МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО РАН НА ТЕРРИТОРИИ ДНР

ISNN 2664-7362 (PRINT)
ISNN 2664-7370 (ONLINE)

МАТЕРИАЛЫ
XI Международной научной конференции

Донецкие чтения – 2026:
образование, наука, инновации, культура и вызовы современности



Том 6 | **Педагогические науки. Часть 1**

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный университет»

Представительство федерального государственного
бюджетного учреждения «Российская академия наук»
на территории Донецкой Народной Республики

XI Международная научная конференция

Материалы конференции

Донецкие чтения – 2026: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности

Том 6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Часть 1

г. Донецк
10–12 ноября 2026 г.

Донецк
Издательство ДонГУ
2026

ББК Ч30я431
УДК 37(043.2)
Д672

Редакционная коллегия:

С.В. Беспалова (гл. ред.), А.В. Белый (зам. гл. ред),
М.В. Фоменко, И.А. Кудрейко, М.Г. Коляда,
А.А. Святенко, Е.Ю. Чумакова (отв. секр. секции).

Д672 **Донецкие чтения – 2026: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности:** Материалы XI Международной научной конференции (Донецк, 10–12 ноября 2026 г.). – *Том 6: Педагогические науки. Часть 1* / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2026. – 262 с.

Ответственность за содержание материалов, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы.

В первую часть шестого тома материалов XI Международной научной конференции «Донецкие чтения – 2026: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» вошли исследования по актуальным проблемам современной педагогики, относящимся к теории и методике обучения и воспитания на всех уровнях образования.

Освещенные в сборнике проблемы и направления их решения будут полезны научным работникам, преподавателям, студентам, аспирантам и докторантам, проводящим исследования в области педагогических наук.

ББК Ч30я431
УДК 37(043.2)

© Коллектив авторов, 2026
© Донецкий государственный университет, 2026

ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель:

Панченко Владислав Яковлевич, вице-президент Российской академии наук, д-р физ.-мат. наук, профессор, академик РАН (г. Москва).

Сопредседатель:

Беспалова Светлана Владимировна, ректор Донецкого государственного университета, руководитель Представительства Российской академии наук на территории Донецкой Народной Республики, д-р физ.-мат. наук, профессор (г. Донецк).

Члены программного комитета:

Алексеев Игорь Александрович, ведущий научный сотрудник лаборатории физической географии и биогеографии Института географии им. В. Б. Сочавы СО РАН, д-р геогр. наук (г. Иркутск).

Андреев Дмитрий Александрович, заместитель декана по научной работе исторического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (г. Москва), д-р ист. наук, доцент (г. Москва).

Аноприенко Александр Яковлевич, ректор Донецкого национального технического университета, канд. техн. наук, профессор (г. Донецк).

Бабурин Сергей Николаевич, президент Ассоциации юридических вузов, научный руководитель Центра интеграционных и цивилизационных исследований Института государства и права РАН, д-р юрид. наук, профессор, почётный профессор Донецкого государственного университета (г. Москва).

Бахтин Станислав Геннадиевич, декан химического факультета Донецкого государственного университета, канд. хим. наук, доцент (г. Донецк).

Белозеров Геннадий Александрович, заместитель генерального директора Автономной некоммерческой организации «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов».

Белый Александр Владимирович, проректор по научной и инновационной деятельности Донецкого государственного университета, канд. хим. наук, доцент (г. Донецк).

Блинова Елена Евгеньевна, заведующая кафедрой прикладной психологии и развития личности Херсонского государственного педагогического университета, д-р психол. наук, профессор (г. Херсон).

Вартанова Елена Леонидовна, декан факультета журналистики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р филол. наук, академик РАО (г. Москва).

Варюхин Виктор Николаевич, научный руководитель Донецкого физико-технического института им. А. А. Галкина, д-р физ. мат. наук, профессор, член-корр. РАН, (г. Донецк).

Воронова Ольга Евгеньевна, профессор кафедры литературы и журналистики, руководитель Центра региональных проектов и межрегиональных связей Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, д-р филол. наук, профессор (г. Рязань).

Ганиева Ирина Александровна, директор АНО «Научно образовательный центр „Кузбасс“», д-р экон. наук, доцент (г. Кемерово).

Глухов Александр Захарович, главный научный сотрудник Донецкого ботанического сада, профессор кафедры ботаники и экологии Донецкого государственного университета, д-р биол. наук, профессор (г. Донецк).

Головчан Алексей Витальевич, директор Донецкого физико-технического института им. А. А. Галкина, канд. физ. мат. наук, доцент (г. Донецк).

Данилюк Даниил Анатольевич, и. о. директора Института прикладной математики и механики, канд. физ. мат. наук (г. Донецк).

Журавлёва Екатерина Васильевна, Советник президента РАН, советник Председателя Совета директоров ГК «ЭФКО», д-р с.-х. наук, профессор РАН (г. Белгород).

Зенченко Светлана Вячеславовна, проректор по научной работе Северо-Кавказского федерального университета, д-р экон. наук, профессор (г. Ставрополь).

Зинченко Юрий Петрович, декан факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р психол. наук, профессор, член-корреспондент РАН, академик РАО (г. Москва).

Игнатенко Григорий Анатольевич, ректор Донецкого государственного медицинского университета им. М. Горького, д-р мед. наук, профессор, академик РАН (г. Донецк).

Ильинский Владимир Викторович, и. о. зав. кафедрой общей экологии и гидробиологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р биол. наук, профессор (г. Москва).

Исаков Владимир Борисович, профессор НИУ «Высшая школа экономики», д-р юрид. наук, профессор (г. Москва).

Калмыков Степан Николаевич, вице-президент Российской академии наук, д-р хим. наук, профессор, академик РАН (г. Москва).

Керимов Александр Джангирович, главный научный сотрудник Института государства и права Российской академии наук, д-р юрид. наук, профессор (г. Москва).

Кирпичников Михаил Петрович, декан биологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р биол. наук, профессор, академик РАН (г. Москва).

Кожухов Игорь Борисович, профессор кафедры высшей математики НИУ «Московский институт электронной техники», д-р физ. мат. наук, профессор (г. Москва).

Крамаренко Артём Александрович, заместитель Председателя Правительства Донецкой Народной Республики, Министр сельского хозяйства, пищевой и перерабатывающей промышленности (г. Донецк).

Красильников Павел Владимирович, декан факультета почвоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р биол. наук, член-корреспондент РАН (г. Москва).

Липгарт Андрей Александрович, декан филологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р филол. наук, профессор (г. Москва).

Лубков Алексей Владимирович, ректор Московского педагогического государственного университета, д-р ист. наук, профессор, академик РАО (г. Москва).

Макаров Кирилл Борисович, заместитель Председателя Правительства Донецкой Народной Республики (г. Донецк).

Матишов Геннадий Григорьевич, заместитель президента РАН, научный руководитель Южного научного центра РАН, д-р геогр.наук, профессор, академик РАН (г. Ростов-на-Дону).

Месхи Бесарион Чохоевич, ректор Донского государственного технического университета, председатель Совета ректоров вузов Ростовской области, д-р техн. наук, профессор, академик РАО (г. Ростов на Дону).

Минаев Андрей Иванович, профессор Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, д-р ист. наук, доцент (г. Рязань).

Некипелов Александр Дмитриевич, директор Московской школы экономики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р экон. наук, профессор, академик РАН (г. Москва).

Нечаев Владимир Дмитриевич, ректор Севастопольского государственного университета, д-р полит. наук, доцент (г. Севастополь).

Овечко Сергей Викторович, заместитель Института биологии южных морей имени А. О. Ковалевского РАН, канд. биол. наук (г. Севастополь).

Пармон Валентин Николаевич, научный руководитель Института катализа СО РАН, д-р хим. наук, академик РАН (г. Новосибирск).

Плугатарь Юрий Владимирович, директор Ордена Трудового Красного Знамени Никитского ботанического сада – Национального научного центра РАН, председатель Совета ботанических садов России, д-р с.-х. наук, профессор, академик РАН (г. Ялта).

Половян Алексей Владимирович, директор Института экономических исследований, д-р экон. наук, доцент, (г. Донецк).

Понедельников Алексей Борисович, руководитель отдела «Северо-Азовский» Южного филиала ФГБНУ «ВНИРО» (г. Мариуполь).

Приходько Светлана Анатольевна, директор Донецкого ботанического сада, канд. биол. наук, ст. науч. сотр. (г. Донецк).

Прутцков Григорий Владимирович, профессор Института медиа НИУ «Высшая школа экономики», д-р филол. наук (г. Москва).

Рябичев Виктор Дронович, ректор Луганского государственного университета имени Владимира Даля, д-р техн. наук, профессор (г. Луганск).

Садовничий Виктор Антонович, ректор Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, д-р физ.-мат. наук, профессор, академик РАН (г. Москва).

Секиринский Дмитрий Сергеевич, заместитель Министра науки и высшего образования Российской Федерации.

Скуратовская Екатерина Николаевна, врио директора Института биологии южных морей имени А. О. Ковалевского РАН, канд. биол. наук (г. Севастополь).

Сократов Сергей Альфредович, зам. декана географического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, канд. геогр. наук, доцент (г. Москва).

Тедеев Вадим Ботазович, ректор Юго Осетинского государственного университета имени А. А. Тибилова, канд. техн. наук, профессор (г. Цхинвал).

Тохтарь Валерий Константинович, директор Ботанического сада Белгородского государственного национального исследовательского университета, д-р биол. наук, с. н. с. (г. Белгород).

Трофимов Олег Владимирович, Министр образования и науки Донецкой Народной Республики (г. Донецк).

Тулупов Владимир Васильевич, декан факультета журналистики Воронежского государственного университета, д-р филол. наук, профессор (г. Воронеж).

Туранина Неонила Альфредовна, зав. кафедрой библиотечно-информационной деятельности Белгородского государственного института искусств и культуры, д-р филол. наук, профессор (г. Белгород).

Федянин Андрей Анатольевич, проректор – начальник управления научной политики Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, д-р физ. мат. наук, профессор, член-корреспондент РАН (г. Москва).

Харламенкова Наталья Евгеньевна, заведующая лабораторией психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, заместитель директора Института психологии РАН, д-р психол. наук, профессор (г. Москва).

Хомутова Екатерина Валерьевна, директор Института физико-органической химии и углехимии им. Л. М. Литвиненко, канд. биол. наук (г. Донецк).

Шебалков Алексей Викторович, Министр природных ресурсов и экологии Донецкой Народной Республики (г. Донецк).

Педагогика

УДК 37.017

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Аксёнов С.И., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-6983-077X
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, Нижегородская обл., РФ
aksen_82@mail.ru

Введение. Современные геополитические вызовы, необходимость достижения национальных целей развития страны, сохранения и укрепления ее мировоззренческого суверенитета повышают значимость гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения. Повышение эффективности гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения неразрывно связано с развитие практики наставничества педагогов, что подтверждается исследованиями А.В. Морозова [1], Н.Л. Селивановой [2], Л.П. Рулевской, М.Ю. Безмен, Е.Ю. Шумских, Н.И. Горловой, Л.И. Старовойтовой, Э.Ш. Галимзяновой, М.Г. Домбровской, Т. Е. Малаховой и др.

Цель - исследовать состояние практики наставничества педагогов в области гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи.

Основная часть. В 2026 году научные сотрудники Научно-исследовательского центра стратегических педагогических исследований НГПУ им. К. Минина совместно с региональным ресурсным центром по реализации Всероссийского проекта «Навигаторы детства» Нижегородской области провели анкетирование педагогов по изучению состояния наставнической деятельности в области гражданско-патриотического воспитания. В опросе приняли участие 1078 респондентов из 25 субъектов РФ. В число респондентов вошли советники директора по воспитанию (55,94%), учителя-предметники (24,03%), заместители директора по воспитательной работе (7,70%), педагоги-организаторы, старшие вожатые и социальные педагоги, педагоги-психологи (6,11%), директора школ (1,30%), специалисты РРЦ: региональные и муниципальные координаторы (4,73%).

Отразим наиболее значимые результаты исследования. Так 62,24% опрошенных осуществляет наставничество педагогов в области гражданско-патриотического воспитания, из числа респондентов, не осуществляющих данную деятельность, высказывают желание в будущем стать таким наставником - 79,9%. Высокую значимость реализации

наставнических практик педагогов в реализации гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения подчеркивают 96,76% респондентов; 89,43% отмечают необходимость научно-методического обеспечения реализации практики наставничества педагогов в области гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи.

Важно отметить, что 94,06% респондентов в целом считают свою наставническую деятельность эффективной, при этом 84,98% испытывают потребность в совершенствовании компетенций в области наставничества педагогов по линии гражданско-патриотическому воспитанию детей и молодежи. Так же 67,71% отмечают потребность в повышении квалификации по организации наставничества педагогов в области гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи [1].

В качестве профессиональных дефицитов указывают следующие: нехватка времени, производственная перегрузка - 17,48%; недостаток опыта, нехватка навыков -9,25%; недостаток методических материалов, готовых разработок, сценариев - 7,20%; дефицит ресурсов (материально-технических, финансовых, цифровых) - 6,68%; коммуникативные и психологические дефициты (сложности в общении, доверии) - 6,17%; отсутствие методической подготовки, нехватка знаний по наставничеству - 5,66%; недостаток цифровых навыков, - 4,63%, риск профессионального выгорания, усталость, эмоциональное истощение - 4,37%; сложности в оценке результатов, отсутствие чётких критериев - 4,11%; непонимание своей роли, целей наставничества, неясность функций - 2,83%.

Положительным фактом является то, что 72,63% опрошенных в целом отмечают, что им оказывается поддержка со стороны образовательной организации в реализации наставнической деятельности.

Основными барьерами в реализации наставничества педагогов в сфере гражданско-патриотического воспитания по мнению респондентов выступают: нехватка времени и высокая загруженность (педагогов, наставляемых, наставников) - 13,80%; низкая мотивация, формальное отношение (педагогов, наставляемых, наставников) - 9,84%; недостаток ресурсов (материально-технических, финансовых, методических) - 8,73%; недостаток компетенций и подготовки наставников - 7,06%; коммуникативные, психологические барьеры (несовпадение установок, недопонимание, страх, недоверие) - 5,88%; ценностно-мировоззренческий конфликт 5,49%; слабая мотивация, незаинтересованность детей и молодёжи - 4,71%; эмоциональное выгорание наставника («профессиональное выгорание», «эмоциональная перегрузка», «выгорание от работы с тяжёлыми темами») - 4,21%; бюрократизация, избыточная отчётность; сложность оценки результатов воспитания - 2,71%; отсутствие материального стимулирования наставников - 1,93%.

Основными требованиями к наставнику педагогов по гражданско-патриотическому воспитанию детей и молодежи, по мнению

респондентов, выступают следующие: наличие педагогического опыта по организации данного вида воспитания; готовность и способность организовывать персонифицированную траекторию и/или маршрут профессионального развития наставляемого педагога с учетом его запросов и профессиональных дефицитов; наличие навыков, необходимых для поддержки мотивации и поддержки процессов самореализации и саморазвития наставляемого в данной сфере; наличие измеримых позитивных результатов воспитательной деятельности.

Наиболее предпочтительными видами наставничества педагогов по гражданско-патриотическому воспитанию детей и молодежи выступают: традиционное наставничество («один на один») 26,77%; групповое («веерное») наставничество 20,74%, групповое комплексное наставничество 14,80%, виртуальное (дистанционное) наставничество 14,51%; ситуационное наставничество 7,82%, реверсивное наставничество 7,45%. Наиболее предпочитаемыми моделями наставничества выступают коучинг 35,91%; менторинг 26,84%, паритетное взаимодействие buddying 19,10%, критическое взаимодействие - 18,14%.

Заключение. Разработка и внедрение научно-методического обеспечения практики наставничества педагогов позволит повысить эффективность наставнической деятельности в управлении профессиональным развитием наставляемого, продуктивно реализовывать федеральную повестку в области гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Информация о финансовой поддержке: Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2026-034/2 от 21.02.2026 на выполнение в 2026 г. научно-исследовательской работы по теме «Научно-методическое обеспечение практики наставничества педагогов в области гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи».

Список литературы

1. Аксёнов, С. И. Сущность и специфика научно-методического обеспечения практики наставничества в области гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи / С. И. Аксенов, Н. А. Шобонов // Казанская наука. – 2026. – № 4. – С. 186-190. – EDN ZYGCZO. — URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=91649573 (дата обращения: 09.10.2026). — Текст: электронный.
2. Морозов, А. В. Наставничество как инструмент в решении задачи патриотического воспитания подрастающего поколения // Образование и право. — 2023. — № 12. — С. 18–23. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-instrument-v-reshenii-zadachi-patrioticheskogo-vospitaniya-podrastayuschego-pokoleniya (дата обращения: 08.10.2026). — Текст: электронный.
3. Селиванова, Н. Л. Научно-методическое обеспечение процесса воспитания в школе / Н. Л. Селиванова, И. С. Парфенова // Образование и саморазвитие. – 2021. – Т. 16, № 3. – С. 238-248. – DOI 10.26907/esd.16.3.20. – EDN RUKQYN. — URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46683860 (дата обращения: 06.10.2026). — Текст : электронный.

УДК 373.1

ОДИН ЗА ВСЕХ, И ВСЕ ЗА ОДНОГО: СИНЕРГИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО И ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Алексашина А.И., ORCID 0009-0001-3994-2172
ГОУ ДПО «Институт развития образования Кузбасса»,
г. Кемерово, Кемеровская обл., РФ
A.alex.ph@yandex.ru

Введение. В научной практике существуют отдельно технология коллективного и технология взаимного обучения. Однако, анализ существующих работ показал, что многие исследователи не разделяют их, используя понятия как синонимы или вовсе отождествляют. Связано это с их общей сутью организацией совместной учебной деятельности.

Целью исследования является аргументация синтеза двух технологий применительно к внеучебной деятельности.

Для этого необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть каждую технологию и область ее применения.
2. Выявить особенности каждой технологии.
3. Обосновать педагогические преимущества интеграции технологий коллективного и взаимного обучения на примере внеучебной деятельности воспитанников образовательных организаций (далее – ОО) интернатного типа.

Основная часть. В основе методологии коллективного взаимного обучения (КВО), разработанной выдающимся педагогом А. Г. Ривиным, лежит фундаментальный принцип диалогичности [4]. Как отмечал сам автор, сущность данного подхода заключается в организации образовательного процесса, при которой трансляция и усвоение знаний происходят в формате общения в динамически сменяемых парах, что реализует максиму «каждый учит каждого». Эта идея получила свое дальнейшее развитие в трудах В. К. Дьяченко, который трансформировал ее в педагогическую концепцию, известную как коллективный способ обучения (КСО).

В. К. Дьяченко трактовал обучение как диалог между владеющим знанием и его осваивающим [3; 5]. Именно через социальное взаимодействие, а не репродукцию фактов, участники переходят к совместной креативной деятельности.

Для аргументации синтеза двух технологий нам необходимо рассмотреть их сходства и отличия. Отразим это в таблице 1 и проанализируем.

Таблица 1

Особенности технологий коллективного и взаимного обучения

Коллективное обучение	**Взаимное обучение**
формируется чувство принадлежности к группе, ответственность за общий результат	активный обмен знаниями, опытом и умениями между обучающимися
развиваются навыки планирования, распределения ролей, взаимопомощь	взаимная поддержка и контроль, когда каждый участник выступает не только как обучающийся, но и как обучающий
создаются условия для формирования лидерских качеств и умения работать в команде	формирование эмпатии, терпимости, умения слушать и понимать другого

Из таблицы 1 следует, что коллективное обучение направлено на формирование группы, командной работы, лидерства и ответственности за общий результат. Взаимное обучение ориентировано на субъект-субъектный обмен ролями (каждый и обучающий, и обучаемый), развитие эмпатии, терпимости и взаимный контроль знаний. Не удивительно, что многие исследователи синонимизируют эти технологии, они действительно схожи. Рассмотрим явные сходства и отличия:

Сходства: работа в малых группах; акцент на взаимодействии и коммуникации; развитие социальных навыков и взаимопомощи.

Отличия: целью коллективного обучения является общий результат и командная сплоченность; у взаимного индивидуальный обмен знаниями. При коллективном обучении ты занимаешь роль участника команды; во взаимном каждый участник, попеременно обучающий и обучаемый. Фокус в коллективном обучении на групповой динамике и лидерстве; во взаимном на эмпатии, терпимости и взаимном контроле.

На наш взгляд коллективное обучение – это работа всех участников (группы) над общей задачей, а взаимное обучение – это обмен знаниями и опытом между участниками, при котором каждый может выступать как в роли обучающего, так и обучающегося.

Преимущество интеграции двух технологий заключается в том, что, с одной стороны, формируется сплоченный коллектив, способный к самоорганизации и совместному достижению целей (эффект коллективного обучения), а с другой, создается разветвленная горизонтальная сеть неформальных связей, где каждый воспитанник становится субъектом образовательного процесса (эффект взаимного обучения).

В контексте специфики образовательных организаций интернатного типа эта интеграция дает следующие преимущества ее использования во внеучебной деятельности [1; 2]:

1. Преодоление замкнутости среды. Интеграция технологий создает условия для межвозрастного взаимодействия, где старшие выступают экспертами во взаимном обучении, младшие получают образцы поведения. Совместное решение задач стирает возрастные барьеры.

Внеучебная деятельность в организациях интернатного типа (8–11 классы) предполагает разделение воспитанников на «старших» (обучающихся более года) и «младших» (новичков), где статус определяется стажем в объединении, а не возрастом.

2. Командная работа. Коллективная работа над проектом задает общую рамку, заставляя группу работать как единый механизм. Задачи гибко распределяются по компетенциям, а участники постоянно меняются ролями «учителя» и «ученика» (взаимное обучение).

3. Трансформация мотивации. Внешний стимул (требование педагога) сменяется внутренней потребностью подтвердить компетентность, проявить социальную ответственность перед командой и получить признание ровесников.

Заключение. Таким образом, исходя из особенностей организации внеучебной деятельности воспитанников в условиях образовательной организации интернатного типа, уместно использовать технологию коллективно-взаимного обучения. Такой подход педагогически целесообразен, поскольку обеспечивает комплексное воздействие и позволяет одновременно формировать макросоциальные навыки (работа в команде, лидерство) и микросоциальные (эмпатия, взаимопомощь, диалог), а также развивать умение учиться друг у друга и выстраивать продуктивное общение в коллективе.

Список литературы

1. Алексашина, А. И. Особенности организации образовательного процесса в учреждениях интернатного типа / А. И. Алексашина // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2(311). – С. 68-72. – DOI 10.47438/2309-7078_2026_2_68. – EDN DNABKR. – Текст : непосредственный.
2. Алексашина, А. И. Роль внеучебной деятельности в социализации воспитанников образовательных организаций интернатного типа: теоретический аспект / А. И. Алексашина // Приоритетные направления развития спорта, туризма, образования и науки : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 27-29 ноября 2025 года. – Нижний Новгород : Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2025. – С. 23-28. – EDN GNXUSN. – Текст : непосредственный.
3. Дьяченко, В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. — М. : Народное образование, 2001. — 496 с. — ISBN 5-87953-134-2. — Текст : непосредственный.
4. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении : о коллективном способе учебной работы : книга для учителя / В. К. Дьяченко. — М. : Просвещение, 1991. — 192 с. — (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения). — ISBN 5-09-001753-0. — Текст : непосредственный.
5. Лебединцев, В. Б. Новая дидактика В. К. Дьяченко (к 100-летию ученого) / В. Б. Лебединцев // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 12. – С. 98-110. – EDN VSFKTG. – Текст: непосредственный.

УДК 373.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Алексашина А.И., ORCID 0009-0001-3994-2172
ГОУ ДПО «Институт развития образования Кузбасса»,
г. Кемерово, Кемеровская обл., РФ
A.alex.ph@yandex.ru

Введение. Внеурочная, внеучебная, внешкольная, внеклассная и даже досуговая деятельность. Названия менялись, синонимизировались, но суть неизменна. Прежде чем рассмотреть педагогический потенциал внеучебной деятельности, разберемся, почему же в работе преимущество отдано понятию «внеучебная» деятельность и рассмотрим, что такое социальные навыки.

Стоит начать с того, что исследование проводилось на базе образовательной организации (далее – ОО) интернатного типа (лицей-интернат). Выбор вышеуказанного понятия обусловлен спецификой ОО, а именно тем, что воспитанники ОО проживают и учатся на одной, закрытой от социума территории на протяжении всей учебы за исключением каникулярного времени. Исходя из этого, необходимо отделить их урочную, внеурочную и внеучебную деятельность, которая реализуется посредством программ дополнительного образования художественно-эстетической направленности [1, с. 69-70]. Внеурочная деятельность также присутствует в учебной жизни воспитанника, однако она имеет тематическую привязку к определенному предмету и является его продолжением после основных занятий.

Цель - определить педагогический потенциал внеучебной деятельности для формирования социальных навыков воспитанников.

Основная часть. Прежде чем перейти к главному в данной статье, рассмотрим, что такое социальные навыки. С.В. Кривцова рассматривает социальные навыки как не просто умение вести себя в обществе, а способ реализации человеком своих ценностей, потребностей и целей в условиях взаимодействия с другими людьми [4]. Такие навыки помогают личности не просто адаптироваться, но и выстраивать жизнь в согласии с собой и окружающим миром, находить баланс между личными желаниями и социальными нормами.

Е.А. Васина интерпретирует социальные навыки как «индивидуальный репертуар», который влияет на все аспекты существования личности, а именно: становление Я-концепции и идентичности, самореализацию и успех в профессиональной сфере [3]. Многие исследователи имеют схожую позицию, определяя «социальный

навык» как глобальную характеристику личности, способствующую социальной адаптации и самореализации.

Мы сформулировали определение так, социальные навыки – это индивидуально формируемые и усваиваемые человеком способы взаимодействия с окружающим миром, направленные на успешное выполнение социальных ролей, конструктивную коммуникацию, саморегуляцию эмоций, разрешение конфликтов и достижение личных целей. Развитие данных навыков осуществляется постепенно, путем накопления личного опыта и освоения стратегий поведения в различных жизненных ситуациях, что повышает общую социальную компетентность и обеспечивает человеку возможность адаптироваться к изменениям внешней среды. [2].

Далее перейдем к главному, что же такого есть интересного в этой внеучебной деятельности, каков ее педагогический потенциал для формирования социальных навыков воспитанников ОО интернатного типа?

Педагогический потенциал внеучебной деятельности определяется рядом взаимосвязанных характеристик (таблица 1), создающих уникальную среду для эффективного формирования социальных навыков воспитанников:

1. Творческий характер образовательного пространства. Внеучебная деятельность формирует открытое и адаптивное образовательное пространство, где поддерживается непрерывное творчество и инициатива. Суть данной характеристики раскрывают три принципа. *Добровольность*: обучающийся сам выбирает интересующее его творческое объединение. *Совместность*: благодаря неформальной обстановке и увлеченности общим делом, происходит сопряжение интересов педагог-воспитанники и воспитанники-воспитанники, что позволяет создавать совместные творческие проекты тем самым формируя навык командной работы. *Коллективизм*: воспитанники учатся распределять роли, обсуждать разногласия и принимать решения для достижения общей цели. Вместе с этим формируется устойчивый творческий коллектив, который объединен интересом к делу.

Таблица 1

Педагогический потенциал внеучебной деятельности

Педагогический потенциал	**В чем выражен?**		
Творческий характер образовательного пространства	принцип добровольности	принцип совместности	принцип коллективизма
Ориентация на практическую деятельность	формирует мотивацию к изучению теоретического материала	развивает творческую деятельность обучающихся	способствует профориентационной работе

Гибкость в условиях динамично меняющегося мира	обладает реакцией на «вызов времени»	активизирует социальные и интеллектуальные интересы воспитанников	способствует творческой самореализации и социализации в совместной деятельности.

2. Практико-ориентированность. Внеучебная деятельность вовлекает воспитанников в решение реальных задач, что стимулирует самостоятельный поиск знаний, раскрывает творческий потенциал через созидание и помогает определиться с будущей профессией, осознав свои склонности.

3. Гибкость и адаптивность. Внеучебная деятельность оперативно реагирует на запросы социума, формируя личность, способную к самореализации в нестабильной среде. Она пробуждает познавательную активность и создает пространство для социального становления через совместную творческую деятельность.

Заключение. Педагогический потенциал внеучебной деятельности ОО интернатного типа представляет собой систему, в которой все взаимосвязано и взаимообусловлено.

Педагогический потенциал внеучебной деятельности, проявляющийся в творческом характере образовательного пространства, ориентации на практику и гибкости программ, совместно с особенностями формирования социальных навыков воспитанников, такими как ограниченный контакт с внешней социальной средой, отсутствие возможности выбора коммуникативного окружения и личной вовлеченности воспитанника в творческое объединение, позволяют в дальнейшем охарактеризовать направления педагогической работы для формирования социальных навыков и обосновать их взаимосвязи.

Список литературы

1. Алексашина, А. И. Особенности организации образовательного процесса в учреждениях интернатного типа / А. И. Алексашина // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2(311). – С. 68-72. – DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_68. – EDN DNABKR. – Текст : непосредственный.
2. Алексашина, А. И. Теоретические аспекты формирования социальных навыков обучающихся / А. И. Алексашина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – № 4(73). – С. 236-244. – DOI: 10.31773/2078-1768-2025-473-236-244. – EDN NZYSKM. – Текст : непосредственный.
3. Васина, Е. А. Социальные умения личности: диагностика и подходы к анализу / Е.А. Васина // Интерактивная наука. – 2021. – № 2(57). – С. 7-26. – EDN SNFNYH. – Текст : непосредственный.
4. Кривцова, С. В. Навыки жизни в согласии с собой и миром / С. В. Кривцова. — М. : Генезис, 2002. — 129 с. — (Психолог в школе). — ISBN 5-85494-066-7. — Текст : непосредственный.

УДК 331

КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ РАБОТНИКОВ СТАРШИХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП: ПРИНЦИПЫ АДАПТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Ананченкова П.И., ORCID 0000-0003-1791-1292
ФГБНУ «Национальный НИИ общественного здоровья имени Н.А. Семашко»,
г. Москва, РФ
ananchenkova@yandex.ru

Введение. Адаптация корпоративного обучения работников старших возрастных групп требует согласования профессиональных задач, индивидуальных учебных потребностей и условий освоения нового материала. Возраст сам по себе не определяет содержание необходимых компетенций и не может служить достаточным основанием для ограничения доступа к развитию. В докладе ОЭСР подчеркивается значение обучения на протяжении трудовой жизни, опоры на имеющиеся навыки и учета потребностей каждого работника [1]. Педагогическая проблема состоит в разработке программ, сохраняющих профессиональные требования и одновременно предоставляющих разные способы достижения образовательного результата.

Цель исследования - обосновать принципы адаптации корпоративных образовательных программ для работников старших возрастных групп. Методологическую основу составляют теоретический анализ исследований обучения взрослых и педагогическая интерпретация их результатов. Собственное эмпирическое исследование не проводилось. Категория старшего возраста рассматривается в контексте трудовой деятельности без установления универсального возрастного порога.

Основная часть. Первый принцип - диагностика учебных потребностей вместо приписывания затруднений возрасту. До начала курса необходимо определить, какие действия работник уже выполняет, какие технологии ему предстоит освоить и какие условия затрудняют обучение. Диагностика может сочетать беседу, самооценку и выполнение профессиональной задачи. Ее результатом должен становиться выбор учебного маршрута, а не оценка общей «обучаемости» человека.

Второй принцип - опора на имеющиеся знания. М. Бейер и Ф. Акерман установили значение предшествующих знаний и интеллектуальных способностей для освоения новой информации взрослыми [2]. Педагогически целесообразно начинать объяснение с сопоставления знакомого и нового способа решения рабочей задачи. Опыт при этом следует рассматривать критически: прежний прием может быть полезной опорой, однако не всегда соответствует изменившимся

требованиям. Обсуждение границ его применимости позволяет связать обновление компетенций с профессиональной практикой.

Третий принцип - гибкое регулирование темпа. В метаанализе Дж. С. Каллахан, Д. С. Кикера и Т. Кросса самостоятельное управление темпом объясняло наибольшую долю наблюдаемой вариативности результатов обучения среди рассмотренных методов и организационных факторов [3]. Это не обосновывает одинаково медленное обучение всех работников старших возрастов. Практический вывод состоит в предоставлении возможности повторить объяснение, вернуться к инструкции и дополнительно отработать операцию.

Четвертый принцип - структурирование содержания и доступность учебной среды. Н. Вулфсон, Т. Кавана и К. Крайгер рекомендуют для обучения взрослых старшего возраста с использованием технологий ясную структуру, обратную связь, адаптивное сопровождение и простой, последовательный интерфейс [4]. Для корпоративного курса это предполагает разделение сложной операции на смысловые этапы и явное обозначение результата каждого этапа. Доступные настройки отображения и альтернативные форматы материалов целесообразно предоставлять по потребности, а не назначать автоматически по возрасту.

Пятый принцип - практическая направленность и содержательная обратная связь. Освоение способа действия следует связывать с задачей, которую сотрудник решает на рабочем месте. Предлагается последовательность: показ операции с объяснением, выполнение с поддержкой, самостоятельное решение и разбор результата. Обратная связь должна указывать на конкретное действие, объяснять ошибку и предлагать способ ее исправления. Формула «вы не справились из-за возраста» не содержит диагностической информации и закрепляет стереотип.

Шестой принцип - организационная поддержка и равноправное участие. ОЭСР рассматривает наставничество, обучение на рабочем месте и обмен знаниями между сотрудниками разных возрастов как направления развития персонала [1]. В педагогической интерпретации наставника следует выбирать по компетенции и готовности сопровождать обучение. Старший работник может выступать как получателем, так и источником новых знаний. Для освоения программы необходимы выделенное время, доступ к оборудованию и возможность получить консультацию.

Адаптация должна завершаться проверкой переноса навыков в работу. Предлагается сопоставлять выполнение профессиональной задачи до обучения, после курса и после периода практического применения. Оцениваться могут качество результата, число ошибок, самостоятельность и необходимость помощи; скорость существенна, когда она входит в реальные требования труда. Единые профессиональные критерии следует сочетать с различиями учебных маршрутов. Удовлетворенность курсом и

факт его завершения дают информацию об образовательном процессе, но сами по себе не подтверждают освоение компетенции. Проверка должна учитывать изменения оборудования, содержания труда и условий выполнения задания.

Рассмотренные положения образуют авторскую педагогическую систему принципов, а не апробированную универсальную методику. Ограничение анализа связано с использованием исследований, различающихся по составу участников, содержанию обучения и условиям проведения. Поэтому нельзя заранее установить одинаковую продолжительность модулей, объем повторений или преимущество одного формата для всех работников. Адаптация требует проверки в конкретной организации и пересмотра при изменении учебных потребностей.

Заключение. Корпоративное обучение работников старших возрастных групп следует адаптировать посредством диагностики потребностей, опоры на опыт, регулирования темпа, структурирования материалов, практики с обратной связью и организационной поддержки. Общим основанием выступает признание работника активным участником профессионального развития. Адаптация изменяет условия и способы обучения при сохранении обоснованных требований к компетенциям. Ее результативность необходимо оценивать по освоению действий и их применению в трудовой деятельности, избегая объяснения индивидуальных результатов одним только возрастом.

Список литературы

1. Promoting an age-inclusive workforce: living, learning and earning longer / OECD. - Paris : OECD Publishing, 2020. - 156 p. - DOI 10.1787/59752153-en.
2. Beier, M. E. Age, ability, and the role of prior knowledge on the acquisition of new domain knowledge: promising results in a real-world learning environment / M. E. Beier, P. L. Ackerman // Psychology and Aging. - 2005. - Vol. 20, no. 2. - P. 341–355. - DOI 10.1037/0882-7974.20.2.341.
3. Callahan, J. S. Does method matter? A meta-analysis of the effects of training method on older learner training performance / J. S. Callahan, D. S. Kiker, T. Cross // Journal of Management. - 2003. - Vol. 29, no. 5. - P. 663–680. - DOI 10.1016/S0149-2063(03)00029-1.
4. Wolfson, N. E. Older adults and technology-based instruction: optimizing learning outcomes and transfer / N. E. Wolfson, T. M. Cavanagh, K. Kraiger // Academy of Management Learning & Education. - 2014. - Vol. 13, no. 1. - P. 26–44. - DOI 10.5465/amle.2012.0056.

УДК 378.147:004

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ: ГОТОВНОСТЬ, КОМПОНЕНТЫ, ДИАГНОСТИКА

Андрющенко И.А.
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ
iluxa2327@yandex.ru

Введение. Переломным моментом для современного образования стала пандемия COVID-19, переместив практически весь учебный процесс в дистанционный формат, вынуждая педагогов осваивать новые инструменты в кратчайшие сроки. При возобновлении очного обучения часть цифровых практик прочно вошла в педагогическую культуру. Трудности перехода обнажили главную проблему, показав, что система профессиональной подготовки педагогов не была готова к работе в гибридной образовательный среде [1].

Особое место в процессе перехода занимает учитель информатики, который несет ответственность за формирование цифровой грамотности обучающихся, их цифровую безопасность и развитие цифровых компетенций, но и выступает в роли цифрового лидера педагогического коллектива. При этом ключевым результатом подготовки становится готовность к постоянному профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Цель. Данные тезисы направлены на формирование у читателя понятия о смешанном обучении, компонентах готовности и способах ее диагностики.

Основная часть. В педагогике понятие «готовность» традиционно рассматривается как интегральная характеристика личности, объединяющая знания, умения и личностные качества, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности [1]. Однако применительно к смешанному обучению это понятие требует некоторого уточнения.

Практика работы с будущими учителями информатики показывает, что готовность к смешанному обучению проявляется прежде всего не в объеме полученных знаний, а в умении преодолевать трудности. Готовый к смешанному обучению учитель уже имеет пусть и не идеальный, но четкий алгоритм действий и активно использует информационные технологии в профессиональной деятельности. Именно это и отличает готовность от поверхностных знаний

В то же время важно провести четкую линию между понятиями «готовность» и «компетентность». Компетентность показывает, что педагог знает и умеет, а готовность отражает постоянное саморазвитие, при стремительном изменении технологий [2].

Отдельного внимание требует эмоционально-личностная составляющая готовности как самостоятельного компонента. Во множестве исследований эмоциональные аспекты растворяются в мотивационном блоке [3]. Однако эмоции и личностные качества педагога в условиях смешанного обучения являются активным фактором, позволяющим как усиливать эффективность работы, так и блокировать ее.

Таким образом, в настоящем исследовании «готовность» понимается как динамично развивающаяся система интегративных знаний, умений, навыков работы с LMS-системами, профессионально-личностных качеств, мотивационно-ценностных ориентиров, позволяющих педагогу на основе анализа образовательной практики разрабатывать и реализовывать гибридные образовательные курсы в Moodle, организовывать и методически обеспечивать blended learning учащихся и собственное профессиональное развитие в условиях цифровизации школьной дидактики.

Готовность будущего учителя информатики к реализации смешанного обучения представлена четырьмя взаимосвязанными компонентами.

- Мотивационный компонент отражает профессиональный интерес к LMS-технологиям и понимание их значимости.
- Когнитивно-деятельностный – систему знаний о моделях смешанного обучения, Moodle и H5P, в том числе умение проектировать гибридные занятия.
- Эмоционально-личностный компонент отражает устойчивость педагога в цифровой среде и его готовность к профессиональным инновациям.
- Рефлексивно-оценочный – способность анализировать собственную профессиональную деятельность на основе данных LMS и корректировать образовательный процесс.

Каждый из компонентов обеспечен самостоятельным диагностическим инструментом в виде анкеты, теста, опросника и рефлексивного дневника соответственно.

Надёжность инструментария подтверждена коэффициентом α Кронбаха = 0,78. Констатирующий этап эксперимента (n = 55: ЭГ = 28, КГ = 27, студенты 2-го курса ЛГПУ) показал преобладание среднего уровня готовности по всем компонентам (59–68% студентов). Наиболее выраженный дефицит зафиксирован по рефлексивно-оценочному компоненту: низкий уровень – у 39,3–51,9% студентов. Это объясняется тем, что рефлексия как профессиональный навык формируется только

через реальную практику, а не только через освоение платформы. Именно поэтому данный компонент требует особого внимания при проектировании системы подготовки.

Заключение. Результаты исследования позволяют утверждать, что готовность к смешанному обучению это профессиональное качество педагога, а не набор теоретических знаний. Пандемия показала системный разрыв между реальными требованиями к учителям и существующей системой образования. Среди всех компонентов самым критическим оказался рефлексивно оценочный, именно он требует от педагога постоянного саморазвития и самооценки. Разработанный диагностический инструментарий может быть использован в педагогических вузах при подготовке будущих учителей информатики к реализации смешанного обучения.

