценки (примеры): *полнота анализа:* идентифицировано X% возможных потерь. *корректность применения: с*оответствие схемы VSM реальному процессу. *практическая ценность:* предложенные решения реализуемы и могут дать ощутимый эффект. *Стандартизация: н*аличие четкого регламента для поддержания порядка (5S) или визуализации (Kanban).
2.2. Анализ "Lean-портфолио" студента	• Назначение: комплексная оценка освоенных навыков и проектов. • Формат: экспертная оценка портфолио, включающего все выполненные студентом микро-проекты, отчеты, фото- и видеоматериалы. • Этапы применения: финальная оценка по итогам практики.	• Что оценивается: целостность, системность, глубина проработки, практическая значимость представленных работ.
3. Инструменты для оценки мотивационно-ценностного компонента (установки, отношение):		
3.1. Анкета самооценки компетенций	• Назначение: оценка субъективного восприятия студентом уровня своих знаний, умений и готовности применять Lean-практики. • Формат: шкала Лайкерта (от 1 до 5 или от 1 до 10) для оценки уверенности, готовности, понимания ценности. Открытые вопросы. • Этапы применения: входная диагностика и выходная	• Примеры вопросов: "Оцените свою уверенность в способности идентифицировать потери в учебном процессе: [шкала]". "Насколько, по вашему мнению, Lean-принципы могут помочь в профилактике профессионального выгорания педагога? [шкала]". "Какие инструменты Lean кажутся вам наиболее

	диагностика.	полезными в вашей будущей профессии и почему?" (открытый вопрос).
3.2. Результаты интервью и фокус-групп	• Назначение: получение глубокой качественной информации об изменениях в мировоззрении студентов, их отношении к Lean, понимании ценности, сложностях и инсайтах. • Формат: полуструктурированные интервью (индивидуальные) и групповые дискуссии. • Этапы применения: по завершении практики (выходная диагностика).	• Примеры тем для обсуждения: Изменилось ли ваше отношение к организации рабочего времени после практики? Были ли моменты, когда вы чувствовали сопротивление со стороны коллег/наставников? Как вы с этим справились? Какие инсайты вы получили, применяя Lean-инструменты? Насколько, по вашему мнению, Lean-подход применим в современной школе/вузе?
3.3. Обратная связь от наставников	• Назначение: оценка наблюдаемых изменений в студентах с точки зрения более опытных педагогов. • Формат: итоговые отчеты наставников, заполнение ими специальных форм с оценкой динамики студента по мотивационно-ценностным показателям. • Этапы применения: по завершении практики.	• Что оценивается: инициативность, вовлеченность, проактивность, готовность к изменениям, позитивный настрой.
4. Инструменты для оценки общей эффективности программы:		
4.1. Анкета удовлетворенности программой:	• Назначение: оценка общего восприятия студентами и наставниками качества проведенного опытно-экспериментальной работы, его полезности и практической значимости. • Формат: оценочные шкалы и открытые вопросы. • Этапы применения: по завершении практики.	
5. Инструменты для фиксации прогресса:		
5.1. Дневники практики студентов:	• Назначение: фиксация хода выполнения заданий, первых наблюдений, рефлексии, возникающих трудностей. • Формат: регулярные записи студента. • Этапы применения: на протяжении всей практики.	

Диагностический инструментарий опытно-экспериментальной работы по формированию компетенций бережливого образования у будущих педагогов представляет собой комплекс методов и средств, направленных на объективную оценку развития ключевых профессиональных качеств. В условиях производственной педагогической практики такой инструментарий позволяет проследить динамику становления «бережливого» мышления у студентов, выявить эффективные педагогические стратегии и определить направления совершенствования образовательного процесса.

Основу диагностики составляют методы, обеспечивающие всесторонний анализ компетенций будущих педагогов. Тестирование и анкетирование помогают оценить уровень теоретической подготовки студентов в области бережливого образования. Практические задания и кейс-анализ позволяют проверить умение применять принципы бережливого образования в реальных педагогических ситуациях. Наблюдение за работой студентов во время практики даёт возможность оценить их навыки оптимизации учебного процесса.

Важное место в инструментарии занимают экспертные оценки. Преподаватели и методисты анализируют деятельность студентов, используя специально разработанные чек-листы и оценочные карты. Это позволяет получить объективные данные о степени сформированности компетенций бережливого образования. Одновременно проводятся самооценки студентов через рефлексивные дневники практики, где они фиксируют свои успехи и трудности во внедрении бережливых технологий.

Особую ценность представляет комбинация количественных и качественных методов исследования. Статистическая обработка данных анкетирования и тестирования даёт возможность проследить динамику изменений. В то же время интервью и фокус-группы помогают глубже понять субъективное восприятие студентами принципов бережливого образования. Представленный комплексный подход обеспечивает достоверность полученных результатов и обоснованность выводов.

Результаты диагностики используются для совершенствования программы подготовки будущих педагогов. Выявленные в ходе исследования закономерности позволяют оптимизировать содержание производственной практики, усилить её практико-ориентированную составляющую. На основании диагностических данных разрабатываются рекомендации по внедрению наиболее эффективных методов формирования компетенций бережливого образования, что в конечном итоге способствует повышению качества педагогического образования.

Разработанный диагностический инструментарий отличается гибкостью и может адаптироваться под конкретные условия образовательного процесса. Он позволяет не только оценить текущий уровень подготовки студентов, но и прогнозировать дальнейшее развитие их профессиональных компетенций. Регулярное проведение такой диагностики создаёт основу для непрерывного совершенствования системы подготовки педагогов в русле концепции бережливого образования.

Таким образом, диагностический инструментарий выполняет не только оценочную, но и развивающую функцию. Он помогает выстроить индивидуальные траектории профессионального роста будущих педагогов, способствует формированию у них культуры постоянного совершенствования. Это особенно важно в современных условиях, когда от педагогов требуются не только глубокие предметные знания, но и умение эффективно организовывать образовательный процесс.

Рассмотрим критерии оценки ожидаемых результатов. Так, определение критериев оценки ожидаемых результатов – это основа для измерения эффективности всего опытно-экспериментальной работы. Эти критерии конкретны, измеримы и напрямую связанны с главной целью и задачами опытно-экспериментальной работы.

Ключевые критерии включают операционную эффективность, которая отражает способность педагога минимизировать потери и оптимизировать процессы. Также важным критерием является рациональное использование

ресурсов, что подразумевает бережное отношение к материальным, временным и человеческим ресурсам в образовательном процессе.

Индикаторы сформированности бережливых компетенций классифицируются по трем компонентам освоения.

Когнитивный компонент включает индикаторы, связанные с теоретическим освоением принципов бережливого образования. Сюда относится понимание базовых концепций, таких как сокращение потерь, выстраивание непрерывного потока создания ценности и исключение перегрузок. Важным индикатором является знание конкретных методов оптимизации, включая инструменты 5S, канбан или картирование потока ценности. Кроме того, когнитивный компонент подразумевает осознание ценности всех видов ресурсов – временных, материальных, кадровых – и понимание их взаимосвязи в образовательном процессе.

Операциональный компонент проявляется в практическом применении бережливых технологий. Индикаторы этого уровня включают умение выявлять и анализировать потери в учебном процессе, навыки планирования занятий с учетом принципов бережливого образования, способность рационально организовывать рабочее пространство и учебные материалы. Ключевым показателем является использование конкретных инструментов оптимизации на практике, например, внедрение визуального управления для повышения прозрачности процессов или применение цикла PDCA (Plan-Do-Check-Act) для последовательного улучшения педагогической деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент отражает внутреннюю готовность педагога к постоянному совершенствованию. Индикаторы этого компонента включают осознанное стремление минимизировать потери, критическую рефлексию собственной профессиональной деятельности и открытость к инновациям. Важным аспектом является устойчивая ориентация на командную работу и совместное решение проблем, а также готовность делиться опытом и обучаться новым методам оптимизации. Формирование бережливого

мышления как личностной установки – ключевой показатель зрелости этого компонента.

В совокупности эти индикаторы позволяют оценить не только уровень владения технологиями бережливого образования, но и степень их внутреннего принятия педагогами. Комплексный мониторинг всех трех компонентов обеспечивает полноценное внедрение бережливых подходов в образование и способствует формированию педагогов нового типа – ориентированных на рациональность, непрерывное развитие и максимальную ценность для всех участников образовательного процесса.

Для диагностики и оценки соответствия компетенций установленным критериям применяются различные методы и инструменты, позволяющие оценить способность будущего педагога применять бережливые принципы в конкретных педагогических ситуациях. Используются наблюдения за практической деятельностью, анкетирование и интервью, направленные на выявление уровня осознанности и применения бережливых подходов.

Основным критерием сформированности бережливых компетенций выступает способность студентов выявлять виды потерь в учебном процессе. К ним относятся временные, материальные и интеллектуальные ресурсы, не создающие ценности для образовательного результата. Важным аспектом является распознавание скрытых резервов, которые могут быть преобразованы в эффективные педагогические решения. Данный критерий отражает базовый уровень понимания философии бережливого производства. Вторым ключевым критерием является практическое применение инструментов бережливого производства в педагогической деятельности. Студенты должны демонстрировать владение методами картирования потока создания ценности, стандартизации рабочих процессов и визуализации данных. Особое значение имеет адаптация производственных инструментов к образовательному контексту, что подтверждает профессиональную зрелость будущих педагогов. Успешная реализация этих методов свидетельствует о переходе от теоретического понимания к практическому навыку.

Для оценки сформированности компетенций применяется комбинация методов, обеспечивающих объективность измерений. Экспертные наблюдения позволяют фиксировать применение инструментов бережливого образования в реальных педагогических ситуациях во время практики.

5.5. Этапы опытно-экспериментальной работы

Программа формирования бережливых компетенций у будущих педагогов представляет собой логически выстроенный процесс, реализуемый через последовательность взаимосвязанных этапов. Каждый этап имеет четкие цели, содержание деятельности и критерии завершенности, позволяющие обоснованно переходить к следующему этапу.

Подготовительный этап задает фундамент для всей последующей работы. На этом этапе определяются цели и задачи программы, разрабатывается методическое обеспечение, подбираются диагностические инструменты, а также проводится обучение преподавателей-кураторов основам бережливого производства. Ключевым результатом этапа является готовность нормативно-методической базы и кадрового состава к реализации программы.

Диагностический этап позволяет получить исходные данные о текущем уровне сформированности бережливых компетенций у студентов. Здесь применяются различные методы диагностики – анкетирование, тестирование, экспертные оценки. Важно, что диагностика охватывает все три компонента компетенций: когнитивный, операциональный и мотивационно-ценностный. Результатом этапа становится индивидуальный профиль каждого студента, который служит основой для дальнейшей работы.

Основной этап представляет собой непосредственную реализацию программы в условиях производственной педагогической практики. На этом этапе студенты под руководством кураторов осваивают инструменты бережливого образования, применяют их в реальной педагогической деятельности, участвуют в тренингах и мастер-классах. Особое внимание

уделяется формированию практических навыков оптимизации образовательного процесса.

Оценочный этап включает итоговую диагностику достигнутых результатов. Здесь используются те же методы, что и на диагностическом этапе, что позволяет проследить динамику изменений. Проводится сравнение начального и конечного уровня сформированности компетенций, оценивается эффективность применяемых методов и приемов.

Аналитический этап посвящен интерпретации полученных данных. Анализируются успехи и трудности реализации программы, выявляются факторы, способствующие или препятствующие формированию бережливых компетенций. Особое внимание уделяется разбору кейсов наиболее и наименее успешных студентов.

Корректирующий этап завершает цикл программы. На основе данных аналитического этапа вносятся изменения в содержание и методы работы, уточняются диагностические материалы, корректируется система кураторства. Эти изменения становятся основой для следующего цикла реализации программы.

Все этапы строго регламентированы по времени, что обеспечивает ритмичность и управляемость процесса. Каждому этапу соответствует определенный набор обязательных мероприятий, выполнение которых является критерием перехода к следующему этапу. Такой системный подход гарантирует целостность программы и достижение поставленных образовательных целей.

Этап 1: Подготовительный (2-3 месяца до начала практики). Цель этапа: создание всех необходимых условий для проведения опытно-экспериментальной работы: разработка методологии, материалов, обучение персонала, подготовка площадок.

Основные действия:

1.1. Формирование рабочей группы: определение состава, распределение ролей и ответственности (ответственные за разработку модуля, за методические материалы, за организацию практики, за оценку).

1.2. Детализация теоретического модуля: окончательное определение содержания, объёма (в часах), методов проведения занятий. Разработка презентационных материалов, методических пособий для студентов.

1.3. Разработка практических заданий для студентов: создание конкретных заданий, кейсов, чек-листов, которые студенты будут выполнять во время практики. Определение критериев оценки этих заданий.

1.4. Разработка инструментария оценки: создание анкет для входной и выходной диагностики, форм для экспертной оценки, сценариев интервью/фокус-групп.

1.5. Подбор и обучение преподавателей-наставников: выбор преподавателей из вуза/колледжа, которые будут вести теоретический модуль и руководить практикой; выбор базовых школ/вузов, готовых принять студентов; проведение обучающего семинара для всех наставников (вузовских и школьных/вузовских) по содержанию модуля, методике работы со студентами, системе оценки.

1.6. Согласование с базовыми площадками: заключение договоренностей со школами/вузами, определение точных сроков практики, количества студентов, распределение по группам.

1.7. Подготовка организационных документов: приказы о проведении опытно-экспериментальной работы, командировочные удостоверения (при необходимости), списки участников.

Ожидаемый результат этапа: полностью разработанная и готовая к применению методическая база, обученные наставники, определенные площадки и участники, налажена организационная логистика.

Этап 2: Диагностический (первые 1-2 дня практики). Цель этапа: Определение исходного уровня знаний, представлений и установок студентов до начала основного воздействия.

Основные действия:

2.1. Входное анкетирование: проведение опроса студентов для сбора данных о первоначальных знаниях бережливого образования, самооценке компетенций, представлении о ценности и потерях в образовании.

2.2. Установочное занятие/инструктаж: знакомство студентов с целями и задачами опытно-экспериментальной работы, программой модуля, ожиданиями от практики, системой оценки. Формирование понимания значимости предстоящей работы.

2.3. Распределение студентов по группам/наставникам (если это требуется).

Ожидаемый результат этапа: собранные данные входной диагностики, студенты ознакомлены с программой и задачами.

Этап 3: Основной (период производственной педагогической практики, 1-2 месяца). Цель этапа: непосредственное формирование компетенций бережливого образования у студентов через теоретическое обучение и практическую деятельность.

Основные действия:

3.1. Реализация теоретического модуля: проведение занятий в соответствии с разработанной программой; активное вовлечение студентов через дискуссии, практические упражнения.

3.2. Выполнение студентами практических заданий: наблюдение и анализ процессов в детском саду/школе/вузе; применение инструментов бережливого образования (5S, VSM, Kanban) в реальных условиях; идентификация потерь и разработка предложений по улучшениям; работа над мини-проектами; взаимодействие с наставниками (преподавателями практики, дошкольными/школьными/вузовскими педагогами) по вопросам применения бережливого образования.

3.3. Консультационная поддержка: регулярные консультации студентов со стороны вузовских преподавателей и наставников на местах.

3.4. Промежуточная оценка и обратная связь: анализ выполнения студентами первых заданий; проведение промежуточных рефлексивных сессий, где студенты делятся первыми успехами и трудностями; сбор обратной связи от наставников.

3.5. Корректировка процесса (при необходимости): внесение оперативных изменений в задания или методику проведения занятий на основе промежуточных результатов и обратной связи.

Ожидаемый результат этапа: студенты приобрели теоретические знания, начали применять инструменты бережливого образования на практике, получили опыт анализа реальных образовательных процессов и внесения предложений по улучшениям. Сформирован массив данных о ходе выполнения заданий.

Этап 4: Оценочный (последние 3-5 дней практики / сразу после завершения). Цель этапа: комплексная оценка сформированности компетенций и эффективности программы.

Основные действия:

4.1. Сбор продуктов деятельности студентов: финальная оценка выполненных заданий, проектов, отчетов, презентаций.

4.2. Итоговая диагностика: проведение выходного анкетирования/опросника для оценки прироста знаний и изменения установок; сбор данных по самооценке компетенций.

4.3. Сбор обратной связи: проведение фокус-групп или индивидуальных интервью со студентами; сбор обратной связи от наставников (школьных/вузовских и вузовских); опрос администрации базовых площадок (о результатах работы студентов, их вкладе).

4.4. Экспертная оценка: финальная оценка работ студентов и их вклада в реальные процессы экспертной группой.

Ожидаемый результат этапа: собран полный массив данных (количественных и качественных) для последующего анализа.

Этап 5: Аналитический и корректирующий (после завершения практики, 1-2 месяца). Цель этапа: обработка собранных данных, формулирование выводов, разработка рекомендаций и подготовка отчетных материалов.

Основные действия:

5.1. Обработка количественных данных: систематизация результатов анкетирования, тестирования, экспертных оценок. Статистический анализ.

5.2. Анализ качественных данных: систематизация цитат из интервью, анализ содержания работ студентов, обобщение наблюдений.

5.3. Сопоставление и интерпретация данных: выявление закономерностей, корреляций, оценка степени достижения цели опытно-экспериментальной работы.

5.4. Формулирование выводов: определение эффективности методики, выявление сильных и слабых сторон, определение степени сформированности компетенций.

5.5. Разработка рекомендаций: формулирование предложений по дальнейшему внедрению, масштабированию, корректировке программы, подготовке кадров.

5.6. Подготовка отчетных документов: составление итогового отчета об опытно-экспериментальной работе, подготовка презентации результатов.

5.7. Распространение результатов: публикации, выступления на конференциях.

Ожидаемый результат этапа: полноценный аналитический отчет, содержащий выводы и рекомендации, готовый к представлению.

Таблица 3

Конкретные результаты по каждому этапу опытно-экспериментальной работы

Этап 1: Подготовительный
• *Методический пакет:* Полностью разработанная и утвержденная программа теоретического модуля "Основы бережливого образования" (с указанием тем, часов, дидактических материалов). Комплект всех учебных материалов для студентов (презентации, кейсы, раздаточный материал, тестовые задания). Детальные методические рекомендации для преподавателей, проводящих теоретический модуль.

• *Практические материалы:*
Разработанный пакет практических заданий для студентов на период практики (с описанием, шаблонами для заполнения, чек-листами).
Критерии и рубрики оценки для каждого практического задания.
• *Инструментарий оценки:*
Готовые анкеты для входной и выходной диагностики студентов (знания, самооценка компетенций, мотивация).
Протоколы для проведения индивидуальных интервью и сценарии для фокус-групп.
Формы для наблюдения за деятельностью студентов на практике для наставников.
• *Кадровое обеспечение:*
Список обученных и сертифицированных преподавателей-наставников (вузовских и школьных/вузовских), подтверждающий их готовность к участию в опытно-экспериментальной работе.
• *Организационные документы:*
Официальные соглашения/договоры о сотрудничестве с базовыми образовательными организациями (школами, вузами).
Утвержденные приказы и списки студентов, распределенных по группам и местам практики.

Этап 2: Диагностический

• *Базовые данные студентов:*
Заполненные анкеты входной диагностики от всех студентов-участников опытно-экспериментальной работы. Эти данные служат отправной точкой для сравнения результатов.
• *Организационная готовность:*
Протокол установочного занятия/инструктажа, подтверждающий ознакомление студентов с программой, целями и задачами опытно-экспериментальной работы.
Подтверждение получения наставниками всех необходимых инструкций и методических материалов для работы со студентами.

Этап 3: Основной

• *Данные о процессе обучения:*
Протоколы посещаемости и ведения занятий по теоретическому модулю.
Записи о проведенных консультациях и рефлексивных сессиях.
• *Промежуточные продукты деятельности студентов:*
Черновые версии или промежуточные отчеты по выполненным практическим заданиям (например, эскизы VSM-карт, предварительные планы 5S, наброски Kaizen-предложений).
Дневники практики студентов, содержащие записи о выполнении заданий, наблюдениях, первых выводах и трудностях.
• *Наблюдения наставников:*
Накопленные записи наблюдений наставников за активностью, вовлеченностью и первыми попытками применения Lean-инструментов студентами.

Этап 4: Оценочный

• *Итоговые продукты деятельности студентов:*
Полный комплект финальных, доработанных версий VSM-карт, 5S-проектов (включая фотографии "до" и "после" при возможности), макетов Kanban-систем, подробных Kaizen-предложений и других проектных работ от каждого студента.
Презентации студентов по итогам их практической работы и предложений по улучшениям.
• *Итоговые данные студентов:*
Заполненные анкеты выходной диагностики от всех студентов, позволяющие оценить прирост знаний, изменение самооценки компетенций и установок.
• *Экспертные оценки:*
Протоколы экспертной оценки работ студентов (сводные таблицы оценок по всем

критериям от вузовских преподавателей и наставников на местах). Итоговые отчеты и рекомендации от преподавателей-наставников о работе студентов и сформированности их компетенций. • *Качественная обратная связь:* Аудиозаписи и/или транскрипты индивидуальных интервью и протоколы фокус-групп со студентами и наставниками. Краткие отчеты по результатам опроса администрации базовых образовательных организаций.
Этап 5: Аналитический и корректирующий
• *Аналитические отчеты:* Сводные статистические таблицы и графики, демонстрирующие динамику изменений (прирост знаний, изменение самооценки, установок) и результаты статистического анализа. Тематический анализ качественных данных (например, выявленные "Топ-5 проблем", "Наиболее ценные аспекты программы", "Типичные барьеры"). • *Научно-методические материалы:* Полный текст аналитической главы диссертации или научной статьи, содержащий: - Детальное описание методологии опытно-экспериментальной работы. - Представление и интерпретацию всех полученных результатов (количественных и качественных). - Основные выводы по эффективности программы и степени сформированности компетенций. - Выявленные проблемы и барьеры. - Конкретные, обоснованные рекомендации для педагогических вузов, школ и органов управления образованием. - Презентационные материалы для защиты диссертации, конференций, методических советов. • *Примеры лучших практик:* Подборка наиболее успешных и показательных работ студентов с детальным анализом, которая может быть использована в качестве обучающих кейсов. • *Публикации (перспектива):* Готовые к публикации или уже опубликованные статьи в научных журналах.

Поэтапная организация опытно-экспериментальной работы обеспечивает системность, управляемость и достоверность всего исследовательского процесса. Особая ценность исследования заключается в циклическом характере работы, когда результаты каждого завершающего этапа становятся основой для нового витка совершенствования. Представленный подход обеспечивает непрерывное развитие педагогической системы на базе научно обоснованных данных и принципов рациональной организации учебного процесса. Данная организация опытно-экспериментальной работы сохраняет целостность исследования через логическую взаимосвязь этапов, позволяет контролировать процесс на каждом отрезке работы, гарантирует достоверность полученных результатов. Рассмотренный циклический принцип соответствует современным требованиям к научно-педагогическим исследованиям и способствует последовательному повышению качества подготовки будущих специалистов.

5.6. Форма представления результатов и научно-методическая обеспеченность опытно-экспериментальной работы

Формы результатов будут отражать разные аспекты сформированности компетенций (знаниевую, операциональную, мотивационно-ценностную).

1. *Количественные формы результатов (измеримые данные).* Динамика уровня знаний о Lean-концепциях и инструментах: таблицы, столбчатые диаграммы, линейные графики. Оценка самоэффективности и готовности к применению Lean: сравнительные диаграммы (круговые, столбчатые) или таблицы средних значений. Экспертная оценка качества выполнения практических заданий: сводные таблицы оценок, радарные диаграммы для каждого студента или группы. Статистика выявленных и устраненных «потерь» студентами: таблицы частоты, диаграммы. Оценка удовлетворенности студентов и наставников программой: столбчатые диаграммы, процентные соотношения.

Исследование позволит получить четкие количественные показатели эффективности программы. Данные о динамике уровня знаний студентов будут представлены в виде наглядных таблиц и графиков. Линейные диаграммы продемонстрируют рост понимания Lean-концепций, а столбчатые графики покажут распределение знаний по различным темам программы.

Особый интерес будут представлять результаты оценки самоэффективности участников. Сравнительные диаграммы наглядно проиллюстрируют изменения в уверенности студентов при применении бережливых технологий. Круговые и столбчатые диаграммы, дополненные таблицами средних значений, позволят увидеть как общие тенденции, так и индивидуальные показатели по группе.

Экспертная оценка практических работ студентов отразится в сводных таблицах с баллами по различным критериям. Для более детального анализа планируется использовать радарные диаграммы, которые наглядно продемонстрируют сильные и слабые стороны каждого участника или учебной

группы в целом. Эти материалы помогут увидеть прогресс в освоении конкретных инструментов бережливого производства.

Важным показателем эффективности станет статистика по выявленным и устраненным потерям. Таблицы частоты и различные виды диаграмм позволят анализировать не только общее количество устраненных проблем, но и их распределение по типам. Это даст возможность оценить, какие аспекты образовательного процесса требуют наибольшего внимания.

Завершающим элементом количественной оценки станут данные об удовлетворенности программой. Столбчатые диаграммы и процентные соотношения покажут отношение как студентов, так и наставников к различным аспектам экспериментальной работы. Эти показатели окажутся особенно важными для понимания практической ценности программы и ее дальнейшего совершенствования.

Все полученные данные будут тщательно обработаны и представлены в формах, обеспечивающих их наглядность и удобство анализа. Это позволит не только зафиксировать текущие результаты, но и создать основу для долгосрочного мониторинга эффективности внедрения бережливых технологий в педагогическое образование.

2. Качественные формы результатов (описательные и аналитические данные): анализ продуктов деятельности студентов: примеры (фотографии, скриншоты, выдержки) реальных работ студентов с комментариями и анализом. Цитаты из интервью и фокус-групп: прямые цитаты студентов, преподавателей и наставников. Описание кейсов применения Lean на практике: форма представления: нарративное описание конкретных ситуаций, когда студенты применяли Lean-инструменты, с подробным изложением контекста, действий студента, полученных результатов и уроков. Отчеты преподавателей-наставников и наблюдения: аналитические выводы из отчетов, обобщенные наблюдения за работой студентов.

Исследование позволит получить ценные качественные данные, дополняющие количественные показатели. Анализ продуктов деятельности

студентов будет включать визуальные материалы: фотографии выполненных заданий, скриншоты цифровых проектов, сканы заполненных рабочих документов. К каждому материалу планируется прилагать экспертный комментарий, раскрывающий степень освоения Lean-принципов и качество их применения.

Важным источником информации станут расшифровки интервью и фокус-групп. В отчет войдут прямые цитаты участников, отражающие их личный опыт, трудности и успехи в освоении бережливых технологий. Будут представлены высказывания всех категорий участников: студентов, преподавателей вуза и школьных наставников, что позволит получить многоплановую картину восприятия программы.

Особое внимание уделяется описанию кейсов практического применения Lean-инструментов. Исследователи подготовят развернутые нарративы, детально воссоздающие конкретные ситуации из педагогической практики. В каждом описании будет четко прописан контекст, последовательность действий студента, использованные методики, достигнутые результаты и извлеченные уроки. Это позволит понять не только «что» было сделано, но и «как» и «почему».

Преподаватели-наставники предоставят подробные отчеты о своей работе со студентами. Эти материалы будут содержать не только фактические данные, но и аналитические выводы, обобщения, закономерности. Особую ценность представляют систематизированные наблюдения за процессом формирования компетенций: фиксация типичных ошибок, успешных стратегий, факторов, влияющих на результативность обучения.

Все качественные данные планируется тщательно структурировать и анализировать с использованием методов контент-анализа и тематического кодирования. Это позволит выявить глубинные закономерности, неочевидные взаимосвязи и получить целостное понимание эффективности применяемого подхода. Результаты качественного анализа станут важным дополнением к

статистическим данным, обогащая понимание процесса формирования бережливых компетенций у будущих педагогов.

3. *Аналитические и синтетические формы результатов*: сравнительный анализ данных: инфографика, диаграммы, таблицы, текстовый анализ. Идентификация проблем и барьеров: список проблем с описанием их проявлений и причин. Основные выводы и рекомендации: структурированный текст.

Исследование позволит провести комплексный анализ полученных данных с использованием различных форм представления результатов. Для сравнительного анализа планируется создание наглядных материалов: инфографики, отражающей ключевые взаимосвязи, сравнительных диаграмм, демонстрирующих динамику изменений, и сводных таблиц с аналитическими показателями. Текстовый анализ дополнит визуальные материалы, раскрывая смысловые аспекты и интерпретируя выявленные закономерности.

Важной частью работы станет выявление проблем и барьеров, с которыми столкнулись участники программы. Будет составлен структурированный перечень трудностей с подробным описанием их конкретных проявлений в учебном процессе. Каждая проблема получит объяснение через анализ причин её возникновения: методических, организационных или личностных факторов. Это позволит понять не только «что» мешало эффективному освоению компетенций, но и «почему» возникали эти препятствия.

На заключительном этапе будут сформулированы основные выводы исследования. Они представят собой логически выстроенный текст, обобщающий ключевые результаты работы. Особое внимание уделяется практическим рекомендациям по совершенствованию программы. Рекомендации будут дифференцированы по направлениям: методические предложения по содержанию обучения, организационные улучшения процесса практики, советы по сопровождению студентов. Все выводы и предложения

получат обоснование через ссылки на собранные в ходе исследования данные, что обеспечит их доказательность и практическую ценность.

Научно-методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы подразумевает комплекс мер, направленных на теоретическое обоснование, разработку инструментария и методологическую поддержку всего исследовательского процесса. Оно включает в себя:

1. *Теоретико-методологическое обоснование*. Суть: опирается на научные концепции и исследования, которые лежат в основе нашего опытно-экспериментальной работы. Включает: теоретическая база Lean-менеджмента: Обзор ключевых работ (Womack, Jones, Liker, Ohno и др.) и принципов Lean, которые были адаптированы для непроизводственных сфер. Концепции бережливого образования (Lean Education): анализ существующих подходов к применению Lean в образовательных организациях, рассмотрение работ зарубежных и отечественных исследователей в этой области. Педагогическая теория: обоснование выбранных методов обучения (компетентностный подход, проектное обучение, проблемно-ориентированное обучение), принципов организации производственной педагогической практики. Теория формирования профессиональных компетенций: как происходит развитие профессиональных навыков у будущих педагогов, особенно в условиях практики. Методология педагогического опытно-экспериментальной работы: обоснование дизайна опытно-экспериментальной работы, выбор методов исследования. Результат: научная аргументация актуальности темы, выбранных подходов и методов.

2. *Разработка методики формирования компетенций*. Суть: создание конкретного «инструментария» для обучения студентов. Включает: программа теоретического модуля: детализированное содержание, цели, задачи, формы проведения занятий, планируемые результаты обучения. Методические рекомендации для преподавателей модуля: как вести занятия, как вовлекать студентов, как отвечать на сложные вопросы. Пакет практических заданий для студентов: конкретные задачи, которые студенты должны решить во время

практики, с описанием ожидаемых результатов и процедур. Интеграция с производственной практикой: методика включения Lean-компетенций в общую структуру педагогической практики, определение роли студента как «агента изменений» на площадке. Результат: готовая к применению методика обучения студентов.

3. *Разработка системы оценки.* Суть: создание надежных и валидных инструментов для измерения степени сформированности компетенций и эффективности программы. Включает: инструментарий диагностики: разработанные анкеты (входная/выходная), тесты, опросники; рубрики и критерии для оценки качества выполнения практических заданий (VSM, 5S, Kaizen); формы для экспертных оценок наставниками; сценарии интервью и фокус-групп, вопросы для анализа продуктов деятельности. Методика проведения оценки: порядок применения инструментов, сроки, ответственные лица. Методика обработки данных: планирование статистической обработки количественных данных и методов анализа качественных данных. Результат: комплексная система оценки, позволяющая измерить все заявленные компетенции и получить объективные данные.

4. *Подготовка и обучение персонала*. Суть: обеспечение готовности всех участников опытно-экспериментальной работы к выполнению своих ролей. Включает обучение преподавателей модуля: знакомство с материалами, методиками преподавания, особенностями аудитории (будущие педагоги); обучение наставников (преподавателей вуза/колледжа и учителей/преподавателей школ/вузов); изучение основ Lean-менеджмента и бережливого образования; разъяснение методики формирования компетенций и роли наставника; инструктаж по использованию инструментария оценки и сбору данных. Результат: квалифицированные и мотивированные участники опытно-экспериментальной работы, понимающие свои задачи.

5. *Информационное и ресурсное обеспечение.* Суть: обеспечение доступа к необходимым материалам и ресурсам. Включает доступ к научной литературе и публикациям: обеспечение рабочей группы и наставников актуальными

источниками; создание базы данных: системное хранение всех разработанных материалов, собранных данных; использование цифровых платформ: для обмена информацией, размещения материалов, проведения онлайн-занятий (если применимо). Результат: обеспеченность всем необходимым для проведения опытно-экспериментальной работы.

5.7. Подпрограммы опытно-экспериментальной работы в рамках программы «Формирование компетенций бережливого образования у будущих педагогов в условиях производственной педагогической практики»

Общая цель программы: теоретически обосновать, разработать и опытно-экспериментально проверить эффективность методики формирования компетенций бережливого образования у студентов педагогических специальностей, интегрированной в программу производственной педагогической практики. Для достижения этой цели предлагается реализовать четыре взаимосвязанные подпрограммы:

Подпрограмма 1: «Lean-теория в педагогике: адаптация знаний»

Цель: разработать, апробировать и оценить эффективность специализированного теоретического модуля, адаптирующего принципы и инструменты Lean-менеджмента для будущих педагогов.

Задачи:

1. Детализировать содержание теоретического модуля «Основы бережливого образования для будущих педагогов», включая темы, кейсы, практические упражнения.

2. Разработать методические материалы (презентации, раздаточный материал, глоссарий, примеры из образовательной практики).

3. Подготовить и провести цикл интерактивных лекций и семинаров по Lean-принципам и инструментам.

4. Разработать инструментарий для оценки усвоения теоретических знаний (тесты, контрольные вопросы).

Содержание деятельности: анализ теоретических источников по Lean и бережливому образованию; создание конспектов лекций и презентаций; подбор и адаптация кейсов из сферы образования; проведение занятий в аудиториях или онлайн-формате; организация текущего контроля знаний.

Ожидаемые результаты: полностью разработанный и апробированный теоретический модуль; сформированный пакет методических материалов; повышение уровня теоретических знаний студентов по бережливому образованию (измеряется тестами до и после модуля).

Подпрограмма 2: «Lean-проект: практика преобразований»

Цель: обеспечить практическое применение студентами Lean-инструментов в условиях реальной производственной педагогической практики через реализацию серии микро-проектов.

Задачи:

1. Разработать пакет конкретных практических заданий (микро-проектов: «5S-трансформация пространства», «Kanban-визуализация учебного процесса»), ориентированных на оптимизацию образовательных процессов.

2. Создать шаблоны, чек-листы и руководства для выполнения этих заданий студентами.

3. Интегрировать выполнение Lean-проектов в общую программу производственной практики.

4. Разработать критерии и рубрики экспертной оценки выполненных студентами проектов.

Содержание деятельности: разработка проектных заданий с инструкциями; организация выполнения студентами заданий на базовых площадках; консультации студентов по ходу реализации проектов; сбор продуктов деятельности студентов (VSM-карты, фото «до/после», Kanban-схемы, отчеты).

Ожидаемые результаты: разработанный и апробированный комплект практических заданий; выполненные студентами «Lean-портфолио»;

включающие все микро-проекты; подтверждение способности студентов применять Lean-инструменты на практике (по экспертным оценкам).

Подпрограмма 3: «Lean-наставник: сопровождение и культура»

Цель: сформировать пул квалифицированных наставников (из числа преподавателей вуза и учителей/преподавателей базовых школ/вузов), способных эффективно сопровождать студентов в освоении бережливых практик и транслировать Lean-культуру.

Задачи:

1. Разработать программу обучения для наставников по основам Lean-менеджмента и специфике его применения в образовании.

2. Провести обучающие семинары и тренинги для всех наставников, участвующих в опытно-экспериментальной работе.

3. Разработать методические рекомендации для наставников по организации работы со студентами, консультированию и оценке их Lean-проектов.

4. Создать систему регулярного обмена опытом и поддержки для наставников («Lean-митапы наставников»).

Содержание деятельности: подбор и мотивация наставников; проведение обучающих сессий; разработка материалов для наставников; организация консультационной поддержки для наставников; сбор обратной связи от наставников о работе студентов и эффективности программы.

Ожидаемые результаты: сформированный и обученный штат преподавателей-наставников; разработанные методические рекомендации для наставников; повышение эффективности взаимодействия между вузом и базовыми площадками; положительная обратная связь от наставников об их роли и программе.

Подпрограмма 4: «Lean-рефлексия и оценка: анализ и масштабирование»

Цель: осуществить комплексную оценку эффективности всей методики формирования компетенций бережливого образования и выработать рекомендации по её дальнейшему внедрению и развитию.

Задачи:

1. Разработать систему комплексной оценки сформированности всех компонентов бережливых компетенций (когнитивного, операционального, мотивационно-ценностного) по итогам опытно-экспериментальной работы.

2. Провести сбор и обработку всех данных (анкеты, тесты, экспертные оценки, интервью, фокус-группы, анализ продуктов деятельности).

3. Осуществить статистический и качественный анализ полученных данных для выявления закономерностей и оценки динамики.

4. Сформулировать выводы по результатам опытно-экспериментальной работы, выявить сильные стороны, недостатки методики и типичные барьеры (надрегиональные проблемы).

5. Разработать научно-обоснованные рекомендации по совершенствованию методики и её масштабированию в системе педагогического образования.

Содержание деятельности: сбор и систематизация всей диагностической информации; статистическая обработка количественных данных; качественный анализ интервью, фокус-групп, отчетов; интерпретация результатов, составление аналитических справок; формулирование выводов и рекомендаций; подготовка итогового отчета и материалов для публикации.

Ожидаемые результаты: комплексная оценка эффективности методики формирования компетенций; выводы о степени сформированности бережливых компетенций у студентов; выявленные надрегиональные проблемы и пути их решения; пакет научно-методических рекомендаций по внедрению и масштабированию программы; подготовленный итоговый отчет и материалы для публикации.

5.8. Формы и география сотрудничества участников опытно-экспериментальной работы

Определение форм и географии сотрудничества – это важный организационный аспект, который определяет, как именно участники будут

взаимодействовать между собой и на каких территориях будет проходить эксперимент.

1. Формы сотрудничества:

Сотрудничество между участниками опытно-экспериментальной работы будет многоуровневым и многосторонним, обеспечивая синергию и обмен опытом.

1.1. Взаимодействие между вузом и базовыми площадками (детские сады / школы / вузы):

− форма: официальные договоры о сотрудничестве, предусматривающие взаимные обязательства (предоставление базы для практики, участие наставников, сбор данных);

− регулярность: стартовое соглашение, периодические рабочие встречи (онлайн/офлайн) для координации, итоговое подведение результатов;

− содержание: организационные вопросы, методическое сопровождение, контроль за ходом практики, сбор обратной связи.

1.2. Взаимодействие между вузовскими преподавателями, руководителями практики и студентами:

− форма: установочные и промежуточные консультации (индивидуальные и групповые), рефлексивные сессии, проверка и рецензирование работ студентов;

− регулярность: еженедельные консультации, плановые проверки заданий, рефлексивные встречи в начале и конце практики;

− содержание: методическая поддержка, контроль выполнения заданий, помощь в решении проблем, формирование теоретических знаний.

1.3. Взаимодействие между студентами и дошкольными / школьными / вузовскими наставниками (воспитателями / учителями / преподавателями):

− форма: непосредственное наставничество на месте практики, обратная связь по выполнению заданий, совместное наблюдение за процессами;

− регулярность: ежедневное взаимодействие в период практики;

− содержание: помощь в освоении дошкольной и школьной специфики, в идентификации «реальных» потерь, поддержка в реализации Lean-проектов, экспертная оценка наблюдаемых действий студента.

1.4. Взаимодействие между студентами (для обмена опытом):

− форма: «Lean-митапы практикантов» (онлайн или офлайн) – площадка для презентации результатов, обсуждения проблем, получения обратной связи друг от друга и от экспертов;

− регулярность: плановые встречи (например, раз в 2 недели);

− содержание: обмен лучшими практиками, решение кейсов, обсуждение барьеров, развитие «Lean-мышления» через дискуссии.

1.5. Взаимодействие между вузовскими преподавателями и дошкольными / школьными / вузовскими наставниками (для синхронизации):

− форма: обучающие семинары для наставников, рабочие встречи, обмен методическими материалами;

− регулярность: промежуточные координационные встречи;

− содержание: синхронизация подходов к оценке, обсуждение возникающих проблем, обмен опытом.

1.6. Сотрудничество с экспертами (при необходимости):

− форма: привлечение внешних специалистов по Lean-менеджменту для проведения мастер-классов, консультаций, экспертной оценки;

− регулярность: по мере необходимости;

− содержание: углубленное изучение инструментов, решение сложных кейсов, оценка качества проектов.

2. География сотрудничества: география опытно-экспериментальной работы может варьироваться в зависимости от масштаба опытно-экспериментальной работы и доступных ресурсов:

Вариант 1: региональный эксперимент:

− участники: один педагогический вуз / колледж и несколько базовых детских садов / школ / вузов в пределах одного региона;

− преимущества: упрощенная логистика, более тесное взаимодействие, возможность частого личного контакта;

− особенности: географическая концентрация позволяет легче проводить очные встречи и вовлекать локальные образовательные сообщества.

Вариант 2: межрегиональный эксперимент:

− участники: несколько педагогических вузов / колледжей из разных регионов, сотрудничающих с базовыми детскими садами/школами/вузами в своих регионах;

− преимущества: более широкая выборка, возможность сравнить результаты в различных региональных контекстах, более масштабное распространение методики;

− особенности: требует более развитой онлайн-инфраструктуры для координации и обучения (видеоконференции, облачные платформы). «Lean-Митапы» будут преимущественно онлайн.

Вариант 3: локальный эксперимент:

− участники: один педагогический вуз / колледж и несколько детских садов / школ / вузов, расположенных в непосредственной близости (в одном городе или даже одном кампусе/районе);

− преимущества: максимально упрощенная логистика, минимальные затраты на командировки, возможность частого личного взаимодействия;

− особенности: ограниченная выборка, но позволяет тщательно отработать методику в контролируемых условиях.

Организация взаимодействия между участниками исследования будет выстроена как многоуровневая система, обеспечивающая комплексное сопровождение экспериментальной деятельности. Основой сотрудничества между вузом и образовательными учреждениями станут официальные договоры, закрепляющие обязательства сторон. Эти документы предусматривают предоставление баз практики, участие опытных наставников из школ и детских садов, а также организацию сбора эмпирических данных. Взаимодействие будет поддерживаться через регулярные рабочие встречи в

смешанном формате (онлайн и офлайн), где будут решаться вопросы методического сопровождения, контроля за ходом практики и анализа промежуточных результатов.

На уровне вуза будет организовано систематическое взаимодействие между преподавателями, руководителями практики и студентами. Форматами работы станут индивидуальные и групповые консультации, проводимые с еженедельной периодичностью. Особое внимание уделяется рефлексивным сессиям в начале и конце практики, где студенты смогут осмыслить свой опыт. Содержательное наполнение этого взаимодействия включает методическую поддержку, контроль выполнения практических заданий и помощь в решении возникающих проблем.

Ключевым компонентом системы станет непосредственная работа студентов с наставниками в образовательных учреждениях. Ежедневное взаимодействие с воспитателями, учителями и преподавателями позволит практикантам глубже понять специфику работы с детьми разных возрастов. Наставники окажут помощь в выявлении реальных проблемных зон образовательного процесса, поддержат реализацию студенческих проектов по оптимизации и дадут экспертную оценку применяемым Lean-методам.

Для обмена опытом между самими студентами будут созданы специальные коммуникационные площадки. Планируется организация тематических дискуссионных клубов, где участники смогут делиться успехами и трудностями. Цифровые платформы позволят вести обсуждения в асинхронном режиме, а очные встречи – глубже прорабатывать конкретные кейсы. Особое внимание будет уделено формированию сообщества практиков, продолжающего взаимодействие после окончания эксперимента.

География сотрудничества участников опытно-экспериментальной работы. Так, масштаб и территория проведения исследования будут определяться возможностями организаторов и поставленными научно-практическими задачами. Рассматриваются три основных варианта

организации экспериментальной работы, каждый из которых имеет свои организационные особенности и исследовательские преимущества.

Региональный уровень предполагает сотрудничество одного педагогического вуза или колледжа с рядом образовательных учреждений в пределах одного субъекта Федерации. В таком формате существенно упрощаются логистические вопросы, поскольку все участники находятся в относительной территориальной близости. Это создает условия для регулярных очных встреч, совместных семинаров и оперативного решения возникающих вопросов. Географическая концентрация также позволяет активнее вовлекать в процесс региональные образовательные сообщества, что может способствовать более глубокой проработке методики с учетом местной специфики.

Межрегиональный масштаб исследования значительно расширяет как возможности, так и сложности организации. В этом случае в эксперименте участвуют несколько педагогических вузов из разных регионов страны, каждый из которых работает с местными школами и детскими садами. Главное преимущество такого подхода – возможность получить более репрезентативные данные, сравнить эффективность методики в разных социокультурных и экономических условиях. Однако это потребует создания развитой системы дистанционного взаимодействия – проведения онлайн-совещаний, использования облачных платформ для обмена материалами, организации виртуальных методических мероприятий.

Локальный вариант отличается максимальной компактностью – в нем задействованы образовательные учреждения одного города или даже отдельного района. Это может быть особенно полезно на начальных этапах апробации методики, когда важно отработать технологию в контролируемых условиях. Несмотря на ограниченность выборки, такой формат позволяет минимизировать организационные издержки и сосредоточиться на качестве реализации экспериментальной программы. Частое личное взаимодействие всех участников в этом случае становится важным фактором успеха.

Выбор конкретного варианта определяется целями исследования, доступными ресурсами и требуемой широтой охвата. Независимо от масштаба, ключевым остается обеспечение системного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса для достижения достоверных и практически значимых результатов.

Список литературы

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н. – Текст: непосредственный.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 22 февраля 2018 г. № 121. – Текст: непосредственный.

3. Балзер, У. Бережливое производство в высшем образовании: пошаговое руководство по улучшению качества и эффективности / Уильям Балзер. – Текст: непосредственный // Методы менеджмента качества. – 2011. – № 11. – С. 40–45.

4. Белая, К. Ю. Руководство современным дошкольным образовательным учреждением: пособие для руководителей / К. Ю. Белая. – Москва: Изд-во АСТ, 2005. – 128 с. – Текст: непосредственный.

5. Белова И.В. Применение бережливого производства в системе образования / И.В. Белова, Н.В. Беленко, В.В. Драчев // В сборнике: Инновации в информационных технологиях, машиностроении и автотранспорте. Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Кемерово, 2023. С. 458-461.

6. Борисова Ж.Е. Использование национальных стандартов бережливого производства для повышения качества высшего образования / Ж.Е. Борисова // Экономика, управление и финансы в России и за рубежом. 2016. № 3. С. 15-20.

7. Вавилин Я.А. «Бережливое производство» в образовании / Я.А. Вавилин // Качество. Инновации. Образование. 2020. № 4 (168). С. 23-28.

8. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А. А. Вербицкий. – Москва: МПГУ, 2017. – 268 с. – Текст: непосредственный.

9. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 336 с. – Текст: непосредственный.

10. Вумек Дж. П. Бережливое производство: как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании / Джеймс П. Вумек, Дэниел Т. Джонс; пер. с англ. – 9-е изд. – Москва: Альпина Паблишер, 2016. – 472 с. – Текст: непосредственный.

11. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл: Эксмо, 2005. – 512 с. – Текст: непосредственный.

12. Горбунов С.А. Бережливое образование: оптимизация процессов эффективности обучения / С.А. Горбунов, И.Д. Постричева // Педагогический поиск. 2025. № 12. С. 5-10.

13. Григорьева И.С. Применение инструментов бережливого производства в системе высшего образования / И.С. Григорьева, С.В. Рачек // В сборнике: Актуальные проблемы экономики и управления. сборник материалов Всероссийского научно-практического форума, посвященного 95-летию университета. Брянск, 2025. С. 597-602.

14. Давыдова Н.С. Бережливое образование: от бережливой школы к бережливому вузу / Н.С. Давыдова. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2016. – № 6 (202). – С. 147–154.

15. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

16. Иванцова К.А. Бережливый университет: от производственной системы Toyota – к высшему образованию / К.А. Иванцова // Бизнес-трансформация: управление улучшениями. 2026. № 1 (14). С. 12-17.

17. Игнатьева Г.А. Самообучающаяся организация как модель развития профессиональной компетентности педагога / Г.А. Игнатьева. – Текст: непосредственный // Психология обучения. – 2009. – № 10. – С. 36–49.

18. Илышева М.А. Выявление и классификация цифровых потерь в онлайн-образовании с применением принципов бережливого производства / М.А. Илышева, А.А. Тарасьев, А.С. Шеховцев // Индустриальная экономика. 2025. № 7. С. 48-53.

19. Казанцева С.М. Применение концепции бережливого производства в системе образования / С.М. Казанцева // В сборнике: Развитие современной науки : теоретические и прикладные аспекты. сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. Под общей редакцией Т.М. Сигитова. Пермь, 2016. С. 31-32.

20. Клочков Ю.С. Применение инструментов бережливого производства в образовательной организации / Ю.С. Клочков, А.Ю. Газизулина. – Текст: непосредственный // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Экономические науки. – 2016. – № 4 (246). – С. 135-143.

21. Ковалев С.Г. Особенности применения технологий бережливого производства в социальной сфере / С.Г. Ковалев. – Текст: непосредственный // Экономика и управление. – 2018. – № 3. – С. 56-62.

22. Kolb David A. Experiential learning: experience as the source of learning and development – Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall, 1984. – 256 p.

23. Костенко М.А. Аксиологический потенциал бережливых технологий в образовании / М.А. Костенко // Образование и наука. 2026. Т. 28. № 1. С. 86-107.

24. Лайкер Дж. Дао. Toyota: 14 принципов менеджмента ведущей компании мира / Джеффри Лайкер; пер. с англ. – Москва: Альпина Паблишер, 2011. – 400 с. – Текст: непосредственный.

25. Леушканова О.Ю. Стандартизация процессов непрерывного педагогического образования в условиях применения бережливых технологий / О.Ю. Леушканова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 1 (17). С. 11-22.

26. Леушканова О.Ю. Управление процессом непрерывного педагогического образования на основе бережливых технологий / О.Ю. Леушканова, Е.Ю. Иванова // Инновационное развитие профессионального образования. 2025. № 3 (47). С. 89-97.

27. Маджуга А.Г. Технологии бережливого производства в сфере образования: региональный аспект / А.Г. Маджуга, Н.А. Яковлева, А.Р. Биктагирова // Образование: традиции и инновации. 2020. № 3 (30). С. 4-8.

28. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с. – Текст: непосредственный.

29. Махнач В.В. Психологические аспекты «бережливого» подхода в образовании / В.В. Махнач, О.В. Конькова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2015. № 15-2. С. 133-139.

30. Микляева Н. В. Управление образовательным процессом в детском саду: методическое пособие / Н. В. Микляева. – Москва: Сфера, 2007. – 128 с. – Текст: непосредственный.

31. Образовательный процесс как целостное педагогическое явление: креативное взаимодействие участников образовательных отношений: монография / [Баранова О.В., Глазков Ю.Е., Глазкова М.М. и др.]; Под ред. Игнатьевой Г.А., Подкопаева О.А. – Самара: ПНК, 2025. – 210 с.

32. Оно Т. Производственная система Тойоты: уходя от массового производства / Таити Оно; пер. с яп. – Москва: Ин-т комплексных стратегических исследований, 2012. – 194 с. – Текст: непосредственный.

33. Панова У.М. Внедрение бережливых технологий как современный инструмент в профессиональном образовании / У.М. Панова // В сборнике: Проектное управление социально-экономическим развитием региона.

Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Липецк, 2023. С. 239-242.

34. Парфенова Е.Е. Бережливые технологии в управлении ДОУ как условие повышения качества дошкольного образования / Е.Е. Парфенова. – Текст: непосредственный // Научный альманах. – 2020. – № 10-2 (72). – С. 82–85.

35. Педагогическая наука как целостная система научного знания и научной деятельности : монография / [Алексеева М.В., Боровская А.К., Вязовая О.В. и др.]; Под ред. Куриной В.А., Подкопаева О.А. – Самара: ПНК; Самарама, 2025. – 320 с.

36. Пузиков Р.В. Принципы бережливого управления в образовании / Р.В. Пузиков, Г.Р. Сулейманова, Е.В. Сидорова // В сборнике: Актуальные вопросы современной науки и образования. Сборник статей LII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2025. С. 207-211.

37. Разумовский В.А. Об актуальности подготовки работников образования в области применения методологии бережливого производства / В.А. Разумовский, С.Е. Мансурова // В сборнике: Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Минск, 2025. С. 492-500.

38. Реализация проектов совершенствования в образовательных организациях с использованием бережливых технологий: методические рекомендации / под общ. ред. Н.С. Давыдовой. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2019. – 88 с. – Текст:

39. Репринцева Г.А. Бережливые проекты в системе образования – ответ на вызовы времени: региональный аспект / Г.А. Репринцева, К.С. Начкебия, А.А. Максименко // Вестник Белгородского института развития образования. 2023. Т. 10. № 1 (27). С. 52-62.

40. Родионова И.В. Бережливые технологии в сфере образования как условие оптимизации функционирования поликультурной образовательной среды / И.В. Родионова // В сборнике: Непрерывное дополнительное

образование специалистов: тренды трансформации. материалы Всероссийской научно-практической конференции. Киров, 2024. С. 65-68.

41. Соболева А.С. Особенности применения механизмов бережливого производства в образовании / А.С. Соболева // В сборнике: Ломоносов. сборник статей XIV Международного конкурса молодых учёных. Пенза, 2025. С. 34-37.

42. 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.

43. Теоретико-методологические подходы, междисциплинарные основы и практические результаты современных педагогических исследований: монография / [Алексеева П.М., Васильева А.С., Джилкишиева М.С. и др.]; Под ред. Джилкишиевой М.С., Подкопаева О.А. – Самара: ПНК; Самарама, 2025. – 166 с.

44. Уварина Н.В. Применение принципов бережливых технологий в современном образовании / Н.В. Уварина, О.Ю. Леушканова // В сборнике: Траектория развития субъектов образовательного процесса. Материалы II Международной научно-практической конференции. Воронеж, 2024. С. 464-472.

45. Финько М.В. Применение Lean-технологий в учебном процессе как средство формирования проектной компетенции будущего педагога / М.В. Финько. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 5. – С. 84–91.

46. Челомбитко А.Н. Специфика внедрения бережливых технологий в высшем образовании / А.Н. Челомбитко // Экономика образования. 2021. № 2 (123). С. 25-39.

47. Чичерин Ю.А. Структурная взаимосвязь элементов развития экосистемы бережливого производства в сфере образования / Ю.А. Чичерин, С.Ю. Папанова, А.Н. Гаранина // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2024. № 6 (109). С. 57-69.

48. Чичерин Ю.А. Внедрение бережливых технологий в организации сферы образования: современный формат, управленческий инструментарий, компоненты реализации / Ю.А. Чичерин, А.Н. Гаранина // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2024. № 4 (107). С. 109-118.

49. Шабалина Т.А. Технологии бережливого производства в системе высшего образования России / Т.А. Шабалина // В сборнике: Социально-экономическое развитие России: проблемы и перспективы. Сборник по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Елец, 2024. С. 113-119.

ГЛАВА 6. ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНАЯ ЭПИСТЕМОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ[10]

Трансдисциплинарная методология направлена на поиск и перенесение отдельных принципов из одной области наук в другую с целью расширения парадигмы последней. Данная глава ставит своими задачами обзор отдельных медико-педагогических данностей, таких как методические аспекты единства медицины и педагогики, социально-педагогические аспекты медицинского образования и сексуальное воспитание.

6.1. Концептуализация методического единства медицины и педагогики

Междисциплинарный подход выступает актуальным изначально в современной науке о человеке, объединяя психиатрию и социальную педагогику для холистического решения проблем инклюзивных групп.

Отмечаются сохраняющиеся проблемы стандартизации и универсальности подготовки специалистов и, в отличие от изолированных дисциплинарных векторов, синтез диагностической глубины и педагогических технологий, на наш взгляд может оправдывать интегративность, необходимую в период глобализации и AI.

Предпосылки нашего медико-педагогического исследования определяются вкладом иностранных авторов (Д. Локк и М. Монтессори), отечественных врачей, заложивших основы медицинской педагогики (XIX – начало XX века), петербургской модели детско-подростковой психиатрии [1], педагогической антропологии К. Ушинского, морально-этического взгляда христианской антропологии В. Зеньковского и педагогически ориентированных положений логотерапии В. Франкла. Ввиду социальной направленности медицины педагогическими предпосылками нашего исследования являются концепции социального воспитания, а в направлении «антропологичности» педагогики – медицинская экзистенциальная антропология К. Ясперса.

[10] Автор главы: Колосов Г.А.

Отдельными задачами нашего исследования являются выделение дидактических процессов взаимодействия врача и пациента на основании педагогических наблюдений и эвристический синтез дидактических основ в рамках темы исследования.

Междисциплинарный кризис в понимании человека в виде роста психических расстройств и экзистенциальных проблем в постсовременном обществе, а с другой стороны, узкая нозологическая ориентация психиатрии и психологизация педагогики, на наш взгляд, оправдывают потребность в интегративной парадигме, объединяющей глубину клинического понимания и потенциал социально-педагогического сопровождения.