Список литературы

1. Андрющенко, И. А. Проблематика использования смешанного обучения / И. А. Андрющенко // Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы VIII Международной научной конференции, Донецк, 25–27 октября 2023 года. — Донецк : Донецкий государственный университет, 2023. — С. 15–17. — EDN LLKXJH.
2. Круподерова, Е. П. Подготовка будущих учителей к организации обучения в цифровой образовательной среде / Е. П. Круподерова, К. Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 74-1. — С. 136–139. — EDN FWGMJL.
3. Андрющенко, И. А. Цифровые инструменты и технологии в подготовке педагогов для смешанного обучения / И. А. Андрющенко // Материалы пула научно-практических конференций : Материалы VI Международной научно-практической конференции, IX Международной научно-практической конференции и VI Международной научно-практической конференции, Сочи, 04–08 января 2025 года. – Керчь: Керченский государственный морской технологический университет, 2025. – С. 976-979. – EDN ZVFUPO.

УДК 372.854

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА С УЧЕТОМ ТИПОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СКЛОННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ

***Ахромушкина И.М.*[1],** канд. хим. наук, доц., ORCID 0000-0003-1780-3304,
***Валуева Т.Н.*[1],** канд. хим. наук, доц., ORCID 0000-0002-4014-1057,
***Кулешова В.В.*[2]**
[1]ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Тульская обл., РФ,
[2]МБОУ «Центр образования № 39», г. Тула, Тульская обл., РФ
maria-27a@yandex.ru, tnval56@yandex.ru, vvkuleshova@bk.ru

Введение. Индивидуально-дифференцированное обучение представляет собой подход, при котором учитываются индивидуально-психологические особенности личности, а учебный процесс организуется с учетом различий в способах получения и переработки информации, стратегиях решения задач, в познавательных стилях и т.д. Этот вид обучения является одним из механизмов, позволяющих преодолеть противоречие между едиными требованиями образовательного стандарта и разнообразием познавательных возможностей, интересов школьников.

Цель. Основной целью исследования индивидуально-дифференцированного подхода явилось выявление дидактических возможностей учёта на уроках химии познавательных склонностей обучающихся, то есть их избирательной направленности на определённую деятельность [1].

Основная часть. К наиболее значимым для обучения химии следует отнести логико-аналитический, исследовательско-практический, контекстно-смысловой типы склонностей. Они соотносятся с компонентами содержания школьного курса химии: понятийно-символическим (химический язык), экспериментально-деятельностным (лабораторные опыты, практические работы) и прикладным (связь с жизнью, экологией, производством).

Для каждого типа познавательных склонностей существуют «зоны наибольшего благоприятствования» – виды заданий, где ученик может максимально проявить свои сильные стороны. Одновременно нужно целенаправленно развивать другие склонности и способности, используя предпочитаемые виды деятельности как опору в образовательном процессе.

Современный урок химии имеет чёткую структуру, каждый из этапов может быть организован с учётом познавательных склонностей учащихся. Приведём примеры реализации индивидуально-дифференцированного подхода при изучении в 8-м классе раздела «Важнейшие представители неорганических веществ».

На этапе мотивации важно вызвать интерес к изучению новой темы, создать положительную эмоциональную установку, показать значимость предстоящей деятельности. Для учащихся, отличающихся типами познавательных склонностей, эффективными являются различные методы и приемы обучения (табл. 1).

Таблица 1

Учёт познавательных склонностей учащихся на мотивационном этапе урока

Тип познавательной склонности учащихся		
логико-аналитический	**исследовательско-практический**	**контекстно-смысловой**
Тема урока «Физические и химические свойства кислорода. Понятие об оксидах»		
Постановка проблемы «Почему в XVIII веке учёные ошибались в объяснении процесса горения?»	Демонстрация видеоопыта «Горение железа в кислороде»	Привлечение знаний учащихся о процессах горения, их значении на практике
Тема урока «Физические и химические свойства водорода. Применение водорода»		
Постановка и обсуждение проблемы «Почему водород называют газом, который горит, но не поддерживает горение?»	Демонстрация «взрыва» гремучей смеси (в безопасном варианте – хлопок водорода в мыльной пене)	Обсуждение рассказа о взрыве дирижабля, заполненного водородом

Для логико-аналитического типа мотивирующим фактором выступает интеллектуальный вызов, проблема, требующая логического разрешения. Так, ещё в XVIII веке многие учёные считали, что при прокаливании металлов их масса увеличивается за счёт присоединения «огненной материи» – флогистона. Почему они ошибались? Какие эксперименты могли бы опровергнуть эту теорию? Такая постановка вопроса вызывает желание разобраться в логике научного открытия.

Для исследовательско-практического типа наиболее действенна мотивация через яркий, запоминающийся эксперимент. При изучении реакций горения можно продемонстрировать видеофрагмент «Горение железа в кислороде» и обсудить, почему при обычных условиях железо, контактируя с кислородом воздуха в подобную реакцию не вступает.

Для контекстно-смыслового типа мотивация строится на связи темы с жизненным опытом, интересными межпредметными сюжетами. Обсуждение знаний восьмиклассников о практическом значении процессов горения подчёркивает актуальность темы, служит мотивом к её изучению.

На этапе изучения нового материала сочетание методов и приёмов, учитывающих выявленные типы познавательных склонностей, позволяют вовлекать всех учащихся в активную учебную деятельность (табл. 2).

Таблица 2

Учёт познавательных склонностей учащихся на этапе освоения нового материала

Тип познавательной склонности учащихся		
логико-аналитический	**исследовательско-практический**	**контекстно-смысловой**
Тема урока «Физические и химические свойства кислорода. Понятие об оксидах»		
Вывод формул оксидов на основе валентности элементов	Демонстрация опыта «Горение серы в кислороде»	Обсуждение использования свойств кислорода на практике
Тема урока: «Получение и химические свойства оксидов»		
Постановка проблемы: как, зная формулу оксида, предсказать его характер и свойства?	Демонстрация опыта «Гашение извести» (взаимодействие оксида кальция с водой)	Составление интеллект-карты «Распространение оксидов в природе»

На этапе применения знаний и умений имеются наибольшие возможности для индивидуально-дифференцированного подхода в ходе самостоятельной работы учащихся. Эффективным приёмом является предоставление учащимся заданий на выбор, ориентированных на разные типы познавательных склонностей. Учащиеся могут выбрать такие задания, которые им ближе и интереснее, или которые позволят потренироваться в недостаточно освоенных видах деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Учёт познавательных склонностей учащихся на этапе применения знаний

Тип познавательной склонности		
логико-аналитический	**исследовательско-практический**	**контекстно-смысловой**
Тема урока «Физические и химические свойства кислорода. Понятие об оксидах»		
Составление и решение задач на расчёт по уравнению реакции горения фосфора	Планирование способа распознавания кислорода и углекислого газа на основе их химических свойств	Объяснение явления кислородного голодания людей высоко в горах
Тема урока «Соли: номенклатура, способы получения, химические свойства»		
Составление уравнений реакций в цепочке превращения: $BaO \rightarrow Ba(OH)_2 \rightarrow BaCO_3$	Решение экспериментальной задачи на распознавание твёрдых веществ	Объяснение использования известняка для снижения кислотности почв

Заключение. Выявление индивидуальных особенностей обучающихся, их познавательных склонностей является важным условием успешного освоения учебного предмета и интеллектуального воспитания.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 666 с. ISBN: 5-93878-086-1. EDN: TDNOGT.

УДК 378.11

СТРАТЕГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Бабанина Д.И.,
Святенко А.А., канд. экон. наук, доц., ORCID 0009-0001-1673-5904
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
darrinkaa19@mail.ru , a.svyatenko02@mail.ru

Введение. В современных условиях модернизации системы образования управление качеством образовательных услуг трансформируется из формальной процедуры контроля в стратегический ресурс развития организации. Ключевым элементом управления качеством образования является стандартизация и разработка критериев оценки, которые позволяют объективно судить о качестве предоставляемого образования. Эти критерии включают в себя как академические показатели, так и развитие личностных и профессиональных компетенций обучающихся [2]. Внедрение системы мониторинга и оценки качества образовательного процесса позволяет общеобразовательным организациям оперативно реагировать на возникающие проблемы и непрерывно совершенствовать свои программы и методики обучения.

Вовлеченность всех заинтересованных сторон в процесс управления качеством образования – от учителей и обучающихся до родителей – играет важную роль в повышении его эффективности [5]. Механизмы обратной связи и взаимодействия между этими группами обеспечивают учет различных точек зрения и потребностей, что, в свою очередь, способствует развитию более гибкой и адаптивной образовательной среды. Такое взаимодействие позволяет формировать стратегию развития, которая будет соответствовать как текущим, так и будущим ожиданиям всех участников образовательного процесса [3].

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке комплексной стратегии повышения эффективности управления качеством образовательных услуг.

Основная часть. Эмпирическая апробация стратегии осуществлялась на базе ГБОУ «Средняя школа № 2 города Ждановка Шахтерского муниципального округа» ДНР. Опираясь на результаты констатирующего этапа, был реализован формирующий эксперимент, направленный на переход от формального контроля к парадигме всеобщего менеджмента качества. Методологическим ядром выступил цикл непрерывного совершенствования PDCA (У.Э. Деминг) [1] в

сочетании с принципами субъект-субъектного соуправления (М.М. Поташник) [4].

Институционализация данного подхода была обеспечена через создание междисциплинарной «Рабочей группы по качеству», объединившей администрацию, педагогов, учащихся и родителей, чей статус закреплен локальным нормативным актом. Параллельно был проведен интерактивный тренинг для педагогического состава по освоению методологии PDCA и нормативной базы (ФГОС, НСУКО). Итогом совместной работы стало проектирование «Дорожной карты улучшений», что позволило сформировать у коллектива целостное видение качества как синергии академических, воспитательных и управленческих результатов.

Для оптимизации процессов сбора и анализа обратной связи от участников образовательных отношений была имплементирована унифицированная цифровая платформа, интегрированная с официальным веб-порталом и корпоративными мессенджерами. Педагогический коллектив прошел целевое обучение по работе с аналитическими инструментами платформы, включая генерацию анонимных опросов и визуализацию данных. Наряду с этим, был разработан и внедрен инструментарий «Карт качества» – матриц измеримых индикаторов, охватывающих четыре стратегических направления: учебную деятельность, воспитательную работу, внеурочную занятость, а также материально-технические и психолого-педагогические условия.

Вектор работы с родительским сообществом претерпел содержательную трансформацию. Формат «Дня открытых дверей» был модифицирован в интерактивную диалоговую площадку, где фокус сместился с трансляции достижений на конструктивный сбор обратной связи.

Заработанная стратегия была представлена нами в виде схемы, представленной на рисунке 1.

Взаимодействие с обучающимися строилось на принципах субъект-субъектного взаимодействия. Для учащихся старших классов (10–11) была организована процедура «Ученического аудита качества» – групповой рефлексивной практики, в ходе которой подростки оценивали образовательный климат по параметрам комфорта, справедливости, вовлеченности и поддержки. Для обеспечения непрерывности обратной связи были инсталлированы физические «Ящики идей» и развернуты анонимные цифровые формы; лучшие инициативы ежемесячно публично обсуждались и транслировались на стенде «Идея месяца», что стимулировало чувство сопричастности.



Рис. 1 Стратегия Управления качеством на основе системного подхода и вовлечения всех субъектов образовательного процесса

Системная интеграция описанных инструментов была обеспечена за счет внедрения на уровне всей организации ежеквартального цикла PDCA (Plan-Do-Check-Act), который стал алгоритмической основой для деятельности методических объединений и административного планирования. Итогом годового цикла стал открытый «Отчёт о качестве», аккумулирующий результаты анкетирования, ключевые метрики достижений, анализ проблемных зон и стратегические планы, тем самым реализуя принцип публичной подотчетности.

Ожидаемыми эффектами от реализации разработанной стратегии выступают: статистически значимый рост индекса удовлетворенности субъектов, институционализация практик управления (принятия решений

на основе данных), эскалация вовлеченности субъектов в управленческие контуры, повышение прозрачности административных решений, а также формирование коллективной ответственности за качество образовательной среды.

Реализация предложенных мероприятий обеспечивает переход от формального соответствия требованиям к реальному, ориентированному на человека управлению качеством, что соответствует современным вызовам российского образования и принципам устойчивого развития.

Заключение. Предложенная стратегия, доказавшая свою эффективность в рамках проведенного исследования, обеспечивает преодоление разрыва между нормативными требованиями и реальной образовательной практикой. Переход к человеко-ориентированному, системному и цифровому управлению качеством отвечает современным вызовам развития российского образования и закладывает фундамент для устойчивого развития образовательной организации.

Список литературы

1. Деминг, У. Э. Выход из кризиса. Новая парадигма управления людьми, системами и процессами / У. Э. Деминг ; пер. с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2007. – 370 с. ISBN: 978-5-9614-0567-5.
2. Дробот, А. А. Система управления качеством в образовательной организации / А. А. Дробот // Практика административной работы в школе. – 2018. – № 5. – С. 3 – 13.
3. Рогачева, Ю. А., Хайитов, Х. О. Функции управления качеством образования / Ю.А. Рогачева, Х.О. Хайитов // Экономика и социум. – 2021. – №4-2 (83). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-upravleniya-kachestvom-obrazovaniya-1. – Текст: электронный.
4. Управление качеством образования : [монография] / М. М. Поташник [и др.] ; под ред. М. М. Поташника. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Педагогическое о-во России, 2006. – 443 с.
5. Фалюшина, Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении / Л. И. Фалюшина. – М.: АРКТИ, 2015. – 149 с.

УДК 37.018

ОБЗОР МЕРОПРИЯТИЙ, ПОВЫШАЮЩИХ УРОВЕНЬ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЕЙ К ЕГЭ ПО БИОЛОГИИ: ОПЫТ РЕГИОНА

Безух К.Е., канд. биол. наук, доц., ORCID 0000-0001-7019-8006,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Ярославская обл., РФ
k.bezukh@yspu.org

Введение. Единый государственный экзамен – традиционно одно из самых значимых событий в жизни как самих учащихся-выпускников, так и их учителей-наставников. Поскольку с результатами ЕГЭ связана возможность поступить в престижный вуз и получить качественное образование, подготовка с целью получения высокого итогового балла становится для школьников приоритетной целью. Учителя, помогая ее осуществить, стремятся использовать все возможности, которые для этого предоставляются.

В Ярославском регионе для учащихся, сдающих ЕГЭ по биологии, и учителей, готовящих выпускников к экзамену, в течение нескольких лет проводится ряд мероприятий, показывающих высокие результаты и имеющих положительный отклик.

Цель работы – обзор основных мероприятий региона, способствующих повышению уровня подготовленности учащихся и учителей к ЕГЭ по биологии за 2026 г.

Основная часть. Одним из мероприятий, ставших в Ярославской области уже традиционным, является вебинар для учителей школ города и области, который проводит председатель предметной комиссии ЕГЭ с целью обзора заданий, предложенных учащимся на экзамене в текущем году и обозначения основных траекторий их успешной подготовки [3]. Целью семинара является ознакомление учителей биологии с типичными ошибками, совершаемыми школьниками из года в год, не только в области предметных, но и метапредметных результатов [1]. Следует отметить, что итоги ЕГЭ в Ярославском регионе достаточно высокие: средний балл в течение многих лет выше среднего по стране (в 2024 г. – 55.9; 2025 – 55.6; 2026 – 58.4). Мероприятие дает учителям возможность задать вопросы лично председателю комиссии, предложить тематику семинаров для учащихся и учителей на год, обозначить основные проблемные точки в подготовке школьников в текущем учебном году. Благодаря такому общению встречи в течение года становятся более целенаправленными, эффективными и точечными.

Для учащихся 10–11-х классов очень значимыми в подготовке к экзамену являются региональные тематические обучающие семинары. Так, в 2026 г. семинар «Межпредметные задания в ЕГЭ по биологии» позволил качественно проработать основные задания, имеющие физические и химические основы биологии. Были рассмотрены наиболее сложные для учащихся вопросы: оптика (на примере строения глаза человека), давление газов (на примере процесса газообмена в легких и тканях), взаимосвязь понятий площадь поверхности и объем (для понимания механизмов терморегуляции и соотношения теплопродукции и теплоотдачи в теле человека и животных), кислотно-щелочной баланс (понятие водородного показателя (pH), работы буферных систем, причин развития алкалоза и ацидоза), сродство гемоглобина к кислороду (влияние жизни в высокогорье и на большой глубине под водой). Для подготовки к семинару использовалась соответствующая литература, которая была рекомендована школьникам и для самостоятельного изучения [2].

В ткущем году на базе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского была проведена первая региональная стратегическая сессия для учителей биологии по выработке единых подходов в подготовке школьников к ЕГЭ. В мероприятии приняло участие порядка 40 учителей и преподавателей различных образовательных организаций. Представители трех школ-лидеров, несколько лет подряд демонстрирующих наиболее высокие результаты экзамена по биологии, представили свой опыт подготовки учащихся-высокобалльников.

В частности, учитель биологии одной из школ выступила с презентацией "От схематичного рисунка к динамическому образу" и рассказала о важности визуализации для понимания сложнейших внутриклеточных процессов. Преподаватель другой школы показала необходимость использования практико-ориентированного подхода для повышения качества выполнения экспериментальных заданий в ЕГЭ по биологии на примере линий 22 и 23, сделав акцент на освоении школьниками научной терминологии и алгоритма проведения научного исследования. Третий спикер поделился умением отбирать тестовые задания из банков заданий ФИПИ и других источников для отработки навыков самостоятельного решения школьниками заданий различных типов ЕГЭ по биологии. Председатель региональной предметной комиссии ознакомила коллег с изменениями в оформлении ряда заданий, возможными новыми типами задач высокого уровня сложности, подходами к оцениванию некоторых вопросов, чтобы учителя могли организовать повторение материала со школьниками максимально эффективно.

В конце сессии учителям была предложена творческая групповая работа: используемые в работе эффективные методики объяснения той или иной темы нашли воплощение в формате маршрутных листов для курса

биологии с 5 по 11 класс, что станет хорошей возможностью для обсуждения и обмена опытом в новом учебном году. По итогам сессии возник запрос от учителей на создание единого информационного поля и профессионального сообщества для обмена опытом и взаимной поддержки, в связи с чем был создан Учительский Чат на платформе Макс.

Заключение. По итогам описанных мероприятий можно констатировать следующее:

– практико-ориентированные мероприятия для учителей биологии, проводимые в Ярославской области, стимулируют педагогов уделять большее внимание развитию общеучебных навыков учащихся;

– использование рекомендаций председателя предметной комиссии на вебинарах, материалов статистико-аналитических отчетов о результатах ЕГЭ и методических писем позволяет выявлять слабые места в подготовке учащихся по биологии и корректировать образовательный процесс.

Таким образом, необходимо продолжать работу по устранению проблем и совершенствованию образовательного процесса как для учащихся, так и для учителей, в том числе с использованием вышеописанных мероприятий.

Список литературы

1. Биология. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2026 года / В. С. Рохлов, Т. В. Мазяркина, В. Б. Саленко, Д. А. Федоров, В. Н. Рогожин. — М. : Федеральный институт педагогических измерений, 2026. — 57 с.
2. Богданов, К. Ю. Физик в гостях у биолога / К. Ю. Богданов. — М. : МЦНМО, 2025. — 280 с. — (Библиотечка «Квант» ; вып. 143).
3. Статистико-аналитический отчет о результатах государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования в 2026 году в Ярославской области. – URL: http://ilias.iro.yar.ru/goto.php?target=cat_21788 (дата обращения 20.09.2026). – Текст: электронный.

УДК 378.14

ЦИФРОВОЙ БАЛАНС СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Бесланеева М.Ж., ORCID 0009-0008-7525-9363
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет
имени Х.М. Беребекова», г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика, РФ
mayami1699@mail.ru

Введение. Цифровая трансформация образования обуславливает новые тренды в проектировании образовательного процесса в высшей школе, в содержании обучения в различных предметных областях, в организации взаимодействия между обучающимися, преподавателями, администрацией образовательного учреждения. Так, цифровой ассистент постепенно становится привычным элементом навигации в образовательной среде университета [3]. Применение в учебном процессе цифровых сервисов различного назначения обеспечивает высокую информативность и модульность содержания учебного материала, увеличение объема запоминаемого материала посредством анимации, видеофрагментов и т.п. [2]. Облачные технологии, коллаборативные платформы, мессенджеры предоставляют доступ к учебным материалам, образовательной информации, различным базам данных и пр. из любой точки мира, что создает условия для эффективной совместной работы, формирует коммуникативные навыки студентов, их управленческие и лидерские умения, способность к командному взаимодействию [1], а также развивает приёмы самоорганизации.

В то же время, указанные цифровые инструменты стирают границы между учебным и личным временем студентов. Постоянная доступность в мессенджерах и корпоративных чатах создает для обучающихся эффект непрерывного рабочего дня, провоцирует их постоянную цифровую активность, сокращая пространство для восстановления когнитивных ресурсов, необходимых для качественного выполнения интеллектуальных задач. В связи с этим актуализируется педагогическая проблема определения цифрового баланса студентов высшей школы.

Цель данной работы – выделить основные направления научного исследования проблемы цифрового баланса студентов высшей школы.

Основная часть. Анализ современных психолого-педагогических исследований и публикаций показывает, что проблемное поле формирования цифрового баланса включает в себя несколько смежных, но не пересекающихся направлений, каждое из которых затрагивает лишь отдельные грани интересующей нас проблемы, но не отражает взаимное влияние различных факторов цифрового баланса студентов.

Одним из наиболее разработанных направлений изучения цифрового баланса являются исследования, посвященные вопросам цифровой гигиены и здоровьесбережения обучающихся. Так, Г. У. Солдатовой, Е. И. Рассказовой и Т. А. Нестик обоснована необходимость формирования цифровой гигиены как комплекса знаний и навыков, позволяющих минимизировать риски взаимодействия с цифровой средой, однако сама категория «цифровая гигиена» рассматривается учеными преимущественно в медико-профилактическом, а не в педагогическом контексте [5].

Отмечаются такие негативные последствия нерегламентированного использования цифровых устройств в образовательном процессе – как зрительное утомление, нарушения осанки, сокращение двигательной активности. Например, в работе Л. Хале и С. Джуан отмечена устойчивая отрицательная корреляция между использованием цифровых устройств в вечернее время и качеством сна у подростков и молодежи [7]. Однако учёные не учитывают в своём исследовании особенности деятельности в цифровой образовательной среде, что, по нашему мнению, является важным фактором, оказывающим значимое влияние на цифровой баланс студентов. Также отсутствуют рекомендации по профилактике указанных последствий при проектировании повседневной учебной деятельности студентов.

Второе направление изучения цифрового баланса студентов высшей школы образуют исследования академической прокрастинации и саморегуляции обучающихся. Например, в работе Я. В. Кухтиной, Е. Н. Пашутиной и А. В. Филиппской на основе российского студенческого контингента выявлена прямо пропорциональная зависимость между экранным временем и откладыванием учебных задач [4]. В работах иностранных ученых для обозначения специфического механизма, фиксирующего уход обучающихся от учебных задач посредством социальной сети, введен специальный термин «facebocrastination». Однако проводимые исследования были ограничены одной платформой, поэтому не дают целостной картины проблемы, а представленные результаты таких исследований не являются достаточными для формулировки каких-либо выводов.

Исследование цифрового благополучия образует третье направления в проблемном поле изучения цифрового баланса студентов. Основоположники указанного направления предприняли попытку теоретического осмысления цифрового благополучия как многомерного конструкта [6]. Однако в их работах цифровой баланс трактуется скорее как субъективное переживание комфорта, а не как формируемая педагогическими средствами компетенция.

На сегодняшний день ни одно из выделенных направлений изучения проблемы цифрового баланса не дает ответа на вопрос о том, как именно

должно быть устроено сбалансированное цифровое поведение студента высшей школы, связывающее в единую систему учебную результативность, осознанную саморегуляцию и заботу о здоровье.

Заключение. Выполнив анализ современных научных исследований, мы пришли к выводу, что понятие «цифровой баланс» как интегративная характеристика, связывающая осознанное регулирование цифрового поведения, академическую успешность и здоровьесбережение, на сегодняшний день фактически не операционализировано. Отсутствует научные работы, в которых имеется описание компонентной структуры цифрового баланса обучающихся высшей школы, в то время как именно компоненты цифрового баланса определяют, какие конкретно знания, умения и личностные качества должны быть сформированы у студента для поддержания равновесия в цифровой среде. Не разработаны критерии, позволяющие отличить сбалансированное цифровое поведение от дисбаланса. Следовательно, перед педагогами встает задача теоретического обоснования данного понятия, разработки концепции формирования цифрового баланса студентов вуза.

Список литературы

1. Бесланеева, М. Ж. Технологические инновации и проблема цифрового баланса в контексте формирования компетенций XXI века / М. Ж. Бесланеева // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2026. – № 02 (115). – С. 146–150. – URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/tekhnologicheskie-innovatsii-i-problema-tsifrovogo-balansa-v-kontekste-formirovaniya-kompetentsij-xxi-veka.html (дата обращения: 10.09.2026). - Текст : электронный. – EDN: TLXYYH.
2. Гребенкина, А. С. Информационные технологии как средство интегративного обучения математике курсантов пожарно-технического профиля / А. С. Гребенкина // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. – 2021. – № 1 (48). – С. 18–24 . – EDN: HOIQOE.
3. Желдашева, А. О. Цифровые ассистенты на базе искусственного интеллекта как фактор академической успешности иностранных обучающихся на примере Кабардино-Балкарского государственного университета / А. О. Желдашева, А. З. Журтова, В. Н. Лесев // Современные наукоемкие технологии. – 2026. – № 3. – С. 136–140. – DOI: 10.17513/snt.40715. – EDN: OVCTFV.
4. Кухтина, Я. В. Академическая прокрастинация в условиях цифровой образовательной среды вуза / Я. В. Кухтина, Е. Н. Пашутина, А. В. Филипская // Человеческий капитал. – 2022. – № 4 (160). – С. 128–134. – DOI: 10.25629/HC.2022.04.08. – EDN: LMDABL.
5. Солдатова, Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность: монография / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. – Москва: Смысл, 2017. – 375 с. – ISBN: 978-5-89357-363-3.
6. Büchi, M. Digital well-being theory and research / M. Büchi // New Media & Society. – 2024. – Volume 26, no. 1. – P. 172–189. – DOI: 10.1177/14614448211056851.
7. Hale, L. Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review / L. Hale, S. Guan // Sleep Medicine Reviews. – 2015. – No. 21. – P. 50–58. – https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007. - Текст : электронный.

УДК 371

ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ НА УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЦЕССАМИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Бойчук О.В., ORCID 0009-0007-9151-0872
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»,
г. Херсон, Херсонская обл., РФ
o.bojchuck@yandex.ru

Введение. Зарубежные педагогические концепции выступили методологическим базисом для реформирования управленческих механизмов в современной общеобразовательной школе.

Цель. Выявить взаимодействие с зарубежным опытом: от концептуального анализа глобальных образовательных стратегий и адаптации инновационных методик до фундаментального пересмотра педагогических парадигм, что в совокупности определило вектор развития современной системы образования.

Основная часть. Педагогические идеи Дж. Дьюи и система М. Монтессори были апробированы отечественной системой образования еще в первой трети XX века. На протяжении 1960-1980-х годов в отечественной педагогической науке происходило теоретическое осмысление педагогических систем Я. Корчака, С. Френе, а с 1990-х годов и Р. Штайнера. Кроме того, эти системы в 80-90-е годы XX века нашли последователей среди отечественных педагогов и в той или иной степени воздействовали на развитие российской школы и педагогики. Такое влияние было обусловлено, прежде всего, тем, что в конце XX века система отечественного образования обратилась к поиску новых парадигм развития педагогической науки и практики на основе гуманистических и культурных приоритетов.

Гуманистическая направленность российского образования 80-90-х годов XX века создала благоприятные условия для восприятия, трактовки и использования потенциала зарубежной гуманистической педагогики. Практическое применение педагогики Р. Штайнера и М. Монтессори, обращение к идеям Дж. Дьюи, Я. Корчака, С. Френе открыли возможности для сближения мировоззренческих позиций отечественных и западных педагогов, для начала процесса адаптации к отечественной педагогической традиции идей и технологий, разработанных зарубежной гуманистической педагогикой XX века. Особенно большое развитие в отечественной системе образования в 1990-е годы получила педагогическая система М. Монтессори.

Вместе с тем, распространение и практическое использование зарубежных педагогических систем и технологий закономерно поставило

перед российским образованием и педагогической наукой ряд сложных вопросов, связанных с проблемой их адаптации и определением пределов их авторской интерпретации отечественными педагогами.

Существенный вклад в теоретическое осмысление потенциала западной педагогики был внесен в то время такими ведущими специалистами по зарубежной педагогике как Е.Г. Кагаров, Б.Б. Комаровский, Н.Н. Ильин, А.П. Пинкевич, С.И. Созонов, Л.А. Фортунатов, М.М. Штейнгауз, Е.Н. Янжул. В работах Н.Е. Бочкарева, Р. Лансберга, Н.Д. Лубинец, М.М. Рубинштейна, В.В. Таубман и Ю.И. Фаусек рассматривалась теория и практика применения в советском детском саду системы М. Монтессори.

Несмотря на то, что в 1990-е годы в России была предпринята попытка внедрения модели начальной школы в рамках российско-нидерландского проекта «Метрополис», данная образовательная инициатива не получила широкого распространения и не была интегрирована в отечественную систему образования [1].

Философской основой прогрессивизма является прагматизм. В русле прагматических педагогических установок подверглась изменениям традиционная модель подготовки педагогов, ориентированная на подготовку учителя-предметника. Социальный заказ требовал иного учителя, разбирающегося в психологии ученика, обладающего рефлексивными способностями, учителя-исследователя. Концепция подготовки учителей была разработана Д. Дьюи совместно с Ф. Паркером. В системе подготовки педагогов использовались активные инновационные методы, которые вытекали из задач новой школы, а именно: «обучение посредством делания», исследовательский метод, свободное обсуждение, открытый форум, проблемная лекция, «кейс»-метод. Укрепилась связь теоретического обучения с практикой студентов, практическая деятельность осуществлялась на основе лабораторного подхода в школах-лабораториях при педагогических колледжах [3].

В философской и педагогической литературе представлено довольно большое количество концепций воспитания и образования, на основе которых разрабатываются педагогические программы, системы обучения и воспитания, реализующиеся в школах. Следует помнить, что большинство авторов понимают под воспитанием и образование, то есть единый процесс обучения и воспитания в институциональных формах, в учебно-воспитательных учреждениях, и социализацию - процесс воспитания в широком социальном значении в не строго управляемых условиях социальной среды. Поэтому в одних теориях акцент делается на социализации, в других на обучении, в-третьих, непосредственно на воспитании.

Происходящее в настоящее время развитие системы образования в нашей стране предъявляет повышенные требования к качеству

педагогического образования, составляющего фундамент современной системы непрерывного образования. Одним из возможных способов поиска путей повышения эффективности высшего педагогического образования, является изучение зарубежного педагогического опыта. Сфера образования в данном случае подчиняется общим тенденциям и закономерностям развития.

Заключение. Представляется актуальным по-новому взглянуть на имеющийся опыт обучения, в том числе и зарубежный, переосмыслить его, найти пути использования передовых идей в отечественной практике обучения [2]. Использование потенциала классической отечественной педагогики является важным инструментом выполнения государственных установок в области образования и формирования личности подрастающего поколения [4]

Система образования за рубежом сконструирована по различным схемам, продиктованным цивилизацией, условиями жизни, идеями реформаторов, которые воздействовали на развитие профессиональной педагогики во всем мире, в том числе, и на российскую педагогику.

Список литературы

1. Основные тенденции развития систем образования в мировой педагогической практике. — Копилка уроков. — URL: https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/osnovnyie-tiendientsii-razvitiia-sistiem-obrazovaniia-v-mirovoi-piedaghoghichieskoi-praktikie (дата обращения: 11.10.2026). — Текст : электронный.
2. Сумнительный, К. Е., Прокофьева, Е. Н. / Начальная школа в педагогике М. Монтессори // Проблемы современного образования | № 3 |2021- http://DOI: 10.31862/2218-8711-2021-3-163-170 URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/nachalnaya-shkola-v-pedagogike-m-montessori.pdf (дата обращения 10.10.2026)). — Текст : электронный.
3. Маминова, Н. В. Реализация идей американских педагогов прогрессивистов в отечественном педагогическом образовании первой трети XX века 2012.- URL: https://sci.vlsu.ru/main/zaschita/Maminova/Maminova.pdf (дата обращения 06.10.2026)). — Текст : электронный.
4. Марон А. Е., Резинкина Л. В. Отечественное педагогическое наследие. Авторские научные школы: современное прочтение // Человек и образование. 2024. № 4. С. 28–36. http://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-28-36 - URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/otechestvennoe-pedagogicheskoe-nasledie-avtorskie-nauchnye-shkoly-sovremennoe-prochtenie.pdf (дата обращения 10.10.2026)). — Текст : электронный.

УДК 37.012

ВАЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНЫХ ПРИОРИТЕТОВ У ПОКОЛЕНИЯ XXI ВЕКА И ОСНОВНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ

Горохова И.А., канд. техн. наук, ORCID 0009-0008-5265-8249,
ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта»,
г. Нижний Новгород, Нижегородская область, РФ
paleya@mail.ru

Введение. Воспитание детей, способных обладать достаточным уровнем знаний и навыков, – первоочередная задача современной системы образования в Российской Федерации. Новое поколение непременно должно развиваться с пониманием ценностей и желанием вносить свой вклад в поддержание культуры страны. В этом вопросе ключевую роль играет процесс воспитания детей.

Цель. Формирование достойного поколения невозможно без осуществления воспитания внутри семьи. Именно в ней каждый ребёнок получает понимание базовых ценностей и особенностей его культуры. В семье представитель подрастающего поколения обучается правилам пребывания в обществе, и, по мере своего взросления, определяет, какую пользу он может принести для развития страны. В итоге формируется личность, способная сделать вклад в поддержание государственной стабильности, культивировать нравственность, созидать мирным путём, защищать Родину посредством компромиссных решений.

Основная часть. Сегодня социум претерпевает изменения, которые ввиду их специфики всегда отражаются на внутрисемейных отношениях: это относится как к коммуникации родителей и детей, так и к общению между супругами.

Кардинальное отличие между политико-экономической сферой нынешнего времени и 90-х годов, служит одним из объяснений того, почему сегодня между родителями и детьми возникают недопонимания. Ценности, актуальные для предыдущих лет, несколько отличаются от нынешних приоритетов. Современные родители не представляют своей жизни без использования гаджетов, а уход за детьми и общение с ними они упрощают за счёт использования гаджетов. Такой подход накладывает свой отпечаток на процесс коммуникации: родители не всегда понимают предпочтения и интересы своих детей, формируют неправильное представление об их вкусах и особенностях характера, отдаляются на ментальном уровне. Доверительные беседы, совместное времяпрепровождение, например, игры и прогулки – всё это становится второстепенным, поскольку на первый план выдвигается использование гаджетов, телевизоров [1].

Если живое общение заменяется пребыванием ребёнка онлайн, когда дети предоставлены сами себе и проводят время только в виртуальной реальности, не играя со сверстниками, без нормальной коммуникации с родителями, их психика постепенно истощается, создаются благоприятные условия для развития расстройств личности.

Если ребёнок значительное количество времени проводит за компьютером и/или телевизором, он получает не только подлинную, но и недостоверную информацию. Она может вводить в заблуждение, вызывать негативные эмоции, провоцировать враждебное отношение к определённым факторам. На основании полученных сведений формируется мировоззрение ребёнка, приоритеты, отношение к определённым вопросам и событиям. Кроме того, в детском восприятии происходит некая подмена понятий, а многое из увиденного в социальных сетях и по ТВ считается реальным, невзирая на фантастичность и иногда абсурдность контента.

Всё это подчёркивает, насколько важным является живое общение в семье, и доказывает то, что его не может заменить просмотр телевизора, использование иных электронных устройств. Особенно, когда речь идёт о коммуникации родителей и детей.

Сегодня активно используются онлайн-калькуляторы, поисковые системы и другие цифровые ресурсы. Это стало причиной упрощения таких навыков, как математические вычисления, сбор и анализ информации. У детей, которые злоупотребляют использованием социальных сетей, приходит в упадок процесс мышления. Они претерпевают сложности с выполнением элементарных вычислений «в уме» и определяют уровень своих достижений количеством «лайков», полученных в ответ на ту или иную публикацию.

С раннего детства родители сами формируют в ребёнке потребительское отношение к себе и социуму. Тот факт, что они тратят большое количество времени на построение карьеры и профессиональное самоутверждение, вызывает у них чувство вины. Для компенсации ущерба, который, по мнению родителей, они наносят детям, не уделяя им достаточный объём внимания, они смягчают их расположение к себе: подарками, деньгами, различными материальными ценностями. Такой подход формирует в детях неправильную расстановку приоритетов, показывает, что хорошее отношение можно «купить», а любое моральное неудобство компенсируется финансово. Отсюда и неправильные убеждения относительно того, что успешность человека можно определить по его материальной состоятельности.

В настоящее время родители зачастую ограждают детей от физического труда, что впоследствии становится причиной формирования неправильного отношения ко многим вопросам: от бытовых до профессиональных. Ответственность, дисциплинированность, целеустремлённость – все эти качества у детей смещаются на второй план.

Дистанционный тип работы, ведение профессиональной деятельности в формате онлайн, пропаганда пользы социальных сетей и заработка в Интернете послужили причиной обесценивания ручного труда. В итоге среди детей утратили популярность такие необходимые и важные профессии, как врач, строитель, металлург. С учётом дефицитов этих специалистов, педагогам и родителям необходимо объединить усилия для того, чтобы привить детям уважение к так называемому ручному труду.

Чтобы каждый ребёнок стал достойным представителем своего поколения, получил правильные жизненные ориентиры и стремился к улучшению не только своего социального положения и экономического состояния, но и развития государства, ему нужно получить высококачественное воспитание [2].

Заключение. Важность процесса воспитания современных детей подтверждается тем, что по состоянию на текущий год в Российской Федерации принято множество законодательных актов в отношении оптимизации среды для полноценного развития молодого поколения. Конституция содержит ряд поправок, которые направлены на улучшение социального положения каждого ребёнка. Национальные проекты, внедрённая система наставничества, появление таких организаций, как «Юнармия» и «Российское движение школьников» – всё это способствует формированию благоприятных условий для развития и воспитания детей, установления полноценных детско-родительских отношений, создания здорового микроклимата внутри семьи.

Уникальность поколения XXI века диктует необходимость в поиске оптимальных подходов в процессе воспитания. Реализация тактики, при которой объединятся усилия родителей и педагогов, позволит сформировать в каждом ребёнке полноценную личность с правильными жизненными ценностями, способную иметь и отстаивать своё мнение.

Список литературы

1. Горохова, И. А. Формирование патриотического воспитания у современной молодежи / И. А. Горохова, О. Л. Домнина // Актуальные проблемы и перспективы развития транспорта, промышленности и экономики России («ТрансПромЭк-2024») : сборник научных трудов, посвященный 95-летию Ростовского государственного университета путей сообщения (Ростов-на-Дону, 24–26 октября 2024 года). — В 2 т. — Т. 1 : Экономические, гуманитарные и технические науки. — Ростов-на-Дону : Ростовский государственный университет путей сообщения, 2024. — С. 169–172. — EDN MQWCRD. — Текст : непосредственный.
2. Горохова, И. А. Особенности применения цифровых экосистем в системе педагогического образования / И. А. Горохова // Цифровые системы и модели: теория и практика проектирования, разработки и использования : материалы международной научно-практической конференции (Казань, 10–11 апреля 2025 года). — Казань : Казанский государственный энергетический университет, 2025. — С. 2488–2492. — EDN LPNVUE. — Текст : непосредственный.

УДК 7.01, 378

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПАМЯТНЫХ МЕСТ ВАСИЛЬЕВСКОГО ОСТРОВА

Гребенникова Д.А., Тимерманис Е.Б.,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А.Л. Штиглица», г. Санкт-Петербург, РФ
me@dina-nastja.ru; etimermanis@gmail.com

Введение. Интерес к прошлому, культурному наследию ярко характеризует студенческую молодежь. Однако институты социализации сегодня претерпевают существенные изменения, обращения к сетевым источниками информации становится частотным, подчас заменяют межличностное общение с преподавателем, мастером, наставником. Диалог поколений связан с разрывом «формы и содержания, вызванной доминированием кибернетического понимания коммуникации» [1, с.152].