Метод главы: обзорный. Методология построена на междисциплинарном с элементами тематического анализе, сравнительном анализе, экспертной оценке на основе клинической памяти; использовались обезличенные клинические данные. Рассматриваются социальные психолого-философские аспекты, используется методическое родство педагогики и лечебной деятельности. Цель исследования: систематизация и концептуализация знаний. Экзистенциальное в медицине является гранью между пациентом и медиком, поэтому допустимо будет в данном исследовании рассмотреть динамику медико-социально-педагогических процессов через эту призму.

1) Принцип природосообразности: педагогика методами когнитивных наук.

Следуя принципу природосообразности воспитания (Я. Коменски), воплощению этого принципа М. Монтессори, мы находим очевидную биологическую сущность объектом педагогического воздействия. В связи с этим представляем допустимым интерпретацию педагогики через призму когнитивной науки – междисциплинарной области, объединяющей психологию, нейронауку, лингвистику, философию и антропологию для изучения механизмов мышления, восприятия и обучения [2]. Когнитивная наука рассматривает педагогику не как эмпирическую практику, а как науку о конструировании знаний, где мозг выступает центральным элементом.

Например, когнитивные ученые анализируют строительство знаний с теоретических, нейрофизиологических и поведенческих перспектив, что позволяет переосмыслить педагогические стратегии как оптимизацию мозговых процессов. Наша интерпретация подчеркивает, что обучение – это не пассивный прием информации, а активный процесс, зависящий от пластичности мозга, мотивации и социальных взаимодействий. В результате педагогика эволюционирует от традиционных методов (например, лекций) к подходам, основанным на эмпирических данных о когнитивных механизмах, таких как память и внимание. Такой взгляд способствует созданию «нейрообразования», где нейронаука информирует о биологических ограничениях и возможностях обучения, делая педагогику более научной и адаптивной [3,4].

Методы когнитивных наук интегрируются в педагогику для повышения эффективности обучения, опираясь на понимание мозговых процессов. Согласно исследованиям, педагоги, прошедшие подготовку по нейроориентированной методологии, не только принимают нейрофизиологические приемы в преподавании и обнаруживают их успешность, но и сами открывают в себе новые грани открытого отношения к обучаемым [3]. Так, на основе концепций синаптической пластичности («обучение укрепляет синапсы; воспоминание активирует пластичность мозга»), учителя используют повторения для усиления нейронных связей. Например, инструменты вроде KWL-таблиц (Know-Want-Learned charts) помогают закреплять знания через повторное извлечение информации, что улучшает долгосрочную память [3]. Когнитивная психология подтверждает, что активное вспоминание активирует области мозга [4], такие как передний гиппокамп и латеральная височная кора, делая обучение более эффективным, чем пассивные методы в наглядного метода графических диаграмм.

Создание эмоционально безопасной среды является одной из образовательных нейронаучных концепций. Эмоциональное благополучие влияет на когнитивные функции: методы включают учет аффективных

факторов, таких как мотивация и внимание, через «обучение через опыт» (опытно-практическое обучение) – активности, где ученики делятся эмоциями перед уроком, чтобы повысить вовлеченность [3]. Это основано на нейронаучных данных о том, как стресс или положительные эмоции модулируют обучение.

Когнитивные науки предлагают вмешательства для развития рабочей памяти, тормозного контроля и гибкости мышления, способствуя тренировке так называемых исполнительных функций. Например, программы, включающие сон, питание, физические упражнения и когнитивные тренинги, оптимизируют исполнительные функции, что особенно полезно для детей и подростков. Исследования показывают, что такие методы приводят к реконфигурации мозговых цепей, улучшая академические результаты [5,6].

В эпоху онлайн-обучения методы когнитивных наук адаптируются для цифровых платформ, фокусируясь на снижении когнитивной нагрузки и использовании мультимедиа для лучшего кодирования информации. Данный подход подразумевает педагогическую парадигму, основанную на положениях из нейронауки и наук о обучении. Эти методы не предписывают жесткие правила, а обогащают педагогические выборы, помогая учителям адаптировать практики под индивидуальные нужды учеников. Профессиональное развитие, включающее активное обучение нейронауке, способствует повышению качества образования и развитию когнитивного потенциала обучающихся [7].

Междисциплинарный вектор нашего исследования также позволяет указать на место нейрофилософии в педагогике. Философия нейронаук представляет собой специализированную область философии науки, которая исследует методологические, теоретические и онтологические основания нейробиологических дисциплин. В отличие от нее, «нейрофилософия» – термин, популяризированный Патрисией Черчленд в 1986 году, – фокусируется на применении эмпирических открытий о мозге для решения традиционных философских проблем, таких как природа сознания, свобода воли, мораль и познание [8].

Современные исследования также развивают направление «нейропрагматизма», которое связывает классический американский прагматизм (Дж. Дьюи, У. Джеймс) с нейронаукой. Этот подход отвергает жесткий редукционизм и рассматривает разум как воплощенную систему, взаимодействующую с окружающей средой [9]. Практическая интерпретация «нейропрагматизма» педагогикой приводит к пониманию того, как пластичность мозга и социальные взаимодействия формируют «я» ученика. Нейрофилософия помогает обосновать этические нормы в сфере образования, опираясь на биологические основы эмпатии и социального познания [9].

Мы склонны допускать, что в педагогике данные сентенции могут быть реализованы через нейроэтику и размышления о том, как нейронаучные данные влияют на этические и теоретические основы образования. Например, нейрофилософия может помочь осмыслить, как мозг формирует «я» и социальные взаимодействия, что актуально для понимания мотивации и смыслообразования в обучении.

«Нейросфокусированные» отрасли, тем не менее, подчеркивают, что педагогика должна учитывать не только когнитивные, но и аффективные и социальные аспекты мозга, избегая «нейромифов» (например, миф о стилях обучения [4]). В контексте нейрообразования нейрофилософия способствует этическому применению нейронауки, обсуждая вопросы, такие как нейроэтика в классах, где мозговые исследования встречаются с педагогикой. Это приводит к интерпретации образования как культивирования общего поля между нейронаукой и педагогикой, где философские идеи помогают избежать редукционизма (сведения обучения к мозговым процессам) и продвигать холистический подход. В целом, интерпретация педагогики как когнитивной науки обогащает практику, делая её более обоснованной и эффективной, с нейрофилософией как методом взаимодействия между наукой и этикой. Однако важно критически оценивать данные, чтобы избежать чрезмерного энтузиазма по поводу «нейрофасцинации» (данный термин подразумевает б*о*льшую убедительность нейрознаний для людей, если они соответствуют их прежним

убеждениям, что проявляется, в частности, отрицательными тенденциями нейромифов и коммерциализации [4]).

Отдельного внимания в этом обзоре занимают идеи Владимира Михайловича Бехтерева 1920-х годов по воспитанию беспризорных и трудных детей (колонии, педагогические станции). Они доказали свою эффективность тогда и подтверждаются современной практикой: чем последовательнее и ритмичнее взрослый, тем быстрее происходит перестройка рефлексов. Главное правило В.М. Бехтерева: «Не бороться с ребёнком, а перестраивать его рефлексы через коллектив (семью) и труд». Любовь без рефлексологической грамотности часто провоцирует старые рефлексы; грамотная забота их гасит и создаёт новые [10]. В качестве примера к проблеме сопровождения замещающих семей рефлексологическая парадигма В.М. Бехтерева приобретает новые смыслы: отсутствие или разрыв ранних сочетательных рефлексов на материнскую заботу приводит фиксированные оборонительные рефлексы (страх, отстранённость) и в возрасте первого детства ребёнок не формирует «рефлекс доверия» из-за депривации – замедляется социогенез и ребёнок не подражает родителям, не усваивает нормы [11].

2) Интерпретация воспитания через К. Ясперса.

Мы восходим к тезису, что социализация и социальное воспитание, если следовать трактовке понятий социального воспитания, предложенной Анатолием Викторовичем Мудриком [12,13], представляют собой генетически единые понятия, и, в связи с этим требуют фундаментального философско-педагогического обоснования, и далее, выведения педагогической проблематики на уровень экзистенциального анализа. Речь идет не просто о параллельном существовании двух процессов, где одно (воспитание) является лишь инструментом другого (социализации), а об их сущностном родстве, об общем корне происхождения. Это единство становится объективно наблюдаемым и доказуемым лишь тогда, когда мы рассматриваем их сквозь призму того, что Карл Ясперс называл «психологией осуществления способностей». Согласно этой традиции, любые психические явления, будь то

формирование личности, усвоение норм или проявление таланта, обретают свою подлинную реальность только в акте реализации, в моменте перехода из внутреннего, потенциального состояния во внешнее, действительное. Иными словами, мы можем с уверенностью говорить о состоявшейся социализации или эффективном воспитании только постфактум, ретроспективно, наблюдая их завершенные, объективированные результаты в поступках, способностях и жизненных выборах человека. До этого момента они пребывают в области возможного, субъективного, еще не ставшего фактом, и Ясперс дает нам методологический ключ к пониманию того, как субъективные психические переживания становятся объективными проявлениями психической жизни после констатации того, что они завершились.

Даже сам процесс усвоения и интериоризации социальных норм, то есть их глубокого «поглощения» внутренним миром личности, не является механическим или гарантированным. Он разворачивается в сложном пространстве между двумя парадигмами: объектной, где человек выступает как восприемник внешних требований, и субъектной, где он является активным, творческим началом. Усвоение здесь предстает как творческий акт, как уникальное событие встречи внутреннего мира личности с внешним миром культуры и социума. И именно эта творческая природа, эта зависимость от свободы и внутренней работы человека делает результат принципиально непредопределенным: подлинное присвоение норм может так и не перейти из возможности в действительность. Процесс может запуститься, могут быть созданы все необходимые внешние условия, но подлинное присвоение норм, их превращение в часть собственной психической жизни, может и не произойти, оставаясь лишь внешним научением или формальным соблюдением.

В этом контексте особенно важным становится различение подходов педагогики и психологии к исследованию человека и его развития. Принадлежность воспитания к фундаментальным педагогическим категориям наделяет эту науку особым взглядом на предмет. Педагоги, в силу самой природы своей деятельности, вынуждены удерживать в фокусе внимания

целостного человека в его становлении, что делает их подход более антропоцентричным и, в определенном смысле, более осмысленным. Они работают с живой, нерасчлененной реальностью детства, взросления и формирования личности, что перекликается с идеями А.В. Мудрика о социальном воспитании как целенаправленном создании условий для развития человека. Психология же, особенно в своей исследовательской, экспериментальной ипостаси, нередко тяготеет к излишнему редукционизму – стремлению свести сложные, многомерные феномены к более простым, измеримым, но частным механизмам и процессам. Анализируя отдельные функции, реакции или когнитивные структуры, психолог рискует потерять из виду ту самую целостность, которая и составляет суть человека, вступающего в процесс социализации.

Обращение к наследию К. Ясперса позволяет существенно углубить это понимание, введя категории возможности и невозможности в само основание воспитательного процесса. К. Ясперс, рассматривая широкий спектр человеческого бытия, включая его патологические проявления, определяет обстоятельства, связанные с воспитанием, именно в этом континууме: воспитание всегда находится на грани своей осуществимости и неосуществимости [14, с. 864]. Более того, он указывает на социальные условия как на важнейший элемент, влияющий на характер и проявления психических расстройств. Это значит, что среда, социальные связи и, конечно же, воспитание как целенаправленное воздействие этой среды, являются не просто фоном, но активным фактором в формировании не только здоровой, но и больной психики. А.В. Мудрик, в свою очередь, дает нам понятийный аппарат для описания того, как именно это социальное влияние организуется в педагогическом ключе, создавая пространство для развития или, напротив, для возникновения трудностей.

Таким образом, выстраивается стройная картина: социальное усвоение и формирование человека происходит через механизм «психологии осуществления способностей» в понимании К. Ясперса, который одновременно

служит ключом к пониманию как нормальной психологии, так и нозологии – учения о болезнях. Успешное осуществление способностей ведет к социализации и психическому здоровью; сбой, невозможность или искажение этого осуществления, во многом обусловленные социальными условиями, ведут к патологии. Социализация и воспитание, будучи едиными по своей генетической природе согласно трактовке А.В. Мудрика, выступают тем жизненным пространством, где человек либо обретает, либо утрачивает возможность быть собой в обществе. И эта возможность, как подчеркивает экзистенциальная традиция К. Ясперса, никогда не дана заранее, а каждый раз заново творится в акте личностного усилия и ответственного выбора, в то время как педагогическая традиция, восходящая к А.В. Мудрику, призвана создавать для этого творческого акта наиболее благоприятные условия.

3) Практическое исследование: клинические наблюдения в медицинской практике (качественный анализ эмпирических данных).

В данной исследовании представлены практические данные, полученные методом включенного наблюдения в процессе консультирования пациентов. Материал собран на базе частной клиники Сибири и отражает наблюдаемые закономерности, поведенческие реакции пациентов и клинические случаи. Данные носят качественный характер, фиксируя не статистические показатели, а клиническую феноменологию.

3.1. Характеристика наблюдаемой группы пациентов с психогенными расстройствами:

1) в ходе практики автором была выделена группа пациентов, чьи жалобы носили преимущественно психогенный (функциональный) характер;

2) эмпирически были зафиксированы следующие общие признаки:

А) возрастные рамки: большинство пациентов находились в возрастной группе «после 30 лет»;

Б) соматический статус: у всех пациентов из наблюдаемой группы были исключены органические причины расстройств (данные объективных обследований не выявляли патологии);

В) личностные особенности: отмечался стабильно высокий уровень личностной рефлексии. Пациенты были склонны к самоанализу и подробному описанию своих переживаний;

Г) психический статус: при клинической оценке фиксировались легкий и субклинический уровни тревожности. То есть расстройства настроения не достигали степени клинически выраженных форм, но были достоверно обнаруживаемы;

Д) социально-психологический контекст: пациенты находились в состоянии, квалифицированном специалистом как экзистенциальный кризис: они стояли перед жизненным выбором, занимались поиском смыслов, переживали возрастные переходы;

Е) вербализация проблемы: при прицельном расспросе пациенты самостоятельно указывали или соглашались с наличием недостаточности доверия и близости в значимых отношениях.

3.2 Клинические наблюдения и терапевтическая динамика.

В научной документации были представлены описания клинических ситуаций, иллюстрирующих связь соматоформных нарушений с психологической сферой. Наблюдались пациенты, у которых экзистенциальный кризис (связанный с возрастом, утратой смыслов) влек за собой вторичные изменения в физиологическом функционировании. Аналитически ориентированным психотерапевтом выдвигалось нозогенное предположение, что кризис вызывал своеобразную регрессию или соматизацию – появление функциональных нарушений при отсутствии органической патологии. Выход из этого состояния, согласно наблюдениям за динамикой пациентов, был сопряжен с дальнейшим развитием личности и переосмыслением жизненных ориентиров. В качестве клинического примера дезадаптивного паттерна приводится описание поведения лиц с нарциссическими чертами в межличностном взаимодействии. Эмпирически это проявлялось не как подлинный контакт, а как использование другого человека для

самоудовлетворения, что закономерно приводило к жалобам на качество отношений.

В процессе приема пациентов врачом применялся метод самонаблюдения с целью оптимизации коммуникативных стратегий с целью отражения динамики коммуникации в диаде «врач-пациент. Прицельно привлекали внимание поведенческие реакции пациентов на различные типы врачебного нарратива и эффективность различных типов объяснения. В ходе наблюдения было выявлено, что интерес и вовлеченность пациентов в процесс консультирования возрастают при использовании двух типов объяснения:

А) объяснение экзистенциальных категорий: когда врач обращался к темам «свобода», «любовь», «ответственность», «смысл», пациенты демонстрировали повышение внимания;

Б) «нейрофасцинация»: использование объяснений, основанных на рефлексологии и когнитивно-поведенческих механизмах (доступное изложение нейрофизиологических процессов), также вызывало устойчивый интерес и лучшее понимание своей проблемы.

Наблюдение позволило выделить следующие поведенческие индикаторы эффективной коммуникации в виде фиксируемых маркеров вовлеченности:

1) устойчивый визуальный контакт,

2) ориентация тела в сторону врача (открытая поза),

3) минимизация отвлекающих действий,

4) увеличение количества уточняющих вопросов и аффирмативных реакций (кивание, эмоциональный отклик).

В рамках наблюдения была зафиксирована корреляция между типом коммуникации и клиническим исходом. При отсутствии осложняющих факторов (тяжелой соматической патологии) использование нарратива, сочетающего доступное физиологическое объяснение и обсуждение значимых для пациента жизненных категорий, приводило к более быстрому разрешению проблемы и выраженным позитивным изменениям. Терапевтический эффект коммуникации, таким образом, здесь проявлялся в рекомендациях, данных в

контексте принятия ответственности и осмысленности: они воспринимались пациентами благожелательно и способствовали терапевтическому контакту.

Мы находим оптимальным дополнить выводы практического исследования эмпирическими данными исследований подростковой когорты: Валовой Ю.А. приводятся ссылки на эмпирическое исследование личностных особенностей подростков, имеющих опыт ранних сексуальных отношений [15]. Установлено, что у подростков с более высокой активностью в этой сфере наблюдается непонимание и обесценивание экзистенциальных ценностей. Выявлено, что для 27% исследуемых подростков соответствующий опыт не деформирует личность. Ключевым условием этого является способность разделять экзистенциальные ценности и принимать ответственность за свои действия перед другим человеком [15].

Обобщая представленные качественные данные, можно выделить несколько устойчивых клинических паттернов:

1. связь функциональных нарушений с психологическим состоянием. Зафиксирована устойчивая связь между состоянием экзистенциального кризиса (потеря смыслов, возрастные кризисы, высокая рефлексия) и возникновением функциональных (неорганических) расстройств у пациентов средней возрастной группы;

2. клинические маркеры для дифференциальной диагностики. При отсутствии органической патологии и наличии субклинического уровня тревоги настороженность врача должны вызывать жалобы пациента на недостаток доверия и близости в отношениях, а также высокая вовлеченность в беседу при обсуждении тем смысла, свободы и ответственности;

3. коммуникативные стратегии, повышающие эффективность терапии. Эмпирически подтверждена эффективность двух типов врачебного нарратива: рациональное объяснение с элементами доступной нейрофизиологии (для захвата внимания и формирования первичного понимания) и экзистенциально-ориентированный диалог (для глубинной проработки запроса и вовлечения пациента в терапевтический процесс). К обсуждению, механизм философско-

ориентированной дидактики здесь может быть детерминирован через специфическую фасилитацию: использование философских категорий в дидактике способствует развитию критического мышления, этического осознания, способности к рефлексии и интеграции знаний из различных дисциплин [16].

4. педагогическая составляющая лечебного процесса. Наблюдения показывают, что передача знания и формирование новых установок являются неотъемлемой частью врачебной помощи. Структурирование коммуникации врачом, использование вербальных и невербальных инструментов напрямую влияет на вовлеченность пациента и скорость разрешения проблемы, что позволяет рассматривать контакт «врач-пациент» как терапевтическое и обучающее взаимодействие одновременно.

По отношению же к студенту медицинская педагогика выступает как классическая дидактика высшей школы, формирующая клиническое мышление и профессиональные компетенции. Однако логика врачебной деятельности неизбежно выводит педагогическое воздействие за пределы аудитории – в пространство лечебного процесса, направляясь на пациента. Здесь педагогика реализуется уже как терапевтическое обучение, задача которого – трансформировать сложное научное знание в доступную для больного человека форму. Таким образом, медицинская педагогика выполняет функцию связующего звена между сознанием профессионала, вооруженного научной картиной болезни, и сознанием пациента, живущего в контексте субъективного переживания недуга. Обучение больного является прямым продолжением той педагогической работы, которая была проведена со студентом. Эффективность врача как педагога для пациента напрямую зависит от того, насколько полно он сам освоил педагогические принципы в период своего обучения. Эта двунаправленность – подготовка врача и просвещение пациента – составляет специфику медицинской педагогики как самостоятельной области знания, обеспечивающей целостность лечебно-образовательного процесса.

Следующее наблюдение, реализованное нами в государственной медицинской системе, непосредственно отражает одну из особенностей медицинской педагогической технологии. Так, согласно нарративу ответа одного из врачей-педиатров, заведующего педиатрическим отделением, примерно в половине случаев рекомендации по приему препаратов подтверждают следование этой рекомендации, учитывая, что на педиатрическом приеме рекомендации по приему препаратов озвучивается родителю/ям (выборка врача – 1 педиатрический участок, 5 лет работы). Ввиду регламентированного 15-минутного приёма развёрнутые коммуникативные рекомендации не укладываются в структуру врачебного осмотра и являются нецелесообразными на этапе выдачи назначений, поэтому рассказ о лечении, вероятно, остаётся единственной формой воспитательного воздействия.

Выводы.

1) Принцип природосообразности получает современное обоснование через нейронауку: педагогика, опираясь на знания о мозге, создает условия для реализации человеческой способности к осмысленному существованию, где биологическое не отменяет, а служит основанием для воспитания.

2) Подтверждена непредопределенность воспитательного результата: социализация (усвоение норм) не гарантирована самим фактом трансляции ценностей. Воспитание есть создание условий для экзистенциального события – «встречи» внутреннего мира ребенка с социальным миром. Отсюда вытекает принципиальная задача педагогики: не «наполнять сосуд», а пробуждать личностное усилие, поддерживать субъектность, обучать ответственности за собственный выбор, а не просто дисциплине. Таким образом педагогический акт воплощается как встреча с возможностью.

3) Лечебный процесс доказал свою эффективность при сочетании «нейрофасцинации» (доступного физиологического объяснения) и экзистенциального диалога. Это обосновывает необходимость обучения будущих врачей и социальных работников не только клиническим дисциплинам, но и педагогике общения. Коммуникативная компетенция

специалиста должна включать умение «переводить» сложное научное знание на язык пациента и создавать пространство для обсуждения жизненных смыслов. Подготовка педагога для системы здравоохранения – отдельная задача педагогики высшей школы, отражающая медицинскую педагогику как двунаправленный процесс.

Таким образом, медицинская педагогика предстаёт как двунаправленный процесс: подготовка врача (формирование его клинического мышления и коммуникативной компетенции) и воспитание пациента (трансформация научного знания в доступную и осмысленную форму). Единство медицины и педагогики заключается не в параллельном существовании, а в их сущностном родстве: и та, и другая имеют дело с человеком в его целостности, где лечение невозможно без обучения, а обучение – без воспитания. Общим объектом обеих дисциплин выступает педагогическое пространство, а целью как педагогики, так и медицины является воспитание – в широком смысле как формирование ответственного отношения к себе, своему здоровью и окружающим. Пациент, согласно Федеральному закону «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», выступает объектом медицинского воздействия, что не отменяет субъект-объектной логики, но задаёт объектную направленность педагогического вмешательства.

6.2. Социально-педагогические основы воспитания в медицинском образовании

1. Специфические общепсихологические характеристики социального пространства.

Постиндустриальная социальность как есть общепризнано характеризуется неопределенностью, изрядной противоречивостью, изменяемостью и нестабильностью. Такие явления современной социальной жизни, как «социальная травма» (П. Штомпка), «культурный шок» (К. Оберг) и феномен «потерянных поколений», [17, 18] не исчерпываются лишь переживанием утраты (близких, социального статуса), чувством

отверженности, удивлением или дискомфортом при столкновении с иными культурными нормами. Их ключевая особенность – глубокая дезориентация в системе ценностных координат. Именно размывание ценностных ориентиров, утрата привычных смыслов и критериев оценки реальности превращают процесс социальной адаптации в крайне затруднительный, подрывают устойчивость социальной идентичности и резко ухудшают социальное самочувствие человека. Это значает, что обоснованы механизмы взаимоднйствия и контроля с данными социальными атрибутами, в частности, педагогические. Так, по мнению Т.А. Колесниковой, результатом социального воспитания выступает «социальность» [18].

Задачи: 1) исследовать общепсихологические особенности постсовременного социального пространства с целью выяснения ее как базы для проектирования адаптивных образовательных стратегий и определить, как эти характеристики трансформируют запрос к педагогике, социальной работе и клинической практике, учитывая отказ от чисто информационных моделей в пользу методов, работающих с эмоциональным состоянием и идентичностью.

2) проанализировать травмо-информированный подход (TIC) как междисциплинарную (медико-психолого-педагогическую) модель работы с уязвимыми группами. Оценить доступность его изучения в системе профессионального образования, выявить разрыв между теорией и практической уверенностью специалистов. Обосновать необходимость интеграции TIC в базовую подготовку педагогов, врачей и социальных работников как сквозной компетенции, а не факультативной дисциплины.

В постсовременном социальном пространстве, как его описывает Ц.П. Короленко в рамках постпсихиатрического подхода, большинство людей демонстрирует довольно предсказуемый набор общепсихологических сдвигов. Эти сдвиги не являются психопатологией в классическом смысле, а представляют собой статистически преобладающий способ адаптации психики к текущей культурно-информационной среде.

Одним из самых выраженных и системообразующих свойств становится резкое преобладание первичного психического процесса над вторичным. Логика, последовательное рассуждение, взвешивание альтернатив отодвигаются на второй план, а на передний выходят ассоциативные цепочки, эмоционально окрашенные образы, быстрые аффективные оценки. Это не случайная слабость отдельных людей, а массовая реакция на постоянную перегрузку сознания фрагментированными, эмоционально заряженными стимулами.

Следствием и одновременно условием такого сдвига оказывается заметное снижение имажинативной функции – способности самостоятельно порождать, удерживать и развивать сложные внутренние образы. Воображение, которое раньше служило важнейшим инструментом символизации, рефлексии и долгосрочного планирования, вытесняется готовыми внешними визуальными шаблонами [19, 20]. Человек всё реже «достраивает» картину мира внутри себя – он предпочитает потреблять уже смонтированную картинку.

На фоне ослабления имажинативной работы и доминирования первичного процесса возникает хроническая свободно плавающая тревога. Она не имеет чёткого объекта и не привязана к конкретной угрозе. Это диффузное напряжение, которое ощущается почти постоянно и которое психика пытается снять через поиск внешних стабилизаторов: лайков, трендов, принадлежности к группе, потребления контента, коротких дофаминовых циклов. Тревога становится фоном существования, а не эпизодом.

Для снижения когнитивной и эмоциональной нагрузки в условиях постоянной неопределённости и информационного шума очень широко распространяется дуалистическое («чёрно-белое») мышление. Мир делится на две части: правильное / неправильное, наши / не наши, добро / зло, свобода / угнетение. Нюансы, градации, контекстуальные оценки становятся слишком энергозатратными и поэтому вытесняются. Дуализм упрощает ориентирование в хаосе, но одновременно резко сужает реальность.

Ещё одной характерной чертой становится сдвиг социализации с внутреннего центра на внешний. Идентичность всё в большей степени строится не через собственную рефлексию и автобиографический нарратив, а через внешние маркеры одобрения, через демонстрацию принадлежности, через быстрое получение обратной связи. Автономия «Я» ослабевает, а зависимость от социального зеркала – растёт. Человек всё чаще спрашивает не «кто я?», а «как меня видят?».

Все перечисленные характеристики – доминирование первичного процесса, снижение имажинативной функции, свободно плавающая тревога, дуалистическое мышление, экстернализация социализации – взаимосвязаны и поддерживают друг друга. Они образуют устойчивый адаптивный комплекс, который позволяет большинству людей удерживаться в равновесии в условиях крайней информационной плотности, ценностного плюрализма и утраты традиционных ориентиров.

Короленко подчёркивал, что этот комплекс не следует рассматривать как массовую деградацию или повсеместную патологию. Это именно нормальная (в статистическом смысле) реакция психики на данную культурно-технологическую конфигурацию. Постпсихиатрический взгляд состоит в том, чтобы не клеймить такое состояние болезнью, а видеть в нём спектр – от относительно устойчивых адаптивных вариантов до тех точек, где адаптация начинает ломаться и появляются уже клинически значимые расстройства [19, 20].

Таким образом, описанные общепсихологические характеристики социального пространства постсовременности – это не случайный набор симптомов, а логически связанная система ответов психики на объективные условия среды, в которой она сейчас существует. В связи с вышеизложенными особенностями социального пространства как «экзистенциально» недостаточными (особенности современной «травматизации», ощущения потери, болезненность столкновения с глубинными переживаниями), мы

обнаруживаем здесь точку приложения для рациональных экзистенциально ориентированных методов.

2. Педагогическая модель подготовки медицинского специалиста

Медицинская образовательная организация – это система, где знание о жизни и смерти соседствует с сухими цифрами анализов, где сострадание должно уживаться с клинической отстранённостью. Но за парадными фасадами аудиторий и блеском хирургических инструментов скрывается человек – студент, который не только учится лечить, но и сам нуждается в поддержке. Современные исследования, проведённые в российских медицинских вузах, рисуют тревожную картину: более половины студентов испытывают хронический стресс, предрасположенность студентов к невротическим расстройствам увеличивается к окончанию обучения в университете, что связано с нарастающим уровнем трудности учебного материала, кризисом самоидентификации и проблемами формирования профессиональной направленности личности и личностно значимыми вопросами трудоустройства и поступления в ординатуру [21], а каждый четвертый студент на первом курсе сомневается в правильности выбора профессии («Зачем я сюда поступил?») [22]. Также более 60% студентов считают, что их сокурсники нуждаются в психологической помощи, и поддерживают создание специализированных служб при вузах [22].

Социологические опросы фиксируют у будущих врачей, с одной стороны, понимание гуманной сущности профессии, а с другой – узкопрагматическое мировоззрение, что актуализирует необходимость усиления морально-этической составляющей образования [23, 24]. По нашим доводам, пребывание в этом континууме прагматизма-антропоцентризма отражает социальную психологию медицинского образования в России как динамическое поле напряжений между традиционными (патерналистскими, авторитарными) и инновационными (гуманистическими, личностно-ориентированными) подходами, поэтому, этически необходимая модель образования должна быть направлена на преодоление этих противоречий.

Опираясь на вышеизложенные проблемы и особенности медицинского социального пространства, мы предлагаем культуросообразную этическую трехсоставную модель, направленную на формирование врачебной субъектности: использование фасцинации, фасилитации, нейроэтики (биоэтики).

Мы используем понятие «фасцинация» (fascinare – «очаровывать», «привлекать») в дидактике как метод привлечения внимания и очарования учебным материалом [16] и «фасилитация» (от англ. facilitate – облегчать, помогать) как создание условий для комфортного и продуктивного группового обучения [25].

Российская специфика медицинского образования делает акцент на холистическом (целостном) взгляде на человека – как на духовно-нравственное, психосоциальное и телесное существо, что противостоит западным парциальным (частичным) подходам, связанным с коммерциализацией медицины [26]. Биоэтика здесь выступает не просто дисциплиной, а фундаментальным принципом, защищающим человеческое достоинство («приоритет интересов человека над интересами общества и науки») [27].

Модель имеет трёхуровневое строение и напоминает концентрические круги, где каждый уровень выполняет свою функцию, а все вместе они работают на достижение главной цели – формирование компетентного и этичного врача.

В центре находится ядро – личность обучающегося с его профессиональными и нравственными установками. Вокруг него выстраиваются три взаимосвязанных контура образовательного процесса.

Первый контур – фасцинирующий. Он отвечает за мотивацию и смыслообразование. Здесь задействуются приёмы, пробуждающие интерес к профессии: обсуждение философских и экзистенциальных вопросов медицины, разбор клинических случаев, включающих этические дилеммы, обращение к художественной литературе и кино для понимания переживаний пациента. Это

позволяет студенту увидеть за сухими фактами живого человека и почувствовать высокое призвание врача.

Второй контур – фасилитирующий. Он обеспечивает психологически безопасную среду и организацию совместной деятельности. Преподаватель здесь выступает модератором: он создаёт условия для работы в малых группах, инициирует взаимообучение, поддерживает диалог и право на ошибку. Именно в таком пространстве у будущих ординаторов формируется чувство профессиональной общности, они учатся аргументировать свою позицию и прислушиваться к коллегам.

Третий контур – рефлексивно-этический. Он выполняет функцию фильтра, защищающего от некритичного заимствования сомнительных методик и псевдонаучных концепций. В рамках этого контура студенты осваивают инструменты доказательной медицины, учатся анализировать рекламные обещания «нейротренажёров» и других коммерческих продуктов, ведут рефлексивные дневники, где фиксируют свои профессиональные сомнения и этические конфликты. Этот контур превращает будущего врача из пассивного потребителя информации в самостоятельного мыслителя.

Три контура работают не изолированно, а в постоянном взаимодействии. Фасцинация создаёт энергию и смысл учения, фасилитация даёт форму и поддержку для реализации этой энергии, а рефлексивно-этический контур направляет её в русло доказательной и нравственно выверенной практики. Например, на занятии по неврологии фасцинирующим началом может стать философский вопрос о природе сознания, фасилитирующим – групповая работа над сложным диагностическим случаем, а этическим – задание распознать манипуляции в рекламе нового «нейроустройства». В результате ординатор не просто запоминает симптомы, а учится мыслить системно, сотрудничать и сохранять критическую позицию.

Данная модель, на наш взгляд, особенно актуальна для российской высшей медицинской школы, которая традиционно сильна фундаментальными знаниями, но часто страдает излишним авторитаризмом и перегрузкой

студентов. Внедрение фасилитации и диалогичности позволяет преодолеть разрыв между преподавателем и обучающимся, не жертвуя академической глубиной. Кроме того, включение рефлексивно-этического контура становится ответом на вызовы современного информационного общества, где будущий врач должен уметь противостоять потоку недостоверных данных и сохранять профессиональную честность.

3. Травма-информированный подход в медицинском и социально ориентированном образовании

Травмо-информированный подход (TIC) представляет собой экзистенциальную модель оказания помощи, принципиально меняющую оптику восприятия «трудного» поведения пациента. В его основе лежит понимание того, что агрессия, отказ от процедур или конфликтность могут быть не злой волей, а защитной реакцией, сформировавшейся вследствие предшествующего травматического опыта, включая негативные взаимодействия с самой медицинской системой [28, 29]. Агентство SAMHSA определяет шесть ключевых принципов TIC: безопасность, доверительность и прозрачность, поддержка равных, сотрудничество, расширение прав и возможностей, а также учет культурных и гендерных особенностей [28]. Эти принципы выступают своего рода универсальной мерой предосторожности, применимой ко всем пациентам без стигматизации [28].

Экзистенциальное измерение подхода проявляется в том, что травма затрагивает фундаментальные основы человеческого бытия – смыслы, свободу, ответственность, отношения с другими и осознание конечности [30, 31]. Методы логотерапии и экзистенциального анализа, таким образом, оказываются не просто вспомогательным инструментом, но способом восстановления целостности личности, утраченной в травматическом опыте [30, 31]. Исследования подтверждают, что внедрение TIC в отделениях неотложной помощи снижает использование физических ограничений, улучшает коммуникацию и повышает удовлетворенность пациентов [28].

Анализ доступности изучения модели в профессиональном образовании выявляет существенные различия. Социальное образование демонстрирует высокую степень интеграции TIC, где подход изучается не как факультатив, а как сквозная компетенция, пронизывающая теоретическую подготовку и практику [32, 33, 34, 35]. Это обусловлено исторической связью профессии с уязвимыми группами и наличием четких стандартов аккредитации [32]. Медицинское образование, напротив, находится на этапе активного, но фрагментированного роста. Существует множество инициативных курсов [36], однако доступность изучения остается неравномерной. Ключевая проблема, выявленная канадскими исследованиями, – разрыв между теоретической осведомленностью (87,7% обученных) и практической уверенностью специалистов (72,6% чувствуют неуверенность). Барьерами названы нехватка времени и отсутствие стандартизации обучения между дисциплинами [37].

Таким образом, для повсеместного и эффективного использования модели необходимы дальнейшие усилия по унификации учебных программ в медицинских вузах. Опора на методологические наработки и богатый опыт системы социального образования могла бы стать, по нашим доводам, основой для создания междисциплинарных, практико-ориентированных стандартов подготовки, позволяющих будущим врачам не просто знать о травме, но и уверенно применять травмо-чувствительные стратегии в ежедневной практике.

Ключевыми барьерами касаемо неприменения полученных знаний о «TIC» были названы нехватка времени и отсутствие стандартизации обучения между дисциплинами: это вторит нашим данным, полученным при изучении российских медицинских социальных данностей.

Медицинские и социальные работники, обученные экзистенциально ориентированному методу TIC, начинают использовать в практике деэскалационные техники: предоставление выбора, объяснение процедур, запрос разрешения на прикосновение и признание права пациента на страх или гнев. В связи с нашими данными на основании врачебной практики, можно объединить иностранные и российские наблюдения констатацией нарратива

открытости: успех обучения и терапии возрастает с открытостью терапевта и педагога.

Метод рационального объяснения показывает допустимость как в западном (теории TIC), так и российском контексте (опросы врачей России).

Наше обсуждение ограничено допустимо меньшей значительностью качественных данных, так и возможностями сравнения количественных и качественных данных. Адаптация модели TIC требует, в зависимости от подхода, индигенизации и/или адаптации под культурный бэкграунд.

Выводы

В заключение мы обозначим три центральных вывода исследования:

- постсовременная психическая реальность как основа дидактики. Выявленные общепсихологические характеристики (клиповое мышление, диффузная тревога, ослабление воображения) должны стать отправной точкой для пересборки методик преподавания. Педагогика постсовременности призвана отказаться от чистого трансляционного подхода в пользу создания образовательного опыта, который «заземляет» тревогу через структуру, тренирует имажинативную функцию через нарратив и преодолевает черно-белое мышление через обучение диалогу и рефлексии. Это требует подготовки педагога, способного работать не только со знанием, но и с состоянием обучающегося;

- экзистенциальный интеллект как предмет формирования воспитания. Педагогическая задача – помочь обучающемуся «означить» эти переживания и найти зрелые формы их проживания;

- обоснована интеграция травмо-информированного подхода в профессиональное образование. Травмо-информированный подход (TIC) должен стать не факультативом, а базовой компетенцией специалистов помогающих профессий. Разрыв между теоретическим знанием и практической неуверенностью врачей и педагогов требует внедрения стандартизированных, практико-ориентированных программ, включающих деэскалационные техники, культурную компетентность и профилактику вторичной травмы. Необходимо

перенести успешный опыт социального образования (где ТІС является сквозной компетенцией) в систему медицинского образования.

6.3. Экзистенциально-антропологическая концептуализация сексуального воспитания

Проблема полового воспитания как феномена, неспособного быть окончательно сформированным ввиду психологического мифа его табуированности [38] и факта наличия социосексологических реверсивных механизмов [39], так и неспособного быть достаточно завершенным, будет представлять «белое пятно», в особенности, как разновидность социального воспитания. «Прикладной» же характер сексуального воспитания можно обосновать по источнику-агенту: институциональному образованию (семья, социокультурное пространство), специалисту – в нашем понимании медицинского социального института (врачами, средним медицинским персоналом, дименсиональным направлением психиатрии) и педагогов.

Теоретические предпосылки: социальное воспитание по А.В. Мудрику, общая психопатология Ясперса (как труд по медицинской антропологии), психолого-философские экзистенциальные категории, педагогические принципы природосообразности и культуросообразности. Метод главы: традиционный обзор. Методология построена на междисциплинарно-тематическом анализе, сравнительном анализе, экспертной оценке на основе клинической памяти; использовались обезличенные клинические данные. Рассматриваются социальные психолого-философские аспекты. Цель главы: систематизация и концептуализация знаний.

Экзистенциальное в медицине является гранью между пациентом и медиком, поэтому допустимо будет в данном исследовании рассмотреть динамику медико-социально-педагогических процессов через данную призму. Человек как единое целое воплощаем в интеграции всех его способностей и функций, и коммуникативная функция является одной из функций

сексуальности, поэтому проблемы сексуальности (в частности, полового воспитания), будут также рассмотрены в рамках названной темы.

Задачи: обзор экзистенциально ориентированных проблем здоровья, дидактический обзор сексуальности и любви как экзистенциальных категорий, анализ возможной оптимальной среды для сексуального воспитания. Новизна нашего исследования в фокусе на андрагогической, в отличие от педагогической, проблематике социального воспитания.

1. Экзистенциально ориентированные проблемы здоровья

Описание проблем сексуального здоровья в как экзистенциально ориентированных проблем здоровья обусловлено тем, что сексуальность является фундаментальным аспектом человеческого бытия, тесно связанным с переживанием идентичности, интимности, полноты жизни и способности к установлению глубоких межличностных связей. Нарушения в этой сфере могут восприниматься не просто как медицинский симптом, но как экзистенциальный кризис, угрожающий целостности личности и её аутентичному существованию. Так, например, влияние курения на сексуальную функцию, опосредованное поражением сердечно-сосудистой системы, проявляется в ухудшении кровоснабжения органов малого таза, что ведёт к эректильной дисфункции у мужчин и снижению либидо и удовлетворённости у женщин, превращая пагубную привычку в фактор, подрывающий качество интимной жизни и психоэмоциональное благополучие. Педагогические аспекты формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний включают систему образовательных, воспитательных и организационных мер, направленных на формирование ценностного отношения к здоровью, знаний о факторах риска и навыков их минимизации. Особое внимание уделяется влиянию образа жизни и курения на состояние сердечно-сосудистой системы [40]. Формирование ЗОЖ должно учитывать индивидуальные мотивы, жизненные цели и особенности обучающихся. Массовый подход уступает место индивидуализированному, где педагог создаёт условия для самостоятельного разработки и реализации

«индивидуальной траектории становления ЗОЖ», который воплощает в себе целостно-смысловой, информационно-содержательный и индивидуально-деятельностный компоненты [41]. Так, учитывая, что профилактика сердечно-сосудистых заболеваний неразрывно связана с коррекцией поведенческих факторов риска, педагогический процесс должен быть направлен на помощь обучающемуся в осознании личностного смысла здоровья и выработке устойчивых навыков заботы о себе.

2) Любовь: русская социокультурная психология

В современной педагогической науке и практике наблюдается существенное противоречие. С одной стороны, декларируется необходимость формирования гармоничной личности, способной к эмпатии, построению глубоких межличностных связей и нравственному выбору. С другой стороны, практические педагогические подходы зачастую остаются в рамках инструментальной парадигмы, ориентированной на трансляцию знаний и компетенций, оставляя за скобками экзистенциальные категории – любовь, смысл, духовность. В то время как психология и философия накопили богатый теоретический материал об этих феноменах, педагогика испытывает дефицит практических методов, интегрирующих духовный рост в процесс социализации. Нам необходимо проанализировать, как культурно-обусловленные представления о любви и характере могут быть связаны с процессом социализации, понимаемым как усвоение социальных связей через духовный рост индивида. Объектом исследования выступает социализация, предметом – социализация как усвоение социальных связей с духовным ростом индивида, предметом исследования – социализация в культуросообразной проблематике.

Создается вызов для педагогики еще и с той стороны, где именно язык является основным инструментом передачи ценностей и формирования социальных связей: а значит, понимание русского индигенного, этнокультурально специфического понятия любви может послужить одним из путей решения проблемы.

Колосов Г.А и Магсаржав Ц. (2023) предлагают рассматривать русский характер через призму “пограничного спектра” (здоровой его части), что позволяет описать присущие ему противоречивость, эмоциональную экзальтированность и сложность восприятия. Ключевым этноархетипическим феноменом здесь выступает «соборность» (или коммюнотарность) – коллективизм, централизованный вокруг культа добра и нравственности. Этот культ добра и соборность являются не просто социальными, но и экзистенциальными категориями. Они формируют особый тип социализации, где усвоение социальных связей происходит не через прагматический договор (как в западной модели, по Бисмарку – «железом и кровью»), а через сопричастность, жертвенность и духовное единение [42].

Отдельным наблюдением исследователей является тезис о потенциальном кризисе идентичности («кто я?»), который может ослаблять «селф» (самость) в спокойные периоды. Однако этот кризис компенсируется механизмом соборности: «сниженное чувство идентичности находит выход… в желании и стремлении единения с Богом, высшей духовной силой, идеей». С педагогической точки зрения, это демонстрирует механизм, где «пустоты» в самовосприятии заполняются духовным содержанием, что является экзистенциальным актом. Социализация здесь выступает как процесс восполнения личностного дефицита через приобщение к трансцендентному и общинному, где кризис идентичности решается через сопричастное одухотворение [42].

Авторы подробно останавливаются на феномене стыда, особенно в сфере сексуальности, и диссоциации как психологическом механизме. Исторически сформировавшееся «стыдливое отношение» к телесности, подкрепленное политикой СССР и военными травмами, привело к «асексуальности» русской психики. Этот стыд, по мысли авторов, распространяется и на сферу любви, создавая «этноэротофобию… более как страх близости с личностью». Это ключевой момент для понимания социализации. Страх близости препятствует формированию глубоких социальных связей. Тем не менее, авторы

подчеркивают, что русская психика находит выход в творчестве (музыка, поэзия Цветаевой), где чувственная напряженность получает свое выражение. Таким образом, культура становится тем пространством, где происходит «проработка» и «проживание» сложных экзистенциальных переживаний, связанных с любовью [42].

Анализируя феномен любви, исследования опираются на работу С.Г. Воркачева, которая выявила смысловое спротиворечие: в паремиях (пословицах) любовь связана со страданием и амбивалентностью, в то время как сами респонденты определяют её через «каритативные» (милосердие, доброта, жертвенность) и «андрогинные» (поиск недостающей половины) блоки [42].

Это противоречие иллюстрирует глубину русской социокультурной психологии: любовь воспринимается как безусловная ценность и принятие другого, но её переживание сопряжено с трудностями, стыдом и страхом: пограничная личность (в культурном смысле) может переживать любовь ярко, болезненно и экзальтированно, неизменно включая в это переживание божественное («сердце по ночам Богу молится»).

Вместо заключения в монографии авторами предлагается практический выход из описанных противоречий: «ответственность действующего». Эта категория переводит любовь и межличностные отношения из пассивно-страдательной плоскости («меня любят/не любят») в активную, экзистенциальную («я действую, я отвечаю за чувства другого»). Автор статьи подчеркивает, что такой подход противостоит нарциссизму в отношениях и является основой для «сексуальной психогигиены» и здоровой семьи. Это и есть тот самый недостающий экзистенциально ориентированный практический подход в педагогике: воспитание не просто информированной, а ответственно-действующей личности, способной к эмпатии и построению диалога [43].

Проведенный обзор позволяет сформулировать следующие выводы в соответствии с поставленными целями:

1) любовь в русской социокультурной психологии предстает как сложный, противоречивый, но неизменно духовный феномен. Она неотделима от этноархетипических категорий соборности, жертвенности и культа добра. Русская модель любви характеризуется эмоциональной экзальтированностью, поиском абсолютного принятия (каритативность и андрогинность) и одновременным страхом перед близостью, укорененным в культурном стыде и исторических травмах. Эта любовь находит свое наиболее полное выражение не столько в обыденности, сколько в культуре, искусстве и религиозном переживании;

2) анализ подтверждает, что социализация в рамках описанной русской модели не может быть сведена к простой адаптации. Она представляет собой процесс усвоения социальных связей, неразрывно связанный с духовным ростом. Слабая идентичность («кто я?») компенсируется через включение в «мы» (соборность) и через связь с Абсолютом (Бог, высшая идея). Преодоление трудностей в установлении близких связей (стыд, диссоциация) требует от личности внутренней работы, результатом которой становится не просто социальный навык, а духовное приобретение – способность к состраданию, жертвенности и ответственной любви. Педагогическая проекция этого вывода требует разработки методов, обучающих «ответственности действующего» и создающих условия для экзистенциального диалога, а не только трансляции знаний.

3. Любовь как экзистенциальная категория и её связь с экзистенциальными данностями и ответственностью

В экзистенциальной философии и психологии любовь рассматривается не как биологическое влечение, романтический идеал или социальный институт, а как фундаментальная категория человеческого бытия, тесно связанная с основными экзистенциальными данностями: конечностью, одиночеством, свободой, поиском смысла и ответственностью.

Согласно экзистенциальному подходу, сексуальность представляет собой одну из экзистенциальных данностей (или, по терминологии Г. Маскелье,

экзистенциальных побуждений) наряду с конечностью, одиночеством, ответственностью и поиском смысла [15]. Сексуальность выходит за рамки простого деторождения и сезонных инстинктов, характерных для животных: у человека она направлена на удовольствие от встречи с Другим и не подвержена циклическим колебаниям. Эта данность порождает мощную энергию желания и любви, однако её нереализованность или фрустрация приводит к депрессии, утрате смысла и рискованным формам поведения, включая промискуитет.

Любовь, в свою очередь, не способна полностью устранить экзистенциальное одиночество: никакие отношения не бывают совершенными, и любовь может угасать. Тем не менее именно через любовь человек пытается ответить на базовую экзистенциальную тревогу, возникающую из необходимости постоянно выбирать и нести ответственность за свой выбор. Сексуальность и любовь становятся одним из способов сдерживать эту тревогу, поскольку они связаны с глубочайшими вопросами бытия [15].

Жан-Поль Сартр в экзистенциально-феноменологическом анализе показывает, что любовь принципиально конфликтна и представляет собой «предприятие» по завоеванию признания своего бытия через свободу Другого. Человек изначально одинок и «лишний», его бытие зависит от признания со стороны Другого: Другой «дает мне бытие и тем самым владеет мною». Любящий стремится не к физическому обладанию, а к тому, чтобы чужая свобода добровольно пленилась им самим, признав его абсолютной ценностью и смыслом своего существования. В взаимной любви человек ощущает оправданность своего бытия: «наше существование принято и безусловно одобрено в своих мельчайших деталях» [44].

Однако парадокс любви заключается в её внутренней неустойчивости. Добившись любви Другого, человек теряет внешнюю опору для оправдания своего бытия и вновь возвращается к необходимости самостоятельно обосновывать своё существование. Любовь оказывается «игрой зеркальных отражений» – системой бесконечных отсылок, иллюзорной и хрупкой. Она разрушается, как только Другой «пробуждается от чар», или под взглядом

«третьего», или когда один из любящих перестаёт проецировать любовь как активное предприятие. Таким образом, любовь несёт в себе зародыш собственного разрушения и не может окончательно разрешить экзистенциальную тревогу [45].

Эмпирические исследования подтверждают связь обесценивания любви и ответственности с рискованным сексуальным поведением у подростков. У сексуально активных подростков 15-17 лет выявлено доминирование биологических и познавательных потребностей над экзистенциальными, а также обесценивание понятий любви и ответственности. Такие подростки чаще проявляют пренебрежительное, агрессивное или безразличное отношение к партнёрам противоположного пола, что делает допустимыми незащищённые контакты и частую смену партнёров. Напротив, высокая ценность любви, ответственности, самоактуализации и поиска смысла жизни выступает защитным фактором, препятствующим рискованному сексуальному поведению [15].

Таким образом, любовь как экзистенциальная категория является одновременно ответом на базовые данности человеческого существования (одиночество, конечность, тревога свободы) и источником новой тревоги из-за своей конфликтности и хрупкости. Обесценивание любви и отказ от ответственности за выбор в отношениях приводят к фрустрации экзистенциальных потребностей и компенсаторным формам рискованного поведения, в то время как осознанное принятие этих категорий способствует более зрелому и безопасному переживанию сексуальности и близости.

Теоретико-методологический конструкт экзистенциального медицинского социального воспитания формируется на основе экзистенциально-психологического базиса, представленная работами Э. Фромма (любовь как активный, творческий труд, преодолевающий отчуждение и эротофобию), В. Франкла (поиск и реализация смысла в страдании и отношениях), и К. Ясперса (феноменологическое понимание пограничных ситуаций и субъективного мира личности), задаёт антропологическое

измерение, где воспитание есть помощь в обретении аутентичности и ответственности. Социально-педагогический базис включает принцип природосообразности И.Г. Песталоцци, требующий следования естественному ходу развития, культуросообразности А. Дистервега.

4) Социально-педагогический анализ демографических данностей

Педагогическое сопровождение подразумевает не прицельное интервентивное решение, а создание среды, способствующее развитию, не решение, а поиск и сопровождение как цель для решения проблемы, создание потенциирующей среды. Предложения и содержание демографической политики, в таком случае могут быть рассмотрены как данная средовая модель. К обсуждению, заглавный тезис для национальной идеи России как «любить и рожать» (в соответствии с программным демографическим документом Либерально-демократической партии России), где дети – это продолжение любви, в этико- и общепсихологическом смысле отражает фундаментальность принципа любви как безусловного. Так, подобный подход оправдывает одну из самых осознанных мотиваций к родительству, такую как создание ребенка для ребенка, из любви, где любовь есть безусловное выражение ценности и действие.

В фокусе современной демографической политики всё чаще оказывается не просто стимулирование рождаемости, а создание условий, в которых семья и родительство становятся естественным продолжением жизненного пути человека. Программный документ ЛДПР (2021), при всей его публицистичности, интересен тем, что смещает акцент с традиционной «детоцентричной» модели на проблему мужской субъектности. Идеи отмены алиментов, легализации второго брака без развода, привязки карьеры и жилья к отцовству – всё это попытки (пусть и эпатажные) сконструировать среду, в которой мужчина перестаёт быть лишь «добытчиком» и обретает полноценную роль главы семьи, ответственную и социально одобряемую. Такой подход резонирует с задачами педагогического сопровождения: не директивно

заставить, а создать пространство, где желаемое поведение становится личностно значимым [46].

Однако эффективность подобных мер невозможно оценить без понимания глубинных социокультурных корней кризиса маскулинности. В работе Л.В. Жарова и Е.О. Тищенко (2014) убедительно показано, что «проблема мужиков» имеет давнюю историю. Уже с XIX века в русском обществе нарастал конфликт между репродуктивной, «официально одобряемой» функцией мужчины, лишённой гедонизма, и естественной чувственностью, осуждаемой как грех. Советский период усугубил этот разрыв, вытеснив сексуальность в табуированную частную сферу и сформировав идеал асексуального «труженика». В итоге мужская сексуальность оказалась расщеплена: она либо обслуживала репродуктивный долг, либо реализовывалась в постыдной, «запретной» форме. Такая ампутация гедонистического компонента лишает интимную жизнь целостности и, как следствие, подрывает мотивацию к созданию семьи и рождению детей. ВОЗ определяет сексуальное здоровье как состояние полного социально-психосоматического благополучия, а не просто отсутствие болезней [47]. Следовательно, демографическая политика не может игнорировать эту сферу.

Примечательно, что ещё в конце 1980-х годов в СССР была разработана комплексная программа развития сексологической помощи (приказ Минздрава № 370 от 1988 г.) [48, 49]. Предполагалось создание сети семейных консультаций, междисциплинарных кафедр, внедрение курса медицинской сексологии в вузах. Идеолог проекта Г.С. Васильченко настаивал на абсолютной необходимости объединения психиатров, психотерапевтов, урологов и других специалистов для решения проблем репродукции и гармонизации отношений. Однако распад страны и последующее свёртывание социальных программ привели к тому, что эта система осталась нереализованной. Сегодня, когда вопросы демографии и поддержки семьи вышли на первый план, возрождение подобного междисциплинарного подхода становится не просто желательным, а жизненно необходимым [50].

Особую актуальность это приобретает в связи с появлением новой социальной группы – ветеранов боевых действий. Их экстремальный опыт формирует особую субкультуру «мужчины-воина», где понятия долга, защиты и риска переплетены с глубокой психологической травмой. Возвращение к мирной жизни требует не только медицинской, но и тонкой психолого-педагогической реабилитации, направленной на восстановление целостной мужской идентичности, способной к любви, нежности и ответственному отцовству. Именно в этой точке смыкаются исторические наработки советской сексологии, современный социально-философский анализ и практические задачи демографической политики. Создание реабилитационной среды для ветеранов могло бы стать тем пилотным проектом, который позволит на новом уровне реализовать невостребованный потенциал отечественной школы, соединив науку, педагогику и живую человеческую потребность в счастье.

Выводы

1. Формирование экзистенциального интеллекта как цель воспитания. Любовь и сексуальность являются не только психологическими, но и педагогическими категориями. Их обесценивание напрямую связано с рисками дезадаптации. В содержание социального воспитания необходимо включать не только гигиенические аспекты полового просвещения, но и работу с экзистенциальными данностями: одиночеством, свободой, конечностью, смыслом, ответственностью перед Другим. Педагогическая задача – помочь обучающемуся «означить» эти переживания и найти зрелые формы их проживания.

2. Воспитание «ответственности действующего» как преодоление культурного разрыва. Специфика русской модели межличностных отношений (сочетание духовной глубины и страха близости) требует разработки особых педагогических технологий. Ответом на культурно обусловленный «стыд» и «диссоциацию» является не прямое морализаторство, а обучение эмпатии, деэскалации конфликтов и навыкам построения доверия. Педагогическая проекция категории «ответственность действующего» означает переход от

позиции страдающего наблюдателя к позиции активного субъекта отношений, что особенно важно в подготовке будущих семьянинов и родителей.

3. Демографическая политика как способ социального воспитания. Анализ демографических программ показывает, что стимулирование рождаемости невозможно без изменения антропологического типа личности. Педагогика здесь выступает инструментом создания «потенциирующей среды», культивирующей мужскую субъектность, ответственное отцовство и позитивную маскулинность. Воспитательная работа с молодежью должна включать формирование образа семьи, основанного на любви (а не на долге), а также интеграцию позитивных ролевых моделей (в т.ч. через работу с ветеранами как наставниками). Историческая преемственность идей (опыт советской школы сексологического просвещения) указывает на необходимость возврата к научно обоснованному, междисциплинарному подходу в воспитании культуры семейных отношений.

Интеграция этих подходов позволяет концептуализировать сексуальное воспитание как целостный процесс, направленный на реконструкцию личности, гармонизацию её отношений и осмысленное включение в социальный контекст через активизацию внутренних ресурсов и опору на экзистенциальные механизмы поиска смысла и преодоления страха.