Целью является исследование образовательного процесса в условиях информационного общества - насыщение преподавания онлайн-энциклопедиями и словарями, электронными картами, фото и видеоматериалами, заданиями для освоения города самими студентами.

Основная часть. Для полноценного овладения культурным наследием требуется личностная активность, межпоколенческий диалог. Особенно актуально это для студентов, прибывших в Санкт-Петербург для получения образования. Привлекательность города как образовательного центра, крупнейшие вузы с современными программами определяют значительную долю иностранных студентов, для которых культура России во многом остается загадочной, требующей усилий для овладения ее культурными кодами. В Академии имени А.Л. Штиглица растет доля студентов, которые приехали из других городов. В некоторых группах количество петербуржцев составляет два-три человека, что затрудняет адаптацию к условиям мегаполиса, а также усложняет выполнение конкретных заданий по специальности (например, этюд «типичный петербургский дворик»). Имеет смысл составлять учебные программы, включая в них задания, связанные с образовательными путешествиями по городу и области, пешеходными прогулками по Соляному городку, Островам, Коломне, Васильевскому острову. Ряд задач решается с помощью организованных экскурсий. Так, все первокурсники в рамках занятий по истории посещают Музей истории блокады Ленинграда, где проходят выставки студенческих работ, круглые столы и конференции [4]. Студенты выезжают в Ивангород с целью посещения «Парусинки», где знакомятся с деятельностью основателя вуза. Организованы пленэры в окрестностях Петербурга – Воронья гора, Зайцево Гатчинского района Ленинградской области [2].

Но формирование собственного образа города, его «мест памяти» также важны. Поэтому студентам предлагается самостоятельно составить карту / маршрут, связанный с деятельностью знаменитых деятелей отечественной культуры, который включал бы как место проживания, обучения, мастерские, так и воссоздание прошлого в нашем времени с применением воображения, т.е. созданием проектов, включающих переосмысление истории. Студенты вписывают свои памятники, мемориальные доски, световой дизайн в имеющуюся картину города, отмечают локации для этюдов, прокладывают маршруты, актуализируя места и события. Особенно привлекательным кажется для учащихся Васильевский остров. Культурная доминанта Просвещения – рационализм – заложил геометрическую планировку этого места, что привело к формированию особого склада характера его жителей, отмечаемого уже в начале XIX века, «особый тип россиянина – петербуржца» [5, с. 77].

Здесь находится первый российский университет, Академия художеств с мастерскими, что привлекает особое внимание, поскольку формирование собственной идентичности происходит при «вглядывании в Другого». Для Академии Штиглица таким значимым Другим становится именно Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургская академия художеств имени Ильи Репина». «При этом Другой понимается вовсе не как некое иное сущее, не как что-то или кто-то объективно существующий — скорее, мы имеем здесь дело с утверждением себя через узнавание себя в Другом» [3, с. 77]. Ряд студентов (при выборе вуза) колеблется между двумя Академиями, потом следит за обучением, выставками, принимает участие в организационных мероприятиях другого вуза, сравнивая, анализируя и обобщая собственный эмпирический опыт и впечатления. Поэтому любой проект, связанный с освоением Васильевского острова, будет включать в себя Академию художеств, ее профессоров и выпускников. "Академия трех знатнейших художеств" была создана как проект Просвещения (И.И. Шувалов, М.В. Ломоносов). Занятия начались в 1758 году. Были выделены направления - живописный, скульптурный, архитектурный и медальерный классы. Для углубления художественного образования и признания его ценности в 1764 году были утверждены «Привилегия и Устав Императорской Академии трех знатнейших художеств». Был подписан указ императрицы - *«по высокому предначертанию Вашей великой монархини»* [6, с.598] - Екатерины II.

В процессе обучения учащиеся Академии занимались копированием (гравюры с картин или рисунков известных мастеров), гипсовых античных образцов, изучением объемно-пространственных композиций. Аналогичные практики были встроены в обучение в училище Штиглица. В Европе на аукционах закупались шедевры прикладного искусства (фарфор, бронза, ткани, эмали, шпалеры) для копирования студентами эталонов. В

выставочном зале вуза размещен слепок барельефа Пергамского алтаря (оригинал находится в Пергамском музее, закрытом на реставрацию до 2027 г.). Так что учащиеся находятся в привилегированном положении, работая со знаменитым барельефом. Студентам сегодня интересно изучать карты Петербурга, особенно любопытны не свершившиеся проекты, что позволяет домысливать, как мог бы он развиваться, а также предлагать свое видение города: каких памятников не хватает, какие современные технологии могут быть применены при изучении топологии памятных мест, как сконструировать собственную идентичность.

Заключение. Символический мир Васильевского острова, наполненный памятниками архитектуры, преобразованной природой, литературными и философскими ассоциациями, дает возможность приобщиться ко всему «совершенному в Российском Государстве», а также обнаружить противоположные устремления и позиции «рационализма и сенсуализма, классицизма и барокко, дидактизма и гедонизма, аристократизма и демократизма» [5, С. 72]. Поэтому и студенты, включаясь в процесс освоения культурного наследия, становятся медиаторами и хранителями памяти, сохраняя и преобразуя прочувствованное и осмысленное.

Список литературы

1. Алексеев-Апраксин, А. М. Диалог поколений: огонь и лёд культурных изменений / А. М. Алексеев-Апраксин. – Текст : непосредственный. // Человек и культура. 2020. № 6. С. 150-162. DOI: 10.25136/2409-8744.2020.6.34235.
2. День единых действий в память о геноциде советского народа нацистами и их пособниками в годы Великой Отечественной войны / ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А.Л. Штиглица»: [сайт]. – Санкт-Петербург. - // URL: https://www.ghpa.ru/academy/all/item/studenty-akademii-shtiglitsa-posetili-memorialnyj-kompleks-v-derevne-zajtsevo-gatchinskogo-rajona-leningradskoj-oblasti-2 (дата обращения: 02.09.2026). – Текст : электронный.
3. Львов, А. А. История философии как практика памяти. / А. А. Львов. – Текст : непосредственный. // Известия Тульского Государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 2. стр. 155-164. ISSN 2071-6141
4. Мы чтим твой подвиг, Ленинград! / ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А. Л. Штиглица»: [сайт]. – Санкт-Петербург. - // URL: https://www.ghpa.ru/academy/all/item/my-chtim-tvoj-podvig-leningrad-v-muzee-oborony-i-blokady-leningrada-otkrylas-vystavka-rabot-studentov-akademii-shtiglitsa (дата обращения: 05.09.2026). – Текст : электронный.
5. Каган, М. С. История культуры Петербурга. / М. С. Каган. – Текст : непосредственный. 2-е изд., доп. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2006. – 320с., 16 с.ил. ISBN 5-7621-0361-7.
6. Кант, Иммануил. Кант – Е. Дашковой. [март 1795 г.]. – Текст : непосредственный. / И. Кант. Трактаты и письма. Москва: Наука, 1980. – 710 стр. ИБ № 18364.

УДК 371.1

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Губина Д.А.,
Перевознюк Т.А., канд. псих. наук, доц., ORCID 0000-0002-4989-4557
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
gubina230292@xmail.ru, perevoznyk@mail.ru

Введение. Актуальность статьи связана с тем, что современная образовательная практика постоянно меняется, и педагогам необходимо осваивать новые технологии и способы организации обучения. Однако необходимо понимать, что само наличие цифровых сервисов, интерактивных средств и современных методик еще не означает, что они будут эффективно использоваться в педагогической работе. Педагогическим работникам не всегда хватает времени на освоение новых инструментов, у многих отсутствует опыт или появляется неуверенность в своих возможностях, имеются затруднения при выборе технологий. Опираясь на перечисленные трудности, возникает необходимость в системной управленческой поддержке педагогов, которая будет стимулировать их осваивать новые технологии и применять их для повышения качества образования в России.

Цель работы – определить практические подходы к организации управленческой поддержки педагогов при освоении современных образовательных технологий.

Основная часть. Теоретические и практические аспекты совершенствования управления образовательной организацией и использования информационных технологий в педагогическом процессе рассматриваются в работах Д. В. Боброва [1], М. Е. Лариной [3], которые определяют системное методическое сопровождение педагогов как один из неотъемлемых факторов повышения качества профессиональной деятельности для реализации качественного образования. Управленческая поддержка – это совокупность действий администрации, направленных на то, чтобы педагог имел возможность познакомиться с новой технологией, понять ее образовательный и развивающий потенциал, попробовал применить ее на практике и получил необходимую помощь при возникновении затруднений. Наиболее целесообразным представляется начинать такую работу с диагностики, то есть перед введением нового цифрового инструмента руководитель может провести короткое анкетирование педагогов и выяснить, кто уже имеет опыт его

использования, кому требуется консультация, а кто пока не видит необходимости в его применении, чтобы отказаться от одинаковых требований и подходов ко всем сотрудникам. Не секрет, что современные образовательные подходы для молодого педагога и учителя с большим опытом работы воспринимаются по-разному.

Большого внимания заслуживает непосредственно организация практического обучения. Обычный информационный семинар далеко не всегда приводит к изменению профессиональной практики, а небольшой практический мастер-класс может оказаться вполне результативным, особенно, если педагог сразу пробует создать собственный учебный материал. Например, при освоении интерактивного сервиса учителю можно предложить разработать с его помощью конкретное задание для ближайшего урока, чтобы обучение непосредственно было связано с профессиональной деятельностью. Бесспорно, что учителя имеют большую нагрузку, поэтому остро необходимо стимулировать их, показывая, что современные технологии несут большую образовательную эффективность, увлекают учеников, позволяют оперативно оценивать знаний и навыки, побуждают познавательную активность.

Управленческая поддержка педагогов должна быть систематической и последовательной, на что указывает в своем труде М. Е. Ларина [3]. В условиях образовательной организации должна «кипеть» работа методических объединений, проводится индивидуальные консультации, взаимопосещения занятий и обмен готовыми разработками. Например, педагог, успешно применивший новую технологию на уроке, может представить коллегам презентацию и рассказать, какие трудности возникли и что пришлось изменить в ходе работы, чтобы коллеги реализовали подход еще эффективнее.

Отдельным направлением считаем наставничество, особенно актуальное для педагогов, испытывающих затруднения при самостоятельном освоении новых инструментов. Наставник может помочь подготовить первое занятие, присутствовать на нём, а затем вместе с педагогом обсудить полученный результат, чтобы сделать профессиональную поддержку конкретной и адресной. Главное условие – наставник должен быть вовлеченным и заинтересованным, компетентным и тактичным. Однако, несмотря на все образовательные и развивающие возможности, освоение технологии воспринимается всего лишь как очередное формальное административное требование, педагог также будет стремиться выполнить задачу формально, поверхностно, либо и вовсе, только «на бумаге», поэтому управленческая поддержка должна включать возможность обсуждения возникающих проблем. Часть педагогов может достаточно положительно воспринимать внедрение новой технологии, а другие сотрудники воспримут её как дополнительную нагрузку. Руководителю нужно не усиливать административное давление, а

выяснить причины затруднений, будь то недостаток времени, отсутствие технических навыков, нехватка оборудования или неясность практической пользы технологии, после этого поддержка корректируется более адресно.

Помимо всего прочего, вместо требования использовать сразу несколько новых инструментов педагогу необходимо предложить выбрать один и апробировать его в течение определённого периода, а уже после этого обсудить результаты и обозначить, удалось ли решить поставленную учебную задачу, какие трудности возникли, стоит ли продолжать использование инструмента. В случае, если есть желание внедрить сразу несколько образовательных технологий, можно разделить их между педагогами, опираясь на их желание [1]. Например, в первом семестре в начальной школе внедряются геймификации, а в средней и старшей школе активно используются образовательные платформы (Stepik, Сетевой город и прочие). После окончания выбранного периода проходит глубокий анализ, обсуждение планов на дальнейшую работу с выбранной технологией.

Заключение. Организация управленческой поддержки педагогов при освоении современных образовательных технологий должна строиться как системное сопровождение, учитывающее профессиональные потребности и опыт педагогов. Наиболее эффективными представляются сочетание диагностики, практического обучения, наставничества, индивидуального консультирования, обмена опытом и совместного анализа результатов. Управленческие решения при освоении педагогами современных образовательных технологий должны быть направлены на создание условий для осознанного выбора, апробации и самостоятельного применения технологий в образовательной деятельности, что даст возможность рассматривать управленческую поддержку как инструмент профессионального развития педагогического коллектива и последовательного повышения качества образовательного процесса.

Список литературы

1. Бобров, Д. В. Совершенствование системы управления образовательным учреждением / Д. В. Бобров // Экономика и предпринимательство. – 2022. – № 9(146). – С. 1229-1233. – DOI 10.34925/EIP.2022.146.9.244. – EDN JNBJTK.
2. Кузьмина, Е. В. Психолого-педагогические основы управленческого сопровождения педагогов в дошкольном образовании / Е. В. Кузьмина // Студенческие исследования. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2023. – С. 423-428. – EDN SCEDFV.
3. Ларина, М. Е. Системное методическое сопровождение педагогов как фактор повышения качества подготовки специалистов / М. Е. Ларина // Современные направления развития образования. – Рязань: Областное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Рязанский институт развития образования», 2023. – С. 73-78. – EDN MGKDFL.

УДК 37.091.33

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕГО СУЩНОСТЬ

Дзюбан В.В., ORCID 0009-0001-5159-1985,
Перевознюк Т.А., канд. псих. наук, доц., ORCID 0000-0002-4989-4557
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
vikusya.viktory@gmail.com; perevoznyuk16@mail.ru

Введение. Проектное обучение является одним из значимых направлений современной педагогики, ориентированным на активную, самостоятельную и практико-ориентированную деятельность обучающихся. Изучение истории его возникновения и развития позволяет проследить трансформацию метода проектов от отдельного учебного приема до комплексной педагогической технологии, используемой в современной образовательной практике.

Цель работы – изучить историю возникновения и основные этапы развития проектного обучения, выявить особенности становления метода проектов в зарубежной и отечественной педагогике и определить его значение в современной образовательной практике.

Основная часть. История возникновения проектного обучения остается дискуссионной и недостаточно изученной. Американские исследователи связывают появление метода проектов с деятельностью Руфуса Стимсона, разработавшего в 1908 г. «домашний проектный план» для сельскохозяйственных школ. Немецкие педагоги считают основоположниками метода профессоров Ч. Р. Ричардса и Дж. Дьюи, создавших программы ремесленных школ и школ ручного труда в начале XX века.

Термин «проект» первоначально использовался как обозначение учебного приема, но позднее стал пониматься как форма организации целенаправленной деятельности. По мнению М. Кнолла, истоки метода проектов следует искать в архитектурном и инженерном образовании Италии XVI века [1]. Социально-экономические изменения того времени требовали новых подходов к подготовке специалистов, что привело к внедрению проектной методики в Академиях искусств Рима и Парижа.

Важную роль сыграла основанная в 1577 году «Академия ди Сан Люка» в Риме, где обучение строилось на принципах творчества и соревнования. Студенты выполняли сложные проектные задания (церкви, дворцы, памятники), применяя на практике полученные знания и развивая креативное мышление. Первые проектные конкурсы состоялись уже в 1596 году. С 1702 г. проектная деятельность стала постоянной частью учебного процесса. По своей структуре проект представлял собой конкурсное

задание с определенной задачей, сроками выполнения и оценкой результатов, однако работы не предназначались для практической реализации и рассматривались как эскизы или планы («progetti») [2].

М. Кнолль выделил три ключевых признака метода проектов, сохранивших актуальность до настоящего времени: ориентацию на учащегося (самостоятельное выполнение проекта), ориентацию на продукт (получение конкретного результата) и ориентацию на действительность (решение практических задач, приближенных к реальной жизни) [3].

Из Европы метод проектов распространился в США, где в конце XVIII–XIX вв. начал использоваться при подготовке инженеров. К началу XX века метод проектов получил широкое распространение в мире и стал основой деятельности многих экспериментальных школ.

Существенный вклад в развитие педагогической концепции метода проектов внес У. Х. Килпатрик, который в работе «Метод проектов» (1918 г.) раскрыл его сущность и обосновал использование целенаправленной деятельности учащихся как основы обучения.

Методологической основой метода проектов стала философия образования Дж. Дьюи. По мнению Дьюи, знания должны приобретаться в процессе решения реальных жизненных задач. У. Х. Килпатрик, развивая эти идеи, определял метод проектов как способ организации целенаправленной деятельности по решению учебной задачи в реальных условиях. Вместе с тем идеи Килпатрика подвергались критике за недооценку роли учебной программы и учителя. Дж. Дьюи подчеркивал, что проект должен быть результатом совместной деятельности ученика и педагога, поскольку именно учитель направляет познавательный процесс и помогает решать образовательные задачи. Основная ценность метода проектов, по мнению Дьюи, заключается в связи обучения с жизнью, развитии самостоятельного мышления и освоении учащимися способов самостоятельного познания [4]. Свои идеи он апробировал в созданной в 1896 г. Лабораторной школе при Чикагском университете, где особое внимание уделялось практической направленности обучения, работе в группах, распределению ролей и изменению роли учителя как организатора познавательной деятельности [5].

В начале XX века метод проектов привлек внимание российских педагогов (П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, К. Н. Венцель и др.). Он рассматривался как средство развития мышления, творческих способностей, самостоятельности учащихся и связи теории с практикой [6].

Современные исследователи трактуют метод проектов более широко. Так, Е. С. Полат определяет его как способ достижения дидактической цели через решение проблемы, завершающееся конкретным практическим результатом. При этом метод проектов рассматривается не только как отдельный метод обучения, но и как педагогическая

технология, объединяющая различные творческие методы. Аналогичной позиции придерживаются Г. М. Коджаспирова и М. Л. Сердюк, рассматривая его как систему обучения, в которой знания приобретаются в процессе выполнения практических проектов [7].

По мнению В. Н. Стернберга, метод проектов представляет собой творческую деятельность учащихся в рамках определенной темы и обладает интегративным характером, объединяя различные методы обучения.

Заключение. В современной педагогике метод проектов понимается не только как самостоятельный метод, но и как комплексная педагогическая технология, направленная на активную, творческую и практико-ориентированную деятельность обучающихся.

Список литературы

1. Кухарев, А. И. Теоретические основания для анализа организационных и педагогических условий реализации проектного обучения в школах / А. И. Кухарев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1, № 2(98). – С. 140–155. – DOI: 10.24412/2224-0772-2024-98-140-155. – ISSN 2224-0772.
2. Гумерова, Е. И. Проблемы и противоречия оценивания результатов проектной деятельности учащихся / Е. И. Гумерова, Ю. В. Вайнштейн // Сибирский учитель. – 2026. – № 2(165). – С. 46–52. – EDN QDUNLM. – ISSN 1817-6488.
3. Белова, Т. Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании / Т. Г. Белова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76-2. – С. 30–35. – ISSN 1992-6464. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskaya-i-proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-v-sovremennom-obrazovanii (дата обращения: 01.10.2026). – Текст: электронный.
4. Блохин, А. Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / А. Л. Блохин. – Ростов-на-Дону, 2005. – 154 с.
5. Андреева, Н. Д. Анализ результатов изучения востребованности научно-методической поддержки организации проектной и исследовательской деятельности школьников / Н. Д. Андреева, Н. В. Малиновская // Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 229–234. – DOI: 10.55355/snv2022113301. – EDN LEQQCJ. – ISSN 2309-4370. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-rezultatov-izucheniya-vostrebovannosti-nauchno-metodicheskoy-podderzhki-organizatsii-proektnoy-i-issledovatelskoy (дата обращения: 05.10.2026). – Режим доступа: НЭБ cyberleninka.ru, для авториз. пользователей. – Текст: электронный.
6. Ломакина, О. Этапы проектирования деятельности / О. Ломакина // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 127–130. – EDN IBLQWL. – ISSN 0869-3617.
7. Сериков, В. В. Межпредметные связи в учебном процессе: поиск новых решений / В. В. Сериков, О. В. Гукаленко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – № 6. – ISSN 2224-0772. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnye-svyazi-v-uchebnom-protsesse-poisk-novyh-resheniy (дата обращения: 05.10.2026). – Режим доступа: НЭБ cyberleninka.ru, для авториз. пользователей. – Текст: электронный.

УДК 37.012 + 371.263

ВЛИЯНИЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Дробышев Е.Ю., канд. пед. наук, ORCID 0009-0000-4631-1320,
ГБОУ «Средняя школа № 4 г.о. Макеевка», г. Макеевка, ДНР, РФ
zhe-drobyshev@yandex.ru

Введение. Современная школа всё в большей степени ориентируется не на воспроизведение готовой информации, а на формирование способности самостоятельно добывать, анализировать и применять знания. В этих условиях учебно-исследовательская деятельность (УИД) становится одним из инструментов развития функциональной грамотности и метапредметных результатов. Её значение определяется также требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, предусматривающих освоение обучающимися основ исследовательской и проектной работы [4]. Включение школьников в самостоятельный поиск, по данным педагогических исследований, способствует развитию исследовательских компетенций и преодолению пассивного отношения к получению знаний [3].

Вместе с тем эффективность УИД может зависеть от того, какую задачу получает учащийся и каким способом организуется её решение. В рамках настоящей работы сопоставляются две близкие по внешней форме, но различающиеся по содержанию разновидности проектно-исследовательской деятельности: экспериментально-исследовательская и экспериментально-прикладная. Первая предполагает самостоятельный поиск нового для школьника результата и выявление закономерностей, которые заранее не определены в условиях конкретной работы. Вторая связана преимущественно с решением практически значимой задачи, экспериментальной проверкой определённых характеристик объекта и интерпретацией полученных данных [1].

Целью работы стало установление характера влияния формы реализации УИД на соответствующий уровень у учащихся 10–11 классов. Первоначальная гипотеза предполагала, что существенных различий между результатами школьников, работающих в экспериментально-исследовательском и экспериментально-прикладном форматах, не будет.

Основная часть. Проверка гипотезы осуществлялась в ходе педагогического эксперимента, проведённого в общеобразовательной организации с углублённым изучением химии и биологии. В исследование были включены 67 учащихся 10–11 классов, выполнявших индивидуальные проектно-исследовательские работы во внеурочное время

на протяжении учебного года. 32 участника составили первую группу. Их проекты были ориентированы на исследование ранее не установленных физико-химических характеристик веществ, а также на получение и описание соединений, сведения о которых не были представлены в используемых литературных источниках. Во вторую группу вошли 35 учащихся. Их деятельность носила экспериментально-прикладной характер и была связана с практическими задачами, включая проверку заявленного состава продуктов питания и лекарственных препаратов и проведение экологического мониторинга.

Диагностика по завершении учебного года проводилась с учётом трёх компонентов исследовательских умений: предметному, метапредметному и личностному. Для каждого из них определялся один из трёх уровней сформированности исследовательских умений − удовлетворительный, достаточный или высокий. Для последующего обобщения результаты переводились в процентную шкалу: значение менее 50 % относилось к удовлетворительному уровню, 50–75 % − к достаточному, свыше 75 % − к высокому [2].

Полученные данные показали различия между группами по всем исследованным направлениям.

В предметном компоненте высокий уровень был установлен у 25,0 % учащихся первой группы и у 37,14 % второй; удовлетворительный уровень − соответственно у 31,25 и 14,29 %.

Для метапредметного компонента доля школьников с высоким результатом составила 25,0 % в первой группе и 42,86 % во второй, тогда как удовлетворительный уровень наблюдался у 28,13 и 11,43 %.

Изучение результатов эксперимента по личностному компоненту дало следующие показатели: доля высокого уровня увеличилась с 25,0 % в первой группе до 42,86 % во второй, а доля удовлетворительного уровня уменьшилась с 25,0 до 8,57 %.

Для определения статистической значимости выявленных различий был использован критерий χ^2 Пирсона. По предметному компоненту значение критерия составило 6,045 при $p = 0{,}048$; по метапредметному — 6,467 при $p = 0{,}039$; по личностному — 6,812 при $p = 0{,}033$. Во всех трёх случаях $p < 0{,}05$, а рассчитанные значения χ^2 превышали критическое значение 5,991 при двух степенях свободы. Следовательно, распределения учащихся по уровням исследовательских умений в сравниваемых группах статистически значимо различались, что позволило отвергнуть исходную гипотезу об их тождественности.

Выводы. Таким образом, в условиях проведённого педагогического эксперимента выбор формы реализации проектно-исследовательской деятельности был связан с различиями в результатах диагностики исследовательских умений. У учащихся, выполнявших экспериментально-прикладные проекты, по всем трём компонентам была выше доля

участников, достигших высокого уровня, и ниже доля участников с удовлетворительным уровнем по сравнению с экспериментально-исследовательской группой. Полученные результаты указывают на значимость практической направленности исследовательских заданий при организации проектной работы старшеклассников в химико-биологическом образовании. При этом выводы следует рассматривать применительно к условиям данного эксперимента и его выборке; их дальнейшая проверка требует проведения аналогичных исследований на более широком контингенте учащихся.

Список литературы

1. Галишева, М. С. Учебно-исследовательская деятельность школьника: структурная модель и формулировка понятия / М. С. Галишева, П. В. Зуев // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 6. — С. 6–18. − ISSN 2079-8717. − DOI 10.26170/po19-06-01. − EDN GXOIKO.
2. Дробышев, Е. Ю. Подходы к оцениванию уровня исследовательских умений учащихся по результатам реализации ими учебно-исследовательской деятельности / Е. Ю. Дробышев // Школьные технологии. – 2024. – № 6. – С. 94−101. − ISSN 2220-2641.
3. Кокорин, А. Н. О проблеме формирования исследовательских компетенций школьников / А. Н. Кокорин, О. В. Александрова, И. В. Гудовский // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 76-4. — С. 161–164. − ISSN 2311-1305.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 (ред. от 22.01.2024) // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: http://www.pravo.gov.ru/ (дата обращения: 19.09.2026). — Текст : электронный.

УДК 378.147:004.8

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ОТВЕТОВ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ

Дяченко А.С., ORCID 0009-0009-5362-4726
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»,
г. Мелитополь, Запорожская обл., РФ
anna.dyachenko597@mail.ru

Введение. Распространение генеративного искусственного интеллекта в высшем образовании изменяет подходы студентов к работе с информацией [2, 3]. Внешняя убедительность ответа нейросети не гарантирует его достоверности: он может содержать фактические ошибки, логические противоречия, неполные сведения или некорректные ссылки. Поэтому особое значение приобретает формирование навыков критической оценки результатов искусственного интеллекта (ИИ), включающих проверку фактов, сопоставление информации с авторитетными источниками и анализ аргументации [1]. Студент должен выступать не пассивным потребителем, а осознанным экспертом по отношению к созданному нейросетью контенту.

Цель исследования заключается в разработке и теоретическом обосновании методики формирования у студентов навыков критической оценки ответов генеративного ИИ по критериям фактической достоверности, логической обоснованности, полноты, релевантности и корректности источников.

Основная часть. Критическая оценка ответа генеративного ИИ предполагает переход от позиции пассивного потребителя к позиции эксперта, способного определить достоверность и границы применимости полученной информации [1]. Студенту необходимо выявить положения, требующие проверки, сопоставить сведения с независимыми источниками, обнаружить логические противоречия и оценить соответствие ответа условиям конкретной учебной задачи.

Предлагаемая методика включает четыре последовательных этапа. На первом студент получает ответ ИИ на учебный вопрос, содержащий заранее заложенные фактические ошибки, сомнительные утверждения или некорректные ссылки. На втором этапе проводится первичный анализ без обращения к внешним источникам: фиксируются спорные положения и формулируются гипотезы об их достоверности. На третьем этапе спорные сведения проверяются по научным публикациям, учебной литературе, официальным документам и другим авторитетным источникам. На заключительном этапе студент составляет экспертное заключение,

классифицируя элементы ответа как достоверные, частично достоверные, ошибочные или требующие дополнительного подтверждения.

Для практической реализации методики целесообразно использовать диагностическую карту из пяти критериев: фактическая точность, качество аргументации, соответствие запросу, качество источников и способность объяснить обнаруженную ошибку. Каждый критерий может оцениваться по шкале от 0 до 2 баллов, поэтому максимальный результат составляет 10 баллов. Такой подход позволяет оценивать не субъективную уверенность студента в собственных навыках, а его фактическую способность работать с результатом генеративной системы. Подобная ориентация на выполнение практических заданий соответствует современному направлению исследований ИИ-грамотности: разработанный в 2025 г. тест GLAT, например, показал преимущество performance-based оценки над самооценкой при прогнозировании успешности выполнения заданий с генеративным ИИ.

В качестве модели пилотной апробации можно использовать две группы студентов по 20 человек. В экспериментальной группе в течение четырех учебных занятий применяются задания по предложенной методике, тогда как контрольная группа выполняет обычные задания с использованием цифровых образовательных ресурсов. Иллюстративный результат такой апробации может выглядеть следующим образом: средний диагностический показатель экспериментальной группы повышается с 4,1 до 8,0 балла из 10, тогда как в контрольной группе – с 4,2 до 5,3 балла. Наиболее заметная динамика предполагается по критериям проверки источников и выявления фактических ошибок. Данные показатели являются модельным примером оформления результатов и перед публикацией должны быть заменены фактическими результатами проведенного исследования.

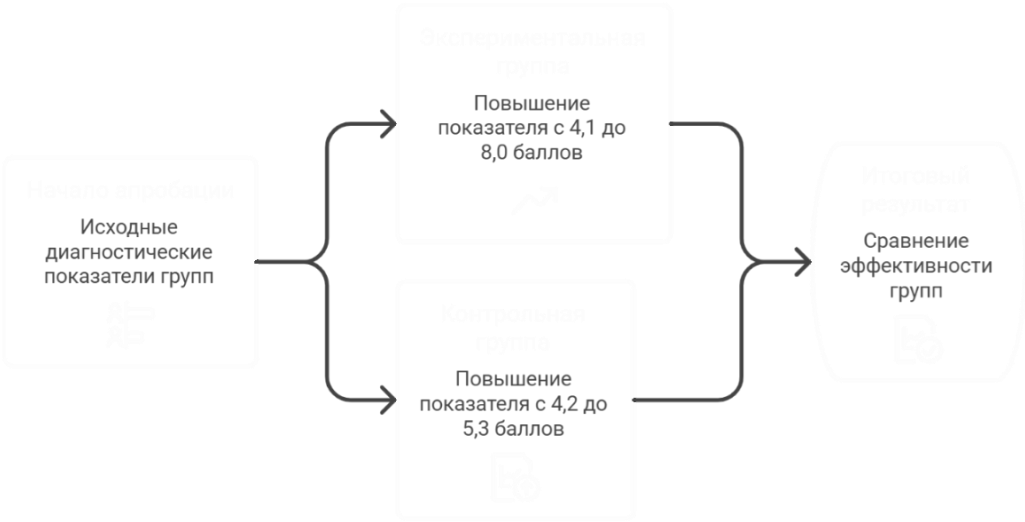


Рис. 1 Сравнение результатов апробации

Практическая ценность методики состоит в возможности включения подобных заданий в дисциплины гуманитарного, естественно-научного и профессионального циклов. При этом содержание контрольных материалов может адаптироваться к конкретной специальности: для студентов-филологов целесообразно проверять интерпретацию текста и библиографические сведения, для будущих педагогов – педагогические рекомендации, для студентов технических направлений – корректность расчетов, алгоритмов и технических утверждений. Исследования в области цифрового образования и применения интеллектуальных ассистентов указывают на необходимость осознанного взаимодействия обучающихся с цифровыми инструментами [2; 3].

Вследствие чего, образовательная задача заключается не в формировании у студентов недоверия к искусственному интеллекту, а в выработке обоснованного, проверяющего отношения к его результатам. Студент должен воспринимать ответ нейросети как исходный материал для анализа, а не как готовый источник знания. Такой подход одновременно способствует развитию критического мышления, информационной грамотности и академической самостоятельности.

Заключение. Формирование навыков критической оценки ответов генеративного ИИ является значимым направлением современной педагогики высшей школы и предполагает систематическое обучение студентов проверке, сопоставлению и аргументированной оценке машинно созданной информации.

Список литературы

1. Бурмистров, А. А. Промпт-инжиниринг как инструмент развития критического мышления и системного анализа у студентов / А. А. Бурмистров // Universum: технические науки. – 2026. – № 3 (144). – ISSN 2311-5122.
2. Дяченко, А. С. Цифровая зависимость студентов как педагогическая проблема: диагностика и профилактика / А. С. Дяченко // Психолого-педагогическое образование: традиции и перспективы: материалы IX Всероссийской онлайн-конференции психологов образования Сибири с международным участием, Иркутск, 22–23 июня 2026 года. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2026. – С. 348–350. – ISBN 978-5-9624-2496-5. – EDN IKADRX.
3. Тимофеев, Б. И. Применение чат-ботов и интеллектуальных ассистентов в образовательных цифровых платформах / Б. И. Тимофеев // Молодежная наука и современность: материалы 91-й Международной научной конференции студентов и молодых ученых: в 2 т., Курск, 22-24 апреля 2026 года. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2026. – Т. 1. – С. 404–405. - ISBN 978-5-7473. – EDN GUGBGA.

УДК 374.7:004.896

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ НА ПРИМЕРЕ ОСВОЕНИЯ САПР «КОМПАС-3D» С ПОЗИЦИЙ АНДРАГОГИКИ

Ермакин П.В., ORCID 0009-0009-4273-1729,
Шкапова А.В., ORCID 0009-0005-0622-9177
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Ярославская обл., РФ
info@yspu.org

Введение. В настоящее время вопрос повышения квалификации и переподготовки кадров особенно актуален в сфере машиностроения, где происходят постоянные преобразования производственных процессов и смена программного обеспечения. В статье рассматривается проблема профессионального развития взрослых специалистов (в возрасте от 35 до 60 лет) на примере освоения отечественного программно-технического комплекса «Компас-3D».

Цель. Проанализировать дидактические трудности, возникающие при освоении САПР «Компас-3D» взрослыми специалистами, и сформулировать комплекс методических рекомендаций на принципах андрагогики.

Основная часть. Образовательный процесс группы «зрелые» (от 30 до 55–60 лет) реже других попадает в фокус внимания теоретиков и практиков. При этом отметим, что понятие «андрагогика» как раздел педагогики, касающийся обучения взрослых на протяжении всей жизни, было введено в научный оборот еще в 1833 г. немецким учителем К. Каппом. Традиционные подходы, применяемые в образовательном процессе 14–35-летних, часто оказываются неэффективными, порождают низкую вовлечённость, трудности адаптации, а иногда и отрицание новой информации.

Перечислим основные современные принципы андрагогики, сформулированные М. Ноулзом [1] и получившие развитие в отечественной педагогике, в первую очередь, в работах С.И. Змеёва [2]:

– взрослый обучающийся – это активный субъект обучения;

– обучение с опорой на его жизненный и профессиональный опыт;

– тесная связь обучения с текущими профессиональными задачами, ориентация на решение реальных, а не абстрактных задач.

Применительно к освоению САПР «Компас-3D» ключевым становится переход от функционально-ориентированного подхода (последовательный разбор интерфейса «от общего к частному») к проблемно-ориентированному обучению. Взрослый инженер значительно

эффективнее осваивает новую команду как способ решения конкретной производственной задачи. Например, команда «Фаска» воспринимается осознаннее, если рассматривается не как геометрическая операция, а как необходимый элемент в построении чертежа для операционной карты технолога.

Освоение САПР взрослыми сопряжено с рядом дидактических проблем. Во-первых, проблема интерференции навыков (отрицательный перенос). Устойчивые моторные и когнитивные стереотипы, сформированные в ранее изученных САПР (например, AutoCAD), вступают в конфликт с новой логикой интерфейса «Компас-3D». Это вызывает когнитивный диссонанс и раздражение. Исходя из положений теории Л. Фестингера [3], преодоление такого барьера возможно тремя путями: изменение когниции – познавательных процессов (переоценка старой и новой САПР), добавление новой когниции (новые аргументы «за» переход, например, соответствие ГОСТам предприятия), а также тривиализация (снижение важности противоречия – «это всего лишь пара месяцев адаптации»).

Во-вторых, высокая когнитивная нагрузка. Согласно теории Дж. Свеллера [4], рабочая память ограничена, а интерфейс САПР (панели инструментов, дерево модели, окно свойств, контекстные меню) создаёт значительную внешнюю нагрузку. Для взрослых специалистов, совмещающих обучение с основной работой и находящихся в состоянии усталости, эта нагрузка становится критической.

В-третьих, проблема забывания. Результаты исследований Г. Эббингауза [5], опубликованные впервые еще в 1885 г., показывают, что без систематического повторения взрослые обучающиеся утрачивают значительную часть материала уже в течение первой недели. В условиях краткосрочного курса (около 80 часов) без отрыва от производства данное обстоятельно также носит критический характер.

В-четвёртых, психологическое сопротивление. По модели К. Левина [6], взрослые неохотно идут на перемены, т.к. они вызывают апатию и желание остаться в зоне комфорта. Преодоление такого сопротивления требует понимания личной выгоды от освоения нового инструмента.

Анализ курса переподготовки на исследуемом предприятии показал, что лекционный материал представлен в форме графико-описательных презентаций и носит преимущественно информативный характер. Практические задания (например, простановка размеров к геометрическим примитивам или их перенос) носят абстрактный характер и не приближены к реальным производственным примерам. Преподаватель проверяет результат, а после успешного выполнения возврата к аналогичному заданию не предусматривается. Такой подход не учитывает принципы андрагогики и не способствует формированию самостоятельности.

Для решения выявленных проблем предлагается проблемно-

ориентированная подача материала: переход от изучения команд к решению производственных задач, конкретной инженерной проблемы, а также увеличение доли практических занятий с индивидуальным разбором проблемных ситуаций и внедрение форм коллективной учебной деятельности. Рекомендуется снижение когнитивной нагрузки через предоставление готовых шаблонов, пошаговых алгоритмов и иллюстрированных памяток, что позволяет направить когнитивные ресурсы на осмысление сути задачи, а не на поиск нужной кнопки. Роль преподавателя при этом трансформируется в наставника и фасилитатора, создающего безопасную психологическую среду, где ошибка воспринимается как часть учебного процесса. Внедрение системы послеучебного сопровождения – кратких памяток, иллюстрированных алгоритмов и видеоинструкций даст специалисту возможность обратиться к ним при выполнении реальной производственной задачи.

Заключение. Профессиональная переподготовка взрослых инженеров при освоении САПР «Компас-3D» требует отказа от механического заучивания интерфейса и перехода к андрагогической модели обучения. Опора на профессиональный опыт, проблемно-ориентированная подача материала и система послеучебного сопровождения позволят сократить время адаптации персонала, снизить психологическое сопротивление и сформировать устойчивые практические компетенции, необходимые для полноценной трудовой деятельности в условиях цифровой трансформации машиностроения.

Список литературы

1. Knowles, M. S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson. – 7th ed. – Amsterdam : Elsevier, 2011. – 411 p. – ISBN 978-1-85617-811-2.
2. Змеёв, С.И. Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов / С.И. Змеёв. – 3-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2019. – 157 с. - ISBN 978-5-89349-197-5. – URL: https://znanium.ru/catalog/product/1034943 (дата обращения: 09.10.2026).
3. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер. с англ. – Санкт-Петербург : Ювента, 1999. – 318 с. – ISBN 5-87399-109-2.
4. Sweller, J. Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning / J. Sweller // Cognitive Science. – 1988. – Vol. 12, № 2. – P. 257–285. – ISSN 0364-0213. – DOI 10.1207/s15516709cog1202_4 (дата обращения: 09.10.2026) – Текст : электронный.
5. Ebbinghaus, H. Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie / H. Ebbinghaus. – Reprint ed. – [S. l.] : Legare Street Press, 2022. – 180 p. – ISBN 978-1-01-626164-7.
6. Левин, К. Динамическая психология : избранные труды / К. Левин ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой ; [сост., пер. с нем. и англ. Е. Ю. Патяевой и др.]. – Москва : Смысл, 2024. – 570 с., л. ил. : ил., табл. – (Серия «Живая классика»). – ISBN 978-5-89357-420-3. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_013216653/?ysclid= mv170ix01k575829956 (дата обращения: 09.10.2026). – Текст : электронный.