Проведённый анализ позволяет сформулировать ряд всеобъемлющих выводов, синтезирующих результаты трёх содержательных блоков исследования «Трансдисциплинарная эпистемология социального воспитания в медико-педагогических аспектах».

1. Методологическое единство медицины и педагогики обретает онтологическое обоснование через экзистенциальную антропологию. Принцип природосообразности, переосмысленный через когнитивную науку и нейрообразование, показывает, что биологическая основа обучения (пластичность мозга, синаптическая реконфигурация, работа исполнительных функций) не отменяет, а, напротив, требует педагогического сопровождения как условия реализации человеческой способности к осмысленному

существованию. Обращение к наследию К. Ясперса вводит в педагогический дискурс категорию «возможности»: воспитание всегда находится на грани своей осуществимости и неосуществимости, а социальные условия выступают активным фактором как нормального, так и патологического развития. Это снимает наивный детерминизм в понимании воспитательного результата и смещает акцент с трансляции знаний на создание пространства для экзистенциальной встречи внутреннего мира обучающегося с социальным миром.

2. Постсовременная психическая реальность задаёт новые требования к педагогической практике. Выявленные общепсихологические характеристики социального пространства (доминирование первичного психического процесса, снижение имажинативной функции, диффузная тревога, дуалистическое мышление, экстернализация социализации) не являются патологией, но представляют собой статистически преобладающий адаптивный комплекс. В этих условиях педагогика не может оставаться в рамках чисто трансляционной модели. Она обязана стать практикой, которая «заземляет» тревогу через структуру, тренирует имажинативную функцию через нарратив и преодолевает черно-белое мышление через обучение диалогу и рефлексии. Это требует подготовки педагога (и, как показано, врача), способного работать не только со знанием, но и с состоянием обучающегося.

3. Трёхконтурная модель подготовки медицинского специалиста (фасцинация – фасилитация – рефлексивно-этический контур) предлагает операционализируемый ответ на вызовы современного образования. Фасцинирующий контур пробуждает интерес и смыслообразование через экзистенциальные и философские категории; фасилитирующий создаёт психологически безопасную среду для совместной деятельности и взаимообучения; рефлексивно-этический выполняет функцию критического фильтра, защищающего от некритичного заимствования и коммерческих манипуляций. Эта модель, апробированная на материале медицинского

образования, может быть экстраполирована на подготовку социальных педагогов и работников помогающих профессий.

4. Травмо-информированный подход (TIC) является не факультативной техникой, а базовой компетенцией специалиста помогающих профессий. Анализ доступности изучения TIC выявил существенный разрыв между социальным образованием (где подход интегрирован как сквозная компетенция) и медицинским (где он остаётся фрагментированным, часто в форме элективов). Ключевая проблема – не отсутствие теоретического знания, а низкая практическая уверенность специалистов, обусловленная нехваткой времени и отсутствием стандартизации междисциплинарного обучения. Преодоление этого разрыва требует унификации учебных программ, переноса успешного опыта социального образования в систему медицинской подготовки и включения деэскалационных техник, культурной компетентности и профилактики вторичной травмы в базовые образовательные стандарты.

5. Сексуальное воспитание в экзистенциально-антропологической перспективе перестаёт быть узкой областью гигиены и превращается в фундаментальную педагогическую задачу формирования целостной личности. Любовь и сексуальность рассматриваются не как биологические влечения или социальные институты, а как экзистенциальные данности (одиночество, конечность, свобода, поиск смысла, ответственность перед Другим). Анализ русской социокультурной психологии выявил специфический конфликт: глубокая духовная потребность в любви и принятии сочетается с культурно обусловленным стыдом, страхом близости и диссоциацией телесного и душевного. Ответом на этот конфликт является категория «ответственность действующего», которая переводит межличностные отношения из пассивно-страдательной плоскости в активную, экзистенциальную.

6. Демографическая политика, понятая как педагогическое сопровождение, требует не интервентивных мер, а создания потенциирующей среды. Анализ программного политического документа документа показывает, что его эвристическая ценность заключается в смещении акцента с

«детоцентричной» модели на проблему мужской субъектности. Однако эффективность подобных мер невозможна без понимания глубинных социокультурных корней кризиса маскулинности (исторический разрыв между репродуктивной функцией и чувственностью, идеал асексуального «труженика»). Возрождение нереализованного потенциала советской сексологической школы (приказ Минздрава № 370 от 1988 г.) и создание реабилитационной среды для ветеранов боевых действий (как носителей субкультуры «мужчины-воина») становятся конкретными шагами в этом направлении.

7. Интегративная перспектива. Трансдисциплинарная эпистемология социального воспитания в медико-педагогических аспектах утверждает, что воспитание, лечение и социализация суть неразделимые грани единого процесса – сопровождения человека в его становлении. Педагогика здесь выступает не прикладной дисциплиной по отношению к медицине, а равноправным партнёром, задающим антропологическую рамку, в которой только и возможна целостная помощь. Формирование экзистенциального интеллекта, обучение «ответственности действующего», интеграция травмо-информированного подхода и культурно-чувствительная работа с любовью и сексуальностью составляют ядро этой новой образовательной парадигмы. Без её внедрения любые демографические, социальные или медицинские программы останутся фрагментарными интервенциями, не достигающими своей цели.

Список литературы

1. Афанасьев, М. В. Становление и развитие медицинской педагогики в истории образования : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Афанасьев Максим Валерьевич ; ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ин-т войск нац. гвардии Российской Федерации». – СПб., 2019. – 181 с. – Текст : непосредственный.

2. Thagard, Paul, 'Cognitive Science', in Robert Frodeman (ed.), The Oxford Handbook of Interdisciplinarity, 2nd edn, Oxford Handbooks (2017; online edn, Oxford Academic, 6 Mar. 2017), https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.16, accessed 2 Mar. 2026.

3. Chang Z, Schwartz MS, Hinesley V and Dubinsky JM (2021) Neuroscience Concepts Changed Teachers' Views of Pedagogy and Students. Front. Psychol. 12:685856. doi: 10.3389/fpsyg.2021.685856

4. Jolles J, Jolles DD. On Neuroeducation: Why and How to Improve Neuroscientific Literacy in Educational Professionals. Front Psychol. 2021;12:752151. Published 2021 Dec 3. doi:10.3389/fpsyg.2021.752151

5. Diamond, A. Executive Functions / A. Diamond. – Текст : непосредственный // Annual Review of Psychology. – 2013. – № 64. – С. 135-168. doi: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750 (accessed 3 Mar. 2026)

6. Lynn, Meltzer Creating a Classroomwide Executive Function Culture That Fosters Strategy Use, Motivation, and Resilience / Meltzer Lynn, Basho Surina. – Текст : непосредственный // Promoting Executive Function in the Classroom. – : Guilford Publications, 2010. – С. 28-54.

7. Эгамбердиева, Ф. Нейропедагогика как наука: концепции, задачи и перспективы / Эгамбердиева Фарида. – Текст : непосредственный // Xorijiy tillar tadqiqi va ta'limi muammolari / Problems of foreign language research and teaching. – 2025. – № 5(20). – С. 171 - 176. – ISSN: 2181-1784. – DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14876978

8. Churchland, P. S. Neurophilosophy: Toward a Unified Science of the Mind-Brain / P. S. Churchland. – [No State] : The MIT Press, 1989. – 560 с. – Текст : непосредственный.

9. Shook, R.J. Pragmatist Neurophilosophy: American Philosophy and the Brain / Shook, R. John, Solymosi, Tibor. – [No State] : Bloomsbury Academic, 2014. – 272 с. – Текст : непосредственный.

10. Михашина, А. С. Идеи воспитания трудных детей в педагогическом наследии В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского : специальность

13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Михашина Алла Станиславовна. – Архангельск, 2004. – Текст : непосредственный.

11. Урунтаева, Г. В.М. Бехтерев о воспитании в возрастепервого детства Окончание. Начало см.: Дошкольное воспитание. 2020. № 7 / Г. Урунтаева // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 8. – С. 70-75. – EDN QDXMUS.

12. Мудрик, А. В. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность / А. В. Мудрик, Е. А. Никитская // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 2. – С. 224–230. – DOI: 10.24412/2073-3305-2021-2-224-230.

13. Воропаев, М. В. Социализация 2,5: социальное воспитание в эпоху «Яндекс. Такси» / М. В. Воропаев, А. В. Мудрик // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 2. – С. 8-18. – DOI 10.15293/1813-4718.2402.01. – EDN DKNNWV.

14. Ясперс, К. Т. Общая психопатология / К. Т. Ясперс; перевод с немецкого Л. Акопяна. – Москва : КоЛибри, 2022. – 1056 с. – (Человек Мыслящий. Идеи, способные изменить мир)

15. Валова Ю.А. Имплицитные представления об экзистенциальных ценностях у подростков, склонных к рискованному сексуальному поведению / Ю.А. Валова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – №4 (4). – URL: tresearch-journal.org/archive/5-4-2012-september/implicitnye-predstavleniya-ob-ekzist (Дата обращения 18.02.2026).

16. Колосов, Г. А. Оперирование философскими категориями как фасцинирующее средство в медицинской дидактике / Г. А. Колосов // Актуальные проблемы современной медицины и фармации – 2025 : сб. тез. докл. LXXIX Междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, Минск, 07–24 апр. 2025 г. / под ред. С. П. Рубниковича, М. Ю. Ревтовича. – Минск, 2025. – С. 1115.

17. Ромм, Т. А. Социальное воспитание – феномен современной педагогики / Т. А. Ромм // Вестник Тувинского государственного университета. №4 Педагогические науки. – 2010. – № 4(7). – С. 4-8. – EDN RWJXDF.

18. Колесникова, Т. А. Теоретический анализ понятия "социальность" / Т. А. Колесникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-2. – С. 190-193. – EDN JKAHID.

19. Короленко Ц.П. Социодинамическая психиатрия [Текст] : научное издание / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева; Под ред. В. В. Макарова. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 464 с. – (Библиотека психологии, психоанализа, психотерапии). – Библиогр.: с. 444–460. – ISBN 5-8291-0015-0, 5-88687-070-9.

20. Короленко, Ц. П. Спектры психических переживаний: норма и патология / Ц. П. Короленко, Т. А. Шпикс, И. В. Турчанинова. - Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью "Немо Пресс", 2021. - 284 с. ISBN: 978-5-6041901-6-6 EDN: ZEZNDH

21. Крамская Л. А., Одинцова О. Ю., Филатова Ю. С. Роль образовательной среды в адаптивности и профилактике стресса у будущих врачей // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 197–209. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-197. https://elibrary.ru/CUNEXV

22. Иванова О.Н. Изучение мнения студентов первого курса медицинского института о правильности выбранной профессии // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-mneniya-studentov-pervogo-kursa-meditsinskogo-instituta-o-pravilnosti-vybrannoy-professii (дата обращения: 10.04.2026).

23. Семенова О.А. Морально-этическая составляющая профессионализма будущего врача. Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 8 (7), С. 257-282.

24. Ганпанцурова О. Б., Пономарева К. О. Потенциал наставничества как превентивного фактора формирования «синдрома студента-медика» //

СМАЛЬТА. 2025. No 3. С. 122–135. DOI: https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.08

25. Плотникова И.Е., Нижельской Д.А. Использование метода фасилитации в профессиональной подготовке ординаторов // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №2, https://mir-nauki.com/PDF/82PDMN219.pdf - (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

26. ВОРОНЦОВ, П.Г. Биоэтическая подготовка в медицинском образовании: западная и российская специфика // П.Г. Воронцов, В.П. Дик, Н.В. Кулипанова // Философия образования. - 2025. № 3 25. - 169-181. - https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82936797 (дата обращения: 14.03.2026). doi: 10.15372/PHE202503011

27. Силуянова И.В. «Ю.М. Лопухин и биомедицинская этика» // Методология и технология непрерывного профессионального образования. 2024. №4 (20). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yu-m-lopuhin-i-biomeditsinskaya-etika (дата обращения: 14.03.2026).

28. Tal O, Shamir-Kaholi N, Gal-Cochav M, Naor-Ravel S, Padoa A, Maymon R. [A MODEL FOR TRAUMA-SENSITIVE MEDICAL EXAMINATION TUTORING STRATEGY]. Harefuah. 2025 Jun;164(6):351-357. Hebrew. PMID: 40530629.

29. Burns CJ, Borah L, Terrell SM, James LN, Erkkinen E, Owens L. Trauma-Informed Care Curricula for the Health Professions: A Scoping Review of Best Practices for Design, Implementation, and Evaluation. Acad Med. 2023 Mar 1;98(3):401-409. doi: 10.1097/ACM.0000000000005046. Epub 2022 Oct 25. PMID: 36538661.

30. Богачев, А. М. Реабилитация лиц, переживших шоковую психологическую травму, методами глубинной экзистенциальной психологии / А. М. Богачев, И. А. Вялкова, Т. Г. Винтонюк // Психология и психотехника. – 2023. – № 4. – С. 26–47. – DOI: 10.7256/2454-0722.2023.4.43580 (дата обращения: 21.02.2026).

31. Лэнгле, А. Личностные расстройства и генез травмы. Экзистенциальный анализ личностных расстройств, возникающих вследствие травмы / А. Лэнгле // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – Т. 21, № 3. – С. 10–45. – URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2013_n3/65202 (дата обращения: 21.02.2026)

32. Mandel School's Kathleen Farkas serves on committee for Council on Social Work Education curricular guide. Case Western Reserve University, 2018. - [Электронный документ] – URL: https://case.edu/news/mandel-schools-kathleen-farkas-serves-committee-council-social-work-education-curricular-guide (дата обращения 17.03.2026)

33. SW 380B - Complex Trauma & Recovery. Binghamton University Academic Guide, 2025. – [Текст: электронный] – URL: https://catalog.binghamton.edu/content.php?catoid=5&catoid=5&navoid=190&filter%5Bitem_type%5D=3&filter%5Bonly_active%5D=1&filter%5B3%5D=1&filter%5Bcpage%5D=83&print#/usr/local/webroot/acalog-legacy/shared/htdocs_gateway/ajax/preview_course.php (дата обращения 17.03.2026)

34. SWK 637 - Trauma Informed Care with Vulnerable Populations. In: Saint Leo University Graduate Academic Catalog, 2025. – [Электронный документ] URL: https://academiccatalog.saintleo.edu/preview_program.php?catoid=71&poid=10160# (дата обращения 17.03.2026)

35. Trauma informed specialization. Virginia State University, 2025. – [Электронный документ] URL: https://www.vsu.edu/sola/departments/social-work/social-work-graduate-programs/trauma-informed-specialization.php (дата обращения 17.03.2026)

36. Agarwal, Trisha & Shrestha, Anima & Garamani, Natasha & Williams, Rachael. (2024). Implementation of a trauma and violence informed care elective to

supplement early medical education. Discover Education. 3. DOI: 10.1007/s44217-024-00295-4.

37. Ross DC, Farhat KF, Sayrafizadeh N, Truuvert AK, Waliji LA, Musheer M, Blair J, Hughes L, MacRae S, Vigod SN, Soklaridis S, McCallum N. A cross-sectional needs assessment for a trauma-informed care curriculum for multidisciplinary healthcare providers. BMC Health Serv Res. 2025 Mar 24;25(1):426. doi: 10.1186/s12913-025-12568-1. PMID: 40128736; PMCID: PMC11931758.

38. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Сексуальность в постсовременном мире: учебно-практическое пособие по психотерапии и психологическому консультированию / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева; Проф. Психотерапевтическая Лига. – Москва: Культура, Акад. Проект, 2011. – 326 с. – (Психотерапевтические технологии). – ISBN 978-5-902767-59-6 (Культура), 978-5-8291-1296-7 (Акад. Проект). - Текст: непосредственный.

39. Царик, А. И. Реверсивная психология в контесте социосексологии / А. И. Царик // Трансформация современной модели научной деятельности: задачи, проблемы, перспективы : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Омск, 25 апреля 2024 года. – Уфа: Аэтерна, 2024. – С. 204-207. – EDN IVIHHM.

40. Жуйкова, Т. П. Социально-педагогические аспекты формирования здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста / Т. П. Жуйкова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 9 (89). – С. 991-993. – URL: https://moluch.ru/archive/89/18180 (дата обращения: 19.02.2026)

41. Носов А.Г. Эволюция идеи формирования здорового образа жизни: педагогический аспект // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-4. С. 910-913; URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35655 (дата обращения: 19.02.2026)

42. Колосов, Г.А., Магсаржав, Ц. Русская антропопсихология и психология русской любви // Colloquium-journal. – Варшава: 2023. – №182/1. – С. 4-15.

43. Колосов Г.А. Педагогическая мысль В.В. Жириновского в вопросах межличностных отношений // Колосов, Ц. Магсаржав. Русская антропопсихология и психология русской любви – Варшава: 2023. – №182/1. – С. 16-20.

44. Герус Ю. А. Экзистенциально-феноменологический анализ любви как конфликтной ситуации Ж. П. Сартра // Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 4. – С. 84–88.

45. Демидов, А. Б. Любовь – конфликтная «игра зеркальных отражений» (Ж.-П. Сартр) / А. Б. Демидов. – Текст : непосредственный // ФЕНОМЕНЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ. – Минск : Армита – Маркетинг, Менеджмент, 1997. – С. 179-183.

46. [Коллектив авторов]. РОЖАТЬ! О демографической политике ЛДПР – М.: Издание ЛДПР, 2021.– 96 с.- (Первое издание – июнь 2006 года)

47. Жаров Л.В., Тищенко Е.О. Социально-философские аспекты проблемы мужского сексуального здоровья в современной России // Вестник урологии. - 2014. - №4. - С 62-103.

48. Министерство здравоохранения СССР. Приказ от 10 мая 1988 года №370 «О дальнейшем совершенствовании сексопатологической помощи населению» [Электронный ресурс] // Электронный фонд. URL: https://docs.cntd.ru/document/456042696 (дата обращения: 20.02.2026)

49. Приказ Минздрава СССР от 30 апреля 1981 г. №465 «Об утверждении Положения о консультации „Брак и семья" и инструктивно-методических рекомендаций о её работе» [Электронный ресурс] // Гарант. URL: https://base.garant.ru/4171728/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 20.02.2026)

50. Драновский А.И., Дубивко Г.Ф., Кайтмазова Н.Г., Поберевский Е.Н., Погребная Г.А. I Всесоюзная конференция «Актуальные вопросы сексопатологии» // Казанский медицинский журнал. - 1987. - Т. 68. - №2. - С. 151-152. doi: 10.17816/kazmj96070

ГЛАВА 7. ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ: ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ

7.1. Применение отечественных нейросетей в создании дидактического материала на примере ООД.06 Биология и ООД.05 Химия в системе среднего профессионального образования[11]

Система среднего профессионального образования в Российской Федерации переживает этап активной модернизации, связанной с цифровой трансформацией и внедрением технологий искусственного интеллекта (ИИ). Согласно данным Министерства просвещения РФ на начало 2025-2026 учебного года в системе СПО обучается более 3,5 млн. человек по более чем 500 специальностям, из которых значительная часть требует фундаментальной естественнонаучной подготовки. Дисциплины «Биология» и «Химия» традиционно считаются сложными для освоения из-за обилия абстрактных понятий, необходимости запоминания большого объёма фактического материала и формирования экспериментальных навыков [4, С. 335-336]. Преподаватель, работающий в колледже или техникуме, вынужден ежедневно решать задачу совмещения академической строгости с практико-ориентированным подходом [1, С. 13-14]. При этом подготовка качественного дидактического материала – от конспектов и тестов до визуализаций и виртуальных лабораторий – занимает непропорционально много времени, снижая возможности для творческой педагогической деятельности и индивидуальной работы с обучающимися.

В последние годы генеративные нейросети демонстрируют способность создавать связные тексты, тестовые задания, схемы и даже симуляции процессов [2, С. 5-6; 3, С. 43]. Однако в педагогическом сообществе сохраняется определённый скепсис: многие преподаватели воспринимают ИИ как инструмент не пригодный для точных дисциплин. Существует также риск неконтролируемого использования нейросетей студентами для списывания, что

[11] Автор раздела: Шведова Н.А.

требует выработки адекватных методических и процедурных решений. Цель данного исследования – на основе личного педагогического опыта и анализа доступных российских сервисов показать, как нейросети могут стать надёжным помощником педагога, не подменяя, а дополняя его методическую экспертизу. Традиционно преподаватель биологии и химии тратит часы на поиск качественных схем, таблиц и микрофотографий (например, строение хлоропласта или типы химической связи); составление авторских задач (расчётных по химии, генетических по биологии) с разными уровнями сложности; разработку тестовых заданий, включая правдоподобные дистракторы. При этом неоспоримыми достоинствами традиционного подхода остаются полный контроль содержания и методическая апробированность. Однако в условиях дефицита времени на индивидуализацию и творчество практически не остаётся ресурсов. Как следствие – преобладание фронтальных однотипных заданий, слабая наглядность, нехватка актуальных примеров (новые вирусы, наноматериалы, биотехнологии) [1, С. 19].

Генеративные нейросети (большие языковые модели, такие как YandexGPT, GigaChat) обучены на больших массивах текстов и изображений, что позволяет им воспроизводить структурированные учебные материалы по запросу пользователя. С педагогической точки зрения они реализуют три ключевые функции: ассистивную (быстрое создание черновиков конспектов, тестов, описаний лабораторных), адаптивную (генерация заданий разного уровня сложности по одной теме) и визуализационную (превращение текстового описания в схему или 3D-модель). Важно подчеркнуть, что нейросеть не заменяет методическую проверку – она выступает в роли «цифрового ассистента», сокращающего рутинные этапы, при этом конечная ответственность за точность терминов, формул и соответствие программе остаётся за преподавателем.

Зарубежный опыт (исследования в США, Китае, Германии) показывает, что использование ИИ при создании дидактических материалов в STEM-дисциплинах может сократить временные затраты на 30-50%, однако требует специального обучения педагогов навыкам формулирования промптов и

критической оценки результатов. Российские исследователи также отмечают, что нейросети способны генерировать практически любые типы заданий: от закрытых тестов до кейсов и проектных задач, но при этом присутствует риск «галлюцинаций» – уверенных, но неверных утверждений, особенно в узкоспециальных областях (например, биохимические циклы или неорганические реакции) [2, С. 9].

Для российской системы образования сегодня доступны несколько отечественных ИИ-сервисов, работающих без VPN и часто бесплатных. В таблице 1 представлен их сравнительный анализ по критериям доступности, функционала и педагогической применимости.

Таблица 1

Сравнительная характеристика отечественных нейросетевых сервисов для создания дидактических материалов

Название сервиса	Разработчик	Основная функция	Применимость к биологии/химии	Ограничения
YandexGPT + Нейроквизы	Яндекс	Генерация текстов, тестов, планов уроков	Высокая: хорошо понимает естественнонаучные запросы	Требуется уточнение профиля (медицинский, технический)
GigaChat + Kandinsky	Сбер	Тексты + генерация изображений по описанию	Средняя: тексты достаточно точны, изображения требуют доработки	Стехиометрические расчёты часто ошибочны
Q-Brain	Российский стартап	Конструктор интерактивных тестов с ИИ	Высокая: автоматически генерирует дистракторы	Бесплатен только базовый функционал
Московская электронная школа	Департамент образования г. Москвы	Библиотека готовых материалов и виртуальных лабораторий	Очень высокая: тысячи верифицированных ресурсов	Требует авторизации через mos.ru
Сферум (ИИ-опросы)	Минпросвеще-ния РФ	Быстрые опросы, викторины, краткие конспекты	Средняя: лучше для гуманитарных тем	Не предназначен для сложных формул
StudGPT	RuStore	Пошаговое решение задач по химии и биологии	Высокая для расчётных задач	Не генерирует изображения

Исследование проводилось в период с сентября 2025 года по апрель 2026 года в группах первого курса РЭУ им. Г.В. Плеханова (среднее профессиональное образование) по специальностям: 09.02.07 «Информационные системы и программирование», 09.02.08 «Интеллектуальные интегрированные системы», 09.02.10 «Разработка компьютерных игр дополненной и виртуальной реальности», 09.02.13 «Интеграция решений с применением технологий искусственного интеллекта», 10.02.05 «Обеспечение информационной безопасности автоматизированных систем», 25.02.08 «Эксплуатация беспилотных авиационных систем». Общая численность участников – 135 студентов. Все студенты обучались по очной форме, имели базовую подготовку по биологии и химии в объёме основной школы. Внедрение осуществлялось поэтапно. На первом (подготовительном) этапе (сентябрь–октябрь 2025 г.) преподаватель освоил работу с перечисленными сервисами, отработал навыки составления промптов на не менее чем 50 различных темах. На втором (основном) этапе (ноябрь–декабрь 2025 г.) в учебный процесс по разделам «Цитология» (биология) и «Основные классы неорганических соединений» (химия) были включены дидактические материалы, созданные с помощью нейросетей. На третьем (контрольном) этапе (январь–апрель 2026 г.) проведено анонимное анкетирование студентов (возврат анкет – 73,2%, n=99) и статистическое сравнение успеваемости с результатами аналогичных групп предыдущего года обучения (2024–2025 уч. г., n=128), где нейросети не использовались. Для оценки статистической значимости применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Кроме того, была проведена проверка качества контента: 50 случайно сгенерированных заданий (25 по биологии, 25 по химии) были независимо оценены двумя экспертами – преподавателями биологии и химии других академических групп – по шкале «полностью корректно / содержит незначительные ошибки / содержит грубые ошибки».

Ниже приводятся три развёрнутых примера, демонстрирующих полный цикл создания учебного модуля с использованием комбинации сервисов.

Пример 1. Тема «Строение и функции белков» (биология, 2 часа).

Преподаватель загружает в YandexGPT запрос: «Составь конспект по теме «Строение и функции белков» для студентов СПО технического профиля. Включи: 1) уровни организации белковой молекулы (первичная, вторичная, третичная, четвертичная структуры); 2) классификацию белков по функции (ферменты, структурные, транспортные, защитные, регуляторные); 3) примеры денатурации и ренатурации; 4) таблицу «Типы связей в структуре белка» с указанием энергии. Объём – 1500–2000 знаков. Уровень сложности – средний». Нейросеть выдаёт структурированный текст за 1 минуту 20 секунд. Затем в сервисе «Нейроквизы» на основе этого конспекта автоматически генерируются 10 вопросов с четырьмя вариантами ответов, включая типичные ошибки (например, путаницу между водородными и дисульфидными связями). Для визуализации в Kandinsky по запросу «Схема денатурации белка: нативная структура (глобула) -> нагревание -> развёрнутая полипептидная цепь, медицинский стиль, сине-зелёная гамма, без текста на рисунке» создаётся дидактический рисунок в высоком разрешении. Наконец, в библиотеке Московской электронной школы подбирается симулятор «Осаждение белков растворами солей тяжёлых металлов», где студенты виртуально проводят опыт, изменяя концентрации и наблюдая результат. Общее время подготовки: 12 минут.

Пример 2. Тема «Молярная концентрация. Приготовление растворов» (химия, 2 часа).

StudGPT по запросу: «Реши задачу: какую массу NaCl (хлорида натрия) нужно взять для приготовления 500 мл 0,2 М раствора? Покажи пошагово формулу и расчёт с комментариями. ИИ выдаёт полное решение с пошаговыми вычислениями. Преподаватель проверяет корректность округлений (в данном случае всё верно). Далее GigaChat генерирует текстовое описание знаков химической опасности по ГОСТ 31340-2007, а Kandinsky рисует карточки с этими знаками (коррозия, огнеопасно, токсично, вредно для здоровья) –

получается наглядный раздаточный материал. В Q-Brain создаётся тест на знание мер безопасности при работе с кислотами и щелочами из 8 вопросов, причём нейросеть сама предлагает правдоподобные неправильные варианты, например: «нейтрализовать кислоту щёлочью прямо в растворе» или «сначала налить воду в кислоту». Завершает цикл симулятор «Электролиз раствора хлорида меди (II)» из МЭШ, где студенты меняют напряжение и материал электродов, наблюдая выделение газа и осадка.

Пример 3. Тема «Генетическая связь между классами неорганических соединений» (химия, 2 часа).

С помощью YandexGPT генерируется опорный конспект в виде цепочки превращений: «Ca -> CaO -> $Ca(OH)_2$ -> $CaCO_3$ -> CaO» с объяснением каждого уравнения реакции. Затем в сервисе «Нейроквизы» создаются задания на дополнение пропущенных коэффициентов в 5 уравнениях. Для визуализации Kandinsky по запросу «Схема генетической связи оксидов, оснований, кислот и солей, химические формулы цветом, стрелки, учебная инфографика» создаётся цветная схема, которую студенты используют при выполнении самостоятельной работы. На основе результатов тестирования (Q-Brain) преподаватель выявляет типичную ошибку – путаницу между основными и амфотерными оксидами – и проводит дополнительное объяснение.

В ходе апробации были выявлены следующие преимущества использования нейросетей.