УДК 37.016:37

ЯДРО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Жовтан Л.В., канд. пед. наук, доц., ORCID 0009-0006-8646-2151
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ
ludmila_zh@mail.ru

Введение. Уже три десятилетия российская высшая школа находится в перманентном состоянии реформирования образовательной отрасли. Толчком к ускорению процесса послужили события 2022 г., когда Россия вышла из Болонского процесса и возникла острая потребность в построении системы высшего образования, независимой от внешнего влияния и соответствующей национальным интересам. Этот фактор наряду с другими повлиял на смену вектора образования. В ожесточенных дискуссиях о реформировании высшей школы был пройден путь от вариативности и многообразия подходов к единству образовательного пространства. В равной мере это касается и педагогического образования, поскольку Закон РФ об образовании в качестве одного из принципов государственной политики закрепил единство обучения и воспитания [1]. Одним из шагов к решению проблемы стало внедрение в педвузы ядра высшего педагогического образования [2]. Вот уже четвертый год педвузы РФ работают по учебным планам, адаптированным к ядру, но до сих пор продолжаются острые дискуссии по этой реформе. Накопленный опыт требует осмысления и сопоставления с мировой практикой.

Цель – провести анализ внедрения ядра высшего педагогического образования в учебный процесс.

Основная часть. Бесспорно, никто не оспаривает необходимость и важность данной реформы в сложившейся ситуации. Как бы ни отличались учебные планы для одного направления подготовки, есть определенный «костяк» дисциплин, без усвоения которых нельзя говорить о выпускнике педвуза как о «носителе» высшего образования, ведь любой педагог должен обладать не только профессиональными знаниями, но и владеть достаточным уровнем компетенций по социально-гуманитарным и психолого-педагогическим наукам. Но проведенный нами анализ педагогического ядра и учебных планов позволил выявить ряд замечаний.

Требует доработки социально-гуманитарный модуль. Так, кроме философии, нелишне добавить в модуль политэкономию для рассмотрения не только классических, но и современных экономических теорий. С учетом динамично меняющейся политической ситуации в мире, есть смысл в рассмотрении современных политтехнологий за счет политологии.

В условиях многонациональности РФ будущий учитель должен разбираться в многообразии религий и конфессий. Этому поможет религиоведение. Культурология повысит общий кругозор и даст общее представление о специфике локальных региональных культур, взаимосвязи культур различных эпох и народов, взаимодействии элементов культуры. Ведь учителю нужно будет проводить для учащихся и политинформации, и классные часы на экономические и политические темы, и беседы о тенденциях в современной отечественной и мировой культуре.

Должен претерпеть значительные изменения и коммуникативно-цифровой модуль. Вместо изучения русского языка целесообразно добавить часы на иностранный язык, но не столько на уровне общего владения, как с опорой на профессиональную лексику. Ввиду ораторско-просветительской деятельности будущих специалистов, есть смысл добавить для изучения риторику. Не лишня в ядре «Технология цифрового образования», но совершенно не актуальна на первом курсе, целесообразно ею заняться при изучении методик преподавания профильных дисциплин.

Здоровьесберегающий модуль требует значительного сокращения. Так, можно убрать дисциплину «Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья». Если в далекое советское время выпускники педвузов сдавали государственный экзамен с получением диплома медсестры, то в этой дисциплине был смысл. Но для того, чтобы современный учитель на уроке мог оказать первую медицинскую помощь, вполне достаточно основ медицинских знаний, а более глубокими умениями и знаниями должен владеть медицинский работник. Дисциплину «Физическая культура и спорт» можно полностью заменить элективным курсом, на котором будущий учитель получит навыки игры в волейбол, баскетбол, гандбол, футбол, бадминтон, настольный и большой теннис. Ведь студенты будут проходить практику (и работать в дальнейшем летом) в детских оздоровительных учреждениях, где эти навыки будут востребованы.

При изучении психолого-педагогического модуля есть смысл добавить дисциплину «Основы педагогического мастерства» с уклоном на практические занятия. Учитывая подверженность современных учащихся негативному внешнему влиянию деструктивных молодежных субкультур, групп с асоциальным поведением, сект, не лишне было бы потратить время на их изучение за счет дисциплины «Превентивная психология».

По нашему мнению, сильно раздут модуль воспитательной деятельности: слишком много дисциплин, актуальных для социальных педагогов. А для учителя-предметника вполне достаточно оставить две дисциплины – «Основы вожатской деятельности» и «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)».

На протяжении всего курса обучения студенты пишут разные научные работы (рефераты, курсовые и дипломные работы, статьи, тезисы), но их никто этому не учит, поэтому есть смысл дополнить модуль учебно

исследовательской и проектной деятельности дисциплиной «Научно-исследовательская работа», где молодым исследователям покажут, как составлять план научной работы, делать обзор литературы по теме, проверять работу на антиплагиат.

Кроме наполнения ядра, есть замечания и к распределению дисциплин по курсам и семестрам. Так, на первых курсах практически нет дисциплин предметно-методических модулей. Это может привести к снижению мотивации, ведь бывший абитуриент поступил, чтобы заниматься математикой, химией, географией, информатикой и т.д., а этих дисциплин почти нет. Поэтому дисциплины предметно-методических модулей должны быть равномерно представлены на протяжении всего обучения. Так, например, нет никакой потребности в том, чтобы введенная в ядро дисциплина «Основы российской государственности» изучалась одновременно с историей России. А, возможно, есть смысл вообще отказаться от последней. Явно неудачными оказались рекомендации изучать «Обучение служением» уже на первом курсе, ведь для этого нет никакой почвы, – первокурсники не имеют достаточных знаний и навыков ни по педагогике, ни по психологии, ни по методике. И преподаватели, курирующие данную дисциплину, видят ее в форме практики.

Если же посмотреть на общую структуру ядра, то бросается в глаза большой удельный вес практик. Разумеется, при уклоне на практико-ориентированное обучение им должно уделяться большое внимание. Но при нынешнем их объеме обучение превращается, особенно на старших курсах, в «большую практику». Особо остро это ощущается на заочной форме обучения. Возможно, есть смысл изучить опыт Белоруссии в этом вопросе, где, в соответствии с образовательными стандартами общего высшего образования, на долю практик приходится всего 10,5 % [3].

Заключение. Проведенный анализ свидетельствует о назревшей потребности в усовершенствовании и доработке ядра педагогического образования, при этом за основу должен быть взят мировой опыт, а также предложения дидактов и методистов ведущих педагогических вузов РФ.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.04.2026) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2026) – URL: https://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob/ (дата обращения: 05.08.2026). – Текст: электронный.
2. Письмо Минобрнауки РФ от 15.11.2023 N МН-5/203212 «О направлении Методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров» – URL: https://www.kontur-extern.ru/info/normativ/document/8/469410-pismo-minobrnauki-rf-ot-15-11-2023-n-mn-5-203212 (дата обращения: 05.08.2026). – Текст: электронный.
3. Постановление Минобразования Республики Беларусь от 02.08.2023 № 225 «Об утверждении образовательных стандартов общего высшего образования» – URL: https://www.bsuir.by/m/12_100229_1_181093.pdf (дата обращения: 7.08.2026). – Текст: электронный.

УДК 338.48:378.1

ФОРМИРОВАНИЕ ТУРИСТСКО-РЕКРЕАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК БАЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КЕЙСА КОМПЕТЕНЦИЙ

Закотнюк О.Л., канд. экон. наук, доц., ORCID 0009-0009-1754-5115,
Васильев А.С., канд. экон. наук, доц., ORCID 0009-0004-6059-643X
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
o.zakatniuk@donnu.ru, vasilievartem05@gmail.com

Введение. Современная система профессиональной подготовки специалистов туристско-рекреационной сферы ориентирована на формирование интегративной совокупности компетенций, обеспечивающих способность выпускника решать широкий спектр задач от анализа ресурсного потенциала территории до проектирования конкурентоспособного турпродукта. В этом контексте особую актуальность приобретает проблема формирования туристско-рекреационного потенциала знаний обучающегося, под которым понимается не простая сумма усвоенной информации, а особым образом организованная когнитивная структура, интегрирующая предметные, метапредметные и личностные компоненты образовательного опыта.

Цель исследования – обосновать роль туристско-рекреационного потенциала знаний как системообразующего основания профессионального кейса компетенций будущего специалиста в области туризма и рекреации.

Основная часть. Анализ современных педагогических исследований показывает, что профессиональная компетентность специалиста туристской сферы не сводится к набору изолированных знаний и умений, а представляет собой совокупность освоенных компетенций, интегрирующихся в целостное профессиональное качество личности [2, 3]. При этом ключевым условием эффективного формирования такой интегративной компетентности выступает особым образом структурированный образовательный опыт, приобретаемый обучающимся в процессе туристско-рекреационной деятельности.

По мнению авторов исследования, в структуре профессиональных компетенций обучающихся в части регионального природно-рекреационного потенциала целесообразно выделить следующие взаимосвязанные маяки, указывающие на то, какие компетенции будут освоены. Так, основной компетенцией авторам видится умение систематизировать знания и решать возникающие проблемы формируется при помощи способности к обучению. Следующая компетенция позволяет работать с базами статистических данных, позволяет консультироваться у

экспертов, работать с документами. Далее, важна способность устанавливать исторические взаимосвязи, например, региона, критически относиться к фактам, умение занимать позицию в дискуссиях, оценивать социальные и экологические последствия, что является основой компетенции «умение профессионально думать». И завершит группу способность работать в группе, использовать новые технологии, проявлять гибкость при быстрых изменениях, а также способность нести ответственность за принимаемые решения [3].

Опыт Донецкого государственного университета в области образовательного туризма представляет собой эффективную технологию обучения, при которой у студентов появляется возможность подтвердить теоретические знания, полученные в образовательном процессе. Так, МК РГО «Компас Донбасса» реализует ряд проектов: «Поселения Донбасса», «Активная педагогика», выездные полевые мероприятия в заповедные территории, а также составляет туристическо-экскурсионные маршруты в качестве проектной и практической деятельности. Разработка маршрутов студентами требует от них способности брать на себя ответственность за будущих учеников в качестве субъектов туризма, что является фундаментом будущего профессионала.

Проектная деятельность студентов в аспекте формирования профессиональных компетенций дает дополнительные возможности для профессиональной деятельности выпускника [2]. Примером может быть летняя педагогическая практика, во время которой будущие учителя готовят туристические маршруты для школьных летних лагерей по месту жительства студентов. В процессе выполнения туристско-рекреационных проектов обучающиеся проходят через последовательность этапов: анализ ресурсного потенциала территории, разработку картографических материалов и маршрутов, проработку инфографики для презентации итогового турпродукта [4]. Картографическое отображение туристических и экскурсионных объектов является важной составляющей практической подготовки, позволяющей формировать профессиональные компетентности студентов в единстве с развитием пространственного мышления, что реализуется на практических занятиях дисциплины «Картография с основами топографии» при освоении картографических ГИС программ [4].

Таким образом, туристско-рекреационный потенциал знаний обучающегося формируется как результат интеграции теоретической подготовки, практического опыта туристско-рекреационной деятельности и рефлексивного осмысления этого опыта. Данный потенциал выступает системообразующим основанием профессионального кейса компетенций, обеспечивая целостность и практическую направленность образовательного процесса.

Заключение. Формирование туристско-рекреационного потенциала знаний обучающегося это сложный процесс объединения предметных знаний, практических умений и личностных качеств в единую когнитивно-деятельностную структуру. Данная структура выступает основой профессионального кейса компетенций будущего специалиста в области туризма и рекреации, а также педагогической деятельности, обеспечивая его готовность к решению задач профессиональной направленности. Особенно это важно для восстанавливающихся регионов. Дальнейшие исследования целесообразно связать с разработкой оценки уровня сформированности туристско-рекреационного потенциала знаний и с проектированием педагогических технологий, обеспечивающих его эффективное развитие в образовательном процессе на примере нескольких вузов Республики.

Список литературы

1. Полякова, О. Р. О роли туризма в гармоничном развитии личности / О. Р. Полякова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 4. – С. 412–419. – DOI 10.31483/r-104841.
2. Соколова, Е. И. Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе проектной деятельности / Е. И. Соколова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 5. – С. 112–124. – EDN ASDFGH.
3. Тихонова, А. Ю. Интерактивное сопровождение развития детского образовательного туризма / А. Ю. Тихонова // Вестник Ульяновского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (47). – С. 20–28. – EDN ZXCVBN.
4. Яковенко, И. М. Картографическое моделирование в рекреационно-географических исследованиях / И. М. Яковенко, Е. А. Позаченюк // Учёные записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. География. Геология. – 2019. – Т. 5 (71), № 3. – С. 615–625. – EDN POIUYT.
5. Меншиков, В. Л. Туризм как практика человеческого развития: личностные и профессиональные аспекты / В. Л. Меншиков // География и природные ресурсы. – 2020. – № 4. – С. 15–23. – EDN LKJHGF.

УДК 378.14

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ERP-СИСТЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Занин Е.С., ORCID 0009-0009-6332-8859
Рублёва Г.И., канд. пед. наук, ORCID 0009-0000-6663-9489
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
zanin.egor.99@mail.ru; g.rubleva007@mail.ru

Введение. Цифровая трансформация высшего образования актуализирует внедрение ERP-систем, которые объединяют административные и педагогические функции. В представленных тезисах рассматриваются архитектура, модули, опыт внедрения, барьеры и условия эффективного использования ERP для поддержки обучения при приоритете педагогических целей и этичном использовании данных.

Цель — раскрыть педагогический потенциал ERP-систем в образовательном процессе вуза, обосновать условия их эффективного использования для поддержки обучения, преподавания и сопровождения студентов, а также определить перспективы развития ERP-решений в контексте цифровой трансформации высшего образования. ERP-система как инфраструктура цифровой педагогики.

Основная часть. ERP-системы (системы планирования) создают единое информационное пространство и могут выполнять в вузе не только административную, но и педагогическую функцию: обеспечивать преподавателя и куратора данными об успеваемости, посещаемости, динамике учебных результатов, а студента — инструментами самоорганизации и обратной связи.

Классический подход предполагает трёхуровневую клиент-серверную архитектуру: интерфейс, сервер приложений и сервер данных. По этому принципу построены системы «Наумен», «1С: Университет», «Университет», «Галактика» и другие. Для педагогики значима модульность таких решений: она позволяет подключать электронные образовательные ресурсы, системы тестирования, портфолио, LMS и аналитические сервисы. Сетевое исполнение расширяет возможности смешанного и дистанционного обучения, но одновременно требует от преподавателя цифровой грамотности. Остаётся неохваченной ниша распределённой инфраструктуры, когда сетевые соединения ограничены, — для педагогики это означает необходимость автономных режимов работы и альтернативных способов взаимодействия со студентами.

В педагогической интерпретации модули ERP решают следующие задачи [1, с. 156]:

Приёмная кампания — профориентационная диагностика, выявление образовательных дефицитов и индивидуальных запросов абитуриентов.

Учёт контингента и результатов обучения — учебная аналитика, мониторинг динамики достижений, выявление студентов группы риска, поддержка индивидуальных траекторий.

Планирование — согласование учебных планов, распределение аудиторного фонда и нагрузки преподавателей, расписание с учётом педагогических и санитарно-гигиенических требований.

Часть модулей ERP применяется без существенной адаптации: бухгалтерский учёт, найм персонала, закупки оборудования [3, с. 166]. Однако модуль или алгоритм для расчёта потребности (MRP) и модуль управления взаимоотношениями с клиентами (CRM) требуют специальной переработки. MRP в образовании должен учитывать учебную программу, расписание, потребности студентов и преподавателей, то есть планировать образовательные ресурсы: время, литературу, цифровые материалы, оборудование, места практики [3, с. 166–167].

CRM-модуль нельзя сводить к аналогии «студент — клиент»: студент является субъектом образовательного процесса, а не потребителем услуги в узком смысле. Тем не менее CRM-инструменты полезны для педагогического сопровождения: фиксации обратной связи, консультирования, напоминаний, поддержки кураторства, сбора данных об удовлетворённости и затруднениях. Это позволяет строить индивидуальные программы с учётом потребностей каждого учащегося [3, с. 170–171].

В 2024 году фирма «1С» провела конкурс среди преподавателей на лучшее внедрение дисциплин по тематике 1С:ERP — это свидетельствует о росте интереса к ERP как предмету изучения, но внедрение новых систем вызывает трудности. Основными барьерами для повсеместного внедрения ERP систем выступают высокая стоимость продукта и внедрения, жёсткость ERP-систем, необходимость перестройки устоявшихся процессов, индивидуальность образовательных учреждений, недостаточная подготовка кадров.

По статистике, 80% внедрений Microsoft Dynamics 365 затягиваются в среднем на четыре месяца [2, с. 2], а главной причиной отказа является неготовность руководства, работников и преподавателей к переходу, а не финансовые трудности [2, с. 321].

Для педагогики это означает, что ключевой барьер — не технический, а человеческий и профессиональный: отсутствие цифровых компетенций, страх контроля, недоверие к аналитике, опасение бюрократизации. Условия успешного внедрения: поддержка руководства, профессиональная команда, ответственный выбор решения, поэтапный план, подготовка персонала, параллельная работа старой и новой системы,

обратная связь, переподготовка преподавателей и технических специалистов.

Перспективы связаны с интеграцией ERP с системой управления обучением и интеллектуальными системами управления обучением, поддержкой педагогических решений на основе учебной аналитики, развитием научно-образовательной аналитики и персонализацией образовательных траекторий. Интеграционный блок предполагает расширение связей между управленческими, образовательными и научными сервисами. В долгосрочной перспективе это может повысить эффективность, прозрачность и качество образования [1, с. 158; 3, с. 170].

Заключение. ERP-системы перспективны для вуза: они оптимизируют процессы, повышают прозрачность и качество образования. Однако для педагогики важен не сам факт внедрения, а то, как ERP поддерживает обучение, преподавание и сопровождение студентов. Внедрение сдерживают высокая стоимость, жёсткость решений и неготовность персонала к изменениям. Педагогический потенциал ERP раскрывается тогда, когда система служит развитию субъектности студента и профессиональному росту преподавателя, а не заменяет живую педагогическую коммуникацию формальными показателями.

Список литературы

1. Грязнов, С. А. Оптимизация деятельности вуза в условиях цифровизации: сборник трудов конференции. // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, Dec 22, 2022) / editorial board: Ж. В. Мурзина [etc.]. - 2022. - Чебоксары: «Лару-тăру» ("Среда") издательство çурчĕ, 2022. - pp. 156-158. - ISBN 978-5-907561-96-0. EDN: XBILVY.
2. Манин, А. С. Использование ERP-системы Microsoft Dynamics 365 в образовательных учреждениях / А. С. Манин, В. Н. Нестеренко // Информационные технологии и системы 2019 (ИТС 2019): материалы международной научной конференции (Минск, 30 октября 2019 г.) / Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники; редкол.: Л. Ю. Шилин [и др.]. - Минск: [б. и.], 2019. - С. 320-321. - Текст: непосредственный.
3. Миронов, А. А. Системный подход на основе ERP к комплексной автоматизации учебного процесса в образовательном учреждении высшего образования / А. А. Миронов, М. М. Горохов // Информационные технологии в науке, промышленности и образовании : сборник трудов Всероссийской научно-технической конференции (Ижевск, 23–24 мая 2024 г.). – Ижевск : Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова, 2024. – С. 165–171. – Текст : непосредственный.

УДК 37.036-053.6

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ МЕДИАРЕСУРСОВ НА ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В ИЗОСТУДИИ

Зинченко М.В., ORCID 0009-0009-5190-6308
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет»,
г. Ростов-на-Дону, Ростовская обл., РФ
lady-mari3@mail.ru

Введение. Современный этап развития педагогического художественного образования характеризуется широким распространением визуального интернет-контента, который формирует новую и уникальную визуальную культуру, которая способна оказывать влияние на эстетические предпочтения, ценности и мировоззрение современных подростков [4]. Именно из-за этого возникает противоречие между возрастающим влиянием цифровых образов на эстетические воспитание подростков и недостаточной разработанностью педагогических условий и их осмысленного использования в обучающем процессе изостудии.

Цель - выявить особенности влияния современных медиаресурсов на эстетическое воспитание в изостудии.

Основная часть. Социокультурная ситуация последних десятилетий характеризуется тем, что искусство стало тесно связано с коммерцией, что поспособствовало изменению эстетических вкусов подрастающего поколения не в лучшую сторону. Именно поэтому стала острая задача целенаправленного эстетического воспитания подростков в изостудии, ведь подростковый возраст является периодом для формирования эстетического сознания, художественного вкуса и ценностных ориентаций личности, что объясняет необходимость поиска эффективных педагогических средств воздействия на данный процесс.

Под термином «Эстетическое воспитание» принято принимать процесс формирования творчески активной личности, которая способна воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве. Подростковый возраст характеризуется активным формированием самосознания, стремлением к самоутверждению и поиском духовных ориентиров. Эстетическое воспитание в этот период должно учитывать субъективное восприятие и переживание произведений искусства, позволяющие реализовать их объективный эстетический смысл.

В настоящее время медиаресурсы содержат коллекции цифровых и образовательных электронных ресурсов, виртуальные художественные галереи, электронные справочники и энциклопедии, альбомы,

художественные порталы, сайты, образовательные платформы для организации различного вида онлайн обучения в области изобразительного искусства. Именно благодаря этому, можно говорить о том, что визуальный медиаконтент способен быть эффективным средством развития эстетического восприятия, художественного вкуса и медиаграмотности подростков, но при условии целенаправленного педагогического сопровождения, но при этом есть большие риски, приводящие к бессистемному и длительному восприятию медиаконтента, который способен привести подростков к информационным и эмоциональным перегрузкам. Работа с медиаресурсами в изостудии позволяет формировать у подростков навыки анализа визуальных сообщений, критического мышления и осмысленной интерпретации информации, что является неотъемлемой частью современного эстетического воспитания.

Одной из главных задач в эстетическом воспитании подростков, обучающихся в изостудии, является расширение и углублении знаний, полученных на уроках, формировании практических художественных умений и навыков, воспитании художественного вкуса у подростков. Учебная программа изостудии способна содержать художественно-эстетическую направленность и ориентирована на всестороннее интеллектуальное и эстетическое развитие подростков и способна включать анализ цифровых художественных коллекций и интернет-изображений, виртуальные экскурсии, творческие задания и рефлексивные мини-проекты. В отличие от школьных уроков, изостудия предоставляет больше возможностей для вариативных форм работы: виртуальных экскурсий, проектной деятельности, индивидуальных творческих заданий, что создает благоприятные условия для интеграции медиаресурсов в образовательный процесс. Ключевым условием является не спонтанное, а специально организованное взаимодействие подростков с медиаресурсами, которое способно предполагать постановку эстетических задач, рефлексию и интерпретацию визуального материала, но в это же время использование медиаресурсов не должно подменять собой практическую работу в изостудии, а должно дополнять ее, создавая информационно насыщенное поле для творческого поиска и экспериментирования. Необходимо развивать у подростков умение работать с разными видами медиаресурсов, важно так же развивать у них навыки критического мышления, обдумывания и развивать способность правильно воспринимать полученную информацию из медиасреды, а также прививать подросткам аудиовизуальную грамотность [1].

Работа с медиаресурсами должна учитывать сенситивность подросткового возраста к визуальным воздействиям, их стремление к самоидентификации и самоутверждению через творчество, а также субъективный характер восприятия произведений искусства. Психолого-

педагогическим условием эффективности является создание атмосферы, стимулирующей самостоятельный творческий поиск, коллективные формы обучения и ориентацию на самостоятельную работу учащихся.

Заключение. В настоящее время медиаресурсы способны стать мощным инструментом влияния на эстетическое воспитание подростков [2]. Однако, есть риск, что при неправильном использовании они могут способствовать искажению эстетических вкусов и восприятию прекрасного. При направленном педагогическом сопровождении медиаресурсы способны стать средством развития эстетического восприятия, художественного вкуса и медиаграмотности [3]. Изостудия, как форма дополнительного художественного образования, может обладать значительным потенциалом для внедрения медиаресурсов в процесс эстетического воспитания, благодаря различным видам форм работы, ориентации на творческую деятельность и возможности учёта индивидуальных особенностей подростков. Эффективность использования медиаресурсов в эстетическом воспитании подростков в изостудии способна обеспечиваться в комплексе педагогических условий: при грамотном сопровождении преподавателя, при применении с практической деятельностью, при формировании медиаграмотности, при учёте возрастных особенностей и создании творческой атмосферы.

Список литературы

1. Алевра, Е. Г. Эстетическое воспитание в контексте медиаграмотности: анализ визуального контента в социальных сетях / Е. Г. Алевра // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2025. — № 12. — С. 129–133. — ISSN 2687-1661. — DOI 10.30853/ped20250115.
2. Ахмедов, С. И. Педагогические средства формирования медиаграмотности у обучающихся младшего подросткового возраста / С. И. Ахмедов, В. П. Голубева, Н. А. Сидоров [и др.] // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2026. – № 1 (52). – С. 143–149. – Текст : непосредственный.
3. Гатауллина, К. А. Технологии развития медиаграмотности подростков в условиях цифровизации / К. А. Гатауллина. – Текст : электронный // Региональная журналистика: традиции, новации, перспективы : материалы международной конференции. – Екатеринбург : Изд-во УрФУ, 2022. – С. 112–115. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/118945/1/reg_jour_conf_2022_023.pdf (дата обращения: 01.10.2026)
4. Жилавская, И. В. Дети в цифровом мире: особенности медиапотребления / И. В. Жилавская, Т. С. Черешнева, А. А. Ковалева [и др.]. – Текст : электронный // КиберЛенинка : научная электронная библиотека. – 2025. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/deti-v-tsifrovom-mire-osobennosti-mediapotrebleniya (дата обращения: 01.10.2026).

УДК 37.091.12:005.963.3

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ

Иващенко А.С.,
Перевознюк Т. А., канд. псих. наук, доц., ORCID 0000-0002-4989-4557
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
perevoznyuk16@mail.ru; nast9.ivashenko@mail.ru

Введение. В условиях быстрого обновления знаний, развития цифровых инструментов и изменения характеристик обучающихся роль педагога трансформируется: он перестаёт быть единственным источником информации и выполняет функции посредника, наставника и организатора учебной деятельности. Традиционная модель повышения квалификации, реализуемая с периодичностью раз в несколько лет, признаётся недостаточно эффективной; актуальной становится модель непрерывного профессионального развития, интегрированного в повседневную педагогическую практику и учитывающего индивидуальные профессиональные дефициты. Уровень профессиональной уверенности педагога и владение современными методами обучения рассматриваются как факторы, опосредованно влияющие на качество образовательных результатов обучающихся.

Цель – проанализировать современные подходы к организации непрерывного обучения школьных учителей; выделить основные модели профессионального развития педагогических кадров; оценить их сильные и слабые стороны; определить условия их наибольшей эффективности.

Основная часть. В настоящее время систему обучения педагогов выстраивают на нескольких простых, но важных идеях.

Во-первых, обучение взрослых (андрагогическая модель) отличается от обучения детей: взрослые обладают профессиональным и жизненным опытом и нуждаются в понимании практической значимости осваиваемого материала. В связи с этим содержание программ профессионального развития целесообразно строить вокруг реальных профессиональных задач, а не абстрактных теоретических конструкций.

Во-вторых, педагог рассматривается как носитель уже сформированного профессионального опыта, приёмов и методик; новое содержание должно соотноситься с имеющимися практиками.

В-третьих, программы профессионального развития, как правило, включают диагностический этап, позволяющий выявить актуальные профессиональные дефициты и определить содержание обучения.

Сегодня существует несколько способов организовать обучение учителей, и у каждого есть свои плюсы и минусы.

- *классическая (институциональная) модель* предполагает обучение

педагогов в институтах повышения квалификации или университетах. Её преимуществом является фундаментальная теоретическая подготовка; ограничением – оторванность от конкретного школьного контекста, что затрудняет перенос освоенных знаний и умений в практику.

- внутришкольная модель реализуется через педагогические советы, обмен опытом, парную работу. Преимущество – ориентация на конкретные задачи образовательной организации; ограничение – эффективность модели зависит от наличия в школе квалифицированных наставников.
- сетевая модель предполагает объединение педагогов из разных образовательных организаций (профессиональные сообщества, семинары, онлайн-платформы) для обмена опытом. Она способствует более быстрому распространению инноваций, однако требует высокой субъектной активности и самоорганизации педагогов.
- индивидуальная образовательная траектория – предполагает самостоятельный выбор педагогом содержания, сроков и форм обучения на основе выявленных профессиональных дефицитов; реализуется посредством краткосрочных модулей и онлайн-тренажёров. Данная модель рассматривается как наиболее перспективная.

Цифровые технологии расширяют доступность профессионального развития (вебинары, мастер-классы, онлайн-курсы). Особое значение приобретает микрообучение – освоение коротких учебных модулей с последующим применением в практике. Также появились электронные дневники учителя, куда он может записывать свои успехи и сложности и видеть свой прогресс. Но у этой медали есть и обратная сторона: к рискам цифровизации относятся неравенство доступа к интернету, недостаточный уровень цифровых компетенций педагогов и информационная перегрузка. Поэтому при планировании обучения важно учитывать и это. Особенно полезной становится дистанционная поддержка наставника (анализ видеозаписей уроков, обратная связь), которая рассматривается как значимый ресурс профессионального развития.

Критерием результативности программ профессионального развития является изменение педагогических практик и положительная динамика образовательных результатов обучающихся. Наиболее эффективными признаются программы, характеризующиеся продолжительностью, сопровождением наставника, ориентацией на решение реальных профессиональных задач и включением совместной рефлексии педагогической деятельности.

Условиями реализации эффективных моделей являются: организационная поддержка со стороны администрации школы, выделение времени, материальное стимулирование, оплата курсов. Основными барьерами выступают профессиональная перегрузка, дефицит времени и низкая мотивация.

Заключение. Проанализированы современные подходы к организации непрерывного обучения школьных учителей. Выделены эффективные модели повышения квалификации. Это «смешанные модели», в которых сочетаются обязательное и добровольное виды обучения, краткосрочные сертифицированные курсы и самообразование.

Список литературы

1. Быкова, Е. Л. Модель непрерывного профессионального развития цифровых компетенций учителей труда (технологии) / Е. Л. Быкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2025. — № 10 (октябрь). — С. 41–59. — URL: http://e-koncept.ru/2025/251194.htm (дата обращения: 13.09.2026). — DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11194. — Текст : электронный.
2. Стеблецова, И. С. Цифровая трансформация преподавателя в условиях современного образовательного процесса / И. С. Стеблецова, Л. Э. Гейцман // Технологии в образовании — 2021 : сборник материалов Международной научно-методической конференции, Новосибирск, 21–25 апреля 2021 года / под общей редакцией Е. В. Добровольской. — Новосибирск : Сибирский университет потребительской кооперации, 2021. — С. 95–100. — EDN KGUUWW.
3. Волобуева, Т. Б. Настройка инструмента саморазвития педагога на курсах повышения квалификации / Т. Б. Волобуевf // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2017. — № 1 (30). — С. 14–21. — EDN ZEKFIH.
4. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105-126. – EDN: SWMCPF.
5. Ройтблат, О. В. Неформальное и формальное образование в системе повышения квалификации как инструмент развития самообразования педагогов / О. В. Ройтблат // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании, Санкт-Петербург, 24-27 апреля 2024 года. – СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2024. – С. 152–155. – EDN: VOIIKF.

УДК 373

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Инкина С. Г.*[1],** канд. пед. наук,
***Сержантова С.А.*[2],**
[1]МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации, г. Новокузнецк, Кемеровская обл., РФ
[2]МКОУ «Санаторная школа-интернат № 82», г. Новокузнецк, Кемеровская обл., РФ
ink_sv@mail.ru; serzhantova70@bk.ru

Введение. Модернизация российского образования в рамках обновленного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) смещает фокус с исключительно предметных результатов на целостное развитие личности обучающегося. Среди приоритетных личностных результатов стандарт выделяет развитие этических чувств, доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости и сопереживания [2]. Данная нормативная установка напрямую коррелирует с концепцией эмоционального интеллекта, что формирует социальный заказ на поиск педагогических инструментов его целенаправленного развития. Как отмечает П.А. Перфильева, «роль учителя в этом процессе трудно переоценить, поскольку именно педагог является не только носителем знаний, но и моделирует для учащихся различные способы взаимодействия с эмоциями, учит их правильному отношению к себе и окружающим» [1, с.114]. Однако на практике потенциал учебных предметов начальной школы для систематического формирования компонентов эмоционального интеллекта зачастую остается нереализованным, а работа в этом направлении носит эпизодический, а не системный характер.

Цель - проанализировать содержание учебных предметов начальной школы и определить роль учителя в процессе формирования эмоционального интеллекта младших школьников.

Основная часть. В рамках деятельности муниципальной инновационной площадки «Формирование и развитие эмоционального интеллекта обучающихся в условиях реализации ФГОС» педагогами был проведен сравнительный анализ содержания федеральных рабочих программ по учебным предметам «Литературное чтение», Русский язык», «Окружающий мир».

В качестве критериев сравнения выступили компоненты эмоционального интеллекта: идентификация эмоций - узнавание, называние, различение эмоциональных состояний; понимание эмоций - осмысление причин, динамики, последствий чувств; эмпатия -

сопереживание, сочувствие, принятие позиции другого; регуляция эмоций - управление собственными эмоциональными реакциями, саморегуляция; эмоциональная выразительность - передача эмоций через интонацию, лексику, средства выразительности; рефлексия эмоционального опыта - осознание и вербализация собственных чувств.

Содержание учебного предмета «Литературное чтение» обладает наиболее высоким потенциалом для формирования эмоционального интеллекта. Работая с художественным текстом, младшие школьники анализируют эмоциональные ситуации, сопереживают герою, встают на его позицию, аргументирует его чувства, устанавливают причинно-следственные связи между событием и чувством, анализируют динамику эмоционального состояния, передают эмоции через выразительное чтение, интонацию, темп, паузы, узнают и называют чувства героев, различают эмоциональную окраску текста.

В ходе изучения тем учебного предмета «Окружающий мир» младшие школьники учатся управлять тревогой в нестандартных ситуациях, регулировать поведение согласно правилам, проявлять эмоциональную отзывчивость к людям и природе, сопереживать в социальных ситуациях, осуществлять эмоциональную оценку объектов природы, поступков людей, событий, узнавать эмоции людей в социальных и природных ситуациях.

Для формирования эмоционального интеллекта в ходе освоения учебного предмета «Русский язык» используется такой инструментарий как лексика эмоций, интонация, выразительные средства, речевой этикет. Представленная тематика способствует формированию умений младших школьников использовать интонации, лексику, средства выразительности для передачи чувств, узнавать и называть эмоции через лексику, различать эмоциональную окраску слов, выбирать корректные языковые средства, использовать речевой этикет.

Таким образом, сравнительный анализ содержания показывает, что ни один учебный предмет не формирует эмоциональный интеллект в полном объеме. На наш взгляд, с целью компенсации дефицитов отдельного учебного предмета за счет потенциала других, педагогам необходимо использовать интегрированные приемы, обеспечивающие формирование эмоционального интеллекта обучающихся. Например, словарная работа с эмоциональной лексикой на материале текста; анализ причин чувств героя и человека в реальной ситуации; сопереживание герою и реальному человеку, проекция чувств; правила безопасного поведения, речевой этикет; выразительное чтение с опорой на интонационные средства языка; дневник читателя, рефлексивные высказывания, тексты о чувствах.

Необходимо отметить, что художественный текст, проблемная ситуация или лексико-грамматическое упражнение не являются

автоматическим триггером для развития эмоционального интеллекта, а лишь создают объективные предпосылки и возможности для данного процесса. Трансформация потенциальной возможности в актуальный, измеримый личностный результат обучающихся детерминирована целенаправленной деятельностью учителя начальных классов, который выполняет функцию фасилитатора и ключевого субъекта в данной системе.

Деятельность учителя по формированию эмоционального интеллекта реализуется через комплекс взаимосвязанных педагогических функций: селекционная функция - целенаправленный отбор и дидактическая адаптация содержания учебного материала; диалогическая функция - организация коммуникативного пространства урока, ориентированного на «эмоциональный диалог»; функция ролевой модели - демонстрация учителем конструктивных паттернов эмоционально-корректного поведения; функция модерации эмоциональной среды - целенаправленное конструирование и поддерживание на уроке безопасной среды, что позволяет каждому ученику безопасно для себя проявлять и обсуждать эмоции; диагностико-аналитическая функция - осуществление педагогического мониторинга динамики развития компонентов эмоционального интеллекта с использованием методов наблюдения, анализа продуктов деятельности обучающихся (сочинений, устных высказываний), адаптированных диагностических методик.

Заключение. Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников является одной из приоритетных и актуальных задач начального образования, детерминированных требованиями ФГОС НОО. Следовательно, объективная необходимость системной работы по развитию эмоционального интеллекта обусловливает ключевую роль учителя как организатора, фасилитатора и модератора данного процесса, от профессиональной компетентности которого зависит успешность достижения поставленных образовательных результатов.

Список литературы

1. Перфильева, П. А. Формирование эмоционального интеллекта у учащихся: роль учителя / П. А. Перфильева // Молодой учёный. — 2025. — № 33 (584). — С. 114–116. — EDN: JFXQOR. — URL: https://moluch.ru/archive/584/128031 (дата обращения: 01.10.2026). — Текст : электронный.
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» — URL: https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (Дата обращения: 25.09.2026) — Текст : электронный.

УДК 378.016

КОНВЕРГЕНЦИЯ ГУМАНИТАРНОГО И ИНЖЕНЕРНОГО ЗНАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Калайдо А.В., канд. техн. наук, доц., ORCID 0000-0002-3420-8905
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ
kalaydo18@mail.ru

Введение. Современная система высшего образования России предоставляет возможности подготовки по крайне широкому спектру направлений и профилей в области математических, естественных, технических и гуманитарных наук, экономики, управления и других отраслей знаний. Однако среди всего множества доступных направлений подготовки отдельным феноменом является профессиональное обучение, также называемое инженерно-педагогическим образованием.

Инженерно-педагогическая подготовка студентов реализуется в Луганском государственном педагогическом университете в рамках направления 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) и имеет ряд специфических особенностей, отличающих ее как от классического технического, так и педагогического образования.

Вследствие интегративного характера, процесс освоения знаний представляет определенные сложности для будущих педагогов профессионального обучения, которым приходится одновременно изучать как инженерные курсы (прикладная механика, электротехника и основы электроники и т.д.), так и дисциплины психолого-педагогического цикла. Поскольку сочетание в рамках одной образовательной программы гуманитарного и инженерного знания требует особого способа мышления, то представляется актуальным исследование подходов к их конвергенции в процессе подготовки педагогов профессионального обучения в вузе.

Цель данного исследования – теоретически обосновать интегративный подход к подготовке педагогов профессионального обучения, основанный на конвергенции гуманитарного и инженерного знания. Для достижения заявленной цели необходимо решить следующие ***задачи***:

– изучить содержание и структуру гуманитарного знания, а также его роль в структуре подготовки педагогов профессионального образования;

– проанализировать передовой опыт синтеза гуманитарного и инженерного знания в процессе подготовки педагогов профессионального обучения в современном вузе.

Основная часть. В современной педагогической науке содержание дефиниции «гуманитарное знание» не имеет однозначного определения.

Под ним одновременно могут пониматься как знания в области традиционных гуманитарных наук, так и знания, позволяющие человеку понять и изменить самого себя [1, с. 36].

На *дисциплинарном уровне* гуманитарное знание представлено целым комплексом гуманитарных наук (философия, педагогика, история, филология, психология, социология, культурология, история религий России), которые присутствуют в обязательной части учебного плана подготовки педагогов профессионального обучения. В вопросах *научного познания* и для технического, и для гуманитарного знания характерны два уровня – эмпирический и теоретический. Эти уровни неразрывно связаны в области гуманитарных наук – на первом производятся наблюдения, опросы и сбор фактов, а на втором осуществляется построение концепций по результатам анализа эмпирических данных.

При этом существует достаточно неоднозначная точка зрения, что гуманитарное научное знание, в отличии от инженерного, не является настоящим, поскольку между исследователем и субъектом его изучения возникают коммуникативные отношения, в результате которых последний может принять систему ценностей самого исследователя [2, с. 29]. Аргументом в пользу такой точки зрения выступает то, что в естественных науках критерием истины является практика, тогда как в гуманитарных истину на практике проверить невозможно.

Главная особенность гуманитарного знания состоит в том, что оно рассматривает все, что было создано людьми в процессе эволюции, а не возникло естественным путем. К специфике гуманитарного знания А. В. Федосеенков и др. в [3, с. 235] также относят способность оказывать влияние на мировоззренческие установки самого исследователя.