1. Экономия времени преподавателя. Подготовка полного комплекта материалов (конспект, тест, визуализация, виртуальная лаборатория) занимает в среднем 10–15 минут вместо 3–4 часов при традиционном подходе. Наиболее трудоёмкий этап – подбор визуализаций – сокращается с 60–90 минут до 2–3 минут.

2. Индивидуализация обучения. С помощью YandexGPT преподаватель за 5–7 минут генерирует три варианта заданий по одной теме. Например, по теме «Классификация растений»: для слабых студентов – выбрать правильный признак отдела из двух предложенных; для средних – заполнить таблицу

«Сравнение мхов и папоротников»; для сильных – написать микросочинение «Почему голосеменные господствовали в мезозое, но уступили место покрытосеменным?». Раньше на такое разнообразие уходило несколько часов, и оно применялось эпизодически.

3. Повышение наглядности и мотивации. Уникальные схемы и трёхмерные изображения, отсутствующие в стандартных учебниках, вызывают живой интерес. По данным анонимного анкетирования (апрель 2026 г., n=135, возврат 73,2%), 78% студентов (105 из 135) отметили, что ИИ-схемы помогают им лучше понять процессы; 82% (111 из 135) сочли занятия с использованием ИИ-материалов более интересными, чем традиционные. 64% (86 из 135) согласились с утверждением «я стал бы чаще использовать нейросети для подготовки к занятиям, если бы меня научили правильно проверять их ответы».

4. Актуальность содержания. Нейросети легко интегрируют современные данные по простому запросу (например, новые модификации полимеров), что делает материал текущим, а не отстающим от науки на 5–10 лет, как в печатных учебниках.

Вместе с тем выявлены существенные ограничения и риски.

1. «Галлюцинации» нейросетей. В ходе проверки 50 сгенерированных химических уравнений и 25 описаний биохимических процессов ошибки были выявлены в 6 случаях по химии (12%) и в 3 случаях по биологии (12%). Примеры: нейросеть указала формулу глюкозы как $C_6H_{12}O_6$ (верно), но в реакции брожения написала $C_6H_{12}O_6 \rightarrow 2C_2H_5OH + 2CO_2$ (не хватало коэффициентов – на самом деле $2CO_2$ правильно, но продукт этанол, а не метанол – здесь случайно было верно, но в другом случае нейросеть написала $C_2H_5OH + 2CO_2$ без балансировки). Другой пример: при описании цикла Кребса нейросеть перепутала изоцитрат и α-кетоглутарат, заявив, что изоцитрат превращается в сукцинат напрямую.

2. Необходимость методической проверки. Каждый сгенерированный материал требует верификации. Особенно уязвимы стехиометрические

расчёты, генетические задачи, наименования ферментов и лекарственных препаратов.

3. Цифровое неравенство. У 15% студентов (по данным опроса) дома отсутствует стабильный интернет, у 7% нет личного компьютера или ноутбука, что ограничивает использование ИИ-инструментов для самостоятельной работы.

4. Компетенции преподавателей. Не все педагоги владеют навыками составления эффективных промптов и критического анализа вывода ИИ. В ходе неформального обсуждения с 12 преподавателями смежных дисциплин 8 признались, что не знают, как заставить нейросеть исправить ошибку, – они просто отбраковывают результат и возвращаются к традиционным методам.

Сравнение успеваемости показало, что в группах, где использовались ИИ-материалы, средний балл за семестр по биологии составил 4,12 (из 5) против 3,87 в контрольных группах предыдущего года ($t=2,31$, $p<0,05$). По химии – 3,98 против 3,72 ($t=2,05$, $p<0,05$). Улучшение статистически значимо, хотя причина может быть частично связана с повышенной мотивацией, а не только с качеством материалов.

Внедрение генеративных нейросетей в процесс создания дидактических материалов по биологии и химии в системе среднего профессионального образования является объективной необходимостью, продиктованной дефицитом времени преподавателя и потребностью в индивидуализации обучения. Российские сервисы (YandexGPT, GigaChat, Kandinsky, Q-Brain, МЭШ, StudGPT) предоставляют доступный и безопасный инструментарий для быстрой генерации конспектов, тестов, схем и виртуальных лабораторных работ, что позволяет перейти от рутинной подготовки к творческому преподаванию. Высвобождается время для живого общения со студентами, разбора сложных вопросов, развития профессиональных компетенций и научно-исследовательской работы. При этом ключевая роль преподавателя как эксперта и методиста не только сохраняется, но и усиливается: именно педагог несёт ответственность за верификацию ИИ-контента, адаптацию его под

конкретную образовательную программу и формирование у студентов критического отношения к информации. Обнаруженная доля ошибок (около 12%) требует обязательной методической проверки, однако этот недостаток компенсируется многократным ускорением подготовки.

Список литературы

1. Песоцкий А. А., Филимонюк Л. А. Проектирование процесса формирования готовности педагогов к использованию нейросетевых технологий в образовательном процессе СПО // Науки об образовании. 2025. № 87-3. С. 12-24.

2. Алетдинова А. А., Антонянц Е. Н. Применение генеративных нейросетевых ассистентов в образовательном процессе: угрозы и новые возможности // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, № 2. С. 4-11. DOI: 10.20913/2618-7515-2025-2-12.

3. Касева Н. Н. Практико-ориентированные задания по химии: роль нейросети в профессионализации обучения // Среднее профессиональное образование. 2025. № 3. С. 42-45.

4. Даниленко С. В., Мартынюк Ю. М., Ванькова В. С. Некоторые аспекты применения технологий искусственного интеллекта в математическом образовании // Чебышевский сборник. 2025. Т. 26, № 3. С. 335-345. DOI: 10.22405/2226-8383-2025-26-3-335-345.

7.2. Психолого-педагогические основы проектирования плана воспитательной работы в условиях исправительных центров[12]

Современная пенитенциарная система России переживает этап преобразований, направленных на гуманизацию условий отбывания наказания и повышение эффективности воспитательной работы с осужденными. Ключевым субъектом этих изменений является осужденный, имеющий уникальный жизненный опыт, сформированную систему ценностей, психологические особенности и, чаще всего, деструктивные модели поведения. В условиях исправительных учреждений, где происходит изоляция от привычной социальной среды, вопросы ресоциализации, развития субъектности, формирования моделей правопослушного поведения и профилактики рецидива приобретают особую актуальность.

Современная пенитенциарная система все чаще рассматривает наказание не только, как меру изоляции, но и, как инструмент подготовки человека к возвращению в общество после отбывания наказания [3]. В этом контексте исправительные центры выступают главным звеном между изоляцией и полноценной свободой. Их задача не просто изолировать осужденного, а создать условия, в которых он сможет научиться жить по принятым в обществе правилам, нести ответственность за свои поступки и подготовиться к самостоятельной жизни после освобождения. В исправительных центрах организация быта максимально приближена к обычной жизни. Это позволяет осужденному не терять связь с обществом и постепенно осваивать навыки, которые понадобятся ему после отбывания наказания: планировать бюджет, самостоятельно решать бытовые вопросы, взаимодействовать с окружающими [1].

В условиях исправительного центра меняется и подход к воспитательной работе. Если в условиях заключения основной упор делается на дисциплину и контроль, то в исправительных центрах акцент смещается на развитие субъектности и личной ответственности. Именно поэтому планирование

[12] Автор раздела: Бочаров М.В.

воспитательной работы в исправительных центрах *требует принципиально иного подхода* по сравнению с традиционными пенитенциарными учреждениями [2]. В этих условиях план воспитательной работы становится гибким *инструментом управления процессом ресоциализации*.

Грамотно составленный план воспитательной работы позволяет индивидуализировать подход к каждому осужденному. Он служит основой для диагностики личностных ресурсов и дефицитов, что дает возможность выстроить персональную траекторию развития для осужденного. Именно эта *целенаправленная подготовка* и является сутью ресоциализации, обеспечивая плавный переход от несвободы к полноценной жизни в социуме.

Отношение к воспитательной работе осужденных сильно изменилось за последние столетия. Раньше главной целью наказания было искупление своей вины через лишение свободы, изоляцию. В такой системе не было места для воспитательной работы, только жесткий порядок, строгий надзор и физический труд, которые должны были привести к послушанию и осознанию своей вины [8]. Со временем стало понятно, что изоляция и принуждение не исправляют, а лишают человека самостоятельности, субъектности, активности, собственного мнения. После освобождения осужденный часто оказывался не готов к возвращению к жизни в обществе и из-за этого снова совершал преступление.

В настоящее время пенитенциарная система стремится к ресоциализации осужденных, понимая, что наказание в виде тюремного заключения не всегда эффективно [5]. Именно поэтому сейчас акцент смещается с карательной функции наказания на реабилитационную [11].

Воспитательная работа в исправительном учреждении – это целенаправленный и многоаспектный процесс воздействия на личность осужденного, который протекает в особых условиях частичной или полной изоляции от общества [7]. Данная деятельность является не только частью исполнения наказания, а его ключевым элементом [9]. *Цель реализации воспитательной работы в исправительном учреждении* заключается в том, чтобы *изменить внутренние ценности человека*, нарушившего закон, и

подготовить его к успешному возвращению в общество. Это означает, что человек должен прийти к осознанному пониманию, принятию и уважению закона, прав других людей, как естественных правил жизнедеятельности в гражданском обществе. Важно понимать, что имеется в виду не внешнее послушание, основанное на страхе перед дисциплинарным взысканием или ужесточением режима содержания, а целенаправленное воздействие на ценностно-смысловую сферу личности осужденного и формирование правильных моделей поведения.

В основе организации воспитательной работы с осужденными в Российской Федерации лежит *нормативно-правовая база*, которая определяет не только формы и методы этой деятельности, но и ее стратегические цели и задачи [4]. Ключевыми документами, регламентирующими данный процесс, являются Федеральный закон № 10-ФЗ «О пробации в Российской Федерации» [12], Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации [10], а также ведомственные приказы Министерства юстиции РФ. Данные документы закрепляют основные принципы воспитательной работы: законность, гуманизм, уважение прав и свобод личности, индивидуальный подход к каждому осужденному. Воспитательная работа направлена на формирование у осужденных уважительного отношения к человеку, обществу, труду, нормам и правилам человеческого общежития, а также на предупреждение совершения новых преступлений.

Проблемы организации и правового регулирования воспитательной деятельности в пенитенциарных учреждениях находятся в центре внимания российских и зарубежных исследователей в сфере права, педагогики и психологии. Среди авторов, которые внесли значительный вклад в изучение этих вопросов, можно выделить А.Ф. Кистяковского, Ю.Ю. Бехтерева, М.Н. Гернета, С.В. Познышева, Ю.М. Антоняна, С.Л. Бабаяна, М.П. Мелентьева и других ученых. В своих работах они уделяли особое внимание вопросам организации воспитательного процесса в местах лишения свободы, рассматривали различные формы и методы воздействия на осужденных с

целью их исправления и ресоциализации. Особое место в трудах указанных авторов занимали вопросы профилактики правонарушений среди лиц, отбывающих наказание, а также проблемы подготовки осужденных к освобождению и их дальнейшей интеграции в общество.

В современной отечественной науке психолого-педагогические основы разработки плана воспитательной работы строятся на деятельностном подходе, теории целостного педагогического процесса и принципах обучения взрослых. Данные принципы подробно изложены в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, А.Г. Асмолова, С.И. Змеева, Ю.Н. Кулюткина, А.В. Петровского, Н.Ф. Талызина и др. В их работах воспитательная деятельность рассматривается, как система целенаправленных воздействий, в которой учитываются индивидуальные особенности личности, жизненный опыт и социальные условия пребывания осужденного.

Современные подходы к воспитательной работе в исправительном учреждении предполагают активное *вовлечение осужденных в культурную, спортивную, трудовую и общественную жизнь исправительного учреждения*. С целью их реализации осуществляются программы, направленные на восстановление семейных контактов, развитие творческих способностей осужденных, волонтерство, трудовую деятельность и др. Особое внимание уделяется коллективной творческой деятельности осужденных, где они вместе готовят выступления и организуют мероприятия к большим праздникам и значимым датам.

Коллективная творческая деятельность осужденных оказывает большое влияние на процесс их ресоциализации, личностного роста и самореализации [6]. Совместная подготовка к праздничным мероприятиям, будь то концерты, выставки или театральные постановки, требует от участников высокой степени организованности, дисциплины и взаимоуважения. Так, осужденные учатся распределять обязанности и нести ответственность за общий результат. Это формирует у них чувство принадлежности к коллективу, повышает самооценку и мотивацию к дальнейшей деятельности. Осужденные учатся находить

компромиссы, идти на уступки ради общего результата, что впоследствии помогает формировать у них правильные модели поведения, как в условиях исправительного учреждения, так и после освобождения. Полученные навыки в результате реализации коллективного творческого дела становятся основой для формирования новых моделей взаимодействия, основанных на взаимопонимании и сотрудничестве.

Исправительные учреждения также *сотрудничают с общественными организациями, волонтерами и представителями религиозных конфессий*. Данное сотрудничество направлено на создание условий, при которых осужденный может почувствовать себя частью общества, даже находясь в исправительном учреждении [13]. *Общественные организации* реализуют различные образовательные и профессиональные программы, помогая развивать навыки у осужденных, необходимые для успешного трудоустройства после освобождения. *Волонтеры* проводят занятия по спорту, викторины, мини-лекции, обсуждение фильмов, развивая эмоциональный интеллект и расширяя кругозор осужденных. *Представители религии* предоставляют духовную поддержку, помощь в преодолении кризисных ситуаций и формировании моральных ценностей. Комплексное и систематическое взаимодействие с общественными организациями, волонтерами и представителями религии способствует формированию у осужденных чувства ответственности, уважения к закону, окружающим. Они осознают, что их поступки влияют не только на них самих, но и на весь коллектив в целом.

Мы убеждены, что *сегодня в исправительных учреждениях план воспитательной работы* должен представлять собой не просто перечень мероприятий, а тщательно спланированный и продуманный документ, утвержденный руководством учреждения и УФСИН. Данный план должен быть *направлен на глубокую внутреннюю трансформацию личности осужденного*, чтобы после освобождения он *смог стать полноценным членом общества* и *не совершать повторных преступлений*.

Для того чтобы процесс проектирования плана воспитательной работы стал успешным, необходимо проведение большой работы всеми членами коллектива, специалистами исправительного учреждения. Это подразумевает тесное взаимодействие между администрацией, психологами, педагогами, медицинскими работниками, сотрудниками службы безопасности, по воспитательной и социальной работе, и другими специалистами, участвующими в процессе ресоциализации осужденных.

Проектирование плана воспитательной работы в исправительном учреждении должно происходить поэтапно, согласованно со всеми специалистами. Все этапы должны обязательно соблюдаться, иначе возможен неполноценный результат или его отсутствие. Процесс проектирования плана воспитательной работы в исправительном учреждении требует тщательного и взвешенного подхода. Каждое решение должно приниматься последовательно, с учетом мнений всех субъектов планирования. *К субъектам процесса проектирования плана воспитательной работы в исправительном учреждении* мы относим администрацию учреждения, психологов, педагогов, медицинских работников, сотрудников УФСИН, активных осужденных, представителей религиозных конфессий и общественных организаций, специалистов по воспитательной работе и социальной работе, и др.

Проектирование плана воспитательной работы в исправительном центре – это сложный и системный процесс, направленный на достижение главной цели: успешной ресоциализации личности. Системность проявляется в том, что все этапы работы над проектированием плана тесно связаны между собой и образуют единую, логически выстроенную систему. Каждый следующий этап основывается на результатах предыдущего, что позволяет создать комплексный план воспитательной работы, учитывающий специфику исправительного учреждения, направление развития и воспитания осужденных. Выделенные нами этапы проектирования плана воспитательной работы в исправительном учреждении (диагностический, целевой, содержательный, организационный и

оценочный) логически связаны между собой, что обеспечивает целостность и преемственность всей системы воспитательных воздействий.

Рассмотрим подробнее *основные этапы проектирования плана воспитательной работы в исправительном центре* и их специфику.

Диагностический этап служит фундаментом для построения всей системы воспитательной работы в исправительном учреждении. На этом этапе специалисты по воспитательной работе, социальный работник, педагог-психолог и другие сотрудники комплексно изучают осужденного: его биографию, имеющийся опыт, личностно-психологические черты, склонность к нарушению правил и др. Особое внимание уделяется выявлению причин нарушения закона, анализу имеющихся ценностных ориентаций, мотивов и установок, а также социально-демографические критерии: определение уровня образования, профессиональных навыков, взаимодействие с семьей, состояние здоровья и др.

Для проведения диагностики на данном этапе используется *диагностический инструментарий*. В него входят беседы, анкетирование, тестирование, наблюдение за поведением в различных ситуациях, анализ личных дел и характеристик, а также психолого-педагогические методики изучения личности и др. Полученные данные позволяют составить индивидуальный профиль осужденного, выявить его сильные и слабые стороны, определить основные риски и ресурсы для организации с ним дальнейшей работы. На основе диагностики разрабатывается *«Индивидуальный план развития осужденного»*, в котором учитываются потребности, интересы и возможности каждого осужденного. Одним из разделов данного плана является *воспитательная работа*. Такой подход обеспечивает адресность и эффективность воспитательной работы, способствует формированию у осужденных осознанного отношения к своему прошлому, настоящему и будущему, а также создает предпосылки для успешной интеграции в общество после освобождения. Важно отметить, что диагностика должна проводиться не только при поступлении в исправительное учреждение, а регулярно (на наш

взгляд, целесообразно – не менее чем 1 раз в 3 месяца) в процессе отбывания наказания для отслеживания динамики изменений личности, корректировки планов и оценки эффективности применяемых методов.

Целевой этап представляет собой постановку конкретных целей и задач воспитательной работы. На основе данных, полученных на предыдущем этапе, специалисты, совместно с осужденными, формулируют *краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные цели,* которые должны быть реалистичными, измеримыми и личностно значимыми для человека. *Краткосрочные цели* могут касаться, например, освоения правил бытового самообслуживания, участия в культурно-массовых мероприятиях в исправительном учреждении или получения профессиональных навыков и др. *Среднесрочные цели* могут быть связаны с восстановлением связей с семьей, преодолением зависимостей, формированием ценностных ориентаций и др. *Долгосрочные цели* ориентированы на успешную ресоциализацию после освобождения, трудоустройство по специальности, создание семьи, ведение законопослушного образа жизни и др.

Ключевая особенность целеполагания на данном этапе – это *необходимость учета требований, которые предъявляют государство, общество и работодатели, исходя из личных стремлений самого осужденного*, чтобы процесс исправления приобрел для него личный смысл. Когда осужденный видит, что соблюдение законов и работа над собой помогают ему приблизиться к собственным целям, например, получить профессию, наладить отношения с семьей или начать новую жизнь после освобождения, то он начинает меняться. Важным здесь является то, что эти изменения значимы для человека, идут изнутри. Осужденный не просто выполняет указания, чтобы избежать наказания или получить поощрение, он начинает понимать: чтобы добиться того, что он действительно хочет, нужно изменить свое поведение и отношение к жизни.

На этом этапе происходит фиксация целей и задач в плане воспитательной работы исправительного учреждения, а также детализация

«Индивидуального плана развития осужденного» с учетом коллективных целей и задач. Ключевым принципом при проектировании плана воспитательной работы на данном этапе является *субъект-субъектный принцип*, при котором осужденный выступает не пассивным объектом воздействия, а активным участником данного процесса. Это способствует повышению его внутренней мотивации к изменениям и формированию позитивных жизненных планов. Цели и задачи плана регулярно пересматриваются и корректируются с учетом достигнутых результатов и изменений в личности осужденного, что обеспечивает гибкость и адаптивность всей системы воспитательной работы исправительного учреждения.

На *содержательном этапе* происходит содержательное наполнение плана воспитательной работы в исправительном учреждении. Реализуются *принципы дифференциации и индивидуализации*, что предполагает учет особенностей личности каждого осужденного, имеющегося у него жизненного опыта, возможностей, интересов. На данном этапе специалисты определяют, какие именно педагогические средства будут наиболее эффективны. Происходит отбор, систематизация направлений и содержания воспитательной работы. Для каждого направления подбираются адекватные формы: от индивидуальных консультаций и тренингов до коллективных занятий, лекций и организации досуга. Важной задачей здесь является обеспечение взаимосвязи и преемственности всех запланированных мероприятий. *Они должны выстраиваться в логическую цепочку, где каждое последующее действие или ключевая мысль опирается на результаты предыдущего, создавая единый и целостный воспитательный процесс.*

В рамках данного этапа необходимо продумать работу по *основным направлениям:*

- *правовое воспитание***.** Осуществляется формирование правосознания и правовой культуры. Осужденные знакомятся с законодательством, регламентирующим их права и обязанности, а также с нормами уголовного и административного права.

- *нравственное воспитание.* Направлено на коррекцию системы ценностей, формирование гуманистических идеалов, чувства ответственности, совести, долга и уважения к личности другого человека. Данная работа проводится через беседы на этические темы, обсуждение произведений художественной литературы, анализ жизненных ситуаций, беседы с ветеранами Великой Отечественной войны, встречи с волонтерами, и др.

- *трудовое воспитание и профессиональное обучение.* В исправительных учреждениях организуется обязательное привлечение к труду. Это обеспечивает не только приобретение трудовых навыков, но и способствует формированию таких качеств, как дисциплинированность, ответственность за результат своего и коллективного труда, экономическую самостоятельность. Параллельно осужденные имеют возможность получить среднее профессиональное образование по востребованным на рынке труда специальностям.

- *спортивно-оздоровительная работа* направлена на укрепление физического и психического здоровья осужденных. Регулярные занятия спортом способствуют снятию психоэмоционального напряжения, выработке волевых качеств, умения работать в команде и др.

- *культурно-досуговая деятельность.* Включает в себя участие в работе с книгами в библиотеке исправительного учреждения, просмотр и обсуждение кинофильмов, занятие полезным хобби и т.д. Это способствует развитию творческих способностей, расширению кругозора и организации свободного времени в полезном ключе.

- *формирование ценностных ориентаций* нацелено на перестройку внутренней системы ценностей осужденного, которая часто бывает деформирована вследствие совершения преступления. Ведущими приемами на данном этапе могут быть этические беседы, дискуссии, анализ ситуаций морального выбора, фильмов и произведений художественной литературы с глубоким нравственным содержанием и др. Осужденный приходит к

осознанному принятию социальных норм не как внешнего принуждения, а, как единственно возможного фундамента для построения благополучной жизни.

- *развитие субъектности* предполагает трансформацию осужденного в активного и ответственного субъекта собственного развития. Это достигается путем вовлечения его в процесс совместного планирования, реализации и оценки воспитательных мероприятий. Осужденному предоставляется возможность делать выбор, принимать самостоятельные решения в рамках установленных правил и нести за них ответственность.

- *развитие ответственности* охватывает сразу несколько направлений. Формирование *юридической ответственности*, то есть осознания неотвратимости наказания за нарушение закона и необходимости жить в рамках установленных правовых норм. *Моральная ответственность* предполагает, что человек учится понимать и принимать последствия своих поступков для коллектива осужденных, близких и общества в целом, испытывая при этом чувство сопричастности и эмпатии. *Социальная ответственность*, которая проявляется в готовности добросовестно выполнять свои обязанности, как члена коллектива: соблюдать трудовую дисциплину, участвовать в общественной жизни, уважать права и интересы других осужденных и др. *Личная ответственность* за собственное будущее, когда осужденный начинает воспринимать свою судьбу, как результат собственных выборов и поступков, а не стечение обстоятельств. Важным инструментом на данном этапе выступает трудовая деятельность, где результат напрямую зависит от приложенных усилий, дисциплины и добросовестности.

Организационный этап представляет собой практическую реализацию того, что было запланировано и наполнено содержанием на предыдущих этапах. На этом этапе подготовленный план воспитательной работы переводится в систему конкретных действий, мероприятий. Главная задача организационного этапа – *обеспечить условия* для того, чтобы запланированные воспитательные мероприятия были своевременно и качественно осуществлены, а также скоординировать усилия всех специалистов

исправительного учреждения. Этот процесс включает в себя распределение ресурсов: назначение ответственных сотрудников за каждое направление работы, составление расписания занятий, организацию необходимой предметно-пространственной среды. Вся деятельность документируется, что позволяет вести постоянный мониторинг и оценку эффективности применяемых средств.

Оценочный этап является завершающим и одновременно связующим звеном в цикле воспитательной работы, поскольку его результаты служат основой для новой ступени диагностики и целеполагания. Этот этап предназначен для системного анализа эффективности всей проведенной работы, определения степени достижения поставленных целей и выявления динамики изменений в личности осужденного. Оценка носит комплексный характер и осуществляется на основе сопоставления данных, полученных на диагностическом этапе, с текущими результатами. Центральным элементом оценочного этапа выступает *повторная диагностика*, которая проводится с использованием того же диагностического инструментария. *Сравнение данных позволяет* объективно *зафиксировать произошедшие изменения*: насколько изменились ценностные ориентации, снизился ли уровень агрессивности, повысилась ли субъектность, ответственность, стрессоустойчивость, сформировались ли новые социальные навыки и др. Важнейшей частью оценки является *анализ практических достижений осужденного*. Здесь учитывается не только формальное выполнение плана, но и реальные результаты: полученное образование, наличие поощрений и отсутствие взысканий, участие в общественной жизни исправительного учреждения, качество выполнения трудовых заданий и др.

Результаты оценочного этапа служат основой для итоговой характеристики проводимой воспитательной работы в исправительном учреждении и каждого осужденного. Они позволяют сделать вывод о степени его готовности к жизни на свободе, определить потенциальные трудности

ресоциализации и сформулировать рекомендации для служб пробации и социальной поддержки.

Выводы. В современных условиях реформирования пенитенциарной системы России проектирование плана воспитательной работы в исправительных центрах приобретает особое значение, поскольку именно здесь закладываются основы успешной ресоциализации и возвращения осужденного к полноценной жизни в обществе. Переход от карательной модели к реабилитационной требует не только изменения подходов к организации отбывания наказания, но и изменения самой воспитательной работы: на первый план выходит развитие субъектности, личной ответственности и внутренней мотивации осужденных к изменениям.

Грамотно выстроенный, научно обоснованный и гибкий план воспитательной работы становится ключевым инструментом управления процессом ресоциализации, позволяя индивидуализировать траектории развития каждого осужденного с учетом его жизненного опыта, психологических особенностей, ценностных ориентаций и социальных дефицитов. Такой подход обеспечивает не только выполнение мероприятий, а целенаправленное воздействие на личность, формирование новых моделей поведения и ценностных установок, необходимых для успешной интеграции в общество после освобождения. Особую роль в этом процессе играет коллективная творческая деятельность, вовлечение осужденных в культурную, спортивную и трудовую жизнь учреждения, а также взаимодействие с общественными организациями, волонтерами и представителями религиозных организаций.

Проектирование плана воспитательной работы – это сложный, многоэтапный и системный процесс, требующий тесного взаимодействия всех специалистов исправительного учреждения: администрации, психологов, педагогов, медицинских работников, сотрудников службы безопасности и социальной работы и др. Выделенные нами этапы проектирования плана воспитательной работы в исправительном учреждении (диагностический,

целевой, содержательный, организационный и оценочный) логически связаны между собой, что обеспечивает целостность и преемственность всей системы воспитательных воздействий.

В результате такой комплексной работы формируется не только правопослушное поведение, но и внутренняя готовность осужденного к самостоятельной и ответственной жизни после освобождения. Воспитательная работа в исправительном центре становится фундаментом для профилактики рецидива и повышения общей гуманности пенитенциарной системы.

Список литературы

1. Бочаров, М. В. Профилактика алкогольной зависимости среди осужденных в пенитенциарных учреждениях : методические рекомендации / М. В. Бочаров. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2026. – 138 с.

2. Бушмакин, А. С. Правовое регулирование воспитательной работы с осужденными: проблемы и перспективы совершенствования / А. С. Бушмакин, И. А. Алехин // Вестник Пермского института ФСИН России. – 2025. – № 3(58). – С. 24-36.

3. Гарник, С. В. Актуальные вопросы воспитательной работы с осужденными в исправительных учреждениях в современных условиях / С. В. Гарник // Преступление, наказание, исправление : сборник тезисов выступлений и докладов участников IV международного пенитенциарного форума: (к 140-летию уголовно-исполнительной системы России и 85-летию Академии ФСИН России): в 10 т., Рязань, 20–22 ноября 2019 года. Том 1. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2019. – С. 156-161.

4. Глебова, Н.В., Кириллов, М.А. Современное законодательство о формах проведения воспитательной работы с осужденными в условиях отбывания наказания / Н.В. Глебова, М.А. Кириллов // Актуальные проблемы уголовного, уголовно-исполнительного права и криминологии: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной

памяти доктора юридических наук, профессора, почетного работника высшего профессионального образования Российской Федерации, заслуженного работника образования Чувашской Республики Аркадия Сизого, Чебоксары, 20 ноября 2020 года. – Чебоксары: Чебоксарский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации "Российский университет кооперации", 2022. – С. 104-107.

5. Грязнов, С. А. Проблемы ресоциализации осужденных / С. А. Грязнов // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 65-3. – С. 19-22.

6. Зауторова, Э. В. Кружковая работа как средство ресоциализации осужденных в местах лишения свободы / Э. В. Зауторова, О. Б. Панова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2019. – Т. 24, № 1(76). – С. 55-61.

7. Литвишков, В. М. Пенитенциарная педагогика : курс лекций / В. М. Литвишков. – Москва : Моск. психол.-социал. ин-т, 2004. – 400 с.

8. Рыбак, М.С. Ресоциализация осужденных к лишению свободы: проблемы теории и практики: дис. … д-ра юрид. наук / М.С. Рыбак / Саратов, 2001. – 207 с.

9. Тищенко, Ю.Ю., Самойлова, А.А. Задачи и содержание воспитательной работы с осужденными / Ю.Ю. Тищенко, А.А. Самойлова / // Право и государство: теория и практика. – 2023. – № 11(227). – С. 412-413.

10. Уголовный кодекс Российской Федерации: федер. закон от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 25.12.2025) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 25. – Ст. 2954.

11. Ускачева, И.Б. Правовое регулирование социальной и воспитательной работы с осужденными к лишению свободы в процессе их реализации: монография / И.Б. Ускачева / – Псков: Псков. юрид ин-т ФСИН России, 2009. – 159 с.

12. Федеральный закон от 06.02.2023 № 10-ФЗ О пробации в Федерации // КонсультантПлюс: [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439127/ (дата обращения: 27.03.2026).

13. Холопова, Е. Ю. Взаимодействие представителей общественных и религиозных организаций с администрацией ИУ в создании условий для воспитания осужденных / Е. Ю. Холопова // Уголовно-исполнительная политика и вопросы исполнения уголовных наказаний : Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Рязань, 24–25 ноября 2016 года. Том 2. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2016. – С. 950-955.

7.3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра элементам игры в бадминтон с применением тренировочных устройств[13]

В настоящее время, наблюдается тенденция роста числа детей с отклонениями в состоянии здоровья. Среди различных видов заболеваний особую категорию представляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Распространенность данной патологии отмечается во всем мире. Согласно данным статистики, ежегодно регистрируется до 50 случаев РАС на 10 000 человек детского населения [1, 2, 5]. К основным признакам проявления РАС относятся: нарушения в психическом развитии, аномалии взаимодействия с окружающими, расстройство речи, моторики и многое другое [14, 19, 20].

В ранее проведенных исследованиях, авторами указывается на то, что у детей с РАС очень чувствительна сенсорная сфера, у них наблюдаются значительные недостатки в развитии крупной и мелкой моторики, что негативно отражается на их социальном поведении [3, 18, 22].

Следствием низкого уровня двигательной активности у детей с РАС является плохое развитие комплекса физических качеств, что обусловливает значительные трудности в обучении их двигательным действиям. Особенно это относится к развитию координационных способностей. Специалисты фиксируют несоответствие нормам показатели динамического и статического равновесия, пространственно-временной точности движений и дифференцирования мышечных усилий [6, 23].

В ранее проведенных нами исследованиях, а также согласно результатам других авторов отмечено, что дети с РАС трудно выполняют упражнения с предметами (мячами, ракетками, клюшками и др.), что напрямую обусловлено особенностями отклонения в состоянии их здоровья [16 - 18, 23]. Характеризуя двигательную деятельность таких детей, можно выделить ряд особенностей, которые выражаются в несогласованности и раскоординированности движений не только в обычных локомоциях (в ходьбе, беге, прыжках и др.), но и в трудовых операциях, и действиях по самообслуживанию [11, 13, 15, 18].

[13] Авторы раздела: Правдов М.А., Правдов Д.М.

Отмечено, что их действия более медленны, чем у здоровых сверстников, они характеризуются «угловатостью» и отсутствием пластичности [2, 4, 25]. Наряду с этим, у детей с РАС затруднена ориентация в окружающем пространстве. У них снижено восприятие объектов в пространстве их близость или удаленность от самого ребенка, что затрудняет организацию обучения элементам, например, элементам спортивных игр с мячом, который, как и сами игроки постоянно перемещаются в ходе игровой деятельности [4, 6].

Анализ научных исследований позволяет констатировать, что авторы, занимающиеся изучением двигательно-когнитивной сферы детей с РАС, настоятельно рекомендую развивать у детей данной категории разнообразные двигательные умения. По их мнению, необходимо стремиться формировать, хотя бы, некоторые элементарные и в минимальной степени устойчивые двигательные навыки [12, 24]. При этом указывается, что чем раньше с детьми начинается работа по коррекции двигательных недостатков и планомерная систематическая деятельность педагогов и родителей по формированию двигательных умений и навыков, тем большего эффекта можно достичь [9, 11, 13, 25].

Считается, что двигательное развитие детей с РАС играет ключевую роль в успешной адаптации их в социальную среду, так как специально организованная двигательная активность способствует улучшению как кондиционных и координационных способностей, так и оказывает положительное влияние на коррекцию в развитии их когнитивной сферы [7, 16]. В результатах исследований ряда авторов отмечается, что применение разнообразных упражнений в рамках занятий адаптивной физической культурой, как из арсенала общей физической подготовки, так и средств из разных видов спортивной практики благотворно влияет на процессы коррекции двигательной сферы детей с РАС, а также способствуют их социализации [8, 9, 25].

В настоящее время, в условиях инклюзивного образования, актуализируется проблема создания оптимальных условий для реализации

адаптивного физического воспитания, ориентированного на возможную коррекцию нарушений в двигательной сфере детей с РАС. Это обстоятельство обусловливает необходимость разработки специальных средств физического воспитания, адаптированных к особенностям развития таких детей.

Многими специалистами отмечается, что достижение положительного результата в развитии и коррекции двигательной сферы у детей с РАС обусловлено значительным количеством факторов, в том числе, связанных не только со спецификой заболевания, но и с тем, как и какие технологии, методики применяются в системе адаптивных занятий физическими упражнениями [9, 14]. В имеющихся исследованиях приводятся данные, обосновывающие применение разнообразных элементов из различных видов спорта в адаптивном физическом воспитании детей с РАС. В частности, показано, что многие технические элементы из футбола, волейбола и других спортивных дисциплин являются вполне доступными для освоения данной категорией детей. Однако, отмечается, что в командных играх такие дети участвуют с меньшим желанием и интересом [23]. Необходимо отметить, что любые технические элементы из того или иного вида спорта требуют определенной степени адаптации под особенности развития детей с РАС [14, 16].

Ряд ученых указывает, что элементы и сама игра в бадминтон является универсальным средством адаптивного физического воспитания детей с ОВЗ [8, 11, 15]. Действительно, по многим параметрам, этот вид спортивной практики более выгоден к применению на занятиях с детьми АФК с РАС, чем другие виды спорта. Правила игры просты и доступны для понимания детьми. Обучать игре и действиям с ракеткой можно как в зале, так и на открытых площадках. Экономически он малозатратен. Игра в бадминтон обладает большим арсеналом средств, широкой вариативностью и адаптивностью их применения в зависимости от уровня подготовленности. При этом к данному перечню достоинств бадминтона следует отнести ограниченность сенсорного потока раздражителей, связанных с меньшим количеством объектов в

пространстве и относительно малой зоной перемещений самого ребенка при выполнении действий с ракеткой. В таких играх, как футбол, флорбол, подвижные игры с мячом «Охотники и утки» и др. ребенку с РАС требуется выполнять значительные перемещения в пространстве зала, площадки, в том числе с учетом действий других игроков и необходимости выполнения действий со спортивным инвентарем, на фоне низкого уровня развития у них пространственной ориентировки. Применение элементов игры в бадминтон на занятиях с детьми с РАС, в качестве средства в наибольшей степени соответствующего особенностям развития таких детей. Именно, с позиций, имеющихся у них трудностей, которые возникают у них при участии в массовых играх с большим количеством раздражителей и необходимости принятия специфических двигательно-когнитивных решений, которые не сформированы у них в достаточной степени для успешной деятельности в силу заболевания, бадминтон выгодно отличается от других командных игр. Занятия бадминтоном не вызывают у них отрицания, так как ребенок может в большей степени сосредоточиться на выполнении своих двигательных действий в системе меньшего количества раздражителей и относительно большей степени статичности внешних объектов, с которыми он может взаимодействовать.

В настоящее время в практике адаптивного физического воспитания младших школьников накоплен определенный опыт проведении занятий бадминтоном с детьми с РАС. Однако, многие факторы, влияющие на эффективность занятий, не изучены должным образом.

В частности, остаются малоизученными вопросы применения тренировочных устройств, обеспечивающих адекватные условия формирования рациональной структуры двигательных действий с ракеткой, с учетом особенностей их нозологии. Кроме того, в имеющихся исследованиях, посвященных разработке методик обучения двигательным действиям детей с РАС в бадминтоне, не уделялось должного внимания средствам, формам и методам с учетом особенностей развития у них способности к ориентировке в пространстве. В этой связи, научное обоснование методики обучения детей с

РАС действиям с ракеткой в бадминтоне является важным вектором развития теории и методики адаптивной физической культуры и адаптивного спорта.

Цель исследования – разработать и экспериментально проверить эффективность методики обучения двигательным действиям с бадминтонной ракеткой детей с РАС с применением специальных тренировочных устройств, обеспечивающих статично-динамические условия выполнения движений.

Методы и организация исследования. В исследовании приняли участие обучающихся начальных классов двух коррекционных школ-интернатов в количестве 24 человек 10-11 лет с РАС. Для контроля у них сформированности технических элементов в бадминтоне использовались четыре вида испытаний:

1. «Высокая подача с попаданием волана в заданную зону площадки» (10 попыток, количество раз);

2. «Жонглирование воланом» (количество отбивов волана без сбоев);

3. «Подача волана снизу с попаданием в цель» (подвешенный на высоте 2,5 м обруч с расстояния 3 миз 10 попыток, количество раз);

4. «Передачи и отбивания воланчика в парах» (количество циклов без сбоев).

Качество выполнения действий осуществлялось 3-мя экспертами. Экспертами выступили тренеры по бадминтону с опытом работы более 10 лет. В их распоряжение были предоставлены видеозаписи выполнения детьми с РАС технических приемов с ракеткой (в начале и по окончании педагогического эксперимента). Всего было проанализировано 98 видеозаписей. Независимая оценка специалистами выполнения действий ракеткой осуществлялась в соответствии с критериями:

- исходное положение при подаче и приеме воланчика;
- движения рук и ног при ударах и приеме;
- хват бадминтонной ракетки;
- положение головы; туловища, рук и ног.

Максимальная оценка из 10 баллов.

Степень развития координационных способностей определялась по результатам выполнения 4-х тестов: «Бегзмейкой 10 м» (с); «Стойка на одной ноге» (с); «Ходьба по гимнастической скамейке 5 м» (с); «Прыжоквдлину толчком двумя ногами» (см). Кроме того, для выявления специфики обучения детей с РАС было проведено анкетирование учителей физической культуры (18 чел.), которые работают в школах-интернатах и реализуют программы по адаптивной физической культуре с детьми с ОВЗ.

Обработка результатов исследования проведена с помощью методов математической статистики. Был использован непараметрический критерий Манна-Уитни для независимых выборок, что позволило провести сравнение результатов между подгруппами мальчиков и девочек контрольной (КГ, n=12 чел.) и экспериментальной (ЭГ, n=12 чел.) групп. Показатели тестирования степени развития координационных способностей у детей с РАС обрабатывались с применением Т-критерий Стьюдента.

Результаты исследования. В ходе анкетирования педагогов установлено, что большинство (88,9%) опрошенных считают занятия бадминтоном с детьми с РАС в полной мере полезными в аспекте коррекции двигательных нарушений у данной категории детей 10-11 лет. При этом, все педагоги, проводя секционные занятия с детьми с РАС, не используют специальные приспособления и тренировочные устройства, направленные на формирование основ техники действий с бадминтонной ракеткой. Однако, познакомившись с разработанными вариантами тренировочных устройств «Подвесной воланчик», абсолютное большинство из них (94,4%) рекомендовали их применение на каждом секционном занятии.

Была разработана экспериментальная методика. Ее реализация осуществлена с младшими школьниками ЭГ в течение одного учебного года на каждом из трех секционных занятий в неделю. На всех секционных занятиях (по 90 мин.) с детьми проводилось обучение элементам игры в бадминтон с применением, как комплекса традиционных упражнений, так и упражнений с применением тренировочных устройств с бадминтонной ракеткой. В

содержание занятий включались специальные упражнения с использованием тренировочного устройства «Подвесные воланчики», которые представлены тремя вариантами:

№1 – подвесные пластиковые мячи (или поролоновые шарики, диаметром 5-6 см и воланчики). Мячики (шарики, воланчики) крепились под потолком на леске, на высоте от пола, позволяющей ребенку ударить по нему ракеткой прямой рукой над головой (высокое положение воланчика);

№2 – тот же вариант, но при этом мячик (воланчик) на леске после удара мог перемещаться на натянутом горизонтально (под потолком) тросике. В этом варианте упражнение выполнялось в парах;

№3 – на горизонтально натянутой леске подвешивались от 10 до 12 мячиков (шариков) по всей длине зала. Мячики развешивались на расстоянии от 1,0 до 1,5 м друг от друга. При этом их располагали на трех уровнях высоты относительно тела ребенка: низкое положение (на уровне колена ребенка); среднее (на уровне пояса); высокое (на уровне руки, с поднятой вверх ракеткой). Ребенок поочередно выполнял удары по подвешенным воланчикам (мячикам) ракеткой, переходя от одного уровня к другому. На занятии таких линий с подвесными мячами применялось от 4 до 5 штук. Общая схема применения тренировочного устройства представлена на рисунке 1.

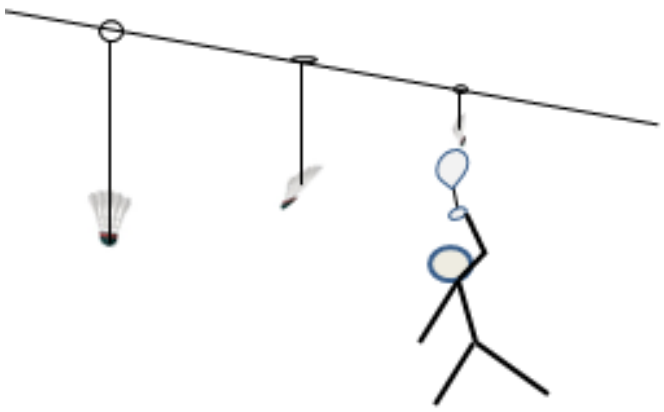

Рис. 1. Общий вид выполнения упражнения с применением тренировочного устройства «Подвесные воланчики» (вариант №3)

В комплекс упражнений по обучению детей с РАС элементам игры в бадминтон также были включены упражнения: стойка бадминтониста, хват ракетки, передвижения с бадминтонной ракеткой приставными шагами вправо, влево, с шагами вперед, назад, а также с имитацией ударов ракеткой. На каждом занятии отводилось время на проведение эстафет с выполнением заданий ракеткой и воланчиком и играм в бадминтон в парах через сетку.

В процессе занятий особое внимание педагог уделял индивидуальному подходу в работе детьми с РАС. При этом корректировались грубые ошибки, уточнялись детали техники выполняемых движений, исправлялись ошибки в структуре двигательных действий с акцентом на последовательное и постепенное формирование отдельных связок в целостном двигательном акте. Например, «занятие исходного положения для подачи + замах»; «замах + удар по воланчику» и др.

На предварительном этапе разработки методики были проведены наблюдения и видеоанализ кинематических параметров движений, выполняемых детьми с бадминтонной ракетки. Экспертами анализировалось среднее количество повторений упражнения с ракеткой, которое необходимо для достаточной степени сформированности двигательного умения у детей с РАС.

На основе анализа научно-методической литературы, рекомендаций, представленных в нормативных документах, а также экспертного мнения педагогов были определены средние значения объема времени, необходимого на освоение детьми с РАС двигательных действий с ракеткой в бадминтоне.

При этом в методику занятий были добавлены и упражнения с применением тренировочных устройств. На каждом занятии объем упражнений с применением тренировочных устройств варьировался от 30 до 40 % от всего времени занятия (90 мин.), т. е. 27 – 36 мин.

В таблице 1 представлено соотношение объема времени, выделенного на обучение техническим элементам игры в бадминтон детей с РАС, с

применением и без использования тренировочных устройств в недельном цикле занятий.

Таблица 1

Соотношение объема времени на освоение элементов игры в бадминтон детьми с РАС, с применением и без использования тренировочных устройств в недельном цикле занятий (%)

Группы упражнений	Упражнения с ракеткой	Номер занятия в неделе		
		1	2	3
С применением тренировочных устройств	«Высоко подвешенные воланчики»	10	10	10
	«Высоко подвешенные воланчики, перемещающиеся по направляющему тросику»	10	15	10
	«Подвешенные воланчики на разной высоте»	10	15	20
Без применения тренировочных устройств	Жонглированиеволанчиком (мячиком) Высокаяподача. Выполнениеударапоподброшенному вверх волану Игра в парах, в т. ч. через сетку	70	60	60

Особенностью методики занятий бадминтоном с детьми ЭГ стало привлечение к обучению здоровых школьников старшего возраста, умеющих играть в бадминтон. На каждом занятии в качестве таких помощников принимали участие 8 учеников обычной школы. В их задачи входило оказание помощи детям с РАС, в том числе совместное выполнение передач и отбиваний воланчика в парах и через сетку.

В контрольной группе секционные занятия проводились в соответствии с содержанием адаптированной программы по бадминтону в таком же объеме, но без применения тренировочных устройств [21].

Для определения результатов, отражающих степень эффективности разработанной методики, было проведено тестирование в начале и по окончанию педагогического эксперимента. Перед началом реализации экспериментальной методики показатели детей с РАС КГ и ЭГ достоверно не различались, как между мальчиками, так и между девочками ($p>0,05$).

Отмечено, что большинство младших школьников с РАС (по 66,7 %) как в КГ, так и в ЭГ не справились полностью с предложенными тестами.

Выявлено, что на момент начала занятий, в рамках педагогического эксперимента, у большинства детей обоих групп фиксировались грубые ошибки при выполнении базовых элементов двигательных действий с бадминтонной ракеткой (табл. 2).

Таблица 2

Количество детей 10-11 лет с РАС, выполнивших технические элементы с ошибками за период педагогического эксперимента (%)

Оцениваемый элемент	КГ (n=12)		ЭГ(n=12)	
	начало	окончание	начало	окончание
исходное положение при подаче и приеме воланчика (положение головы; туловища, рук и ног)	75	75	75	25
движения рук и ног при ударах и приеме	91,6	83,3	91,6	41,7
хват бадминтонной ракетки	66,7	58,3	66,7	8,3

Отмечено, что по окончанию педагогического эксперимента у большинства детей с РАС ЭГ наблюдалось значительное исправление ошибок при выполнении действий с ракеткой, по сравнению с младшими школьниками из КГ. Несмотря на, оставшиеся огрехи в технике выполнения действий у детей ЭГ, у них по окончанию занятий, большинство элементов в структуре двигательных действий стали выполняться верно. Наиболее ярко это было заметно в таких компонентах, как «хват бадминтонной ракетки». Эксперты отметили, что лишь у одного ребенка (8,3%) сохранилась неправильная техника удержания ракетки. У троих детей ЭГ (25%) остались шероховатости в пространственном расположении звеньев тела (туловища, головы, рук и ног) при занятии исходного положения при подаче и ожидании при приеме воланчика в игре в парах. У детей из КГ, также произошли изменения в технике выполнения элементов, однако, нивелирование ошибок и их коррекция заметна была лишь у малой части детей.

Анализ данных итогового контроля позволил выявить достоверно значимую разницу среднегрупповых результатов между группами (табл. 3).

Таблица 3

Результаты выполнения детьми с РАС действий с бадминтонной ракеткой по окончанию педагогического эксперимента

Тесты	КГ(n=12)		ЭГ(n=12)	
	М (n=6)	Д(n=6)	М (n=6)	Д(n=6)
Высокая подача с попаданием в зону площадки (кол-во)	2,4 ± 0,7	2,3 ± 0,6	4,6 ± 0,9*	4,4± 1,1*
Жонглирование воланом (кол-во без сбоев)	8,2 ± 2,5	8,2 ± 3,1	14,4 ± 3,1*	14,8 ± 2,8*
Подача снизу с попаданием волана в подвешенный обруч (кол-во)	2,2 ± 0,6	2,3 ± 0,6	6,9 ± 0,9*	6,7 ± 1,1*
Передачи и отбивания воланчика в парах (кол-во циклов)	2,3 ± 0,7	2,5 ± 0,6	4,9 ± 0,9*	5,1 ± 1,1*

Примечание:* - *достоверность различий при p<0,05между результатами КГ и ЭГ по окончанию педагогического эксперимента*

Установлено, что по окончании педагогического эксперимента, как девочки, так и мальчики, из ЭГ продемонстрировали во всех контрольных испытаниях результаты, которые по своим значениям превосходили аналогичные среднегрупповые данные детей из КГ ($p< 0,05$).

Анализ экспертных оценок свидетельствует о том, что в большей степени дети с РАС освоили подачу воланчика ударом снизу – 7,3±1,1 балла из 10 мах. Наибольшие трудности в формировании структуры двигательного действия возникли в ходе освоения ударов воланчика при отбивании в игре с партнером с неудобной стороны (4,4 ±0,8 балла). Это характерно, как для младших школьников КГ, так и ЭГ.

Определено, что применение специального оборудования (подвесной пластмассовый мяч, воланчик), и поэтапное обучение технике ударов в бадминтоне в парах со школьниками, владеющими приемами игры в бадминтон, способствует освоению технических действий у детей с РАС (табл. 4).

Доказательством эффективного инклюзивного взаимодействия детей с РАС и здоровых школьников, умеющих играть в бадминтон, служат результаты

выполнения контрольных тестов, при выполнении которых девочки и мальчики из ЭГ продемонстрировали более высокий уровень владения ракеткой.

Таблица 4

Результаты экспертной оценки выполнения технических действий с ракеткой в бадминтоне детьми с РАС (мах. = 10 баллов)

Технический прием	КГ (n=12)		ЭГ (n=12)	
	начало	оконч.	начало	оконч.
Подача сверху	1,7±0,6	3,5±0,7	1,8±0,5	5,6±0,8*
Подача снизу	2,4±1,1	4,2±1,1	2,6±1,0	7,3±1,1*
Прием и отбивание с удобной стороны при игре в парах	1,2±0,4	4,1±0,8	1,3±0,5	7,1±1,1*
Прием и отбивание с неудобной стороны при игре в парах	0,6±0,1	2,4±1,1	0,7±0,2	4,4±0,8*

Примечание:* - *достоверность различий при p<0,05между результатами КГ и ЭГ по окончанию педагогического эксперимента*

Отмечено, что младшие школьники с РАС ЭГ превосходят своих оппонентов из КГ по степени точности и дифференцированию мышечных усилий в ходе выполнения технических приемов в бадминтоне (табл. 5).

Таблица 5

Результаты тестирования степени развития координационных способностей у детей с РАС в начале и по окончанию педагогического эксперимента

тесты	КГ (n=12)		ЭГ (n=12)	
	начало	оконч.	начало	оконч.
1. Бег змейкой 10 м (с)	10,2±0,6	9,9±0,5	10,1±0,5	8,6±0,6*
2. Стойка на одной ноге (с)	7,8±0,6	10,2±0,4	7,5±1,0	15,2±0,9*
3. Ходьба по гимнастической скамейке 5 м (с)	9,2±0,4	8,9±0,8	9,3±0,5	7,9±0,1*
4. Прыжоквдлину толчком двумя ногами (см)	99,7±11,1	101,4±9,1	98,9±10,2	111,4±9,8

Примечание:* - *достоверность различий при p<0,05между результатами КГ и ЭГ по окончанию педагогического эксперимента*

Занятия по обучению детей с РАС двигательным действиям бадминтонной ракеткой оказали позитивное влияние на развитие у них координационных способностей, которые выступают важнейшим компонентом двигательного развития и их физической подготовленности.

Выводы. Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о позитивном влиянии методики занятий бадминтоном с детьми 10 -11 лет с РАС, основанной на применении комплекса тренировочных устройств, на степень сформированности двигательных действий бадминтонной ракеткой.

По всем видам двигательных испытаний результаты детей ЭГ оказались достоверно выше, чем в КГ ($p< 0,05$). Степень сформированности техники двигательных действий у младших школьников с РАС ЭГ выше по показателям точности и дифференцирования мышечных усилий. Разработанная методика, может использоваться специалистами на занятиях по адаптивному физическому воспитанию в образовательных, лечебно-коррекционных учреждениях.

Список литературы

1. Бондаренко Д.С. Влияние адаптивной физической культуры на детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) // Вестник науки. 2024. Т. 3. № 5 (74). С. 631-637.

2. Л. Н. Волошина, О. Г. Галимская, К. Е. Панасенко, Л. В. Шинкарева Оценка двигательного развития детей с расстройствами аутистического спектра // Физическая культура. Спорт. Туризм. – 2023. – Т. 8, № 1. С. 77 - 82.

3. Геслак Д.С. Адаптивная физическая культура для детей с аутизмом: Методические основы и базовый комплекс упражнений для увеличения физической активности детей и подростков с РАС. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019. 192 с.

4. Калмыков Д.А. Особенности реализации методики развития координационных способностей на основе комплексного подхода у детей с умственной отсталостью // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 118-127.

5. Котова О.В., Уколова Г.Б., Аболонкова Ю.Н. Адаптивная физическая культура как технология реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра // Педагогическое образование. 2024. Т. 5. № 1. С. 254-262.

6. Ланская О.В., Сазонова Л.А., Королькова Е.И. Эффективность методики развития двигательных качеств школьников с умственной отсталостью с использованием подвижных игр // Адаптивная физическая культура. 2022. Т. 90. № 2. С. 7-10.

7. Литош Н.Л. Адаптивная физическая культура для детей с нарушениями в развитии: Психолого-педагогическое сопровождение // Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Юрайт», 2022. 156 с.

8. Лоскутова Э.А., Устыменко О.Н. Влияние занятий бадминтоном на социальную адаптацию школьников с нарушением интеллекта // Вестник Марийского государственного университета. 2024. Т. 18. № 2 (54). С. 181-187.

9. Малявко Н.Н., Кумскова Е.Е. Адаптивная физическая культура для детей, больных аутизмом // Инновации: Наука: Образование. 2021. № 32. С. 1952-1958.

10. Мельникова Т.А., Михеева О.С., Милованов С.Н. Коррекция координационных способностей школьников с умственной отсталостью, обучающихся в инклюзивной образовательной организации // Адаптивная физическая культура. 2024. № 1 (97). С. 51-53.

11. Морозова Е.В., Журавлева Е.В., Варфоломеев Д.Л. Влияние занятий бадминтоном на социализацию и реабилитацию инвалидов // Человек. Общество. Инклюзия. 2022. № 4 (52). С. 59-64.

12. Никифорова Т.Ю. Методика коррекции координационных способностей у подростков с нарушениями интеллекта // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2019. № 10. С. 45-52.

13. Обивалина М.С. Особенности развития двигательной сферы и физических качеств у лиц с умственной отсталостью // Энигма. 2022. № 42. С.

173-183.

14. Плаксунова Э.В. Влияние занятий по программе адаптивного физического воспитания «Моторная азбука» на двигательное и психомоторное развитие детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2009. Т. 7. № 4. С. 67–72.

15. Полевщиков М.М., Устыменко О.Н. Занятия бадминтоном в физической реабилитации и социальной адаптации умственно отсталых детей // Автономия личности. 2010. Т. 2. С. 92-95.

16. Правдов М.А., Правдов Д.М. Коррекция двигательной сферы подростков с легкой степенью умственной отсталости на основе развития координационных способностей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 6. С. 1707-1716.

17. Правдов М.А., Правдов Д.М. Методика обучения игре в бадминтон подростков с интеллектуальными нарушениями с учетом двигательной асимметрии рук // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 2. С. 432-440.

18. Руднева Л.В., Шелиспанская Э.В. Педагогические условия коррекции основных видов движений у младших школьников с умственной отсталостью // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2019. Вып. 7. С. 29-38.

19. Савина А.П., Сировицкая Е.К., Полякова Н.Н. Роль физической культуры для детей с расстройством аутистического спектра // Наука, образование и культура. 2022. № 3. С. 43-44.

20. Соловьева М.В. Диагностика физического развития и подготовленности детей с расстройствами аутистического спектра// // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 12 (190). С. 237-241.

21. Типовая программа спортивной подготовки по виду спорта «бадминтон» (этап начальной подготовки) / сост. Г.В. Барчукова, А.А. Ивашин. Москва, 2021. 171 с.

22. Харченко Л.В., Шамшуалеева Е.Ф. Формирование двигательных

действий у детей с расстройствами аутистического спектра на занятиях адаптивной физической культурой // Аутизм и нарушения развития. 2024. Т. 22. № 3. С. 40-46.