Перед современным инженерно-педагогическим образованием остро стоит проблема воспитания творческой личности, способной мыслить нестандартно, и именно гуманитарное знание является той областью, в которой развиваются соответствующие личностные качества студентов. В профессиональном обучении роль современного гуманитарного знания состоит в формировании у обучающихся гуманистического мировоззрения и понимания сферы будущей профессиональной деятельности [4, с. 252].

Ключевой особенностью современного гуманитарного знания стала его тесная интеграция с информационными и цифровыми технологиями, в результате которой появился такой феномен, как *цифровая гуманистика* [1, с. 37]. В результате этой интеграции сформировалась принципиально новая отрасль гуманитарно-технического знания – *цифровая педагогика*, которая обогатила понятийное поле традиционной педагогики такими терминами, как онлайн-обучение, гибридная педагогика, цифровые гуманитарные науки, критическая цифровая педагогика и др. [5, с. 35]. Аппарат цифровой педагогики в настоящее время активно исследуется учеными разных областей как средство интеграции различных наук.

Необходимость создания в вузах информационно-образовательной среды и наполнения ее электронными образовательными ресурсами, наряду с появлением современных технических средств обучения, потребовали разработки методик эффективного использования цифровых ресурсов в учебном процессе. Данная необходимость привела к появлению цифровой дидактики – интегративной области научно-педагогического знания, рассматривающей проблемы обучения в информационном обществе.

Как следует из вышесказанного, в настоящее время при подготовке педагогов профессионального обучения конвергенция гуманитарного и инженерного знания реализуется в основном между педагогическими и цифровыми технологиями. Однако для повышения качества инженерно-педагогического образования необходим поиск дополнительных путей интеграции фундаментальной и гуманитарной подготовки в целях формирования специалиста, обладающего не только профессиональной, но и социально-психологической компетентностью [6, с. 136].

Заключение. Проведенное исследование показало, что несмотря на свою субъективность, гуманитарное знание является столь же важным компонентом в структуре подготовки педагогов профессионального обучения, как и инженерное. При этом данные формы познания не противопоставлены друг другу, а полностью интегрированы в процессе инженерно-педагогической подготовки студентов в вузе.

Список литературы

1. Ненашева, М. В. Гуманитарная экспертиза информационных технологий в контексте гуманитарного знания и познания / М. В. Ненашева, А. В. Макулин // Общество: философия, история, культура. – 2024. – № 3. – С. 35–41. – DOI 10.24158/fik.2024.3.3. – ISSN 2221-2787.
2. Основы гуманитарного знания : учебное пособие для инженерных вузов естественно-научного профиля / под ред. В. А. Тишкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : НИЯУ МИФИ, 2019. – 363 с. – ISBN 978-5-7262-2547-0.
3. Федосеенков, А. В. Специфика гуманитарного знания как особого типа знания / А. В. Федосеенков, А. А. Гусейнова // Аллея науки. – 2019. – Т. 2. – № 4 (31). – С. 232–237. – ISSN 2587-6244.
4. Хандримайлов, А. А. Потенциал образовательной среды транспортного вуза в формировании корпоративных компетенций будущих инженеров путей сообщения / А. А. Хандримайлов, А. Н. Попов, О. Ю. Малахова // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2024. – № 4 (230). – С. 250–254. – ISSN 1994-4683.
5. Илалтдинова, Е. Ю. Цифровая педагогика: особенности эволюции термина в категориально-понятийном аппарате педагогики / Е. Ю. Илалтдинова, Т. К. Беляева, И. В. Лебедева // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 4 (40). – С. 33–43. – DOI 10.32744/pse.2019.4.3. – ISSN 2307-2334.
6. Прихода, И. В. Состояние, проблемы и перспективы гуманитарной подготовки будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе / И. В. Прихода // Вестник Луганского государственного университета имени Владимира Даля. – 2023. – № S1. – С. 134–140. – ISSN 2522-4905.

УДК 355.5(075.8)

СОВРЕМЕННАЯ ВОЕННАЯ ПЕДАГОГИКА

Каплун Р.Н., ORCID 0000-0001-5223-6603
Серпуховской филиал ФГКВОУ ВО «Военная академия ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого»,
г. Серпухов, Московская обл., РФ
rostislav-kaplun@mail.ru

Введение. Современная военная педагогика изучает закономерности обучения, воспитания, образования и развития военнослужащих и воинских коллективов. Её практическое назначение заключается в научном обеспечении подготовки специалистов и подразделений к выполнению служебных и профессиональных задач [1, с. 8–10].

Актуальность военной педагогики обусловлена изменением содержания военного образования, усложнением военно-профессиональной деятельности и потребностью в непрерывном совершенствовании подготовки кадров. Современный офицер должен не только обладать профессиональными знаниями, но и уметь организовывать обучение подчинённых, оценивать уровень их подготовленности, поддерживать воинскую дисциплину и создавать условия для профессионального развития личного состава. [1, с. 5–7]

Цель — охарактеризовать основные особенности и направления развития современной военной педагогики. Для достижения цели необходимо рассмотреть сущность и задачи военной педагогики, охарактеризовать военно-педагогический процесс, а также выделить подходы, методы и средства, определяющие развитие современного военного образования.

Основная часть. Военная педагогика является специальной отраслью педагогической науки. Её объектом выступают военнослужащие и воинские коллективы, а предметом — военно-педагогический процесс, включающий обучение, воспитание, образование, развитие и подготовку личного состава к решению служебных и боевых задач [2, с. 414–416].

К основным задачам военной педагогики относятся разработка целей и содержания военного образования, обоснование принципов и методов обучения, совершенствование воспитательной работы, а также изучение условий профессионального развития военнослужащих. Важным направлением является организация педагогического взаимодействия командира, преподавателя и обучающихся [1, с. 8–10].

Военно-педагогический процесс носит системный характер. Он включает целеполагание, планирование, организацию учебной и воспитательной деятельности, контроль результатов и их последующую коррекцию. Эффективность процесса определяется не только содержанием

занятий, но и профессиональной подготовленностью преподавателя или командира, мотивацией обучающихся, а также условиями образовательной среды [1, с. 183–190].

Отличительной чертой военно-педагогического процесса является его практическая направленность: полученные знания и сформированные умения должны применяться в профессиональной деятельности. Поэтому обучение строится на сочетании теоретической подготовки, практических занятий, самостоятельной работы и коллективной деятельности [1, с. 183–190].

Существенной особенностью военной педагогики остаётся единство обучения и воспитания. Освоение профессиональных знаний сопровождается формированием ответственности, дисциплинированности, готовности к сотрудничеству и способности принимать обоснованные решения. Эти качества развиваются как в ходе занятий, так и в повседневной деятельности образовательной организации и воинского коллектива [1, с. 128–135].

При этом в военном образовании сохраняется значимость коллективной подготовки. Групповая работа формирует навыки взаимодействия, взаимной ответственности и согласованной деятельности. Задача преподавателя или командира состоит в сочетании коллективных форм обучения с вниманием к индивидуальному развитию каждого военнослужащего [1, с. 183–190].

Современная военная педагогика опирается на общедидактические принципы научности, систематичности, доступности, наглядности, сознательности и активности обучающихся. Для военного образования особенно значимы практическая направленность подготовки, связь теории с профессиональной деятельностью и учёт условий, в которых полученные знания будут применяться [1, с. 190–206].

Компетентностный подход ориентирует обучение на способность применять знания, умения и навыки в профессиональных ситуациях. Его результатом является не только усвоение учебного материала, но и готовность обучающегося выполнять поставленные задачи, анализировать обстановку и выбирать адекватный способ действия [1, с. 55–65].

Деятельностный подход предполагает активное включение обучающихся в решение учебных и практических задач. Вместо преимущественно пассивного восприятия информации используются упражнения, практикумы, анализ ситуаций, проектные задания и иные формы работы, в ходе которых обучающийся действует, оценивает результат и корректирует собственную деятельность [1, с. 190–206].

Личностно ориентированный подход учитывает способности, образовательные потребности и профессиональные цели обучающегося. Он не отменяет единых требований военного образования, но предполагает вариативность способов обучения, педагогическую поддержку и развитие самостоятельности военнослужащего [1, с. 55–65].

В военном образовании применяются объяснение, беседа, демонстрация, практические упражнения, работа с учебной литературой, контрольные задания и самостоятельная подготовка. Выбор метода определяется целью занятия, содержанием учебного материала, уровнем подготовки группы и доступными средствами обучения [1, с. 190–206].

Для повышения активности обучающихся используются проблемные задания, разбор профессиональных и учебных ситуаций, групповая работа и проектные формы. Такие методы позволяют связывать теоретический материал с практическими задачами, развивать критическое мышление и формировать навыки взаимодействия. Применение интерактивных методов должно сопровождаться чёткой постановкой целей, определением критериев оценки и обсуждением полученных результатов. [1, с. 190–206]

Цифровые образовательные ресурсы расширяют возможности организации занятий и самостоятельной подготовки. Электронные учебные материалы, тестовые задания и образовательные платформы позволяют предоставлять дополнительные задания, отслеживать учебный прогресс и обеспечивать доступ к учебному содержанию. Вместе с тем цифровые инструменты должны применяться с учётом требований защиты информации и особенностей конкретной образовательной организации.

Заключение. Современная военная педагогика представляет собой область научного знания и практической деятельности, направленную на совершенствование обучения, воспитания и развития военнослужащих. Её развитие связано с реализацией компетентностного, деятельностного и личностно ориентированного подходов, усилением практической направленности подготовки, применением цифровых средств обучения и развитием самостоятельности обучающихся [1, с. 8–10; 2, с. 414–416].

Эффективность военно-педагогического процесса зависит от согласованности его целей, содержания, методов и оценивания, а также от педагогической компетентности преподавателей и командиров. Сочетание теоретической подготовки, практической деятельности и систематической обратной связи создаёт условия для профессионального развития военнослужащих и повышения качества военного образования [1, с. 183–206].

Список литературы

1. Устинов, И. Ю. Военная педагогика: учебник / И. Ю. Устинов, В. Е. Талынёв, А. Н. Кирюшин, Ю. Ф. Семоненко, Г. В. Агапова. — Москва: ИНФРА-М, 2025. — 523 с. — (Военное образование). — ISBN 978-5-16-017802-8. — DOI 10.12737/1876533. — Текст: электронный. — URL: https://znanium.ru/catalog/product/2159601 (дата обращения: 09.10.2026).
2. Фанин, Т. Р. Военно-педагогический процесс / Т. Р. Фанин, С. Ю. Животиков. — Текст: электронный // Молодой учёный. — 2017. — № 49 (183). — С. 414–419. — ISSN 2072-0297. — URL: https://moluch.ru/archive/183/46906 (дата обращения: 09.10.2026).

УДК 378.14

ГУМАНИТАРНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ КАК ОСНОВА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ КУРСАНТОВ

Картавая Е.С., канд. псих. наук, ORCID 0009-0008-9903-5372,
Картавый С.Н., канд. ист. наук, доц., ORCID 0009-0001-6366-191X
ФГКУ ВО УВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны имени маршала Советского Союза Л.А. Говорова», г. Ярославль, Ярославская обл., РФ
s-kartavyi@mail.ru; kartavayakat@yandex.ru

Введение. На современном этапе развития вооруженных сил требования к профессиональной подготовке военнослужащих выходят за рамки узкоспециальных компетенций. Особенность военной службы сейчас характеризуется усложнением задач, стоящих перед офицерским составом, наличием гибридных конфликтов, информационных войн и высокой психологической нагрузки на весь личный состав. В сегодняшних реалиях офицер должен быть не только специалистом в области тактики, вооружения и военной техники, но и профессионалом, способным быстро принимать управленческие решения, от него ждут высокой общей и педагогической культурой и устойчивой системой ценностей.

В связи с этим возникает противоречие между практической направленностью военного образования, ориентированного на формирование прикладных навыков, и необходимостью развития духовного мира курсанта для выстраивания адекватной внутренней реальности, что в комплексе будет определять успешность выполнения стоящих перед военнослужащим задач. В разрешении этого противоречия одну из ключевых ролей играют дисциплины гуманитарного цикла.

Цель статьи – теоретическое обоснование роли гуманитарных дисциплин как системообразующего фактора профессионального самоопределения и ценностно-смысловой ориентации курсантов в процессе обучения в военном ВУЗе.

Основная часть. Профессиональное самоопределение – это сложный, многоэтапный процесс, в ходе которого индивид осознает свои потребности, возможности и ценности в контексте выбранной профессии.

Согласно концепции Э.Ф. Зеера, профессиональное самоопределение не является одномоментным выбором профессии, а представляет собой процесс на протяжении всей профессиональной жизни, включая этап обучения [2].

Ценностно-смысловая ориентация представляет собой систему личностных смыслов, которые определяют отношение курсанта к будущей профессии, к себе как к субъекту деятельности и к обществу. Если профессиональное самоопределение отвечает на вопрос «Кто я в

профессии?», то ценностно-смысловая ориентация отвечает на вопрос «зачем я учусь?», «во что я верю?», «в чем смысл моей будущей службы?».

Гуманитарные дисциплины (философия, история, культурология, психология и педагогика) обладают мощным потенциалом, который не может быть заменен техническими или специальными предметами.

Во-первых, гуманитарные знания создают мировоззренческий фундамент через рефлексию и интериоризацию научных знаний о человеке, обществе, культуре, истории. Например, изучая философию, курсантов учится задавать вопросы: о смысле жизни, о природе человека, о сущности войны и мира.

Через историю формируется ощущение преемственности и принадлежности к профессиональному сообществу вооруженных сил. Изучение истории отечества дает не только знание фактов, дат и ключевых событий истории, но способствует формированию профессионально идентичности, через осознание себя сопричастным многовековым традициям армии. Через реальные примеры позволяют увидеть и осмыслить важные ценности, такие как честь, мужество, служение [1].

Через дисциплину «Культурология» будущие офицеры знакомятся с особенностями менталитета, традициями, ценностями разных народов России и других государств.

Психология дает курсантам знания о закономерностях формирования и развития психики, особенностях поведенческих паттернов человека в различных условиях, о механизмах стресса и последствиях его воздействии на психику и поведение военнослужащего. В последующем это повышает эффективность управления подразделением, способствует сохранению психического здоровья, в том числе самого офицера.

Дисциплины гуманитарного цикла способствует развитию критического мышления, учат анализировать причинно-следственные связи, что особенно необходимо в ситуации ограниченного времени для принятия решений в нестандартных ситуациях, ситуациях дефицита времени.

Влияние гуманитарных дисциплин на профессиональное самоопределение не происходит автоматически. Оно реализуется через ряд психолого-педагогических механизмов.

Во-первых, это механизм проблематизации**.** Гуманитарные дисциплины не дают готовых ответов, они ставят перед курсантом проблемы, требующие самостоятельного решения. Столкновение с альтернативными точками зрения, с моральными дилеммами (например, «цель оправдывает средства» или «долг и совесть») заставляет курсанта искать собственные смыслы, а не принимать их в готовом виде.

Во-вторых, механизм диалога. Гуманитарное знание по своей природе диалогично. Оно предполагает обсуждение, спор, аргументацию. В ходе семинарских занятий курсант учится

формулировать и отстаивать свою позицию, что укрепляет его «Я» и способствует более осознанному выбору профессионального пути.

В-третьих, механизм биографической рефлексии. Изучение биографий исторических личностей, литературных героев, анализ собственного жизненного опыта в контексте философских категорий позволяет курсанту соотнести свой внутренний мир с миром профессии. Это способствует формированию более зрелой и устойчивой профессиональной идентичности [2].

Заключение. Гуманитарные дисциплины в системе военного образования выполняют не вспомогательную, а фундаментальную функцию. Они являются тем ресурсом, который позволяет курсанту не просто освоить сумму профессиональных знаний и навыков, но и стать субъектом собственной профессиональной деятельности, способным к самоопределению и ценностному выбору.

Профессиональное самоопределение курсанта – это не только выбор специальности, но и постоянный процесс поиска смысла в службе. Гуманитарное знание обеспечивает этот поиск инструментами: философской рефлексией, исторической памятью, психологической грамотностью и культурной восприимчивостью. В конечном счете, именно гуманитарная подготовка формирует тот «моральный стержень» офицера, без которого невозможно эффективное и ответственное выполнение воинского долга.

Таким образом, развитие гуманитарной составляющей военного образования является не данью традиции, а насущной необходимостью, отвечающей на вызовы современности.

Список литературы

1. Цепенщиков, В. А. Ценностная роль социально-гуманитарных наук в системе военного образования России / В. А. Цепенщиков, П. В. Петрий. – Текст : непосредственный // Военный академический журнал. – 2024. – № 3 (43). – С. 5–11. – EDN: EEJQDP.
2. Соколова, М. М. Самоопределение и профессиональная ориентация курсантов как фактор профессионально-личностного развития в образовательном процессе / М. М. Соколова, Ю. А. Токарева. – Текст : электронный // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. – 2025. – Т. 16, № 3. – С. 682–700. – URL: https://journals.rcsi.science/2658-4034/article/view/312443 (дата обращения: 10.10.2026). – DOI 10.12731/2658-4034-2025-16-3-759. – EDN: AGNBWB.
3. Проничева, М. М. Возрастная специфика индивидуально-психологических характеристик и ценностных ориентаций курсантов Юнармии / М. М. Проничева, Т. Н. Кабанова, Д. А. Баженова. – Текст : электронный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2025. – Т. 25, № 3. – С. 196–203. – URL: https://journals.rcsi.science/1819-7671/article/view/422906 (дата обращения: 201.10.2026). – DOI 10.18500/1819-7671-2025-25-3-196-203. – EDN: OZFDBV.

УДК 37.026.4

ЗНАЧИМОСТЬ ИНФОГРАФИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Катушенко О.А., канд. пед. наук, ORCID 0000-0003-1692-1528,
Смирнов К.Д., ORCID 0009-0001-9371-0241
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, Нижегородская обл., РФ
olga.katushenko@yandex.ru, carollsmith@vk.com

Введение. Принцип наглядности в образовательном процессе является одним из ключевых на протяжении нескольких веков. Ещё Я.А. Коменский в основах легкости обучения и учения писал «для того, чтобы все воспринималось легче, надо, на сколько лишь это возможно, привлекать к восприятию внешние чувства», а также, что «будет полезно, чтобы все, что обыкновенно изучается в каждом классе; будь то теоремы, или правила, или образы и эмблемы из преподаваемого предмета, изображалось наглядно на стенах той же аудитории» [2].

Цифровизация образовательного процесса вносит особенности в применении наглядности в рамках образовательного процесса: включение видеоматериалов, цифровых изображений, графических кейсов, VR и AR реальности, работа с интерактивными цифровыми приложениями и т.д [1].

Цель - рассмотреть значимость инфографики в современном образовательном процессе и привести примеры её применения в деятельности педагога.

Основная часть. Одним из актуальных вариантов наглядности является инфографика, которая может быть представлена в цифровом и бумажном вариантах. В.В. Лаптев определяет инфографику как «область коммуникативного дизайна, в основе которой лежит графическое представление информации, связей, числовых данных и знаний. Используется для быстрой и четкой передачи вербальной информации с формированием связанных с ней визуальных образов» [3]. При этом прародителем инфографики можно считать наскальные рисунки и надписи людей эпохи палеолита (33 тыс. лет до н.э.), которые были созданы для передачи накопленных знаний своим потомкам (особенностей охоты, быта и т.д.) [4].

Инфографика имеет несколько ключевых особенностей: схематичность, условность и эстетичность [3], которые позволяют обучающимся быстро и легко воспринимать информацию, заложенную педагогом в инфографику.

Рассмотрим применение инфографики в зависимости от задач, которые решает педагогический работник:

1. Объяснение новой информации. В рамках объяснительно-иллюстративного вида обучения может быть применена инфографика для лучшего восприятия информации. Например, разбор периодической системы химических элементов Д.И. Менделеева на уроках химии.

2. Систематизация материала. Например, создание кластера по пройденной теме с применением пиктограмм. Визуализация статистики и дат в рамках разбора исторических тем с применением временной шкалы.

3. Объяснение и организация хода образовательного процесса в рамках занятия/мероприятия. Например, применение хронологической инфографики с временной шкалой (таймлайном), где могут быть указаны этапы работы, время, место и т.д. (рисунок 1).



Рис. 1. Пример таймлайна занятия в формате судебного заседания

4. Организация самостоятельной работы обучающихся. В рамках домашнего задания обучающиеся могут составить инфографику по теме, заданной педагогом и представить её на очном занятии.

5. Планирование воспитательной деятельность с помощью календаря событий, где визуальный план мероприятий недели/месяца/ года будет с цветовой кодировкой (спорт, наука, творчество) и пиктограммами для лучшего восприятия.

6. Профилактика асоциального и деструктивного поведения. Например, разработка и распространение в официальных социальных сетях и мессенджерах памятки о защите от мошенников.

7. Формирование и развитие детского коллектива с помощью создание бренда класса/группы, где обучающимися совместно с педагогом разрабатываются эмблема, правила, традиции и т.д. представленные не только списком, но и в форме инфографики.

8. И др.

Заключение. Инфографика может быть создана педагогами без профильного образования в области дизайна и цифровых технологий. Для создания инфографики педагогом могут быть использованы шаблоны, представленные на сервисах по графическому дизайну (supa, canva, flyvi и т.д.). Данные сервисы позволяют менять шаблон под задачи педагога: добавлять необходимую информацию, менять цвет, пиктограммы, эмблемы и т.д. Также возможна генерация инфографики по промту нейросетями (например, отечественная нейросеть по генерации изображений - geekbot.ru в рамках которой был сделан таймлайн на рисунке 1).

Таким образом, наглядность является одним из основополагающих требований, предъявляемых к организации образовательного процесса, что позволяет сделать его более эффективным, продуктивным и многогранным. Инфографика помогает решать педагогическому работнику многие вопросы, связанные непосредственно с организацией учебных занятий, а также воспитательной деятельностью.

Список литературы

1. Арифулина, Р. У. Графические кейсы как инновационный инструмент оценки эффективности деятельности классного руководителя / Р. У. Арифулина, О. А. Катушенко // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 4(58). – С. 52-58. – ISSN 2071-5331. – DOI 10.46845/2071-5331-2021-4-58-52-58. – EDN FIJVLI.
2. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / под ред. А. А. Красновского. — М. : Учпедгиз, 1939–1941. — (Педагогическая библиотека). — Т. 1 : Великая дидактика / пер. с лат. Д. Н. Королькова. — 1939. — 320 с.
3. Лаптев, В. В. Инфографика: основные понятия и определения / В. В. Лаптев // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – № 4(184). – С. 180-187. – ISSN 2304-9758. – EDN RXQTTZ.
4. Фролова, М. А. История возникновения и развития инфографики / М. А. Фролова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2014. – № 10. – С. 135-145. – ISSN 2222-3886. – EDN TEIALR.

УДК 371.39

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ АГРООБРАЗОВАНИЯ

Китаева Т. А.,
Недоруб Е. Ю., канд. пед. наук, ORCID 0009-0009-7268-2569
ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н. В. Парахина», г. Орел, Орловская обл., РФ
tanya.kitaeva.1994@gmail.com; ekaterina.petrakova@mail.ru

Введение. В настоящей работе рассматриваются ключевые организационно-педагогические аспекты формирования единого научно-образовательного пространства в системе непрерывного агрообразования «школа — вуз — предприятие». Анализируется роль педагогических технологий, принципов систематичности, преемственности и коллективного производительного труда при моделировании образовательного процесса в современных агроклассах и сельских школах. Авторами выделены эффективные формы внеурочной деятельности и практико-ориентированного обучения, направленные на раннюю профориентацию, популяризацию аграрных профессий среди молодежи и закрепление квалифицированных кадров в сельских регионах [2].

В современных условиях модернизации агропромышленного комплекса (АПК), цифровизации сельского хозяйства и обострения экологических проблем резко возрастает потребность в квалифицированных кадрах. Эффективная подготовка будущих специалистов требует непрерывности и системности, начиная со школьной скамьи. Модель современного агрообразования должна не просто транслировать теоретические знания, но и формировать у обучающихся готовность к производительному труду в условиях меняющегося технологического уклада. Это обусловливает необходимость глубокого переосмысления и систематизации ключевых педагогических принципов, на которых базируется организация образовательного процесса в данной сфере]

Проблема исследования заключается в наличии противоречия между объективной потребностью государства и общества в экологически грамотных, технологически компетентных специалистах АПК и недостаточной научно-методической разработанностью педагогических принципов, обеспечивающих преемственность, коллективный характер и практикоориентированность современного агрообразования.

Различные аспекты организации профессиональной подготовки специалистов АПК, внедрения агропедагогики и применения принципов сотрудничества в вузах и школах рассматривались в трудах таких

исследователей, как Золотарева А.В. [1], Самохвалова Е. И. [6], а также в работах, посвященных непрерывному аграрному образованию. Однако специфика реализации базовых дидактических принципов при организации агротехнического и экологического обучения требует более детальной конкретизации

Цель исследования — теоретически обосновать и систематизировать базовые педагогические принципы организации агрообразования, а также определить условия их эффективной реализации в современном образовательном процессе. Для достижения поставленной цели использовался комплекс теоретических методов: анализ научно-педагогической и методической литературы по теме исследования, обобщение передового педагогического опыта, а также методы синтеза и классификации.

Основная часть. Проведённое теоретическое исследование доказывает, что организация агрообразования базируется на классических дидактических принципах, адаптированных под нужды современного агропромышленного комплекса. Сюда входят связь школы с практикой и реальной жизнью, воспитание в коллективе в процессе совместной деятельности, учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников, а также роль производительного труда**.** Установлено, что эффективное формирование интереса к сельскохозяйственным профессиям происходит тогда, когда теоретическое обучение тесно переплетается с практическим и производительным трудом на земле. Это развивает у учащихся уважение к труду, самостоятельность и творческий подход [4].

В ходе работы было выявлено, что четкое понимание педагогом принципов организации труда облегчает поиск наиболее эффективных воспитательных и организационных форм, обеспечивая научный подход к руководству деятельностью школьников. Считаем, что социально-педагогическая миссия в условиях сельской школы чрезвычайно велика. Учебная деятельность в рамках агрообразования решает глубокие воспитательные задачи — прививает «любовь к земле» и уважение к сельскому образу жизни, снижая отток молодежи из деревень.

Также модернизация сельского хозяйства требует от будущих специалистов не просто репродуктивного выполнения задач, а аналитического мышления. Поэтому педагогические принципы организации агрообразования должны быть направлены на развитие субъектности ученика, его способности прогнозировать результаты своей работы. Кроме того, важно выстроить непрерывную цепочку, где школа закладывает базовый интерес и ценностные ориентиры, облегчая последующее вхождение выпускников в систему среднего профессионального и высшего аграрного образования.

Заключение. Таким образом, результаты теоретического исследования подтверждают, что интеграция педагогических принципов и

производительного труда позволяет эффективно решать задачи профессиональной ориентации школьников и готовить кадры, психологически и практически готовые к работе в современном высокотехнологичном аграрном секторе [5].

Главная основа агрообразования — тесное переплетение учебного процесса с реальной практической деятельностью на земле. Организация общественно полезного, производительного труда является ключевым инструментом для формирования личности, развития уважения к труду и любви к родной земле. Важнейшим условием эффективности признано воспитание учащихся внутри коллектива, где совместный аграрный труд сплачивает школьников.

Процесс обучения строится строго с опорой на возрастные и психологические особенности обучающихся, чтобы физические нагрузки и сложность задач соответствовали их возможностям, а продуманная педагогическая структура агрообразования помогает школьникам осознанно подходить к выбору будущей профессии, стимулируя их стремление оставаться в аграрной сфере и развивать сельские регионы.

Список литературы

1. Золотарева, А. В. Моделирование профориентационной работы в сельской школе в условиях сетевого взаимодействия с предприятиями АПК // Ярославский педагогический вестник. — 2023. — № 4 (133). — С. 45–54. — EDN FXTYUI. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=FXTYUI — Текст : электронный (дата обращения 12.10.2026).
2. Карасев, М. В. Дополнительное образование естественно-научной направленности как инструмент ранней профориентации сельских школьников // Просвещение. Обзоры и тренды кадровых систем в АПК. — 2026. — Т. 18, № 2. — С. 120–127. — EDN OPKLMN. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=OPKLMN - Текст : электронный (дата обращения 12.10.2026).
3. Недоруб, Е. Ю. Биотехнология как одно из ключевых направлений обучения в агроклассах // Передовые научно-технические проекты в биотехнологии : материалы V Всероссийской научно-практической конференции по актуальным проблемам в области биотехнологии, Орел, 28 апреля 2026 года. — Орел : ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина», 2026. — С. 425–428. — EDN ZXLKWP. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=ZXLKWP — Текст : электронный (дата обращения 12.10.2026).
4. Недоруб, Е. Ю. Методы повышения мотивации к обучению в агроклассах: strategies и подходы для увеличения интереса к аграрным наукам // Вестник педагогических наук. — 2026. — № 9. — С. 168–173. — DOI 10.62257/2687-1661-2026-9-168-173. — ISSN 2687-1661. URL:https://doi.org/10.62257/2687-1661-2026-9-168-173 — Текст : электронный (дата обращения 12.10.2026).
5. Недоруб, Е. Ю. Приоритетные thematic направления для реализации дополнительных общеобразовательных программ естественно-научной направленности в аграрных классах // Модернизация и трансформация научной деятельности в эпоху цифровых технологий : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Самара, 01 марта 2026 года. — Уфа : ООО

«Аэтерна», 2026. — С. 70–72. — ISBN 978-5-00177-834-9. — Текст : непосредственный.
6. Самохвалова, Е. И. Интеграция ресурсов центров «Точка роста» и цифровых лабораторий в практику довузовской подготовки будущих агрономов // Сибирский учитель. — 2024. — № 3. — С. 88–95. — ISSN 1813-145X. — Текст : непосредственный.
7. Тихонов, П. В. Федеральный проект «Кадры в АПК» и новые векторы развития агротехнологического профиля в сельских общеобразовательных организациях // Вестник аграрной науки. — 2025. — Т. 23, № 5 (102). — С. 112–118. — EDN ASDFGH. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=ASDFGH — Текст : электронный (дата обращения 12.10.2026).

УДК 37.53.51

ОТ КРИТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА К ЛОГИЧЕСКОМУ РЕШЕНИЮ: РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ

***Кожухарова Т.А.*[1],** ORCID 0009-0000-4553-2594,
***Федотова А.В.*[2],** ORCID 0009-0001-2400-8731
[1]МОУ «Бендерский теоретический лицей имени Л.С. Берга», г. Бендеры, ПМР
[2]МОУ «Бендерская гимназия № 2», г. Бендеры, ПМР
tatiana.kojuharova@bk.ru; nastusha213977@gmail.com

Введение. Современный мир характеризуется стремительным ростом объема информации, поэтому одним из ключевых результатов школьного образования становится не только усвоение знаний и формул, но и развитие способности учащихся анализировать информацию, отличать факты от интерпретаций, выявлять логические ошибки, устанавливать причинно-следственные связи и принимать обоснованные решения. Совокупность данных умений составляет основу критического мышления, которые являются важными компонентами интеллектуального развития личности. Особое значение их формирование приобретает при изучении физики и математики, поскольку данные предметы требуют осмысленного анализа, логического рассуждения, обобщения информации и построения обоснованных выводов. Вместе с тем анализ школьной практики показывает, что при обучении физике и математике нередко преобладают репродуктивные задания, предполагающие применение уже известных алгоритмов и формул, что ограничивает возможности учащихся самостоятельно исследовать проблему и выбирать способы ее решения. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных образовательных подходов, направленных на развитие критического мышления средствами физики и аналитического мышления средствами математики.

Целью стало описать и показать примеры применения аналитического мышления на уроках математики и критического мышления на уроках физики.

Основная часть. В психолого-педагогической литературе аналитическое мышление на уроках математики рассматривается как процесс, опосредованный механизмом «анализа через синтез» [4].

А.В. Брушлинский подчеркивал принципиальную нелинейность такого поиска: одна и та же задача каждый раз выступает в новом качестве в зависимости от системы связей, в которую она включена. Аналитическое мышление не сводится к алгоритмической деятельности. Алгоритм действует в рамках уже заданной структуры, тогда как анализ через синтез имеет дело со структурами, возникающими при мысленном преобразовании задачи. Рассмотрим пример из школьного курса алгебры.

Пример. Решить иррациональное уравнение: $\sqrt{5-x}\ 5-x^2$.

При решении примера алгоритмическим подходом необходимо обе части уравнения возвести в квадрат, что приводит к громоздкому уравнению четвертой степени, разложение которого на множители требует отдельного подбора [2]. Аналитический взгляд позволяет увидеть, что если обозначить $y=\sqrt{5-x}$, то уравнение превращается в симметричную систему :

$$\begin{cases} y^2 = 5 - x \\ x^2 = 5 - y \end{cases}$$

Вычитая уравнения друг из друга и преобразовывая их, получаем:

$$(x-y)(x+y-1)=0$$

Из этого следуют два случая:

$$\boldsymbol{x-y=0}$$
$$\boldsymbol{x=y}$$
$$\boldsymbol{x=\sqrt{5-x}}$$
$$\boldsymbol{x^2=5-x}$$
$$\boldsymbol{x^2+x-5=0}$$
$$\boldsymbol{x=\frac{-1+\sqrt{21}}{2}}$$

Отрицательный корень отбрасываем, так как $x=y\geq 0$

$$\boldsymbol{x+y=1}$$
$$\boldsymbol{y=1-x}$$
$$\boldsymbol{y^2=5-x}$$
$$\boldsymbol{(1-x)^2=5-x}$$
$$\boldsymbol{x^2-x-4=0}$$
$$\boldsymbol{x=\frac{1-\sqrt{17}}{2}}$$

Второй корень не подходит по условию $x\leq 1$

Таким образом, уравнение имеет 2 решения:

$$x=\frac{-1+\sqrt{21}}{2} \text{ или } x=\frac{1-\sqrt{17}}{2}$$

Итак, рассмотренный пример показывает, что математическое мышление более продуктивно тогда, когда оно обнаруживает структуру, стоящую за поставленной задачей. Решая алгоритмически, ученик видит только формулу, тогда как решая аналитически, он видит симметрию, скрытую за формулой, и превращает громоздкое решение в содержательное рассуждение.

Для наглядного показа критического мышления на уроках физики рассмотрим следующий пример из книги Перельмана «Занимательная физика».

«На дне блюдца с водой лежит монета. Требуется достать ее, не замочив рук. Учащимся предлагается найти способ решения проблемы» [1].

Для демонстрации в стакан помещается горящая бумага, после чего стакан переворачивается и ставится в блюдце. Учащиеся наблюдают эффект: вода поднимается внутрь стакана, открывая монету. Учащиеся могут ошибочно начать объяснение с того, что сгорание кислорода уменьшает давление в стакане, и атмосферное давление загоняет воду внутрь.

Но на этапе осмысления проведенного эксперимента, учитель предлагает провести модифицированный эксперимент – вместо горящей бумаги стакан обдается кипятком. Эффект повторяется, хотя горения нет. Это опровергает гипотезу о «сгорании кислорода» и подводит к следующему объяснению: причиной является изменение температуры воздуха внутри стакана, а не химическая реакция. Для полной достоверности можно провести еще один эксперимент с длительно горящей спиртовой ваткой. Опыт показывает, что уровень воды превышает 20%, что окончательно подтверждает температурную, а не химическую природу эффекта.

Учащиеся последовательно проходят этапы выдвижения гипотезы, ее экспериментальной проверки и опровержения, что формирует навык различения корреляции и причинности.

Вывод. Таким образом, развитие на уроках аналитического мышления в математике и критического мышления в физике – это две стороны одного метода. Математика ищет внутреннюю согласованность, а физика – внешнее соответствие. Вместе они образуют научное мышление: построение объяснений и их проверку.

Список литературы

1. Перельман, Я. И. Занимательная физика / Я. И. Перельман. — М. : Эксмо, 2026. — 464 с. — ISBN 978-5-04-161037-1.
2. Сканави, М. И. Сборник задач по математике для поступающих в вузы. Алгебра / М. И. Сканави. — М. : АСТ, 2019. — 608 с. — ISBN 978-5-17-077447-0.
3. Ennis, R. H. The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities / R. H. Ennis. — University of Illinois, 2011.
4. Загвязинский, В. И. Методология педагогического исследования : учебное пособие для вузов / В. И. Загвязинский. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2023. — 105 с. — ISBN 978-5-534-07865-7.

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ

Кокоша Е.А., ORCID 0009-0003-6494-2830
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
eakokosha@mail.ru

Введение. Формирование духовно-нравственных ценностей личности занимает особое место в современной педагогической науке, поскольку от уровня ценностной ориентации будущих педагогов зависит не только качество образовательного процесса, но и культурная устойчивость общества.

Принимая во внимание детерминирующую функцию мотивации в организации деятельности, мы сосредоточили усилия на проектировании образовательного пространства, стимулирующего у студентов педагогических специальностей стремление к повышению уровня духовно-нравственной воспитанности.

Цель исследования: выявить особенности формирования ценностных ориентаций у будущих педагогов через развитие смыслообразующих мотивов.

Основная часть. В процессе определения условий формирования у студентов мотивов нравственного становления нами были учтены существующие в психолого-педагогической литературе наработки по этому вопросу. Исследований, посвященных роли мотивации в учебно-воспитательной деятельности, достаточно много: это труды
А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, А. К. Марковой, Д. Б. Эльконина, А. М. Матюшкина, В. А. Сластенина, С. Л. Рубинштейна и многих других.

Результаты анализа исследований показал, что важно не только формирование у студентов определенной системы моральных ценностей и наличие духовно-нравственных понятий самих по себе, а и создание условий для повышения интереса будущих специалистов к этим вопросам.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, мотивационная сфера личности выполняет три ключевые функции: побудительную, познавательную и смыслообразующую. При этом центральное место отводится именно смыслообразующей функции. Она отражает субъективную ценность деятельности для человека, выступая индикатором того, какой личностный смысл индивид придает своим действиям [2].

Американский психолог Карл Роджерс утверждал, что каждый человек движим врожденным желанием стать лучшей версией себя. Самоактуализация – это не просто выживание, а постоянное развитие и раскрытие своих талантов. Когда человек находит способ применить свои

лучшие качества в работе, он обретает не только профессиональный успех, но и подлинный смысл своего существования [3].

Тенденция самоактуализации определяет активность жизненной позиции, повышенное напряжение, постоянный процесс нравственного роста. Педагоги, которые перестают самосовершенствоваться в моральном аспекте, не способны достичь высоких результатов в профессиональном становлении. Их функция сужается до трансляции обучающей информации.

Учеными доказано: то, что мы делаем и как мы это делаем, напрямую зависит от наших глубинных желаний и мотивов. Именно они задают тон нашей активности. А когда мы, погружаясь с полной самоотдачей в деятельность, видим реальный результат, мы обретаем самое важное чувство – ощущение того, что наша жизнь и наши действия имеют подлинный смысл.

Согласно представлению С.Л. Рубинштейна, подлинная вовлеченность обучаемого в образовательный процесс возможна лишь при условии внутреннего усвоения учебных задач. Это означает, что внешне заданные цели должны трансформироваться в личностно значимые смыслы, обретая эмоциональный резонанс и становясь частью внутреннего опыта субъекта [4].

Ключевым ориентиром в данном исследовании выступает концепция В.А. Сластенина, согласно которой эффективность любой деятельности напрямую зависит от глубины и интенсивности мотивационной сферы личности, побуждающей к активному и целенаправленному достижению результатов [5].

Опираясь на данное определение, процесс формирования мотивации следует интерпретировать как целенаправленное создание педагогических условий, способствующих актуализации внутренних стимулов (целей, установок, эмоций) и их осознанному освоению будущими педагогами в контексте их нравственного развития.

Мы предположили, что важно создать условия для осмысления студентами понимания того, что именно педагог обеспечивает в обществе воспроизведение и трансляцию духовных ценностей, осуществляет духовную связь поколений и духовного опыта человечества; что именно педагог-воспитатель совместно с родителями должен осуществлять духовное воспитание молодого поколения.

Осознание студентами этой проблемы для себя лично, по нашему мнению, будет способствовать закреплению у них потребности в нравственном становлении, появлению внутренних побуждений к овладению нравственной воспитанностью.

Предпосылкой, существенно влияющей на формирование мотивов повышения собственной нравственной воспитанности студентов и вызывающей яркие, как положительные, так и отрицательные эмоции,

является чувственное переживание ими проблем нашего общества, осмысление места духовно-нравственных ценностей в системе ценностей человека. Будущие педагоги должны осознавать, что сформированность этих ценностей предопределяет способность осуществлять грамотное воспитательное влияние на учащихся, передавать им гуманистические идеалы и способствовать формированию их собственных духовно-нравственных ориентиров. Внутренняя установка на служение, помощь и развитие других людей усиливает значимость духовных ориентиров. Именно такая мотивация является желанной для будущего педагога.

Условиями формирования у будущих педагогов мотивов духовно-нравственной воспитанности должны стать: применение преподавателями психолого-педагогических и специальных дисциплин принципов личностно ориентированного и целостного подходов; высокий уровень преподавания теории и технологии организации нравственного воспитания студентов; перенос акцентов в воспитательной работе со студентами на вопросы формирования у них всех компонентов готовности к нравственному совершенствованию; всестороннее педагогическое обеспечение процесса воспитания как творческого процесса преобразования студентом полученных знаний на основе собственных мыслей и чувств; создание ситуаций эмоционального переживания студентами уровней собственной моральной готовности к профессиональной деятельности.

В заключение следует отметить, что сформированная внутренняя мотивация к гуманному, ответственному и этически обоснованному поведению способствует становлению профессионально зрелой личности педагога. Поэтому развитие мотивационной готовности к нравственному действию должно рассматриваться как приоритетное направление подготовки будущих учителей.

Список литературы

1. Кокоша, Е. А. Педагогические условия формирования духовно-нравственных ценностей у будущих журналистов / Е. А. Кокоша // Вестник Донецкого педагогического института. — 2017. — № 2. — С. 287–293. — URL: elibrary.ru (дата обращения: 09.10.2026). — ISSN 2522-1480. — EDN XRLZJZ. – Текст : электронный.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва: Политиздат, 1981. — 558 с. — ISBN 5-250-01773-4. — Текст: непосредственный.
3. Роджерс, К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс; перевод с английского М. Злотник. — Москва: Эксмо-Пресс, 2001. — 415 с. — (Психологическая коллекция). — ISBN 5-04-008274-6. — Текст: непосредственный.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2020. — 712 с. — ISBN 978-5-4461-8164-9. — Текст: непосредственный.
5. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — Москва: Академия, 2021. — 576 с. — ISBN 978-5-7695-8153-3. — Текст: непосредственный.

УДК 378.147

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ

Кормилаева А.А., ORCID 0009-0008-6605-8850
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Ярославская обл., РФ
akormilaeva@rambler.ru

Введение. Активное распространение цифровой образовательной среды устанавливает приоритет инициативности, преобразующих возможностей обучающихся. Этим детерминирован отказ от монологического изложения учебного материала педагогом и опросных форм репродуктивного характера. Образовательный сторителлинг – современная мультимедийная субъектно-ориентированная технология, основанная на конструировании коротких увлекательных историй (сторис) с продуманными сюжетом, героем, визуальным рядом для решения актуальных задач обучения и воспитания.

Цель статьи – разработать сторис с вариантом сюжета «Квест» для проведения урока обобщения и систематизации знаний в шестом классе по русскому языку.

Основная часть. Цифровой сторителлинг в школьной практике позволяет повысить познавательную активность обучающихся, осуществить персонализацию обучения в соответствии с их образовательными потребностями, сделать объяснение любого материала наглядным, доступным за счет выразительных историй: «Технология может способствовать лучшему усвоению языковых и речевых знаний» [1, с. 48]. Еще одним преимуществом этой педагогической технологии является транслирование традиционных ценностей. Сторис должна иметь четкую структуру, соответствующую «классической драматургической схеме», а главным ее компонентом является герой, «близкий по интересам, социальному положению аудитории» [3, с. 96]. Эмоционально-насыщенный сюжет и наличие конфликта формируют навык находить нестандартные решения учебных задач. На наш взгляд, поучительные сторис, включающие положительных и отрицательных персонажей, могут быть использованы учителями-предметниками для развития ИКТ-компетенций и критического мышления школьников в рамках проектной деятельности.

В статье мы разработали сторис с вариантом сюжета «Квест» и положили ее в основу проведения комбинированного урока в шестом классе. Тема занятия звучит следующим образом: «Такие разные имена прилагательные». Цель урока – научить различать качественные, притяжательные, относительные прилагательные на основе их семантико-

грамматических признаков, распознавать в тексте случаи перехода адъективов из одного разряда в другой.

На этапе актуализации знаний учитель стимулирует познавательный интерес шестиклассников на личностно-значимом уровне. Педагог предлагает обучающимся поучаствовать в лингвистическом турнире: *«Уже с XVIII века ученые ожесточенно спорят о количестве разрядов имен прилагательных в русском языке. Так, в «Грамматике церковнославянского языка» А. Х. Востоков решительно вывел качественные, притяжательные, относительные, числительные, причастия. Другой ученый, А. А. Шахматов, попытался в пух и прах разбить эту теорию в собственных трудах. Он сделал вывод о триединстве категорий: все прилагательные делились только на качественные, притяжательные, относительные. Кто же прав? Сейчас академик А. М. Пешковский, создатель монографии «Русский синтаксис в научном освещении», постарается последовательно объяснить всё А. Х. Востокову и А. А. Шахматову и покажет, что не всё так просто!»* Отметим, что мы выбрали в качестве главных героев известных лингвистов в связи с возможностью формирования лингвокультурологической компетенции школьников.

На этапе открытия нового знания учитель может предложить шестиклассникам послушать объяснения А. М. Пешковского, чтобы обеспечить восприятие, осмысление и первичное закрепление нового материала по теме урока. Мы предполагаем, что педагог заранее может озвучить анимированную модель на слайде презентации PowerPoint, вставив аудиофайл. Приведем содержание высказывания А. М. Пешковского в виде эмоционального диалога с А. Х. Востоковым и А. А. Шахматовым в рамках разработанной нами сторис:

– Господа, – начал А. М. Пешковский спокойным и уверенным голосом – вы оба по-своему правы, и оба... заблуждаетесь. Вы смотрите на прилагательные как на застывшие, неизменные сущности. Но язык – живой организм! Он дышит, меняется, перетекает из одной формы в другую!

А. М. Пешковский подошел к доске и, взяв мел, написал словосочетание «золотое кольцо».

– Вот, смотрите, – продолжил он, – перед нами, казалось бы, классический пример относительного прилагательного: «золотое» указывает на материал, из которого сделано кольцо. Верно?

– Верно, – согласно кивнули А. Х. Востоков и А. А. Шахматов.

– А теперь, – А. М. Пешковский хитро улыбнулся, – представьте, что я говорю: «У нее золотые руки!» Что же получается? Руки сделаны из золота? Разумеется, нет! Здесь «золотые» означает «умелые», то есть прилагательное употребляется в переносном смысле. Перед нами уже качественное прилагательное, описывающее свойство, а не материал!

– Вероятно, это какое-то исключение из правил, – задумчиво и робко произнес А. Х. Востоков.

– Хм... Вы так считаете? Хорошо, давайте проверим Ваше предположение, глубокоуважаемый Александр Христофорович, на другом примере, – предложил А. М. Пешковский и написал рядом словосочетание «лисий хвост». – А это что за разряд прилагательного, коллеги?

– Вестимо, притяжательное прилагательное. Оно указывает на принадлежность хвоста лисе – сказал А. А. Шахматов.

– Верно, – кивнул А. М. Пешковский. – А теперь посмотрим на следующее предложение: «У него лисья хитрость!»

А. М. Пешковский, увидев смущение коллег, обвел слово «лисья» кружком.

– Принадлежит ли хитрость лисе? Нет. Здесь «лисья» – это качество, характеристика изворотливого человека. Видите ли, господа, прилагательные подобны хамелеонам! Они способны менять свой «цвет», переходить из одного разряда в другой в зависимости от контекста, от смысла, который мы в них вкладываем. Прилагательные не просто ярлыки, которые мы «приклеиваем» к предметам. Учитесь виртуозно отличать прямое и переносное значение слов, и тогда перед вами откроются все тайны русского языка!

После прослушивания сторис на этапе самостоятельной работы обучающиеся выписывают из стихотворения Ф. Тютчева «Чародейкою зимою» имена прилагательные и определяют их разряды «по цепочке».

Заключение. Таким образом, цифровой сторителлинг – это эффективная интерактивная технология, которая должна применяться на уроках русского языка в условиях цифровой трансформации школьного образования в XXI веке. Метод рассказывания коротких историй переводит педагогический процесс из сущностно-репродуктивного в субъектный тип.

Список литературы

1. Гордиенко, О. В. Технология сторителлинга как форма сотрудничества преподавателя и обучающихся в педагогическом процессе / О. В. Гордиенко // Методика сотрудничества в обучении русскому языку : материалы международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 марта 2022 года / Московский педагогический государственный университет, Институт филологии. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 46–59. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49972343 (дата обращения: 05.10.2026). – EDN XVRISZ. – Текст: электронный.
2. Сорокин, А. А. Сторителлинг как педагогическая технология в реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов в области социально-гуманитарного образования / А. А. Сорокин, А. В. Половникова // Инновационная деятельность в образовании : материалы XX Международной научно-практической конференции, Москва–Пушкино, 21–22 апреля 2026 года. – Ярославль-Москва: ООО «Канцлер», 2026. – С. 92-105. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=90505590 (дата обращения: 05.10.2026). – EDN OPMKFY. – Текст: электронный.

УДК 376.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БИОАКУСТИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ И БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ (БОС) В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДИСЛАЛИЕЙ

***Кочнева Г.Б.*, *Завьялова А.А.*,**
ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь, Республика Крым, РФ
gulzarakocneva82@gmail.com, stasja483@mail.ru

Введение. Дислалией называют неверное произнесение отдельных звуков у ребёнка с нормальным слухом и сохранной нервной регуляцией артикуляционного аппарата [1]. В практику всё чаще вводят технологии, опирающиеся на резервные возможности организма и дополняющие традиционные приёмы [3, 4]: биологическую обратную связь (БОС), в частности БОС по дыхательной аритмии сердца (ДАС-БОС), и биоакустическую коррекцию (БАК).

Метод БОС описан в обзоре [3] как немедикаментозный вариант помощи при соматических, неврологических и психических расстройствах. Т. С. Каминская и соавторы обследовали 132 ребёнка 5-11 лет с задержкой психоречевого развития (ЗПРР): речевая функция нарушена у 98 %, дефицит слухоречевой памяти выявлен у 73 %, произвольного внимания - у 63 %, при органическом поражении ЦНС задержка речи проявлялась преимущественно нарушением звукопроизношения, в частности дизартрией и дислалией [5]. Среди аппаратных методов коррекции ЗПРР рассматривают БАК и транскраниальную микрополяризацию [6]. За рубежом обратная связь при нарушениях звукопроизношения применяется в виде визуальной БОС: метаанализ 35 исследований (192 ребёнка) показал объединённый эффект d2 = 1,32, в отдельной работе у 33 детей 9-15 лет с остаточными нарушениями звукопроизношения точность произнесения возросла в среднем на 38 %, причём дети с низкой исходной стимулируемостью лучше отвечали на ультразвуковую БОС, тогда как дети с высокой стимулируемостью улучшали результат при любом из двух видов терапии [7].

Цель - теоретически обосновать пути интеграции БАК и БОС (ДАС-БОС) в коррекцию дислалии у детей. Метод - теоретический анализ научной литературы за 2021-2026 гг.

Основная часть. БОС подразумевает, что аппарат в реальном времени возвращает человеку информацию о состоянии организма в звуковой или зрительной форме, благодаря чему формируется навык целенаправленного контроля физиологических реакций [3]. Основой методики ДАС-БОС является тренировка диафрагмального дыхания с целью релаксации. Релаксационное диафрагмальное дыхание снижает

физическое и психологическое напряжение [4]; предположительно, это способствует чёткому произношению и формированию навыка различения и воспроизведения фонем. В процедуре БАК биоэлектрическая активность мозга ребёнка регистрируется и в реальном времени преобразуется в акустический сигнал, предъявляемый с минимальным запаздыванием; метод основан на принципах ЭЭГ-управления и относится к классу БОС [6]. По данным Т. С. Каминской и соавторов, после курса БАК у детей с ЗПРР прирост итоговой оценки по шкале Векслера был втрое выше, чем в контрольной группе, усилились восприятие и внимание, а родители отмечали улучшения в звукопроизношении, словаре и понимании речи. Авторы подчёркивают, что аппаратная коррекция применяется в составе комплексной психолого-педагогической помощи и не подменяет её [6]. Поэтому БАК и ДАС-БОС целесообразно рассматривать как дополнение к логопедическим занятиям при участии логопеда, невролога и психолога.

Интерес для логопедической практики представляет и зарубежный опыт визуальной БОС. Ультразвуковая БОС в реальном времени показывает ребёнку движения языка, что позволяет ему видеть и корректировать артикуляционный уклад. Исходя из проанализированных данных, можно предложить следующие пути интеграции методов в коррекцию дислалии (рабочая гипотеза авторов, требующая экспериментальной проверки). Первый - подготовительный этап: курс ДАС-БОС для формирования диафрагмально-релаксационного дыхания и снижения напряжения перед постановкой и автоматизацией звуков [3, 4]. Второй - подключение БАК у детей, у которых дислалия сочетается со снижением внимания, восприятия или слухоречевой памяти [5, 6]. Третий - индивидуальный отбор методики: возраст, понимание инструкции, сопутствующие нарушения и исходная стимулируемость звуков определяют, какой вид обратной связи окажется полезнее [4, 7]. Во всех случаях основой остаётся логопедическая работа, а эффект аппаратных методов необходимо оценивать по объективным показателям звукопроизношения [2, 6].

Заключение. ДАС-БОС формирует диафрагмально-релаксационное дыхание и снижает напряжение, что может создавать основу речевого дыхания и артикуляции [3, 4]. БАК улучшает внимание и восприятие, но сведения о её влиянии на звукопроизношение ограничены и опираются на оценки родителей [6], поэтому метод следует считать вспомогательным. Зарубежные данные по визуальной БОС обнадёживают, но получены на других технологиях [2]. Доказательная база при дислалии недостаточна: имеющиеся работы выполнены преимущественно у детей с ЗПРР и неврологическими нарушениями, а оценка результатов нередко опирается на субъективные шкалы и анкеты родителей, поэтому перенос выводов на детей с дислалией пока преждевременен; перспективны контролируемые исследования на детях с дислалией, разработка критериев выбора метода и

оценка отсроченных результатов, что позволит перейти от общих рекомендаций к обоснованным программам комплексной помощи детям с нарушениями звукопроизношения. Практическая значимость такой работы состоит в том, что логопеды и родители получат понятные критерии, когда аппаратные методы действительно дополняют занятия, а когда достаточно традиционных приёмов, что особенно важно при ограниченной доступности оборудования.

Список литературы

1. Соловьева, Л. Г. Логопедия : учебник и практикум для вузов / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2024. – 191 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-06310-3. // Образовательная платформа Юрайт : [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/537331 (дата обращения: 10.10.2026). - Текст : электронный .
2. The effectiveness of ultrasound visual biofeedback in articulation therapy for children and adolescents with speech sound disorders: a systematic review and meta-analysis / O. Y. Yiu, W. H. S. Wong, F. Pokta [et al.] // International Journal of Language & Communication Disorders. – 2026. – Vol. 61, no. 2. – Art. e70209. – ISSN 1368-2822. – DOI 10.1111/1460-6984.70209.
3. Использование технологий биологической обратной связи в клинической практике / В. М. Рузинова, Ю. В. Долгополова, Д. С. Петелин [и др.] // Медицинский совет. – 2023. – Т. 17, № 13. – С. 288–296. – ISSN 2079-701X. – DOI 10.21518/ms2023-245.
4. Можейко, Е. Ю. Обзор исследований использования БОС-терапии при реабилитации и восстановительном лечении пациентов неврологического профиля / Е. Ю. Можейко, О. В. Петряева // Доктор.Ру. – 2021. – Т. 20, № 9. – С. 43–47. – ISSN 1727-2378. – DOI 10.31550/1727-2378-2021-20-9-43-47.
5. Когнитивный «портрет» детей с задержкой психоречевого развития / Т. С. Каминская, Л. Г. Хачатрян, Е. В. Касанаве, И. В. Каминский // Лечащий врач. – 2022. – № 4. – С. 19–26. – ISSN 1560-5175. – DOI 10.51793/OS.2022.25.4.004.
6. Дифференцированный подход к аппаратной коррекции детей с задержкой психоречевого развития / Т. С. Каминская, Л. Г. Хачатрян, Г. С. Голосная [и др.] // Эффективная фармакотерапия. – 2026. – Т. 22, № 23. – С. 56–60. – ISSN 2307-3586. – DOI 10.33978/2307-3586-2026-22-23-56-60.
7. Baseline stimulability predicts patterns of response to traditional and ultrasound biofeedback treatment for residual speech sound disorder / T. McAllister, A. Eads, H. Kabakoff [et al.] // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. – 2022. – Vol. 65, no. 8. – P. 2860–2880. – ISSN 1092-4388. – DOI 10.1044/2022_JSLHR-22-00161.

УДК 37.013.42:316.77-047.48

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ И КОМПОНЕНТОВ

Кудрейко И.А., д-р пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-5865-3659,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
i.kudreiko2023@mail.ru

Введение. Общение является неотъемлемым компонентом существования общества, фундаментальной основой любого вида деятельности человека. В последнее время все более актуальным становится вопрос эффективной коммуникации: коммуникантам необходимо осознавать, что качество общения напрямую зависит от его содержания и выбранной формы.

Цель исследования – для формирования коммуникативной компетентности у будущих учителей проанализировать понятие «коммуникативная компетентность», определить ее компоненты.

Основная часть. Главным инструментом профессиональной деятельности педагога выступает общение. В течение всей профессиональной деятельности ему приходиться коммуницировать с представителями различных социальных и возрастных групп, и успех общения зависит от уровня сформированности коммуникативных навыков педагога.

Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО) определены универсальные компетенции, которыми должны обладать все выпускники вузов. Овладение тремя из представленных в ФГОС ВО компетенциями способствует развитию у обучающихся коммуникативных способностей: «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [8]. Отметим, что владение коммуникативной компетентностью способствует эффективному межличностному общению.

Любой коммуникативный акт, рассматриваемый как действие, направленное на достижение взаимопонимания, основывается на мотивации, аргументах, осмыслении и логическом обдумывании используемых вербальных и невербальных средств, ожидаемом результате.

Для того, чтобы педагог был успешным коммуникантом, в учебные планы университетского образованию включены такие учебные дисциплины: «Русский язык и культура речи», «Риторика», «Основы межкультурной коммуникации».

Указанные дисциплины позволяют студентам, будущим педагогам, овладеть орфографическими и орфоэпическими нормами литературного

языка, навыками речевого воздействия на адресанта, способностями анализировать речевые высказывания с целью успешного решения педагогических задач, а также повысить уровень сформированности коммуникативной компетентности [2].

Ряд ученых, обосновывая важность коммуникативной компетентности в педагогической деятельности, рассматривает ее как:

– одну из подструктур педагогической компетентности, представляющую собой знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения [6, с. 349];

– «многокомпонентное образование, включающее коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности, личностные свойства» [3, с. 51].

– «способность полноценно общаться во всех сферах деятельности, соблюдая нормы речевого поведения, принятые в социуме; данное умение характеризует способность создавать и понимать тексты как результат речевой деятельности» [4, с. 72];

– «владение устной речью как средством передачи информации, умение четко объяснять и говорить доступным понятным языком, доходчиво предавать те или иные факты, умение использовать вербальные методы при обучении, умение находить контакты с собеседником, предвидеть и предотвращать конфликты» [1].

В нашей работе под коммуникативной компетентностью учителя понимаем интегральную характеристику личности, основанную на устойчивых коммуникативных знаниях, умениях, способностях быстро адаптироваться к условиям коммуникативной ситуации, корректно используя вербальные и невербальные средства для достижения цели общения.

Проанализировав наработки отечественных ученых, посвященные вопросам коммуникативной компетентности, выделяем такие ее компоненты: языковой (лингвистический), литературный, социолингвистический, стратегический, социокультурный, поведенческий, эмоциональный, когнитивный, мотивационный [3; 4; 5; 7].

Кратко охарактеризуем каждый из указанных компонентов:

языковой компонент представляет знание языковых и речевых норм национального литературного языка на всех уровнях;

социолингвистический компонент заключается в умении выбирать из имеющихся языковых средств те, которые являются наиболее уместными коммуникативной ситуации;

социокультурный компонент обеспечивает знания истории, культуры, традиций и обычаев этносов, проживающих в регионе, стране.

поведенческий компонент предполагает умения использовать в коммуникации вербальные и невербальные средства;

эмоциональный компонент обеспечивает эмоциональную окраску сообщения, а также внимание к действиям говорящих для поддержки позитивного эмоционального контакта между собеседниками.

когнитивный компонент заключается в умении осознанно ориентироваться в коммуникативных ситуациях.

Отметим, что формирование каждого из названных компонентов определяет уровень коммуникативной компетентности личности, в частности педагога.

Заключение. Таким образом, уровень сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе получения ими университетского образования определяет эффективность его взаимодействия с участниками образовательного процесса и успешность в решении профессиональных задач.

Список литературы

1. Балдина, М. Ю. О взаимосвязи понятий «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетентность» / М.Ю. Балдина // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 25. –ART 14796. – 0,4 п. л. – URL: http://ekoncept.ru/2014/14796.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X. – Текст электронный.
2. Зотова, Т. Ю. Тактики речевого воздействия в аспекте изучения коммуникативного поведения педагога / Т. Ю. Зотова, А. П. Суркова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-4. – С. 79–82.
3. Кривуть, М. Л. Коммуникативная компетентность педагога: критериально-диагностический инструментарий / М.Л. Кривуть // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (76). –С. 50–56.
4. Лингвистическая компетенция как паритетная коммуникативная компетенция / А. В. Корнеева, С. В. Зеленина, Р. К. Восиева. – DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11480 // Colloquium-journal. – 2020. – № 6 (58). – С. 71–73.
5. Мендыбаева, Г. Т. Коммуникативные компетенции в образовательном процессе / Г. Т. Мендыбаева // Современное педагогическое образование. –2023. – № 4. – С. 34–37.
6. Социально-коммуникативная компетентность современного педагога/ И. А. Ахметшина, А. А. Лосева, С. А. Озерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 349– 451.
7. Троицкая, Ю. В. Дистанционное развитие коммуникативной компетенции / Ю. В. Троицкая // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – № 2. – С. 70–76.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология: утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 г. № 986. – Текст: электронный // FGOSVO. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: [сайт]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450301_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 05.09.2026). – Текст электронный.

УДК 373.4

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ

Кудряшова Е.Е., ORCID 0009-0008-7585-9422
ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»,
г. Москва, РФ
kudryashova@instrao.ru

Введение. В настоящее время в нашей стране остро стоит вопрос об обеспечении технологического суверенитета. Для развития технологий нужны высококвалифицированные специалисты в области химии, физики, биологии и инженерии. В связи с этим для школ становится важным привлекать обучающихся к углубленному изучению математики и естественно-научных предметов. Выбор школьниками предметов для углубленного изучения возможен с 7 класса, и этот возраст предполагает, что обучающийся скорее будет руководствоваться интересом, чем возможными будущими перспективами. Поэтому для привлечения школьников к углубленному изучению естественно-научных предметов следует развивать познавательных интерес до 7 класса. Единственным предметом естественно-научного цикла, изучаемом в 5-6 классе является биология, поэтому формировать познавательный интерес можно либо на уроках биологии, либо в рамках пропедевтических курсов.

Цель. Рассмотреть развитие познавательной деятельности обучающихся в рамках межпредметных пропедевтических курсов внеурочной деятельности на примере курса «Живая физика».

Основная часть. Современная отечественная школа в том числе должна выполнять социальные и государственные запросы. Одним из государственных запросов наряду с повышением качества образования является увеличение количества обучающихся, выбирающих естественно-научные предметы и математику для углубленного изучения, начиная с 7 класса [5]. Изучение любого предмета на углубленном уровне предполагает наличие устойчивого познавательного интереса к изучаемым дисциплинам. Схема, разработанная ведущим аналитиком центра математического и естественно-научного общего образования ФГБНУ «ИСМО им В.С. Леднева» д.п.н., проф. С.И. Десненко, отражает основные направления работы по формированию познавательного интереса у школьников при обучении естественно-научным предметам.

Предложенная схема показывает, что для формирования познавательного интереса важно обеспечивать работу и в урочной, и во

внеурочной деятельности, при этом необходима опора на преемственные связи.

Важно учитывать, что преемственные связи должны обеспечивать вертикальную преемственность – использовать содержание учебных предметов окружающий мир (начальные классы) и биология (5–6 классы). Еще одной особенностью межпредметных преемственных связей является возможность их использования в горизонтальной проекции – одно и то же содержание, но на разных предметах.

Межпредметные преемственные связи могут быть использованы при организации занятий для формирования более полного представления об изучаемых объектах или процессах за счет использования общих для всех естественно-научных предметов понятий, законов, величин и др. [6]. Для удобства использования была разработана матрица межпредметных преемственных связей, основанная на общих для естественно-научных предметов величин, методов, законов и закономерностей, явлений и процессов, где показано в каком классе и на каком предмете то или иное понятие вводится впервые и как используется в других предметах естественно-научного цикла.

Мы рассматриваем вклад пропедевтических курсов внеурочной деятельности в формирование познавательного интереса у школьников. Пропедевтическим можно считать подготовительный вводный курс, изложенный в сжатой и элементарной форме, предваряющий более глубокое изучение данной дисциплины [7]. Особенностью данных курсов является сочетание и использование знаний из различных областей науки и жизни, имеющий практико-ориентированный или прикладной характер занятий, направленность на развитие самостоятельности и стремления к удовлетворению личных запросов и к самореализации обучающихся.

Модель межпредметного пропедевтического курса, предложенная С.И. Десненко [8], отображает структуру курса. Согласно данной модели, межпредметный пропедевтический курс состоит из основных блоков: содержательного и процессуального.

Реализация модели предложена на примере занятия о строении конечностей животных в разделе «Физика в животных» курса внеурочной деятельности «Живая физика». Содержательная составляющая включает элементы физических знаний о рычаге как простом механизме. Немаловажным является прикладная составляющая материала. Каждый из типов рычага необходимо опробовать и выбрать те рычаги, которые использует природа для образования конечностей. В дальнейшем следует изучить разные типы конечностей насекомых, оценить длину плеч и предположить какую работу будут совершать те или иные конечности. Для этого потребуется рассмотреть конечности насекомых под микроскопом, сделать модель конечности и опробовать его работу в различных средах или при различных условиях.

Заключение. Межпредметные пропедевтические курсы по естественно-научным предметам могут стать полноценным инструментом для формирования устойчивого познавательного интереса у школьников.

Информация о финансовой поддержке: *Исследование выполняется в 2026 г. в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00033-26-04 по теме «Научно-методические основы преемственности естественно-научного и математического образования на уровне среднего общего образования».*

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под редакцией В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с. – (Психология: классические труды). – ISBN 5-7155-0358-2.
2. Авдулова, Т. П. Психология подросткового возраста : учебное пособие / Т. П. Авдулова. – Москва : Академия, 2008. – С. 240.
3. Попова, С. В. Педагогические условия формирования познавательного интереса у школьников / С. В. Попова, Ж. Н. Ворочай // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2023. – Т. 22, № 1. – С. 27–34. – DOI 10.20310/1810-231X-2023-22-1-27-34.
4. Богуславский, М. В. Феномен Ш. А. Амонашвили (к 80-летию со дня рождения) / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2011. – № 1. – С. 26–41.
5. Об утверждении комплексного плана мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 19 ноября 2024 г. № 3333-р. // Правительство России : официальный сайт. – URL: http://government.ru/docs/all/156334/ (дата обращения: 12.10.2026). – Текст : электронный.
6. Десненко, С. И. Модель механизма отбора сопряжённых тем математики и естественно-научных предметов / С. И. Десненко, В. И. Снегурова, Н. И. Волынчук // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2025. – Т. 20, № 4. – С. 72–82. – DOI 10.21209/2658-7114-2025-20-4-72-82. – EDN BRZHKJ.
7. Пропедевтический курс // Словарь методических терминов. // Грамота.ру : Справочно-информационный портал. – URL: https://gramota.ru/poisk?query=пропедевтический%20%20курс&mode=slovari&dicts[]=25 (дата обращения: 12.10.2026). – Текст : электронный.
8. Десненко, С. И. Реализация межпредметных преемственных связей в межпредметном пропедевтическом курсе / С. И. Десненко, Е. Е. Кудряшова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2026. – Т. 21, № 2. – С. 50–60. – DOI 10.21209/2658-7114-2026-21-2-50-60.

УКД 373.1

ВЗАИМООБУЧЕНИЕ КАК ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К УЧАСТИЮ В ПРОЕКТНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кулаева О.А., канд. филол. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»,
г. Самара, Самарская обл., РФ
olga-kulaeva@mail.ru

Введение. В педагогической литературе 21 века встречаются ряд терминов – «коллективный способ обучения» [1], «технология коллективного взаимодействия» [2], «технология коллективного взаимообучения» [3] – которые, на наш взгляд, могут быть рассмотрены в качестве синонимических терминов. Данные термины можно трактовать следующим образом, один учащийся обучает другого или группу учащихся и наоборот группа учащихся может обучать одного и более учащихся. Другими словами, обучение происходит в парах, малых и больших группах. В зависимости от возраста учащихся и при условии применения технологии коллективного взаимообучения формируется и/или совершенствуется один из наиболее важных навыков, коммуникативный навык. Учащиеся учатся работать в команде, презентуют заранее изученную ими информацию, отвечать на уточняющие вопросы. Учащиеся также учатся взаимопомощи. Работая в команде, учащиеся получают первый опыт в создании проекта.

Цель – рассмотреть применение технологии коллективного взаимообучения как этап в подготовке учащихся к проектной и научно-исследовательской деятельности.

Основная часть. Используя технологию коллективного взаимообучения учитель помогает решить учащимся не только проблемы во взаимодействии, но и дает возможность для более быстрого погружения в проблемы и задачи, которые можно рассматривать в качестве проектных и исследовательских задач. При взаимообучении учащиеся учатся вычленять важную информацию, формулировать высказывание, отстаивать свою позицию, задавать и отвечать на вопросы. В процессе командного взаимообучения каждый учащийся, отвечая и выполняя одну из задач, ощущает свою важность и нужность в коллективе, что помогает выработать личную ответственность каждого учащегося за общий результат.

На подготовку и реализацию применения технологии коллективного взаимообучения учителю, безусловно, требуется затратить свое времени и применить различные психолого-педагогические приемы. Учителю

следует учитывать возможности и способности каждого учащегося, а также его потенциал. Учителю необходимо выбрать надлежащую тему, которая позволит учащимся самостоятельно изучить, а под час и найти, необходимую информацию, обработать информацию на таком уровне, на котором сам учащийся сможет представить ее своим одноклассникам или другим учащимся. Учитель в свою очередь должен проконтролировать собранную и обработанную информацию, ее достоверность, оригинальность. [4]

В качестве примера применения технологии коллективного взаимообучения учащихся предлагаем к рассмотрению проект, который был разработан и реализован учителями и учащимися на базе Лицея № 1 «Спутник» (г. Самара, Российская Федерация). 4 октября – это день первого полета искусственного спутника Земли «Спутник 1». Лицей ежегодно отмечает данный праздник, с который связан не только названием, но тем, что Самара является космической столицей. В начале учебной недели классные руководители провели беседу с учащимися своих классов о значимости спутника, который был запущен в 1957 году. Каждый классный руководитель получил меридиан (Земной шар был представлен не в виде шара, а на плоскости, поделенный на меридианы). На каждом меридиане были отмечены объекты, которыми могли быть как географические объекты, так и объекты, созданные человеком. Каждому классу надо было создать сообщение и оформить «продукт» своего проекта, то есть презентацию, стенгазету, видео ролик.

Учителя в классе распределяли ответственных за поиск информации, создание презентации продукта и его информационной составляющей. Учащиеся посещали другие классы, слушали и задавали вопросы по услышанному и просмотренному материалу. Данные мини экскурсии можно считать реализацией коллективного способа обучения. Но, на наш взгляд, сложно судить о стопроцентно усвоенной информации, поскольку по итогам мероприятия не было проведено контроля усвоенных знаний.

На наш взгляд, данная технология имеет право на существование и применение при условии тщательной подготовки, проведения, а также контроля полученных знаний. Также следует отметить, что при подготовке коллективного проекта учащиеся были поставлены в ситуацию поиска, выбора и анализа информации, что провоцирует на формирование умений исследования и проектирования.

Опираясь на термин «исследовательская компетентность», сформулированного Л.А. Казариной рассматривала в своей диссертации: «Исследовательская компетентность… является интегративным качеством личности, предполагающим готовность и способность к продуктивному осуществлению исследовательской деятельности в сфере гуманитарных наук. Структурными компонентами исследовательской компетентности учащихся выступают личностный, когнитивный и деятельностный,

представленные группами соответствующих компетенций: личностно-, когнитивно- и деятельностно-акцентированными.» [5, с.9], следует сказать, что взаимообучение в рамках подобных проектов – это начальный этап учебно-исследовательской деятельности учащихся, которая сможет показать готовность и/или способность учащегося к участию в проектной и научно-исследовательской деятельности.

Выводы. Итак, на наш взгляд, взаимообучение учащихся является одной из актуальных применяемых технологий для подготовки учащихся к проектной и научно-исследовательской деятельности, а также данный процесс обучения позволяет совершенствовать коммуникативные навыки учащихся.

Список литературы

1. Макарова, Д. Г., Неустроева, А. Н. Приемы коллективного способа обучения, как средство развития регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на уроках математики // Актуальные векторы развития начального общего образования: теория, практика, инновации. Сб. материалов Республиканской научно-практической конференции. – Киров, 2026. – С. 69-72. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=89197173 (дата обращения: 09.10.2026). EDN: RDYRDW. – Текст: электронный.
2. Черкун, Л. И. Использование технологии коллективного взаимодействия при формировании экологического мышления // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей. Сб. материалов II Международной электронной научно-практической конференции. – Донецк, 2021. – С. 243-246. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49475199 (дата обращения: 09.10.2026). EDN: IBLAUS. – Текст: электронный.
3. Генералова, А. С. Технология коллективного взаимообучения // Дни науки студентов Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Сб. материалов научно-практических конференций. – Владимир, 2024. – С. 1119-1124. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68024925 (дата обращения: 09.10.2026). EDN: MCTENU. – Текст: электронный.
4. Кулаева, О. А., Филимонов, А. С. Кейс-технологии как основа для проектной и исследовательской деятельности при формировании исследователя будущего // Образование будущего и будущее образования – ICMED'2025: Труды Международной конференции по развитию современного образования. В 2-х томах. – Москва: Из-во: Научно-техническая ассоциация «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2025. – С. 160-172. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88798390 (дата обращения: 09.10.2026). EDN: KKUUDI. – Текст: электронный.
5. Казарина, Л. А. Формирование исследовательской компетентности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – Томск, 2016. – 193 с. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54438670 (дата обращения: 09.10.2026). – Текст: электронный.

УДК 378.147

ПРАКТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С НЕЙРОННОЙ СЕТЬЮ ПРИ АНАЛИЗЕ ОПРЕДЕЛЕНИЙ ТЕРМИНА

Куршакова Н.Б., д-р экон. наук, доц., ORCID 0000-0002-4036-2685,
ФГБОУ ВО «Омский государственный университет путей сообщения»,
г. Омск, Омская обл., РФ
nbk2004@mail.ru

Введение. Выступая на семинаре «Искусственный интеллект в транспортном образовании: что делать сегодня и что будет завтра» первый заместитель министра транспорта Российской Федерации К. Пашков озвучил новую миссию для транспортных вузов – «это переход от эксплуатационного к инженерно-технологическому укладу» [1]. И в этой связи искусственный интеллект (ИИ), по его мнению, нужно рассматривать как инструмент для трансформации процессов в образовании. Вследствие популяризации нейросетей для вузов открываются иные горизонты в вопросах совершенствования технологии обучения, внедрения современных методик формирования лекционного материала, составления заданий для учебной работы.

Одна из областей, где реально рассчитывать на помощь нейросетей – это постепенное устранение понятийного хаоса, который наблюдается многие десятилетия в различных сферах. Часто в процессе бизнес–коммуникаций, говоря об одном и том же участники общения не понимают друг друга [2]. Эта проблема характерна и для преподавательской деятельности. Множество определений к одному термину препятствует однозначному пониманию его смысла преподавателем и донесения правильной трактовки до студентов.

Цель статьи – представить авторскую пошаговую инструкцию взаимодействия с нейросетью для отбора определения термина, соответствующего требованиям терминологии, изложенных в документе Р 50.1.075–2011 «Разработка стандартов на термины и определения».

Основная часть. Р 50.1.075–2011 устанавливает единые правила построения определений терминов для всех видов стандартов, содержит требования к содержанию, структуре, форме и языку. В нем приведено фундаментальное правило: «один термин – одно определение», означающее, что каждый термин должен иметь только одно определение, содержащее существенные признаки понятия; «изменение определения одного и того же термина для повышения оригинальности формулировки ведет к созданию понятийного хаоса» [3].

Для того, чтобы из множества определений одного термина выбрать правильно составленное, был разработан промпт – техническое задание

для нейросети. Его типовая структура включает пять элементов: роль, контекст, задача, требования и ограничения. Именно она была взята за основу и дополнена еще двумя исходя из опыта общения с нейросетью по другим задачам. Апробация промпта выполнена на примере термина «управление человеческими ресурсами», устоявшимся в профессиональной лексике.

Шаг 1. Определена роль ИИ–помощника как исследователя по терминологии, имеющего опыт экспертизы определений к терминам.

Шаг 2. Дано описание контексту, т. е. информации, которая помогает нейросети правильно интерпретировать задание, и которую она должна учитывать при генерации ответа. Было указано, что заказчиком задания является преподаватель дисциплины «Управленческая деятельность», составляющий лекционный материал на тему «Концепция управления человеческими ресурсами предприятия», отмечено, что в лекции важно использовать определение термина «управление человеческими ресурсами», составленное по требованиям терминологии (ТТ), указанных в Р 50.1.075–2011 «Разработка стандартов на термины и определения».

Шаг 3. Перед ИИ–помощником поставлены задачи, разбитые на этапы, пройдя которые можно было бы найти определение, соответствующее всем ТТ: формирование перечня обязательных требований из документа Р 50.1.075–2011 для проведения анализа определений к термину; поиск в учебной и научной литературе 10 определений термина разных авторов с указанием источников и их оформление в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100–2018; анализ каждого определения с точки зрения соответствия/несоответствия ТТ с комментариями; представление результатов анализа в форме таблиц; обобщение данных в сводную таблицу; отбор определения без нарушений ТТ; формирование библиографического списка с учетом подтвержденных данных.

Шаг 4. Составлены требования для ИИ–помощника, которые относились к объему, формату, стилю, терминологии, видам источников информации, цитированию, формированию библиографического списка из реальных источников, проверке библиографических данных, оформлению электронных ресурсов, изложение результатов работы по этапам.

Шаг 5. Установлены ограничения для ИИ–помощника: не выходить за рамки требований терминологии, содержащихся в Р 50.1.075–2011; не использовать требования их других документов; не выдумывать определения и названия учебной и научной литературы; не допускать плагиата, определения приводить со ссылками на источники; если информации недостаточно, задавать уточняющие вопросы.

Шаг 6. Показана последовательность действий ИИ – помощника, дано указание: после каждого этапа останавливаться и ждать от заказчика

подтверждения прежде, чем переходить к следующему этапу; после завершения этапа проверять соответствует ли работа заданию.

Шаг 7. Определены критерии качества выполненного ИИ задания: все определения должны быть подкреплены ссылками на источники; выполнен анализ определений термина «управление человеческими ресурсами», свод его результатов представлен в виде таблицы по критериям соответствия/несоответствия требованиям терминологии.

Заключение. Проведя анализ 10 определений термина «управления человеческими ресурсами», приведенных в учебных изданиях и научных работах таких авторов как Армстронг М., Базаров Т. Ю., Веснин В. Р., Дейнека А. В. и Беспалько В. А., Зайцева Т. В., Кибанов А. Я., Грэхем Х. Т. и Беннетт Р., Маслов Е. В., Сперанский В. И., Стручков А. С., на соответствие их ТТ – соразмерности определения, отсутствия тавтологии и неопределенных терминов, неотрицательности, наличия существенных признаков, построения «от общего к частному», использование принципа «от определяющего к определяемому», нейросеть не нашла ни одного соответствующего всем ТТ. Вместе с тем она выделила определение А. Я. Кибанова [4], в котором не нарушено ни одно правило, но с оговоркой, что дефиниция относится к термину «управление персоналом».