23. Чебенева О.Е., Базаров Р.Т. Методика проведения занятий с умственно отсталыми детьми по адаптивной физической культуре // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2022. Вып. 12. С. 55-63.

24. Bhat A.N. Motor Impairment in Autism Spectrum Disorder Distinct from Developmental Coordination Disorder? A Report from the SPARK Study // Physical Therapy. 2020. Vol. 100. № 4. Pp. 633-644.

25. Cottrell J.R., Cottrell S.P. Outdoor skills education: what are the benefits for health, learning and lifestyle // World Leisure Journal. 2020. Vol. 62. № 3. Pp. 219-241.

7.4. Основы организации конкурсных программ с элементами театрализации: от истории к методике[14]

В России традиции проведения творческих конкурсов имеют богатую историю. Начиная с 18 века, конкурсы стали неотъемлемой частью придворной жизни, где деятели культуры и искусства такие как: художники, музыканты и поэты соревновались за благосклонность императоров и аристократии. В советское время конкурсы стали важным инструментом государственной культурной политики, способствующим развитию народного творчества и патриотизма.

В современной России проведение творческих конкурсов регулируется рядом законодательных актов и государственных программ. В частности, Федеральный закон «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» (утв. ВС РФ 09.10.1992 N 3612-1) (ред. от 24.06.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2025) определяет основные принципы государственной культурной политики, включая поддержку и развитие творческих инициатив [7].

Государственная программа «Развитие культуры и туризма» (утверждена Постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 № 317) предусматривает поддержку творческих конкурсов и фестивалей, направленных на сохранение и развитие культурного наследия, а также на формирование толерантности и уважения к культурному многообразию [8].

История организации конкурсных программ и их роль в жизни общества

Конкурсы, как форма культурной деятельности, имеют глубокие исторические корни и играют важную роль в развитии общества. Они служат не только средством выявления талантов, но и инструментом сохранения и передачи культурных традиций, а также способом формирования новых культурных норм и ценностей.

[14] Автор раздела: Мишина Т.В.

Конкурс как форма показа достижений и выявления лучших имеет большую историю, первые проявления данной деятельности мы можем заметить в античной Греции, где проводились Истмийские и Олимпийские игры. Они включали в себя спортивные и культурные соревнования, такие как, поэтические и музыкальные состязания. В Древнем Риме существовали гладиаторские бои и массовые театральные представления, которые носили соревновательный характер. В Средние века в Европе проводились рыцарские турниры, они сочетали в себе элементы спорта и искусства.

В эпоху Возрождения, конкурс как форма становится важной частью культурной жизни. В Италии, проводились конкурсы на создание лучших произведений искусства, что способствовало развитию новых стилей и техник. В России, начиная с XVIII века, конкурсы становится неотъемлемой частью придворной жизни.

В современном мире конкурсы играют важную роль в культурной жизни общества по нескольким причинам:

- выявление талантов. Молодым и начинающим деятелям культуры и искусства предоставляется возможность продемонстрировать свои способности и получить признание. Это особенно важно для тех, кто проживает в удалённых территориях страны, не имеет возможности проживать в столицах и как итог, получить быстрый социальный лифт.

- сохранение традиций. Как правило конкурсные программы направлены на сохранение и популяризацию традиционных форм культуры и искусства. Одним из ярких примеров могут послужить, фольклорные конкурсы, которые в свою очередь способствуют сохранению народных песен, танцев и ремесел [1].

- формирование новых тенденций. Благодаря обмену опытом, поиску нестандартных решений наблюдается развитие и формирование актуальной творческой среды. Участники стремятся к оригинальности. Совместно с наставниками ищут и создают новые формы, что способствует культурному прогрессу.

- социальная интеграция. Конкурсные программы объединяют людей

разных возрастов, конфессий, народов, профессий и социальных статусов. Они создают пространство для общения и обмена опытом, что способствует социальной сплоченности.

- поддержка культурного наследия. События посвящаются конкретным историческим личностям и событиям, благодаря этому сохраняется память о важных датах в истории государства, общество не забывается выдающихся деятелей в различных областях деятельности и как итог информация передаётся будущим поколениям [4].

- историко-культурное значение конкурсов заключается в их способности сохранять и развивать культурные традиции, выявлять и взращивать молодые таланты, формировать новые нормы культуры. Конкурсные программы являются одним из ключевых инструментом культурной политики государства, что в свою очередь способствует развитию общества и сохранению культурного наследия.

Особенности организации конкурсных программ

Конкурсные программы представляют собой разнообразные формы организации мероприятий, направленных на выявление талантов, продвижение ценностей и идей, помогают в развитии профессиональных навыков. С учётом развития инфраструктуры и информационных технологий, необходимо синтезировать классические и современные методы при организации данных событий. Организацию конкурсной программы можно разделить на два этапа подготовки:

− административно-правовое планирование, которое будет в себе заключать подготовку всех нормативно-правовых документов;

− творческое планирование с последующей реализацией проекта.

При административно-правовом планировании конкурсной программы важно определить векторы направления и решить ряд вопросов:

– выявить социальную проблему и возрастную аудиторию которая станет основным участником события;

– определить, что будет входить в основу конкурсной программы: номинации, возрастные категории, описать систему оценки;

– выбрать название, которое будет соответствовать тематике конкурсной программы и возрастной аудитории и создать фирменный стиль события;

– разработать положение и все нормативно-правовые документы для реализации события;

– разработать бюджет и найти финансирование (спонсоры, гранты, партнёры);

– найти наиболее подходящую форму проведения, которая будет соответствовать поставленным задачам и главной теме события;

– разработать поэтапный план работы с указанием всех сроков и назначением ответственных.

При планировании и формировании положения конкурса важно учитывать, как подразделяются конкурсные программы и какого уровня будет проводиться событие. Их мы можем разделить на следующие категории.

По сфере деятельности:

– культурные конкурсы, которые включают в себя конкурсы в области музыки, литературы, хореографии, оригинального жанра, театра и кино.

– научные конкурсы – направлены на развитие научных исследований и инноваций.

– профессиональные конкурсы. Ориентированы на развитие профессиональных навыков в конкретных областях.

– социальные конкурсы. Сфокусированы на решении социальных проблем и продвижении общественных инициатив.

По уровню организации конкурсы бывают:

– локальные, организуются на уровне учебных заведений, или организаций;

– региональные, проводятся в рамках конкретного региона или города;

– национальные конкурсы, организуются на уровне страны и направлены на выявление талантов внутри государства;

– международные, проводятся на международном уровне и привлекают участников из разных стран.

По формату проведения выделяют: очные, заочные, онлайн-конкурсы: проводятся в виртуальной среде, участники могут участвовать удаленно и очно-заочные, такие проводятся этапами. Первый этап конкурсам может проходить в онлайн формате, второй (последующие если предусмотрено положением) в очном.

По целям и задачам:

– выявление талантов (конкурсы направлены на поиск и поддержку молодых и начинающих деятелей);

– развитие навыков (конкурсы ориентированы на повышение квалификации участников);

– продвижение идей (конкурсы направлены на поиск инновационных решений и идей);

– формирование общественного мнения (конкурсы способствуют обсуждению актуальных социальных и культурных вопросов).

При планировании конкурсной программы важно определить векторы направления и решить ряд вопросов. Типология конкурсных программ позволяет лучше понять их разнообразие и специфику. Каждый тип конкурса имеет свои особенности, цели и задачи, что делает их важными инструментами для развития культуры, науки и общества в целом [2].

По заключению административно-правового планирования можно переходить к творческому, режиссёрскому подходу театрализованного предоставления. На основе положения конкурса, с учётом возрастной и социальной особенности целевой аудитории разрабатывается будущий сюжет, который будет раскрываться во всех этапах взаимодействия с участниками конкурсной программы. Основываясь на нормативно-правовых документах, фирменном стиле, и цели события разрабатывается сценарий интерактивного

предоставления с учётом современных технологий для проведения, конкурсной программы с элементами театрализованного представления [3].

Театрализация – особый вид творческой деятельности, которая позволяет создавать захватывающие представления и объединять элементы театрального, музыкального, хореографического искусства и визуальных эффектов, создавая атмосферу, которая захватывает зрителя и делает соучастником события. Театрализация включает в себя не только актерскую игру, но и использование различных художественных средств для усиления эмоционального воздействия. У данного вида творческой деятельности нет ограничений, театрализацией моет стать как полноценная постановка с использованием масштабных декораций и костюмов, так и более простые формы, такие как чтение стихотворений с музыкальным сопровождением. Главное условие, в театрализации важно соблюдать законы драматургии и долен быть ответственный режиссёр, который сможем верно выстроить структуру представления [6].

Режиссер при создании театрализованного представления является ключевым ответственным лицом в процессе подготовки и реализации события. Он отвечает за технические аспекты, драматургию, использование символизма и эмоционального воздействия на зрителя. При подготовки театрализованного события, важно соблюдать последовательность.

Режиссер начинает работу с создания концепции и замысла, которые определяет основную идею и мысль будущего театрализованного представления. Основой может стать литературное произведение, историческое событие или оригинальная идея. Важно, чтобы мысль, которую хочет донести режиссёр была доступной и последовательной, необходимо всё выстроить таким образом, чтобы все элементы представления работали на реализацию концепции и замысла [5].

При планировании театрализованного представления режиссёр должен учитывать материально-техническую базу, где он будет работать, будет это закрытая или открытая площадка, какой перечень оборудования ему доступен.

Все эти элементы должны быть детально продуманы для верного процесса подготовки и реализации театрализованного представления.

Особое место в подготовке театрализованного представления занимает музыкально – шумовое сопровождение. Оно помогает в создании атмосферы, делает представление более ярким и как итог выстраивает акцентные точки в событии. Режиссер выбирает музыкальные композиции и звуковые эффекты, которые соответствуют общему замыслу представления [10].

Во время репетиционного периода, режиссер играет ключевую роль в работе с актерами. Он помогает актёру раскрыть характер героя, найти нужные эмоциональные состояния и создать убедительные, достоверные образы. Важно, во время репетиционного периода, чтобы донести актёрам понимание своей роли в общей концепции представления [9].

В режиссерско-постановочную деятельность помимо вышеизложенного входит характеристика действующих лиц. Это подробное описание героев: характера, привычек, внешнего вида, отношение в социуме, стиля одежды и т.д.

Режиссерский подход к созданию театрализованного представления требует комплексного и многогранного подхода. Режиссер должен быть не только организатором, но и творцом, способным объединить все элементы постановки в единое целое, чтобы создать незабываемое зрелище для зрителя. Соединив все элементы в единое целое, выявив тему и идею предстоящего мероприятия, можно создать хорошее театрализованное представление или праздник.

Таким образом, историко-культурное значение конкурсных программ обосновывается следующим: конкурс как форма организации имеет глубокие исторические корни и играет важную роль в развитии общества. Он служит средством выявления молодых талантов, сохранения культурных традиций и формирования новых культурных норм. В современном мире конкурсы продолжают оставаться важным инструментом культурной политики.

Методика организации конкурсных программ с элементами театрализации: организация конкурсных программ включает в себя два

основных этапа: административно-правовое планирование и творческое планирование. Административно-правовое планирование включает разработку нормативно-правовых документов, определение целей и задач, выбор формы проведения и разработку бюджета. Творческое планирование предполагает разработку замысла события, сценарного решения, художественно-декорационного оформления, музыкально - шумового сопровождения, аудиовизуального сопровождения [11].

Особенности режиссерского подхода к созданию театрализованного представления: режиссер играет ключевую роль в создании театрализованного представления. Он отвечает за разработку концепции, драматургию, визуальное оформление и работу с актерами. Режиссер должен уметь управлять эмоциями зрителей и создавать атмосферу, которая захватывает и вовлекает аудиторию.
Подводя итог первой главы, важно отметить, что теоретическая основа стала важной для дальнейшего исследования. Мы раскрыли основные компоненты организации и проведения конкурсных программ с элементами театрализации.

Реализация режиссерского замысла театрализованного представления в рамках проведения финала III Открытого краевого чтецкого и поэтического конкурса «Свобода слова»

Процесс создания театрализованного представления начинается с определения темы, драматургического хода, выявления конфликта и других составляющих. Перед режиссёром стоит задача, собрать единицы информации, перевести их в сценический язык для проработки и сбора в целостный материал.

Название театрализованного представления: Финал III Открытого краевого чтецкого и поэтического конкурса «Свобода слова».

Цель театрализованного представления: создание пространства для творческого самовыражения, объединение участников и зрителей в процессе совместного переживания и осмысления важности человеческого творчества в эпоху развития информационных технологий.

Задачи театрализованного представления:

1) Создать платформу для взаимодействия между участниками, зрителями, и искусственным интеллектом, подчёркивая важность человеческого творчества.

2) Подчеркнуть важность сохранения культурных ценностей, патриотического воспитания и любви к малой родине через искусство.

3) Способствовать укреплению социальных связей между участниками для формирования новой культурной среды.

Тема режиссерского замысла: III Открытый краевой чтецкий и поэтический конкурс «Свобода слова».

Идея режиссерского замысла: Искусственный интеллект сможет сосуществовать вместе с человеческим обществом.

Форма реализации: театрализованный финал краевого конкурса.

Сверхзадача: доказать, что искусственный интеллект не сможет заменить человека в сфере искусства и культуры!

Конфликт представлен в столкновении искусственного интеллекта и участников конкурсной программы. Искусственный интеллект даёт сопротивление и заявляет людям, что они скоро могут стать не нужными. Участники меняются ролями с искусственным интеллектом, теперь он ставит человеческому обществу задачи и оценивает результаты их деятельности.

Режиссерский ход: разговор на равных с искусственным интеллектом

Хронометраж события: 6 часов.

Основной задачей драматургии театрализованного представления является создание верного композиционного построения, идейно-тематической основы с актуальными проблемами современного общества, а также стремление наиболее точно, в полной форме отобразить конфликт и остро прочувствовать эмоциональный отклик от зрителя на его разрешение. Театрализованное представление в рамках проведения финала III Открытого краевого чтецкого и поэтического конкурса «Свобода слова» открытый диалог,

призывающий к размышлению о внедрении искусственного интеллекта, роли и места человека в сфере культуры и искусства.

Экспозиция: «Путь каждого уникален».

После прохождения регистрации участники и зрители получают бюллетени для голосования за приз зрительских симпатий. В зале звучат песни артистов Арт-кластера «Таврида», на экране заставка финала конкурса. Приглушается свет, звучит закадровый голос, который вводит участников и зрителей в атмосферу творческого конкурса. Голос погружает каждого в своё внутреннее «Я» и задаёт вопросы на который каждый должен ответить себе самостоятельно. На сцене работает ТЭС «Контраст» с пластическим художественно-спортивным номером. Все участники коллектива работают в костюмах цвета флага Российской Федерации, что в свою очередь через призму символизма является частью патриотического воспитания. Ведущий знакомит участников и зрителей с коллегией жюри, погружает в планы предстоящей конкурсной программы.

Завязка: «Искусственный интеллект заменит человека».

С приветственным словом к участникам и зрителям общается Нейро, которая сопровождала их на протяжении приёма заявок и онлайн этапа. Она желает всем успешного выступления, но происходит системный сбой. Нейросеть начинает утверждать, что скоро искусственный интеллект заменит людей в сфере культуры и искусства, и люди попросту станут не нужны. Нейро берет инициативу в свои руки, отстраняя ведущего и предлагая провести конкурс по своим правилам. Перед участниками стоит вызов, им важно доказать, что только человек способен творить и создавать искусство.

Развитие действия: Большая часть конкурсной программы представлена в этих эпизодах. Участники условно меняются ролями с нейросетью и выполняют поставленные задачи от искусственного интеллекта.

Первый эпизод «Доказательная сила искусства». Участники демонстрируют свои таланты, читая стихотворения и исполняя актёрские песни, нейросеть начинает заинтересовывать на что способны люди. А именно

участники конкурсной программы. Нейро периодически вмешивается в выступления и комментирует работу участников. Главное же задачей для участников конкурсной программы является продемонстрировать свои уникальные способности творческого самовыражения и доказать, что только человек может чувствовать, испытывать эмоций, которые недоступны для искусственного интеллекта.

Второй эпизод «Малая родина».

Получив задачу от искусственного интеллекта, участники читают произведения, которые отражают любовь к своей малой родине, своим корням и семье. Ведь именно у себя на малой родине бушующие профессионалы делают первые шаги в карьере. Участники для нейросети делают акцент на тонкой связи человека с местом своего рождения, семьёй, что в свою очередь подчёркивает человечность и тепло, недоступные технологиям. Нейросеть заинтересовывается историей проведения конкурса и успехах участников, вместе со зрителем изучает хронику прошлых конкурсных программ, наблюдает за личным ростом участников прошлых лет. Во время прочтения прозаического материала, участники создают сильные эмоциональные связи между собой (выступающим) и зрителем. Выделяя особое внимание личным переживанием героев и внутреннему миру человека. Нейросеть понимает уникальность человеческого опыта и глубину понимания жизни, через призму литературного творчества и художественного слова, и как итог, что именно выводит творческую сферу деятельности далеко за пределы возможностей машин.

Третий эпизод «Вдохновение».

Нейросеть пытается создать собственное произведение, но понимает, что людям помогает вдохновение и эмоциональная связь с миром. Для большего понимания этой сферы, нейросеть ставит задачу участникам читать только произведения собственного сочинения. Участники принимают вызов, знакомя со своими оригинальными произведениями, которые имеют глубоко личные и высоконравственные ценности. Как итог, нейросеть понимает, что невозможно

искусственному интеллекту полностью заместить человека в искусстве, так, как только человек способен вдохновляться и передавать мир во всех своих красках через призму результатов деятельности, связанных с культурой и искусством.

Кульминация «Памяти героев СВО».

В данном эпизоде, нейросеть узнаёт о войнах и конфликтах, которые происходили за всю историю человечества, и которые происходят сейчас. Эти конфликты приводят её в чувства. Она просит участников рассказать о СВО через призму своих произведений. Поскольку СВО коснулось каждого. У нейросети появляются первые «чувства», и она поёт песню про героев специальной военной операции, которые отдали свои жизни за родину и правосудие. Ей помогают артисты ТЭС, «Контраст» которые работают пластический номер. По окончании эпизода звучит песня «Ветер перемен», нейросеть отпускает всех на перерыв с посылом на раздумья о вражде, о том, что нужно работать сообща и жить в дружбе и любви.

Развязка «Только человек может создавать искусство».

Нейросеть благодарит участников за полученные знания и уроки, за то, что они смогли её вразумить. В благодарность, она дарит участникам и зрителям песню, которая была написана с помощью искусственного интеллекта. Но для гармонии в сфере культуры, искусства и работы ИИ с человеком, песню исполняют артисты ТЭС «Контраст», которая становится официальным гимном конкурса.

Финал «Церемония награждения».

Заключительным эпизодом является благодарность и речь коллегии жюри конкурсной программы. Всех победителей и финалистов награждают памятными подарками и призами. Отдельная благодарность выражается коллегии жюри и команде организаторов события. Проводится большая церемония награждения с общей фотографией.

Театрализованное представление в рамках проведения финала III Открытого краевого чтецкого и поэтического конкурса «Свобода слова», сочетает в себе традиционные элементы культуры и современные

инновационные технологии и подходы. Что в свою очередь создаёт уникальное зрелище, направленное на укрепление доверия между участниками, развитие новых творческих подходов и созданию новых творческих объединений. Мероприятие объединяет в себе молодое поколение, опытных наставников и современные технологии на одной площадке.

Таким образом сценарно-постановочное проектирование режиссерского замысла театрализованного представления в рамках проведения финала III Открытого краевого чтецкого и поэтического конкурса «Свобода слова», освещает тему внедрения искусственного интеллекта во все сферы жизнедеятельности общества. Композиционный план позволяет простроить логику представления, развить и сохранить динамику истории. Нам удалось успешно реализовать проект, что поспособствовало повышению нравственного и эстетического уровня воспитания зрителя, а также мы смогли познакомить зрителя с миром современных технологий, которые становятся неотъемлемой частью жизни.

Список литературы

1 Борисов, С. К. Театрализованное действо: основы драматургии / С.К. Борисов. – Челябинск: ЧГИК, 2016. – 208 с.

2 Государственный историко-археологический музей-заповедник «Херсонес Таврический» – URL: https://xn--e1aaxdjgdz.xn--p1ai/muzej-hristianstva (дата обращения: 15.12.2025). - Текст : электронный

3 Гончаров, И. И. Театр и искусство в цифровой эпохе: культурологическое исследование / И. И. Гончаров. – Омск: ОмГУ, 2021. – 240 с.

4 Григорьев, Д. Ю. Управление конкурсными программами и проектами в сфере культуры и искусства / Д. Ю. Григорьев. – Нижний Новгород: ННГУ, 2022. – 216 с.

5 Догадова, А.И., Мишина, Т.В., Подольская, И.Н. Художественно-спортивное представление как форма зрелищного искусства / А.И. Догадова, Т.В. Мишина // The Scientific Heritage. – 2021. – №79-3. – URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-sportivnoe-predstavlenie-kak-forma-zrelischnogo-iskusstva (дата обращения: 11.11.2025). - Текст : электронный

6 Иванов, В. А. Руководство по режиссуре массовых театрализованных мероприятий / В. А. Иванов. – Уфа: БашГУ, 2021. – 296 с.

7 КонсультантПлюс – кроссплатформенная справочная правовая система, разработанная в России. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1870/. (дата обращения: 18.12.2025). - Текст : электронный

8 Официальные сетевые ресурсы Президента России, Указ Президента Российской Федерации от 25.11.2025 г. № 858 О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/52615 (дата обращения 22.12.2025). - Текст : электронный

9 Павлов, А. Ю. Словарь терминов по режиссуре и драматургии театрализованных представлений и праздников: учебное пособие / А. Ю. Павлов. – Москва: Директ-Медиа, 2019. – 226 с.

10 Плотникова, Г.Г. Выразительные средства, как способ воздействия на зрителя в массовых зрелищах / Г.Г. Плотникова, Д.В. Павлов // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. – 2019 – Т. 1 – С. 230-234.

11 Самофалов, А.А. Театрализованные представления: виды, специфика организации и проведения / А.А. Самофалов // Научное сообщество XXI века. Сборник научных трудов по материалам XXI Международной научнопрактической конференции. – Анапа, 2021. – С. 90-95.

12 Сосновская Е. М. Пути совершенствования конкурсов достижений как средства воспитания конкурентоспособности обучающихся // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 39-47.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В первой главе монографии «Дошкольная и школьная педагогика: эпистемологические аспекты обучения и воспитания» рассматриваются: от букваря до нейросети: традиционные и инновационные подходы в подготовке детей дошкольного возраста к обучению в школе; формирование готовности школьника к самоопределению в цифровом мире; к вопросу о роли наглядности в формировании навыков безопасного поведения на уроках труда (технологии); мотивационно-потребностные основы формирования двигательной активности и здорового образа жизни в образовательной деятельности.

Во второй главе монографии «Модель формирования готовности медицинских работников к рационализации профессиональной деятельности в условиях среднего профессионального образования» рассматриваются: концептуальные основы формирования готовности медицинских работников к рационализации профессиональной деятельности в условиях среднего профессионального образования; ценностно-целевые ориентиры формирующей опытно-экспериментальной работы и проблемное поле исследования; концептуальная идея и характерные особенности педагогической опытно-экспериментальной работы; процесс целеполагания в опытно-экспериментальной работе; диагностический инструментарий в опытно-экспериментальной работе; критерии оценки ожидаемых результатов опытно-экспериментальной работы; этапы опытно-экспериментальной работы.

В третьей главе монографии «Структура педагогической опытно-экспериментальной апробации «Формирование предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности школы и вуза» рассматриваются: концептуальные основы формирования предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности школы и вуза; системно-деятельностная модель формирования предпринимательского потенциала обучающихся; теоретико-методологические основы опытно-экспериментальной апробации формирования предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности школы и вуза; этапы опытно-

экспериментальной апробации формирования предпринимательского потенциала обучающихся в условиях профориентационной деятельности школы и вуза.

В четвертой главе монографии «Эпистемологические вызовы в высшем образовании XXI века» рассматриваются: использование здоровьесберегающих технологий для разработки прогрессивных методов организации учебного процесса в университете; особенности мотивационного профиля студентов-индусов начальных курсов, проходивших обучение на английском языке на базе Кубанского государственного медицинского университета.

В пятой главе монографии «К вопросу о формировании компетенций бережливого образования у будущих педагогов в условиях производственной педагогической практики» рассматриваются: ценностно-целевые ориентиры опытно-экспериментальной работы и проблемное поле исследования; концептуальная идея и характерные особенности опытно-экспериментальной работы; процесс целеполагания в опытно-экспериментальной работе; диагностический инструментарий в опытно-экспериментальной работе; этапы опытно-экспериментальной работы; форма представления результатов и научно-методическая обеспеченность опытно-экспериментальной работы; подпрограммы опытно-экспериментальной работы в рамках программы «Формирование компетенций бережливого образования у будущих педагогов в условиях производственной педагогической практики»; формы и география сотрудничества участников опытно-экспериментальной работы.

В шестой главе монографии «Трансдисциплинарная эпистемология социального воспитания в медико-педагогических аспектах» рассматриваются: концептуализация методического единства медицины и педагогики; социально-педагогические основы воспитания в медицинском образовании; экзистенциально-антропологическая концептуализация сексуального воспитания.

В седьмой главе монографии «Эпистемологический подход к интеграции педагогических знаний: факторы воспитания и развития» рассматриваются: применение отечественных нейросетей в создании дидактического материала на примере ООД.06 Биология и ООД.05 Химия в системе среднего

профессионального образования; психолого-педагогические основы проектирования плана воспитательной работы в условиях исправительных центров; обучение детей с расстройствами аутистического спектра элементам игры в бадминтон с применением тренировочных устройств; основы организации конкурсных программ с элементами театрализации: от истории к методике.

Общая объединяющая тема монографии создала широкие рамки для участия специалистов, интересующихся эпистемологическими основаниями педагогики, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области.

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Анашкина Ирина Евгеньевна – соискатель ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», заведующая МАДОУ «Детский сад №30», г. Рязань,

Байбаков Сергей Егорович – заведующий кафедры нормальной анатомии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, доктор биологических наук, профессор

Бакалова Валентина Анатольевна – учитель начальных классов МОБУ СОШ им. С.А. Суркова с. Богословка Пензенская область

Безпалова Анна Григорьевна – доцент ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», кандидат экономических наук, доцент

Бочаров Михаил Владимирович – сотрудник Общественного совета при УФСИН России по Ярославской области, кандидат биологических наук

Гашумова Раисат Абубакаровна – магистрант ФГБОУ ВО «Кубанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Гордеева Вероника Викторовна – доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент

Гордеева Елена Керимовна – преподаватель кафедры нормальной анатомии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, кандидат медицинских наук

Двойнова Наталья Федоровна – доцент кафедра безопасности жизнедеятельности Института естественных наук и техносферной безопасности Сахалинского государственного университета, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент

Дудник Евгения Юрьевна – доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Института естественных наук и техносферной безопасности Сахалинского государственного университета, кандидат педагогических наук

Каменский Алексей Михайлович – профессор кафедры управления образовательными системами ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», г. Санкт-Петербург, доктор педагогических наук, профессор

Кирий Евгения Викторовна – доцент кафедры «Философия, история и право» Краснодарского филиала ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ», г. Краснодар, кандидат педагогических наук, доцент

Колосов Геннадий Андреевич – врач-психотерапевт, врач-сексолог, ФГБОУ ВО НГПУ, г. Новосибирск

Меньших Елена Валериевна – соискатель ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», директор ГАПОУ «Елецкий медицинский колледж имени Героя Советского Союза Ксении Семеновны Константиновой»

Мишина Татьяна Валерьевна – доцент ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет физической культуры спорта и туризма, к.филос.н.

Правдов Дмитрий Михайлович – доцент ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», кандидат педагогических наук, доцент

Правдов Михаил Александрович – профессор ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» Шуйский филиал, доктор педагогических наук, профессор

Пугачев Алексей Вадимович – преподаватель кафедры информатики и информационных технологий в образовании Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина; преподаватель-организатор ОБиЗР, Муниципальное автономное образовательное учреждение «Школа №187 с углублённым изучением отдельных предметов, г. Нижний Новгород

Самойлова Анастасия Алексеевна – магистрант ФГБОУ ВО «Кубанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Турлович Элина Эдуардовна – магистрант ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

Шведова Наталья Алексеевна – преподаватель ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»

Научное издание

ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ: ГЕНЕЗИС ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ

Монография

Под редакцией Правдова М.А., Подкопаева О.А.

Подготовка оригинал-макета Подкопаев О.А.
Подготовка обложки Подкопаев О.А.

Подписано в печать 25.04.2026. Бумага офсетная.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура Times New Roman.
Печать оперативная. Усл. печ. л. 17,3. 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 978-5-6056499-1-5