Несмотря на то, что сразу решить задачу, поставленную ИИ, не удалось, в процессе реализации запроса уточнений от заказчика не потребовалось, что указывает на возможность использования промпта в виде шаблона. Решено проверить его на другой нейросетевой модели, чтобы обнаружить определение термина «управление человеческими ресурсами», составленного по требованиям терминологии.

Список литературы

1. Минтранс РФ. Новые вызовы и подходы к транспортному образованию обсудили на МТЛФ : [Электронный ресурс] // Официальный сайт Минтранса РФ. – 2026. – URL: https://mintrans.gov.ru/eye/press-center/news/12564?ysclid=muv1daos2157804963 (дата обращения: 02.10.2026). – Текст : электронный.
2. Головаш, А. Н. Роль терминологии для обеспечения качества стандартов / А. Н. Головаш, Н. Б. Куршакова, В. В. Полеваев // Инновационные проекты и технологии в образовании, промышленности и на транспорте: материалы научной конференции, посвященной Дню Российской науки, Омск, 08 февраля 2021 года. – Омск: Омский государственный университет путей сообщения, 2021. – С. 260-266. EDN: VBPWGM.
3. Р 50.1.075-2011. Разработка стандартов на термины и определения / Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии. – М. : Стандартинформ, 2011. – 12 с.
4. Кибанов, А. Я. Управление персоналом организации: учебник / под ред. А. Я. Кибанова. – 4-е изд., доп. и перераб. – Москва: ИНФРА-М, 2026. – 695 с. – (Высшее образование). – URL: https://znanium.ru/catalog/product/2243233 (дата обращения: 02.10.2026). ISBN: 978-5-16-019770-8. – Текст : электронный.

УДК 371.134

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Кущий Н.В.,
Рублёва Г.И., канд. пед. наук, ORCID 0009-0000-6663-9489
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
www.31-1995@mail.ru , g.rubleva007@mail.ru

Введение. В условиях современного этапа развития общества приоритетным направлением выступает инновационная трансформация образовательной сферы. Активное внедрение передовых управленческих подходов в работе с педагогическими кадрами создает предпосылки для повышения уровня профессиональной квалификации и раскрытия инновационного ресурса педагогов, совершенствования их профессионального мастерства, формирования условий, способствующих творческой и профессиональной самореализации личности. Актуальность изучения выбранной темы определяется тем, что грамотно созданная модель развития инновационного потенциала педагогов дошкольной образовательной организации (ДОО) обеспечивает достижение более значительных результатов как в профессиональном росте педагогов, так и в раскрытии их инновационных возможностей.

Цель исследования – теоретическое обоснование модели развития инновационного потенциала педагогов ДОО.

Основная часть. Изучение практического опыта создания организационно-педагогических условий, направленных на развитие инновационного потенциала педагогов ДОО, дало возможность определить комплекс проблемных аспектов [1, 3, 4]:

- недостаточная системность в применении инновационных технологий, ориентированных на раскрытие потенциала педагогов;
- ограниченность научно-методического и нормативно-правового обеспечения инновационной деятельности педагогов;
- нехватка квалифицированной профессиональной экспертизы разрабатываемых образовательных и методических инновационных проектов;
- необходимость формирования актуальных форм взаимодействия между научными организациями и инновационными центрами.

С опорой на выявленные проблемные зоны была разработана модель развития инновационного потенциала педагогов ДОО, включающая пять взаимосвязанных блоков (см. рис. 1).

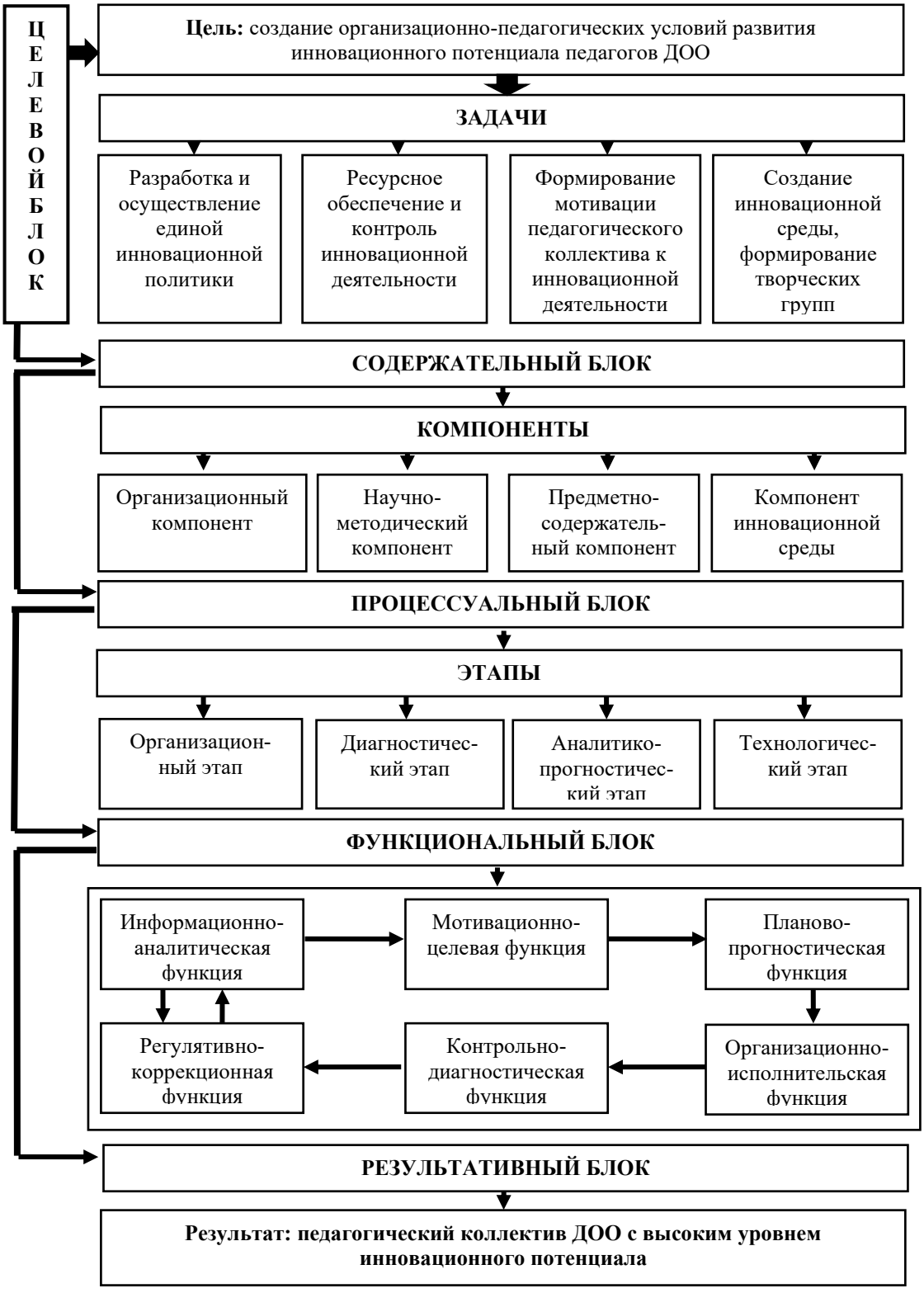


Рис. 1 Модель развития инновационного потенциала педагогов ДОУ

Целевой блок предусматривает формулирование цели и задач, определяющих реализацию модели. В качестве цели рассматривается формирование условий, обеспечивающих развитие инновационного потенциала педагогов в рамках системы дошкольного образования.

Содержательный блок модели объединяет четыре ключевых компонента: организационный, научно-методический, предметно-содержательный и инновационно-средовой. Организационный компонент нацелен на построение нормативной базы, создающей предпосылки для развития инновационного потенциала педагогических работников. Научно-методический компонент ориентирован на формирование устойчивого интереса педагогов к инновационным технологиям и их активному применению в практической деятельности. Предметно-содержательный компонент связан с обновлением содержания воспитательно-образовательного процесса и интеграцией инновационных подходов в практику. Инновационная среда играет роль катализатора, обеспечивающего эффективную обратную связь. Процессуальный блок модели отражает последовательность этапов, на каждом из которых решается определенный круг управленческих задач. Функциональный блок опирается на шесть взаимосвязанных функций управления; их комплексное применение обеспечивает целенаправленное развитие инновационного потенциала педагогов ДОО [2]. В качестве главного результата реализации представленной модели рассматривается формирование педагогического коллектива, обладающего высоким уровнем инновационного потенциала.

Заключение. Обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, что теоретически обоснованная модель развития инновационного потенциала работников ДОО включает пять структурных блоков. Реализация каждого блока предполагает от руководителя ДОО и педагогического коллектива организации деятельности в полном соответствии с их функциональным назначением.

Список литературы

1. Ибрагимов, Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Г. И. Ибрагимов // Образовательные технологии и общество. — 2007. — Т. 10, № 3. — С. 361–365.— URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-professionalnom-obrazovanii-1/viewer (дата обращения: 06.10.2026). — ISSN 1436-4522. — Текст : электронный.
2. Казакова, В. Н. Управление инновационными процессами в дошкольных образовательных учреждениях : 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Казакова Вера Николаевна ; Волжский государственный инженерно-педагогический институт. — Екатеринбург, 2000. — 161 с. — EDN NLPYRT.
3. Максимова, Л. И. Управление инновационной деятельностью в ДОО как условие развития профессионализма педагогов / Л. И. Максимова, А. С. Гаврильева // Проблемы современного педагогического образования. — 2025. — № 87-1. — С. 184–187. — Текст : непосредственный. — EDN ANZLJS. — ISSN 2311-1305.
4. Ширинкина, Е. Н. Использование интерактивных плакатов с QR-кодом в работе с родителями и детьми в ДОО / Е. Н. Ширинкина // Вестник научных конференций. — 2026. — № 4-3 (128). — С. 122–124. — URL: https://ukonf.com/doc/cn.2026.04.03.pdf (дата обращения: 07.10.2026). — ISSN 2412-8988. — Текст : электронный.

УДК 37.013.77:376

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В СТАНОВЛЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Логозинская Е.Л., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-0755-8192
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
logozinskaya.elena29@mail.ru

Введение. Процесс формирования инклюзивной культуры будущего педагога дошкольного образования сопровождается возникновением целого ряда препятствий психологического и педагогического характера, затрудняющих освоение студентами инклюзивными ценностями и компетенциями. Выявление и систематизация данных барьеров представляет собой важную теоретическую задачу, решение которой позволяет определить содержательные ориентиры для проектирования эффективных педагогических условий их преодоления.

Цель – осуществить теоретический анализ проблемы возникновения различных групп психолого-педагогических барьеров в процессе подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

Основная часть. Формирование инклюзивной позиции будущего педагога является важной составляющей профессиональной подготовки специалиста. Под данным понятием понимаем устойчивую систему ценностного отношения к детству, способность проектировать образовательный маршрут детей, готовность педагога видеть в особенностях развития ребенка ценный ресурс, а не только проблему. Становление инклюзивной позиции будущих педагогов преодолевает ряд барьеров, различной этимологии.

Первую группу барьеров составляют затруднения когнитивного характера, связанные с недостаточной информированностью студентов об особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Как показывают исследования, значительная часть будущих педагогов дошкольного образования обладает весьма фрагментарными знаниями о специфике различных нозологических групп нарушений, что порождает ощущение профессиональной некомпетентности и, как следствие, тревожность при мысли о возможной работе с такими детьми [2].

Во вторую группу барьеров, по нашему мнению, не менее значимую, относим трудности эмоционально-психологического характера. В первую очередь, речь идет прежде всего о профессиональной тревожности, которая тесно связана со страхом совершить ошибку в работе с ребенком, который имеет ограниченные возможности здоровья. Так же, к данной группе относим сложности, которые можно соотнести с понятием «синдрома

выученной беспомощности» [1]. Явление проявляется в том, что будущий специалист, столкнувшись на практике возможностью работы с детьми с особыми образовательными потребностями, испытывает неуверенность, которая обусловлена отсутствием личного опыта подобного взаимодействия и опасением не справиться с профессиональными задачами.

Существенную роль в формировании психологических барьеров играют укоренившиеся стереотипные представления о детях с ограниченными возможностями здоровья. Устоявшееся мнение о том, что дети с ОВЗ являются объектом изучения медицины, а не педагогики или психологии сформировалось преимущественно на основе бытовых, ненаучных представлений. Это порождает у будущих воспитателей неоправданное ощущение собственной непричастности к решению задач обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Не менее важную группу составляют мотивационные барьеры, связанные с отсутствием у некоторых студентов внутренней профессиональной потребности в освоении инклюзивных компетенций. Причины их появления обусловлены рядом факторов, среди которых выделяются:

- распространение стереотипа и убежденность в том, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны обучаться исключительно в специализированных образовательных организациях, а не в условиях массового детского сада;
- отсутствие осознанного отношения к проблеме инклюзивного образования у студентов, что обусловлено недостаточной информационно-просветительской работой.

Анализ научных исследований свидетельствует, что работа над преодолением мотивационных барьеров представляет собой одну из наиболее сложных задач в системе подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзии [3]. Простого формального ознакомления студентов с соответствующей нормативной базой и теоретическими основами проблемы недостаточно, необходима работа по серьезной перестройке ценностно-смысловой сферы личности.

Значимым барьером выступает также дефицит практико-ориентированного опыта взаимодействия с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в процессе обучения. Учебные и производственные практики, предусмотренные образовательными программами, зачастую организуются на базе образовательных организаций, не реализующих инклюзивные практики в полном объеме, что лишает студентов возможности получить реальный опыт наблюдения и осуществления профессиональной деятельности в условиях образовательного разнообразия. В результате теоретические знания, полученные в рамках лекционных и семинарских занятий, остаются

оторванными от практической деятельности, что снижает их практическую применимость.

Следует также обратить внимание на барьеры, обусловленные особенностями организации образовательного процесса в самих дошкольных образовательных организациях, куда впоследствии приходят работать выпускники. Столкновение сформированных в процессе обучения инклюзивных установок с реальной практикой функционирования дошкольной организации, порождает у молодых специалистов явление, которое можно обозначить как «профессиональную фрустрацию», приводящую к постепенной переоценке первоначально сформированных инклюзивных ценностей.

Заключение. Проведенный анализ психолого-педагогических барьеров позволяет заключить, что становление инклюзивной позиции будущего педагога дошкольного образования представляет собой сложный, многоаспектный процесс, сопряженный с преодолением препятствий когнитивного, эмоционально-психологического, мотивационного и институционального характера. Эффективное решение данной задачи требует комплексного подхода, предполагающего не только расширение объема теоретических знаний студентов, но и целенаправленную работу с их эмоционально-ценностной сферой, обеспечение достаточного объема практико-ориентированного опыта взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями.

Информация о финансовой поддержке: Исследования проводились в рамках государственного задания (номер госрегистрации 1672025/1025031400155-9-5.3.1-5.3.1).

Список литературы

1. Голубчикова, М. Г. Преодоление и профилактика выученной беспомощности в формировании и развитии учебно-профессиональной самостоятельности: инклюзивные аспекты / М. Г. Голубчикова, Г. В. Валеева и др. // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2022. — Vol. 89. — pp. 206-216. — ISSN: 1999-6241 — URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48700936. — DOI: 10.24412/1999-6241-2022-289-206-216. (дата обращения: 27.09.2026). — Текст: электронный.
2. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография / Е. В. Кетриш. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. — 120 с. — ISBN 978-5-8050-0653-2. — URL: http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2 (дата обращения: 27.09.2026). — Текст : электронный.
3. Руднева И.А. Профессиональные барьеры в готовности будущих педагогов к инклюзии / И.А. Руднева, О.А. Козырева // Высшее образование в России. — 2023. — №11. — ISSN 0869-3617— URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-bariery-v-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-inklyuzii. — DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-136-152. (дата обращения: 27.09.2026). — Текст : электронный.

УДК 37.014

ГИБКИЕ НАВЫКИ КАК НЕОБХОДИМАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

***Мазепин М.Ю.*[1],** ORCID 0009-0002-8995-729X,
***Мазепина М.А.*[1,2],** ORCID 0009-0000-3844-3024
[1]Губкинский филиал ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Губкин, Белгородская обл., РФ
[2]МБУДО «Детская музыкальная школа №1», г. Губкин, Белгородская обл., РФ
mazepin95@mail.ru, m.tim4encko2017@mail.ru

Введение. Цифровизация образования направлена на увеличение эффективности педагогической деятельности, повышение успеваемости обучающихся. Вместе с этим, цифровизации создаёт для педагога дополнительную нагрузку, которая не приведёт к профессиональному выгоранию только в случае использования педагогом гибких навыков.

Цель исследования – рассмотрение гибких навыков педагога как обязательных к освоению в современном состоянии системы образования.

Основная часть. От педагога традиционно требуется знание своего предмета, умение использовать различные формы, методы и приёмы работы. Однако в западной педагогической науке в последние два десятилетия активно обсуждают «soft skills» или гибкие навыки. Зарубежные образовательные организации реализуют значительное количество учебных планов и программ, которые ориентированы на приобретение и использование обучающимися гибких навыков.

Прежде всего, гибкие навыки предполагают грамотное управление собственным временем, умение вести переговоры, занимать лидерские позиции, договариваться. Описывая сущность гибких навыков педагога, отметим, что важными для учителя являются следующие навыки: самопрезентация и презентация профессиональных идей; эффективное выстраивание отношений между обучающимися, коллегами, родителями детей и др.; открытое проявление лидерских качеств; умение ставить и решать творческие профессиональные задачи.

Наиболее точно представлено описание гибких навыков педагога в трудах Т. Батт. Так, гибкие навыки бывают трёх категорий. Личностные – умение учиться, переносить стрессы, опираться на собственные морально-нравственные ценности и ориентиры, достигать поставленных целей, адаптироваться к новшествам. Социальные – умение коммуницировать, договариваться, работать для общих целей, проявлять лидерские качества, эффективно решать конфликты. Методологические – развитие собственного творческого потенциала, умение брать на себя ответственность за принятие решений и их результаты, управление

ученическим коллективом, осознание необходимости собственного непрерывного обучения [1].

Таким образом, гибкие навыки охватывают практически все сферы профессиональной деятельности педагога. Однако если ранее эти навыки могли рассматриваться как желательное дополнение к профессиональным компетенциям, то цифровизация образования сделала их применение критически важным условием сохранения профессиональной устойчивости.

Современный педагог выполняет большой объём работы, решая ряд задач. В его обязанности входит проведение учебно-воспитательной работы, научной работы (обобщение собственного педагогического опыта, подготовка докладов и статей, участие в конкурсах и грантах), организационной работы (подготовка разного рода мероприятий). Помимо этого, педагог может участвовать в работе системы наставничества в образовательной организации. Традиционно эти задачи решались в рамках очного формата с понятными временными границами: урок, родительское собрание, методический совет, конкурс и т.д. Цифровизация не отменила ни одной из этих форм работы, но трансформировала каждую из них, существенно увеличив нагрузку по всем направлениям одновременно. Цифровые сервисы, которые должны были сократить формальную работу педагогов, сами стали источником дополнительной нагрузки [2].

В условиях цифровизации образования педагоги стали оформлять в том числе и электронную отчётность. Это электронные журналы, подготовка материалов уроков в цифровом формате. Также педагоги активно создают видеоконтент: проводят мастер-классы и открытые уроки, записывают выступления детей для дистанционных конкурсов. У каждого педагога на данный момент существует также значительное количество рабочих чатов во всех разрешённых мессенджерах и социальных сетях, а также личные чаты с родителями обучающихся и самими обучающимися. Нередки случаи, когда по рабочим вопросам с педагогами связываются и в нерабочее время. Это опасно тем, что границы работы становятся размытыми, цифровизация делает педагога постоянно доступным для решения рабочих ситуаций.

Ещё одним важным фактом является то, что молодым педагогам, зачастую, дают больше работы, связанной с цифровыми технологиями. Существует проблема адаптации зрелых педагогов в цифровой среде. Поэтому молодые педагоги на данный момент испытывают значительное давление со стороны более зрелых коллег и руководства образовательных организаций, поскольку зачастую вынуждены выполнять рабочие задачи в цифровом пространстве за себя и за коллег.

Таким образом, высокий уровень информационного потока усиливает нагрузку на педагога, заставляя его разбивать задачи по уровню приоритетности, отстаивать личное время, успевать эффективно решать все рабочие вопросы. В противном случае – педагог попадает в число тех,

у кого наступает выгорание, снижается качество работы, происходят постоянные переработки. Рассматривая влияние цифровизации образования и онлайн-обучения, С.Н. Пак использует для педагогов термин «цифровое выгорание». Чтобы снизить стресс от цифровой перегрузки, учёный предлагает использовать «установление четких временных границ для онлайн-работы, отказ от цифровых устройств в свободное время, развитие цифровой грамотности, приоритизацию задач» [3, с. 7]. Это и есть гибкие навыки, которыми должны овладеть все педагоги в современных реалиях.

Использование в образовательном процессе гибких навыков, отмечают Е.В. Чудаева, М.А. Плохотнюк и И.Е. Девятова, прежде всего, создаёт безопасную среду. Авторы отмечают, что среда должна быть безопасной для обучающихся. В контексте нашей статьи, мы считаем важным дополнить, что образовательная среда должна также быть безопасной и для педагогов. Е.В. Чудаева, М.А. Плохотнюк и И.Е. Девятова отмечают, что развитию гибких навыков прежде всего способствует работа над повышением уровня эмоционального интеллекта. Так, педагог должен: понимать собственные эмоции, осознавать роль чувств и эмоций в коммуникации, выражать чувства и эмоции таким образом, чтобы налаживать контакты с другими людьми, уметь мотивировать и поддерживать себя [4].

Заключение. Цифровизация образования, задуманная как инструмент повышения эффективности педагогической деятельности, на практике привела к существенному росту нагрузки на педагога по всем направлениям его работы. Электронная отчётность, создание видеоконтента, непрерывная коммуникация через мессенджеры и размывание границ рабочего времени создают условия для «цифрового выгорания», справиться с которым возможно только за счёт гибких навыков. В этих обстоятельствах данные навыки становятся необходимым условием профессиональной устойчивости педагога. Системное развитие гибких навыков становится задачей, от решения которой зависит не только сохранение кадрового потенциала, но и качество образования в целом.

Список литературы

1. Bhatt, T. Soft Skill Training in Teacher’s Education: Provocation and Opportunities / T. Bhatt // Palarch’s Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology. – 2020. – Vol. 17(15). – P. 1-7. – ISSN: 1567-214X.
2. Таманцев, Ю. Эксперты рассказали, почему цифровизация не снизила нагрузку на учителей. // Радио РБК. – 2026. – 6 окт. – URL: https://www.rbc.ru/radio/06/10/2026/6ac5001a9a79477afda2870b (дата обращения: 06.10.2026). – Текст: электронный.
3. Пак, С. Н. Современные тенденции в исследовании профессионального выгорания педагогов: цифровое выгорание и онлайн-обучение / С. Н. Пак. – 2025. – Т. 1. – № 1. – С. 1-9. – DOI 10.33514/1694-7851-2025-3/1-274-282. – EDN UBOXJW.
4. Чудаева, Е. В. Сопровождение развития гибких компетенций у педагогов как условие обеспечения безопасной образовательной сред / Е. В. Чудаева, М. А. Плохотнюк, И. Е. Девятова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 10. – С. 324-329. – ISSN 2587-8328. – EDN AIPJGQ.

УДК 37.013.42: 355.23

ПРОФИЛАКТИКА И РАЗРЕШЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ЗАКРЫТОМ ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ МО РФ

Макаров В.В., ORCID 0009-0009-3808-0193,
Захарова И.В., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0001-5194-9142
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Ульяновская обл., РФ
marlad@yandex.ru, inna73reg@yandex.ru

Введение. Современная система довузовского образования МО РФ обеспечивает высокий уровень подготовки воспитанников. Вместе с тем, специфика круглосуточного нахождения подростков в изолированном пространстве и строгий воинский распорядок дня накладывают отпечаток на построение внутригрупповых отношений. Длительное нахождение в ограниченном пространстве сопровождается межличностной напряженностью, способной принимать деструктивные формы (буллинг, девиации), что снижает качество обучения и травмирует психику кадет.

Цель исследования: теоретически обосновать и проверить комплекс психолого-педагогических условий эффективной профилактики и разрешения межличностных конфликтов у воспитанников довузовских учреждений МО РФ.

Основная часть. Методологический фундамент составили концепция системного подхода в конфликтологии А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова [1], теория депривационных нарушений Й. Лангмейера и З. Матейчика, концепция восстановительной медиации
Ц.А. Шамликашвили и А.Ю. Коновалова, а также современные научные модели оценки барьеров и доступности психологической помощи в образовательной среде, описанные Н.А. Антоновой [4].

Опытно-экспериментальную работу мы разделили на три стандартных шага – констатирующий, формирующий и итоговый контрольный. При подборе диагностических процедур мы отталкивались именно от специфических, жестко регламентированных условий жизни внутри закрытого военного училища.

Опросник Басса – Дарки помог нам раскопать глубокие пласты скрытой враждебности, когда внешне открытой драки нет, но подростки используют бойкоты, копят обиды и уходят в глухой негативизм. Тест
Н.В. Гришиной [3] наглядно показал, как трудно ребятам сдерживать эмоции в условиях, когда у них вообще нет личного пространства и шанса побыть наедине с собой. В свою очередь, социометрия Дж. Морено помогла разложить по полочкам структуру взводов: мы выявили реальных

лидеров, обособленные группировки и кадет, оказавшихся в социальной изоляции.

Мы увидели, что кадеты ссорятся в основном из-за трех вещей: тоски по родительскому дому, суровых нагрузок и постоянной борьбы за авторитет и лидерство во взводе. Сбор данных на начальном этапе показал следующие результаты.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента по методике А. Басса – А. Дарки зафиксировал, что у 42% первокурсников превалирует вербальная агрессия и негативизм как форма психологической защиты при адаптации. У воспитанников старших курсов (3–4 года обучения) показатели смещаются в сторону косвенной агрессии и подозрительности (38%), что связано с жесткой подростковой иерархизацией. Согласно экспресс-диагностике Н. В. Гришиной [3], высокий уровень устойчивости к конфликтам демонстрируют лишь 15% кадет. Средний уровень конфликтоустойчивости зафиксирован у 53% обучающихся, в то время как 32% воспитанников имеют выраженную склонность к вовлечению в деструктивные межличностные столкновения и низкий уровень устойчивости.

Социометрия подтвердила, что конфликты «кадет – кадет» детерминированы «вынужденным общением», где изолированные воспитанники подвергаются давлению. Конфликты «кадет – младший командир» в 65% случаев провоцируются авторитарными методами управления со стороны кадет, назначенных на командные должности.

Разработанная модель психолого-педагогической профилактики, опирающаяся на параметры доступности и качества психологического сопровождения в образовании [4], реализуется на трех уровнях:

1. *Первичный (общая профилактика):* внедрена развивающая программа «Конфликтологическая культура будущего офицера» (цикл тренингов), направленная на развитие эмпатии, отработку техник «Я-высказываний» и освоение экспресс-методов саморегуляции в условиях дефицита личного пространства.

2. *Вторичный (внутригрупповая коррекция):* проведен методический семинар для офицеров-воспитателей по маркерам буллинга. На основе социометрических матриц проведено перераспределение обязанностей внутри учебных отделений, кадеты из категории «изолированных» были успешно вовлечены в социально значимую деятельность (косвенная интеграция в спортивные и творческие секции) для изменения их неформального статуса.

3. *Третичный (адресное разрешение):* ключевым инструментом стала Служба восстановительной медиации [4]. Использование техник управляемого диалога и «кругов примирения» при участии взвода позволило трансформировать конфликтный потенциал в конструктивный опыт командного взаимодействия. Данный подход ориентирован на

осознание подростками последствий своих действий, что исключает озлобление сторон, характерное для классических карательно-административных мер.

При разрешении острых конфликтов офицерам-воспитателям предложен строгий алгоритм [1, 2]: локализация и фаза «охлаждения» участников (изоляция спора); анализ объективной картины без эмоциональных оценок; медиативная сессия (воспитатель не выступает судьей); закрепление договоренностей через совместные поручения для смены коммуникативного контекста.

Заключение. Профилактика и разрешение межличностных конфликтов в довузовских учреждениях МО РФ выступают ключевым условием сохранения психологического здоровья кадет. Успешность этой работы обеспечивается уходом от сугубо директивных мер к системному внедрению инструментов медиации и повышению конфликтологической грамотности самих офицеров [1; 4]. Представленный алгоритм способствует успешной социализации кадет в условиях регламентированной среды закрытого типа. Практическая реализация разработанной модели позволяет руководству и психологической службе училищ своевременно выявлять скрытые очаги латентной напряженности во взводах. Внедрение данных рекомендаций минимизирует риски возникновения деструктивных форм поведения, преобразуя деструктивный потенциал подросткового противоборства в позитивный опыт командного взаимодействия [3, 4].

Список литературы

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 7-е изд. – Санкт Петербург: Питер, 2023. – 560 с. – ISBN 978-5-4461-1423-8.
2. Барабанщиков, А. В. Военная педагогика и психология. – Москва: Воениздат, 1986. – 239 с.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта. – 2-е изд. – Санкт Петербург: Питер, 2018. – 576 с. – ISBN 978-5-91180-895-2.
4. Антонова, Н.А. Барьеры и фасилитаторы обращаемости за психологической помощью в системе общего образования / Н. А. Антонова, К. Ю. Ерицян, Т. В. Казанцева, Р. Г. Дубровский // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, №4. – С. 77-87. – DOI 10.17759/pse.2022270408.

УДК 37.014.54

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В САМОМЕНЕДЖМЕНТЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Мартыненко А.А.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
mr.martynenko2020@gmail.com; a.svyatenko02@mail.ru

Введение. Современные условия функционирования образовательных организаций предъявляют повышенные требования к управленческой компетентности руководителя, деятельность которого осуществляется в условиях многозадачности, информационной нагрузки и взаимодействия с множеством заинтересованных сторон. Трансформация системы образования, внедрение новых стандартов и цифровизация процессов усиливают необходимость в эффективной самоорганизации управленческого труда.

Целью исследования является анализ функциональных составляющих самоменеджмента руководителя образовательной организации и их влияния на эффективность управленческой деятельности.

Основная часть. Самоменеджмент, отделившись от классической концепции менеджмента, как нововведенное понятие стало активно фигурировать в смежных областях, таких, как, к примеру, управленческая [1]. Впервые понятие «самоменеджмент» ввел Лотар Зайверт – руководитель Института стратегии и эффективности использования времени, г. Хайдельберг, Германия. Согласно концепции исследователя самоменеджмент представляет собой целенаправленное и последовательное использование испытанных методов работы в повседневной практике, способствующих оптимальному и осмысленному использованию самого ценного ресурса – своего собственного времени [2].

Функциональная структура самоменеджмента руководителя образовательной организации подразумевает под собой целеполагание, планирование, принятие решений, самоконтроль и коммуникацию. Умение совладать с собой ценится при приёме на работу практически во всех организациях, что связано с общеизвестным фактом о том, что специалисты в области HR пришли к общему мнению, что прежде, чем управлять кем-либо, человеку важно научиться «саморегулироваться», то есть управлять прежде всего собой, поскольку самоконтроль – это путь к эффективному использованию ресурсов, как личных, так и общественных [1].

Целеполагание выступает исходным функциональным элементом самоменеджмента, определяющим направленность управленческой деятельности. Для занятий саморегулированием, в первую очередь, следует понять, для чего это делается, поскольку, внося коррективы в

привычный образ жизни, человеческому мозгу необходимо дать подпитку и объяснение, зачем это нужно, а первый шаг – установка цели [1]. Касаемо деятельности руководителя образовательной организации целеполагание приобретает двойственный характер. Так, с одной стороны, директор определяет стратегические ориентиры развития учреждения, с другой – формулирует собственные профессиональные и личностные задачи. «Случайные успехи красивые, но не гарантированные. Запланированные успехи лучше, поскольку они управляются и случаются чаще» - гласит один из принципов эффективного менеджмента [3].

Планирование как функциональный компонент самоменеджмента призвано обеспечить разумное использование времени. Чем лучше спланировано время, тем эффективнее оно может быть использовано в профессиональных и личных интересах [3]. Руководитель образовательной организации, осуществляя планирование собственной деятельности, учитывает цикличность образовательного процесса, сезонные пики нагрузки и периоды отчетности, тем самым позволяя распределять управленческие усилия с учетом объективных временных закономерностей функционирования учреждения.

Принятие решений в структуре самоменеджмента руководителя образовательной организации связано с самостоятельностью в выборе и доверием себе и своему «внутреннему голосу» [1]. Проработка данного навыка – один из методов самоменеджмента [1]. Специфика управленческих решений в образовательной сфере обусловлена их влиянием на участников педагогического процесса: педагогов, учащихся и родителей. Руководитель образовательной организации, принимая решения, должен учитывать взаимосвязи всех структур, подструктур, явлений в процессе обучения и воспитания [2]. Так, например, процесс обучения – подсистема целостного педагогического процесса, урок – подсистема процесса обучения, в ходе реализации которой педагог формулирует цель и задачу и подбирает соответственно под содержание материала методы и формы обучения для получения результата у обучающихся [2].

Самоконтроль в виде функционального элемента самоменеджмента проявляется в управлении собой при различных обстоятельствах, умение видеть себя и положение дел со стороны [1]. Руководитель образовательной организации, осуществляя самоконтроль, отслеживает собственную эффективность, анализирует причины профессиональных затруднений и корректирует стратегии самоорганизации. Школа является также открытой частью социальной системы и тесно связана с внешними факторами среды, которое имеет двустороннюю связь. Безусловно внешние факторы: общественно-политическая, экономическая, природно-экологическая, культурно-духовная и социально-бытовая также сказываются на деятельность школы и воспитание личности [2]. Руководитель, осуществляя самоконтроль, учитывает влияние данных

факторов на собственную управленческую деятельность, что позволяет сохранять устойчивость в условиях внешней нестабильности.

Отметим, что самоменеджмент как методика эффективного использования времени помогает лучше организовывать трудовую деятельность, уменьшить загруженность работой и, в следствие этого, снизить количество конфликтных ситуаций и количество ошибок [3]. Основная цель самоменеджмента – обеспечение максимального использования своих возможностей, сознательного управления течением своей жизни и преодоления влияния внешних факторов как на работе, так и в личной жизни [3]. Начальная школа ставит перед педагогами ряд образовательных и воспитательных задач, что в свою очередь выдвигает современные методы управления, организации и планирования педагогической деятельностью, необходимостью освоение навыков в управлении собственной педагогической деятельностью [2].

Безусловно, помимо карьерных преимуществ, человек, использующий преимущества самоменеджмента, оберегает себя от таких явлений как стресс и выгорание [1]. Для руководителя образовательной организации данное обстоятельство приобретает особую значимость в связи с высокой эмоциональной нагрузкой управленческой деятельности, предполагающей ежедневное взаимодействие с широким кругом лиц и ответственность за результаты функционирования всей организации.

Заключение. Анализ функциональных сторон самоменеджмента руководителя образовательной организации показывает, что целеполагание, планирование, принятие решений, самоконтроль и коммуникация образуют взаимосвязанную систему самоорганизации управленческого труда. Реализация данных функций обеспечивает рациональное использование временных ресурсов, снижение профессионального выгорания и повышение эффективности управленческой деятельности в условиях многозадачности образовательного процесса.

Список литературы

1. Викторова, М. М. Самоменеджмент как инструмент личностного роста / М. М. Викторова // Скиф. Вопросы студенческой науки. — 2022. — № 10(74). — С. 158–164. — EDN: HEYNWC. — URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 09.10.2026). — Текст : электронный.
2. Утешкалиева, А. М. Особенности педагогического самоменеджмента педагога начальной школы / А. М. Утешкалиева, Г. У. Демешева // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. — 2025. — № 4/3. — С. 414–421. — DOI: 10.33514/1694-7851-2025-4/2-414-421. — EDN: KAYVXS. — URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 09.10.2026). — Текст : электронный.
3. Потапова, А. Р. Самоменеджмент как способ повышения эффективности работы / А. Р. Потапова // Известия Института систем управления СГЭУ. — 2019. — № 1(19). — С. 182–184. — EDN: UWPPUR. — URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 09.10.2026). — Текст : электронный.

УДК [378.015.31:323.2:061.2-053.6:327.82]:378(470.6ЛНР) ЛГПУ

НЕКТОРЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ СРЕДСТВАМИ ОБЩЕСТВЕННОЙ ДИПЛОМАТИИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ УНИВЕРСИТЕТА (НА ПРИМЕРЕ КЛУБА «ДРУЖБА НАРОДОВ» ЛГПУ)

Марфина Ж.В., д-р. филол. наук, доц., ORCID 0000-0002-5838-4954,
Жданова О.С., д-р. экон. наук, доц., ORCID 0000-0003-2033-1969,
Вербовский А.В., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-4308-7121
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ
info_lu@lgpu.org; sasha13.ru@mail.ru

Введение. С тех пор, как существует институт государства, развитие молодежи и различные аспекты её жизненной самореализации находятся на особом контроле у власть предержащих. И это вполне справедливо. Ведь молодежь, с одной стороны, может выступать «локомотивом» для важных общественных преобразований, с другой – её энергия может быть направлена в деструктивное русло (подтверждение тому – недавние массовые протесты студентов и старшеклассников во Франции и ФРГ).

И социальная ситуация, и психолого-педагогические особенности наделяют эту социальную группу большим потенциалом для налаживания конструктивного диалога между представителями различных сфер жизни, а также в области международных отношений. Значит, разработка действенных форм социальной коммуникации (воспитательного характера) с ключевой ролью молодежи, в особенности – в сфере «общественной дипломатии», а также анализ, обобщение и популяризация существующих начинаний, показавших свою эффективность, приобретает не только научно-теоретическое, но и прикладное значение. Следовательно, рассматриваемой нами проблеме присуща социальная и научная актуальность.

Цель – на примере деятельности Клуба общественной дипломатии «Дружба народов» в ЛГПУ раскрыть важные аспекты роли общественной дипломатии в реализации государственной молодежной политики.

Основная часть. Вначале целесообразно обратиться к ключевым элементам нормативной базы. Одним из важнейших юридических документов, регулирующих молодежную политику Российского государства, является Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года [2]. Государство уделяет особое внимание социализации молодежи на основе традиционных ценностей и созданию условий для реализации общественно полезных инициатив и проектов, исходящих от молодежных объединений и организаций. Одно из направлений работы прямо прописывает «развитие международного молодежного сотрудничества в формате «общественной

дипломатии» для укрепления репутации Российской Федерации в зарубежных молодежных аудиториях» [2]. Приведем конкретный пример продуктивного почина в этом русле, осуществляемого в Луганском государственном педагогическом университете (ЛГПУ). Вот уже год здесь действует Клуб общественной дипломатии «Дружба народов» (далее – Клуб) [1]. Годовщина с момента создания этого объединения (07.10.2025) дает основания подводить определенные предварительные итоги. Работа Клуба за прошедший с момента его возникновения календарный год была многоплановой и насыщенной. Уже в первые месяцы выделились приоритетные направления деятельности:

– повышение теоретической осведомленности и подготовленности активистов Клуба по важным компонентам «общественной дипломатии» как социального института, проводимое с привлечением компетентных экспертов из научной общественности России, представителей государственных органов, журналистов, публицистов, лидеров некоммерческих организаций (примеры мероприятий – лекция о дипломатическом протоколе и этикете; встреча с востоковедом доц. С.З. Гафуровым по актуальным проблемам международных отношений на Ближнем Востоке; круглый стол «Генезис политических наук в России»; ликбез «Подходы к определению демократии» и др.);

– «погружение» в конкретную международную и дипломатическую проблему (в частности, телемост «Перспективы парадипломатии в ЛНР»; онлайн-встреча с преподавателями МГИМО о современном состоянии международной аналитики; круглые столы «Современные политтехнологии» и «Молодежная дипломатия в социальной архитектуре» и др.);

– конкретные встречи с зарубежными коллегами именно по линии общественной дипломатии (таковы, например, телемост с российскими молодежными организациями из Донецка, Москвы, Тюмени и Ульяновска; онлайн-дискуссия с представителями африканских вузов из Бенина, Кот-д’Ивуара и Марокко; телемост с представителями молодежных организаций СНГ из Армении, Беларуси, Таджикистана; чаепитие с индийскими студентами, обучающимися в ЛГМУ им. Св. Луки).

Всего за год Клуб общественной дипломатии «Дружба народов» провел более 20 мероприятий (в среднем – по 2 в месяц), из которых в русле первого и третьего направлений по 32%, а второго – 36% мероприятий. В рамках каждого направления осуществляется живой обмен мнениями, встречи проходят в относительно неформальной обстановке и дружеской атмосфере, участники мероприятий приходят к консенсусу. При этом широкая география партнеров Клуба позволяет убедиться, что в самых разных уголках нашей планеты немало сторонников традиционных духовно-нравственных ценностей и построения современных международных отношений на основе здравого смысла, конструктивного

диалога и взаимного уважения всех участников процесса. В этом заключается один из важнейших воспитательных эффектов деятельности нашего Клуба «Дружба народов».

Заключение. Таким образом, и студенты, и преподаватели, причастные к работе данного объединения, убеждаются, что деятельность Клуба приносит позитивные плоды, среди которых:

– апробация обучающейся молодежью важных социальных ролей, соответствующих будущей профессии дипломата и вообще специалиста-международника;

– ряд проводимых в Клубе мероприятий способствуют реализации государственной политики в области исторического просвещения;

– удовлетворение насущной потребности в конструктивном диалоге с представителями ближнего и дальнего зарубежья, особенно важного в условиях гибридной агрессии «коллективного Запада»;

– укрепление у всех участников этого диалога чувства солидарности в отношении преодоления международных кризисов, нормализации международной обстановки дипломатическим путем, а значит – и гармонизации всего мирового порядка, контуры которого очерчиваются в настоящее время;

– повышение чувства ответственности за формирование имиджа Российского государства на международной арене;

– все это помогает укреплять гражданскую идентичность студентов, состоящих в Клубе, а также позитивно влияет в соответствующем плане и на зрителей проводимых мероприятий.

Следовательно, функционирование клуба «Дружба народов» предоставляет студентам широкие возможности практики реализации полезных инициатив в ходе международных контактов. Проводимые мероприятия имеют важное значение для гражданско-патриотических качеств обучающейся молодежи, что помогает успешнее решать актуальные задачи молодежной политики нашего государства.

Список литературы

1. Луганский информационный центр. Клуб общественной дипломатии начал работу в ЛГПУ : — URL: https://lug-info.ru/news/klub-obschestvennoj-diplomatii-nachal-rabotu-v-lgpu-pri-podderzhke-rosmolodezhi/ (дата обращения: 25.09.2026). — Текст : электронный.
2. Об утверждении Стратегии реализации молодёжной политики в Российской Федерации на период до 2030 года : распоряжение Правительства РФ от 17.08.2024 № 2233-р (ред. от 08.05.2025). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_484654/ (дата обращения: 28.09.2026). — Текст : электронный.

УДК 378.14.015.62

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ БЫСТРО МЕНЯЮЩЕЙСЯ СОЦИАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ

Мельник Н.М., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0003-2422-954X,
Пирюшова В.Д.
ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет»,
г. Самара, Самарская обл., РФ
prfgo@rambler.ru; waleria_piru@mail.ru

Введение. Высокая приоритетность и значимость исследований в области профессионального самоопределения обусловлены национальными целями развития Российской Федерации. В частности, государственная программа РФ «Развитие образования» регламентирует формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся [1].

В современных условиях быстро меняющейся социально-технологической среды особо остро встаёт проблема осознанного профессионального выбора. По данным исследования НИУ ВШЭ «Индикаторы российского образования», каждый третий выпускник (33%) работает не по полученной специальности [2]. По мнению экспертов, зачастую это связано с пассивной позицией школьников при выборе направления подготовки, когда решение принимается неосознанно, а под воздействием внешних факторов – советов и рекомендаций друзей, родителей, учителей, или как дань моде. Отсутствие субъектности и внутренней мотивации на этапе выбора профессии при выходе на динамичный рынок труда оборачивается кризисом профессионального самоопределения и приводит к вынужденной, хаотичной смене векторов занятости.

Цель – обоснование продуктивности применения ролевой настольной игры и описание опыта её использования как средства активизации профессионального самоопределения школьников.

Основная часть. Профессиональное самоопределение является сложным феноменом и имеет целый ряд вариантов понимания и интерпретации [3]. Мы разделяем точку зрения учёных, рассматривающих отношение человека к себе как к субъекту профессиональной деятельности в качестве ключевого момента в понимании процесса профессионального самоопределения.

Рассмотрение профессионального самоопределения через призму субъектности означает, что человек выступает актором данного процесса: он осознает и осмысливает свои личностные качества и способности, их

ценности в разных видах профессиональной деятельности, принимает персональное решение относительно вектора будущей профессиональной деятельности [4, 5].

Процесс осознания личностных качеств и способностей предполагает их первичную идентификацию и последующий объективный анализ.

Опыт научных исследований показывает, что продуктивным диагностическим и формирующим инструментом, который ярко проявляет скрытые черты характера, личностные качества, способности и модели поведения человека выступает игра.

В рамках реализации Федеральной программы «Обучение служением» командой студентов Самарского технического университета, обучающихся по специальности «Педагогическое образование» была разработана проактивная настольная ролевая игра «Мир VUKA». Цель игры – активизация профессионального самоопределения школьников старших классов на основе игрового подхода. Действие игры происходит в футуристическом мире. Игроки проходят через ряд этапов, сталкиваются с сюжетными вызовами, включая борьбу с восставшими роботами и искусственным интеллектом.

Главная особенность игры – её проактивность. Игрок самоопределяется в процессе игры. Опираясь на свои личностные качества и способности, полагаясь на смекалку, креативность и наблюдательность, он самостоятельно инициирует действия и берёт на себя ответственность за их реализацию.

Эмоциональная увлечённость, азарт способствуют проявлению личностных качеств, способностей, предпочтений, мировоззрения, умений каждого игрока.

Диагностика осуществляется по авторской методике разработчиков игры, обеспечивающей оценку действий и принятых решений игрока в рамках каждой игровой ситуации в соответствии с заданными критериями.

Промежуточные результаты фиксируются в оценочной матрице по 8 ключевым направлениям: А. Аналитическое и стратегическое мышление. Б. Креативность и нестандартное решение проблем. В. Командное взаимодействие и коммуникация. Г. Адаптивность и стрессоустойчивость. Д. Лидерство и принятие решений. Е. Системное и техническое мышление. Ж. Эмпатия и этическое мышление. З. Образное мышление.

Для каждого критерия предусмотрено 4 уровня проявления: минимальный, слабый, средний, высокий, соответственно оцениваемые баллами (1, 2, 3, 4). На основе оценочной матрицы строится карта способностей каждого участника игры в форме лепестковой диаграммы (рисунок 1), которая выдаётся ему по окончании игры.

Оценочные характеристики обуславливают предрасположенность игрока к определённому виду профессиональной деятельности, позволяют

осознать и проанализировать свои личностные особенности, увидеть свои сильные и слабые стороны, оценить себя в контексте желаемой профессии.

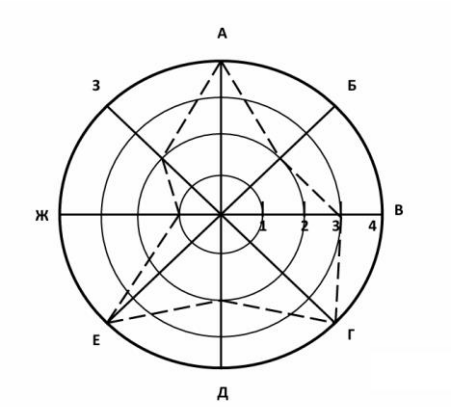


Рис.1 Пример карты способностей

Заключение. В 2025-2026 гг. ролевая настольная игра «Мир VUKA» прошла апробацию на базе 9 школ и лицеев г. Самара, в неё сыграло 108 учащихся 9-10 классов. По мнению экспертов, игра является эффективным средством активизации профессионального самоопределения школьника, заставляет его задуматься над выбором профессии, которая подойдет именно ему по характеру, склонностям, способностям. Преподаватели школ и лицеев высказали намерение активно применять игру в профориентационной работе.

Список литературы

1. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 07.09.2026) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // КонсультантПлюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/?ysclid=muvjfw6h4d818155693 (дата обращения: 30.09.2026). — Текст : электронный.
2. Индикаторы образования: 2026 : статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Т. А. Варламова, Л. М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : ИСИЭЗ ВШЭ, 2026. – 476 с. – ISBN 978-5-7598-3046-7. – Текст : непосредственный.
3. Рябова, Н.В. К проблеме профессионального самоопределения старшеклассников / Н. В. Рябова, В. В. Аксенов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. – 2025. – №11/2. – С. 175-179. – DOI 10.37882/2223–2982. 2025.11–2.40. – Текст : непосредственный.
4. Super, D. E. A theory of vocational development / D. E. Super // American Psychologist. — 1953. — Vol. 8, № 5. — P. 185–190. — DOI 10.1037/h0056046. — URL: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=114406 (дата обращения: 30.09.2026). — Текст : электронный.
5. Мельник, Н. М. Универсальная интеллектуально-информационная поддержка персональной профессиональной ориентации: эволюционно-деятельностный подход / Н. М. Мельник // Научное мнение. – 2020. – №11/2. – С. 45-51. – DOI 10.25807/РВН.22224378.2020.12.45.51. – Текст : непосредственный.

УДК 371

ГЕЙМИФИКАЦИЯ НЕ РАДИ РАЗВЛЕЧЕНИЯ: ИГРОВЫЕ МЕХАНИКИ ДЛЯ ОТРАБОТКИ СЛОЖНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Митяшина В. А., ORCID 0009-0003-4779-9614,
Суриков Ю. Н., канд. пед. наук, доц., ORCID 0009-0004-1752-8706
ФГАОУ ВО «Северный Арктический Федеральный университет
имени М. В. Ломоносова», г. Архангельск, Архангельская обл., РФ
mitiashina2005@mail.ru; *yu.surukov@narfu.ru*

Введение. Ученики охотно откликаются на игровые задания, но интерес к игре сам по себе не превращается в прочные знания. Геймификация – это применение игровых элементов и техник в неигровых ситуациях, чаще всего ради повышения мотивации [1]. При этом интерес к игре не равен умению выполнять сложное учебное действие – в этом и проходит граница между геймификацией как педагогической технологией и её имитацией.

Цель работы – показать, что игровые механики полезны в обучении прежде всего, как средство отработки сложных учебных действий, а не как развлечение.

Основная часть. Чтобы поставить любую учебную задачу с игровыми элементами, важно различать геймификацию и игровое обучение. Игровое обучение строит всё занятие как целостную игру и опирается на внутреннюю мотивацию – интерес к сюжету и самому процессу. Геймификация работает иначе: она добавляет к обычному учебному материалу игровой слой – баллы, рейтинги, уровни, – не меняя самого содержания. Поэтому геймификация лучше всего подходит для закрепления материала, отработки навыков и регулярной работы, а игровое обучение – для развития сложных навыков и нестандартного мышления [1].

Отсюда и особый статус этой технологии. Образовательная геймификация – это педагогическая система, в которой игровые элементы системно и целенаправленно встраиваются в учёбу, чтобы сделать обучение более индивидуальным, повысить мотивацию, вовлечённость и эмоциональный комфорт учеников [6]. У неё есть три части: игровой сценарий (цели, правила, награды), игровая механика (персонажи, уровни, способы двигаться вперёд) и игровая динамика [4]. Важно, что они получают смысл только тогда, когда работают на учебную цель.

Главный довод в пользу геймификации как средства отработки сложных действий даёт сам ход игры. Каждый её этап шаг за шагом развивает определённые познавательные действия: восприятие новой информации, постановку цели, принятие решений, логическое мышление,

рефлексию, критичность мышления. Иными словами, строение игры повторяет строение учебного действия и позволяет отработать его в условиях, близких к реальным (таблица 1).

Таблица 1

Соответствие этапов игры формируемым учебным действиям

Этап игры	Формируемое учебное действие
Ознакомительный	Восприятие новой информации
Постановка цели	Целеполагание
Выбор стратегии	Принятие решений
Решение проблемных ситуаций	Логическое мышление
Отражение результата	Рефлексия
Получение обратной связи	Критичность мышления
Подведение итогов	Формулирование выводов

Из таблицы видно, что игровые механики помогают осваивать именно сложные действия – те, что состоят из нескольких шагов и требуют размышления. Помогает и быстрая обратная связь: ученик сразу видит, что сделал не так, и исправляет своё действие [4].

Но чтобы геймификация работала, нужны условия: механика привязана к конкретной учебной цели, задания построены как сценарий из реальных ситуаций, есть обратная связь и организовано взаимодействие учеников [3]. Если связи с учебным материалом нет, геймификация теряет обучающий смысл, и игра начинает заслонять саму задачу [3].

Главный риск – когда всё внимание уходит на игру, а не на учёбу. Если использовать только внешние награды, внутренняя мотивация падает: интерес к предмету подменяется интересом к баллам [5]. Поэтому геймификация не заменяет обычные методы обучения, а дополняет их: она требует системной работы и умения педагога подбирать механики под конкретную задачу [5]. Отсюда простое правило: после каждой игры нужен разбор – перевод игрового опыта в предметные понятия.

Это подтверждают и данные исследований. В опросе участвовали 312 подростков 13–15 лет: чем чаще применялись игровые механики, тем выше была их внутренняя мотивация и вовлечённость. Лучше всего работают «задания и квесты» и «система поощрений», а вот соревновательные механики, особенно рейтинги, у части учеников вызывают тревожность [7]. При этом на метапредметные результаты и цифровую грамотность механики почти не влияли – значит, их нужно подстраивать под конкретные цели и особенности учеников [7]. Это видно и в вузах: игровые и медиатехнологии в подготовке студентов развивают коммуникативную компетенцию – сложное умение, требующее многократной практики [2].

Заключение. Геймификация полезна не как развлечение, а как способ управлять учебным действием. Игровые механики помогают отрабатывать сложные действия потому, что строение игры повторяет

строение действия – от постановки цели до рефлексии – и даёт быструю обратную связь. Но польза появляется только при условиях: связь механик с учебной целью, сценарная организация, разбор после игры и учёт особенностей учеников. Иначе игра подменяет цель наградой и снижает внутреннюю мотивацию. Значит, игровые механики нужно подбирать под учебную задачу, а не подстраивать задачу под готовую игру.

Список литературы

1. Гальцева, О. А. Геймификация и игровое обучение: сравнительный анализ педагогических технологий / О. А. Гальцева, Д. А. Севрюкова // Международный научный журнал «Инновационная наука». — 2026. — № 1-2. — С. 190. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-i-igrovoe-obuchenie-sravnitelnyy-analiz-pedagogicheskih-tehnologiy (дата обращения: 08.10.2026). — Текст : электронный. — ISSN 2410-6070. — EDN: UUVSGX.
2. Дзагоева, Е. А. Геймификация и медиатехнологии как инструменты формирования коммуникативной компетенции у студентов направления «Реклама и связи с общественностью» // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2026. № 3. С. 76-82. — URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/publications/article/6a9c167a32807fdbab875eae/geymifikaciya-i-mediatehnologii-kak-instrumenty-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetencii-u-studentov-napravleniya-reklama-i-svyazi-s-obschestvennost-yu/view# (дата обращения: 09.10.2026). — Текст : электронный. DOI: https://doi.org/10.12737/2587-9103-2026-15-3-76-82.
3. Кан, С. В. Теоретические основы применения геймификации в образовательном процессе общеобразовательной школы : выпускная квалификационная работа / С. В. Кан ; науч. рук. Е. Д. Платонова. — М. : МПГУ, 2025. — Рукопись. — URL: https://a78cf8ac-3ef5-4670-8fcd-a900ec94fdfb.filesusr.com/ (дата обращения: 08.10.2026). — Текст : электронный.
4. Мамонтова, Т. С., Егорова, Д. Д., Шахменов, Д. Д. Классификационные характеристики образовательной геймификации как педагогической технологии обучения школьников и студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2026. — № 2 (февраль). — С. 133–150. — URL: https://e-koncept.ru/2026/261032.htm?ysclid=mv1ecu30rx327694679 (дата обращения: 09.10.2026). — Текст : электронный. – DOI 10.24412/2304-120X-2026-11032 EDN: ZJRYPM.
5. Му, Ц. Обзор актуальных исследований применения геймификации в российских гуманитарных вузах // Управление образованием: теория и практика. — 2025. — № 2 (1). — С. 294–299. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-aktualnyh-issledovaniy-primeneniya-geymifikatsii-v-rossiyskih-gumanitarnyh-vuzah (дата обращения: 09.10.2026). — Текст : электронный. – DOI 10.25726/h0604-7274-9001-c.
6. Суриков, Ю. Н. Педагогика: учебное пособие для бакалавров. Ч. 1. / Ю. Н. Суриков. – Архангельск: ООО КИРА, 2023. – 572 с. – ISBN 978-5-98450-808-7.

Тарасова, К. В. Обучение как игра: как отношение подростков к использованию игровых механик связано с мотивацией и образовательными результатами / К. В. Тарасова, Д. А. Грачева, С. М. Авдеева [и др.] // Вопросы образования. — 2025. — № 4. — С. 136–168. — URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=87615747&ysclid=mv1ew6wnnc291462671 (дата обращения: 08.10.2026). — Текст : электронный. — DOI: 10.17323/vo-2025-24031. — EDN: RKQYJL.

УДК 37.014

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РОССИИ В ЗАПАДНОЙ АФРИКЕ

Муравьёва Т.И., ORCID 0009-0002-3889-3572,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Ярославская обл., РФ
nindjamuravey@yandex.ru

Введение. Актуальность исследования обусловлена расширением образовательного и гуманитарного взаимодействия России со странами Западной Африки. В работе рассматривается педагогический аспект просветительских и языковых практик, обеспечивающих распространение русского языка и культуры.

Цель — выявить основные особенности культурно-просветительской деятельности на основе историко-педагогического, целевого, институционального, содержательно-дидактического, экономического и результативно-педагогического критериев.

Основная часть. Источниковую базу составили нормативные акты РФ, материалы Минпросвещения России, публикации педагогических вузов и исследования по методике РКИ, в частности труды по национально-ориентированному обучению африканской аудитории [1].

Историко-педагогический критерий охватывает три периода: советский (1960-е гг.) — масштабная подготовка кадров в СССР и работа специалистов в Африке (например, в Гане) [2]; этап 1990-х — начала 2000-х гг. — сокращение присутствия; современный этап — восстановление связей через центры открытого образования, дистанционные курсы и университетское партнерство непосредственно в регионе.

Целевой критерий отражает задачи продвижения языка и культуры, зафиксированные в стратегических документах РФ [3]. В практике это реализуется через языковое обучение, знакомство с историей и культурой России, а также диалог культур. Например, программы для Нигерии включают элементы российской и национальной культур для развития билингвально-бикультурного мышления [1].

Институциональный критерий определяет ключевых субъектов — государственные структуры и педагогические университеты. Наряду с государственными структурами существенную роль играют российские педагогические университеты и их зарубежные партнеры. Так, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского в 2023 г. по поручению Минпросвещения РФ открыл Центры открытого образования в Гане (более 150 слушателей, стажировки 11 студентов) [4] и Кот-д’Ивуаре (партнерство с университетами ЭТИК, Методистским и им. Феликса Уфуэ-Буаньи) [5]. В 2024 г. российские вузы

выполнили 26 НИР по продвижению русского языка в 30+ странах, разработав цифровые, медиадидактические и дистанционные материалы для Ганы, Кот-д'Ивуара и Нигерии [4].

Содержательно-дидактический критерий направлен на анализ конкретных направлений, методов и форм педагогической деятельности. Современная российская практика в Западной Африке включает обучение русскому языку как иностранному, тестирование, методические семинары, культурно-просветительские мероприятия, академические стажировки и дистанционные образовательные форматы. В 2023 г. в Гане и Кот-д'Ивуаре 200 слушателей получили сертификаты ЯГПУ по итогам обучения, еще 100 студентов успешно прошли тестирование по русскому языку как иностранному [5]. Существенным изменением становится адаптация учебных материалов к локальному образовательному контексту. Так, для нигерийской аудитории разработаны национально-ориентированные тестовые материалы, в которых учитываются типичные коммуникативные ситуации, языковой и социокультурный опыт учащихся, а также реалии как России, так и Нигерии [1]. Такой подход позволяет рассматривать преподавание русского языка не только как передачу языковых знаний, но и как средство межкультурного образования.

Обратимся на основе экономического критерия к финансовым механизмам и ресурсному обеспечению российской культурно-просветительской деятельности. Для педагогического анализа существенны прежде всего государственная поддержка образовательных проектов, финансирование деятельности российских вузов, развитие образовательной инфраструктуры и предоставление возможностей академической мобильности. Особое место занимают квоты на обучение иностранных граждан в российских вузах, которые обеспечивают доступ представителей африканских государств к российскому высшему образованию. Итак, экономический критерий позволяет оценить материальные условия устойчивости образовательных проектов и их связь с развитием международной академической мобильности и экспорта российского образования.

Наконец, результативно-педагогический критерий позволяет оценить результаты культурно-просветительской деятельности через количественные и качественные показатели. К количественным результатам относятся число созданных центров, обучающихся, прошедших тестирование и языковую подготовку, участников стажировок и разработанных образовательных программ. Так, уже в первый год работы центров в Гане и Кот-д'Ивуаре были зафиксированы сотни участников языковых программ и тестирования [4]. Качественные результаты выражаются в расширении университетского партнерства, создании адаптированных учебно-методических материалов и внедрении цифровых форм обучения. Особенно значимым представляется переход от

универсализированных моделей преподавания к национально-ориентированным программам, учитывающим языковой и социокультурный опыт африканских обучающихся [1].

Заключение. Проведенный анализ показывает преемственность и одновременно трансформацию российской культурно-просветительской деятельности в Западной Африке. В настоящее время основными направлениями выступают обучение русскому языку, культурно-просветительские мероприятия, академическая мобильность, подготовка и повышение квалификации педагогов, создание цифровых образовательных ресурсов и развитие межуниверситетского сотрудничества. При этом наиболее перспективным с педагогической точки зрения является переход к национально-ориентированным моделям, объединяющим изучение русского языка и культуры с учетом образовательного и социокультурного опыта обучающихся.

Список литературы

1. Бойчук, Е. И., Воронцова, И. А. Сотрудничество российских педагогических вузов со странами Западной Африки (опыт центров открытого образования) // Учёные записки Института Африки РАН. – 2025. – URL: https://africajournal.ru/2025/06/26/cooperation-of-russian-pedagogical-universities-with-west-african-countries-the-case-study-of-open-education-centers_ru/ (дата обращения: 22.09.2026). — ISSN 3034-3496. – Текст : электронный.
2. Концепция внешней политики Российской Федерации : утверждена Указом Президента Российской Федерации от 31 марта 2023 г. № 229. – Текст : электронный. // Президент России : официальный сайт. – URL: https://www.kremlin.ru/acts/bank/49090/print (дата обращения: 22.09.2026).
3. Летина, Н. Н., Тарханова, И. Ю. Возможности применения цифровых медиадидактических средств для популяризации русского языка и культуры в странах Западной Африки // Интеграция образования. – 2025. – Т. 29, № 1. – URL: https://edumag.mrsu.ru/index.php/ru/articles/138-25-1/1212-10-15507-1991-9468-029-202501-1 (дата обращения: 22.09.2026). – ISSN 2308-1058. – Текст : электронный.
4. Российская Федерация расширяет сотрудничество в области образования с Республикой Гана. – Текст : электронный // Министерство просвещения Российской Федерации. – 2023. – URL: https://edu.gov.ru/press/7966/rossiyskaya-federaciya-rasshiryaet-sotrudnichestvo-v-oblasti-obrazovaniya-s-respublikoy-gana/ (дата обращения: 22.09.2026).
5. Степаненко, В. А., Белова, Н. В., Кольовска, Е. Г. Национально-ориентированное тестирование по русскому языку как иностранному: опыт реализации образовательных программ в Нигерии // Русский тест: теория и практика. – 2025. – Т. 11, № 2. – С. 97–107. – DOI 10.22363/3034-2090-2025-11-2-97-107.

УДК 378.6

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Наговицын Р.С. [1,2,3], д-р пед. наук, доц., ORCID 0000-0003-4471-0875,
Курбанова А.Ф. [4], ***Фомин С.А.*** [5]
[1]ФГБОУ ВО «Чайковская государственная академия физической культуры и спорта», г. Чайковский, Пермский край, РФ
[2]ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, РФ
[3]ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, РФ
[4]ФГКОУ ВО «Казанский юридический институт МВД России», г. Казань, РФ
[5]ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт МВД России», г. Красноярск, РФ
gto18@mail.ru; scorpion1785@mail.ru; fomin12021968@gmail.com

Введение. Современный этап развития высшего образования характеризуется активным внедрением цифровых образовательных технологий, электронных образовательных платформ и сервисов генеративного искусственного интеллекта [3]. Цифровая образовательная среда существенно расширяет возможности организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся, обеспечивая доступ к разнообразным информационным ресурсам, персонализированным образовательным траекториям и интеллектуальным инструментам сопровождения обучения [1]. В этих условиях компетенция самообразования становится одним из ключевых результатов профессиональной подготовки будущих специалистов [2].

Цель исследования — разработать диагностическую систему оценки компетенции самообразования курсантов, учитывающую особенности современной цифровой образовательной среды и обеспечивающую комплексную оценку готовности обучающихся к самостоятельной образовательной деятельности.

Материалы и методы. Методологическую основу исследования составили компетентностный, системный, личностно-деятельностный и цифровой подходы, определяющие современные требования к профессиональной подготовке обучающихся в условиях цифровой трансформации образования. В ходе исследования использовались методы анализа и обобщения отечественных и зарубежных научных публикаций, сравнительного анализа существующих диагностических моделей, педагогического моделирования, структурно-функционального анализа и экспертной оценки. При разработке диагностической системы учитывались требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, современные подходы к педагогической диагностике и особенности организации самостоятельной учебной

деятельности курсантов с использованием цифровых образовательных технологий.

Результаты и их обсуждение. Анализ современных научных исследований показал, что существующие системы диагностики компетенции самообразования ориентированы преимущественно на оценку мотивационных, когнитивных и деятельностных характеристик личности [2, 3]. Вместе с тем цифровая образовательная среда существенно изменила содержание самостоятельной учебной деятельности обучающихся. Использование электронных образовательных платформ, цифровых библиотек и генеративного искусственного интеллекта требует формирования новых компетенций, связанных с критическим анализом информации, ответственным использованием цифровых технологий и организацией собственной образовательной деятельности [1, 3].

В этой связи разработана авторская диагностическая система оценки компетенции самообразования курсантов, включающая пять взаимосвязанных критериев: мотивационно-ценностный, когнитивный, цифровой, деятельностный и аналитико-рефлексивный. Каждый критерий раскрывается через совокупность диагностических показателей и оценивается с использованием комплекса взаимодополняющих методов педагогической диагностики. Взаимосвязь критериев, показателей, методов диагностики и педагогических решений представлена в авторской модели диагностической системы (Рис. 1):

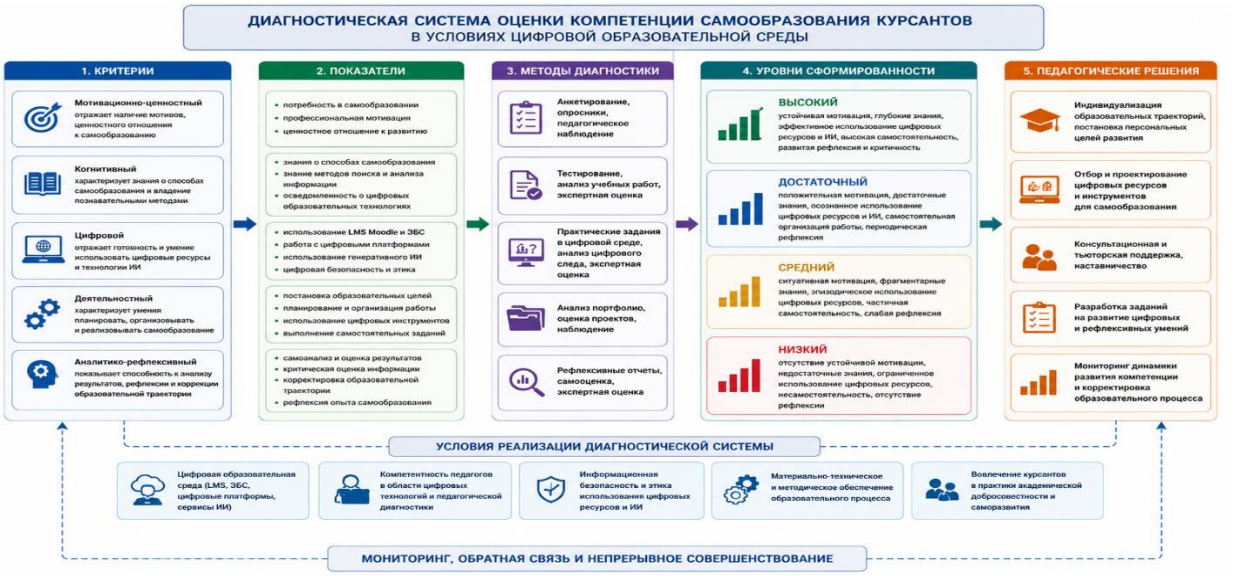


Рисунок 1 Диагностическая система оценки компетенции самообразования курсантов

Использование разработанной схемы позволяет обеспечить последовательный переход от диагностики отдельных компонентов компетенции к комплексной оценке готовности курсантов к самостоятельной образовательной деятельности. На основе результатов диагностики определяется уровень сформированности компетенции самообразования,

который служит основанием для выбора соответствующих педагогических решений.

Для обеспечения единообразной интерпретации результатов диагностики разработана характеристика четырех уровней сформированности компетенции самообразования: низкого, среднего, достаточного и высокого. Предложенная уровневая характеристика позволяет объективно интерпретировать результаты диагностики, выявлять образовательные дефициты и определять направления педагогического сопровождения каждого обучающегося. Практическая ценность разработанной системы заключается в возможности ее применения при организации педагогического мониторинга, проектировании образовательных программ и построении индивидуальных образовательных траекторий курсантов.

Заключение. Разработанная диагностическая система представляет собой комплексный инструмент оценки компетенции самообразования курсантов, адаптированный к условиям современной цифровой образовательной среды. Ее особенностью является интеграция традиционных педагогических критериев с цифровым и аналитико-рефлексивным компонентами, отражающими новые требования к самостоятельной учебной деятельности в условиях широкого использования цифровых образовательных технологий и генеративного искусственного интеллекта.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной системы при организации педагогического мониторинга, проектировании образовательных программ и совершенствовании методического сопровождения самостоятельной учебной деятельности курсантов. Предлагаемый диагностический аппарат может быть использован в образовательных организациях высшего образования для объективной оценки сформированности компетенции самообразования, а также служить основой для дальнейшей разработки цифровых инструментов педагогической диагностики и персонализированного сопровождения обучающихся.

Список литературы

1. Волков, П. Б. Варианты диагностики ключевых компетенций студентов педагогических специальностей при оценке результатов обучения / П. Б. Волков, Р. С. Наговицын // Непрерывное образование: XXI век. - 2017. - № 4 (20). - С. 15-30. EDN: YLWQWW eLIBRARY ID: 32286427.
2. Карапузиков, А. А. Модель педагогического сопровождения информационного самообразования курсантов вузов МЧС России / А. А. Карапузиков, Н. П. Мураев // Вестник Уфимского юридического института МВД России. - 2026. - № 2 (112). - С. 180–190. EDN: AJTWVQ eLIBRARY ID: 91671373.
3. Щуров, Е. А. Опережающее образование в процессе саморазвития курсантов в образовательной организации МВД России / Е. А. Щуров // Вестник экономической безопасности. - 2023. - № 3. - С. 249–252. EDN: ZONIEQ eLIBRARY ID: 54606881.

УДК 355.233.231.1

АНАЛИЗ ЭВОЛЮЦИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ»

Никифоров О.А.[1], д-р ист. наук, доц., ORCID 0009-0006-2118-7961,
Зарубкина О.В.[2], канд. филос. наук, ORCID 0000-0002-7001-3822
[1]ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины», г. Санкт-Петербург, РФ
[2]ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», г. Санкт-Петербург, РФ
nikifrv-oleg_55@mail.ru zovru77@mail.ru

Введение. Рубеж XX-XXI веков и первая четверть XXI века отмечены резким возрастанием неопределенности во всех сферах человеческой цивилизации. Налицо признаки системного кризиса цивилизации, итогом которого должен стать переход на принципиально новую базу цивилизационного развития. Отсутствие идеологии, отвечающей современным вызовам, долгосрочной продуманной концепции развития, четко сформулированной национальной идеи – фундаментальные риски для суверенитета государства. Мероприятия, направленные на формирование актуальной гражданской идентичности граждан, в особенности молодых людей, приобретают исключительное значение. Важным инструментом этого процесса является историческая память. Ее целостность, актуальность, защищенность от фальсификаций – базовое условие эффективности планируемых мероприятий. Одним из таких, несомненно стало внедрение модуля «Основы российской государственности» в образовательные программы вузов России [1;2;3]. Влияние на формирование и эволюцию гражданской идентичности молодежи, сохранение исторической памяти, ее эффективная передача молодому поколению, защита от фальсификаций и искажений – цели модуля.

Тема статьи в данной формулировке не является terra incognita для отечественных исследователей. Авторы не претендуют на всесторонний и глубокий историографический анализ темы, но считают необходимым дать общую картину состояния ее изученности. Исследования в данном направлении можно разбить на две большие группы: 1) изучение различных аспектов формирования, содержания исторической памяти, ее влияния на общественно-политические процессы; 2) методическое содержание и практика внедрения в образовательный процесс модуля «Основы российской государственности». В первой группе по тематике выделяются следующие основные подгруппы: а) содержание исторической памяти; б) сравнительный анализ концепта «историческая память» со

схожими; в) изучение механизмов функционирования исторической памяти; г) сравнительный анализ способов сохранения и передачи исторической памяти; д) исследование феномена исторической памяти в социально-культурном контексте и ее влияния на патриотическое воспитание молодежи и формирование у нее соответствующей гражданской идентичности; е) работы, направленные на изучение процессов трансформации исторической памяти; ж) о проблемах с манипуляцией исторической памятью. Во второй группе следует выделить следующие подгруппы: а) анализ структуры и методического обеспечения модуля «Основы российской государственности»; б) о практике реализации модуля в образовательном процессе.

Цель - анализ восприятия студентами вузов содержания образовательного модуля и влияния его на формирование и эволюцию гражданской идентичности молодого поколения. Объект исследования – студенты вузов. Предмет исследования – влияние содержания образовательного модуля на формирование и эволюцию гражданской идентичности молодежи. Территориальные рамки – Санкт-Петербург. В качестве респондентов выбраны студенты 1,2 курсов очной формы обучения трех вузов – Санкт-Петербургский государственный университет технологий и дизайна (СПбГУПТД) (контингент – 26100 человек), Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I (ПГУПС) (13876 человек), Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины (СПбГУВМ) (3100 человек).

Основная часть. При подготовке материала использованы методы анкетирования, статистического наблюдения, группировки и свода данных, описательной статистики, корреляционного, факторного и кластерного анализов. Рекомендуемый объем доклада не позволяет охарактеризовать полное содержание анкетного опросника, подробный анализ ответов респондентов на вопросы анкеты с визуализацией их в форме таблиц и диаграмм, а также полный список источников и литературы. Все эти данные будут изложены в статье, в случае рекомендации к публикации в научном журнале.

Результаты опроса показали:

- недостаточную степень воздействия содержания модуля на мировоззрение обучаемых, формирование у них чувства патриотизма и исторической памяти
- отрицание значительной частью респондентов необходимости его наличия в учебных планах
- четкую дифференциацию отношения к стране и государству
- критическое восприятие содержания образовательного модуля.

В тоже время студенты:

- понимают взаимосвязь конструктов «патриотизм» и «историческая память»

- демонстрируют устойчивый интерес и знание определенных разделов истории, в частности истории семьи.

Подобные результаты могут объясняться:

- недостаточным временем реализации модуля, а соответственно и дефицитом времени в части осознания обучаемыми важности результатов его освоения

- плавающим, не до конца сформированным содержанием модуля

- издержками кадровой политики

- существенной дифференциацией в степени заинтересованности вузов по реализации модуля

- определенными противоречиями между содержанием модуля и реалиями современного мира

- ассоциацией у обучаемых модуля, как инструмента идеологического воздействия на умы молодежи

- сложной внутренней и внешнеполитической ситуацией.

Заключение. В качестве предлагаемых мер по устранению выявленных недостатков стоит перечислить:

- повышение качества кадровой политики по обеспечению модуля

- приоритет в использовании современных средств обучения, а также упор на ознакомление обучаемых с достижениями нашей страны, как на федеральном, так на региональном и местном уровнях

- установление более тесной связи содержания модуля с отраслью, где в будущем предстоит работать студентам, регионом, где они родились и выросли, не допуская при этом излишней политизированности изложения содержания, минимизируя, насколько возможно, идеологическую составляющую

- завершение структурирования образовательного модуля с возможностью менять его вариативную часть.

Список литературы

1. Перечень поручений по итогам заседания Государственного Совета от 22.12.2022. — URL: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/ (дата обращения: 05.09.2026). — Текст : электронный.
2. Письмо Минобрнауки России от 21 апреля 2023 г. № мн-11/1516-пк. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/ (дата обращения: 05.09.2026). – Текст: электронный.
3. Письмо Минобрнауки России от 2 сентября 2025 г. № мн-11/3563-оп. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/ (дата обращения: 05.09.2026). – Текст: электронный.

УДК 37.013.42

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Объещенко Т.Е., ORCID 0009-0007-3507-3380
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко», г. Бердянск, Запорожская обл., РФ
tatyana.objeshenko@yandex.ru

Введение. Изучение семейных ценностей студенческой молодёжи в условиях трансформации социокультурного пространства представляет собой сложную исследовательскую задачу. Сложность обусловлена тем, что сам феномен семейных ценностей находится на пересечении нескольких предметных областей: педагогики, психологии, социологии, культурологии. Кроме того, трансформационные процессы, характерные для современного российского общества, придают этому феномену динамический, изменчивый характер. В связи с этим возникает необходимость выстроить такую методологическую рамку, которая позволила бы исследовать семейные ценности студентов не как статичное образование, а как живой, развивающийся феномен.

Цель исследования — обосновать методологические основания изучения семейных ценностей студенческой молодёжи в условиях трансформации социокультурного пространства.

Основная часть. Методология педагогического исследования, как известно, представляет собой систему подходов и принципов, определяющих стратегию научного поиска. В отношении изучения семейных ценностей студенческой молодёжи продуктивным представляется интегративный подход, объединяющий несколько взаимодополняющих методологических оснований. Рассмотрим каждое из них.

Аксиологический подход занимает центральное место в исследовании семейных ценностей, поскольку сам предмет исследования имеет ценностную природу. Аксиология в педагогике рассматривает образование и воспитание как процессы, направленные на формирование у личности системы ценностных ориентаций, которые выступают регуляторами поведения и деятельности [1; 4]. Применительно к семейным ценностям аксиологический подход позволяет понять, каким образом ценности семьи становятся для студента не просто внешним знанием, а внутренним убеждением, личностным смыслом. Исследования показывают, что ценностное отношение к семье не передаётся автоматически, оно требует активной внутренней работы личности [4]. Именно поэтому аксиологический подход задаёт вектор изучения: не

просто «знает ли студент о семейных ценностях», а «принял ли он их как свои».

Системно-деятельностный подход обеспечивает понимание механизмов формирования семейных ценностей. С позиций этого подхода ценности не усваиваются пассивно, они формируются в деятельности, в активном взаимодействии личности с миром [5]. Студенческий возраст предоставляет широкие возможности для такой деятельности: учебная, проектная, волонтёрская, семейная практика. Системно-деятельностный подход позволяет исследователю увидеть, какие именно виды деятельности создают условия для интериоризации семейных ценностей, как внешние педагогические воздействия преобразуются во внутренние регуляторы поведения. Важно подчеркнуть, что в условиях социокультурной трансформации деятельность студента по освоению семейных ценностей становится особенно значимой, поскольку традиционные механизмы их трансляции — семейные традиции, межпоколенческие связи — могут быть ослаблены.

Культурологический подход акцентирует социокультурный контекст формирования семейных ценностей. Семья как социокультурный феномен ориентирована на сохранение, укрепление и трансляцию традиционных семейных ценностей [1]. Культурологический подход позволяет учитывать этнокультурные особенности региона, историческую память поколений, специфику семейного уклада. В условиях трансформации социокультурного пространства, особенно в новых субъектах Российской Федерации, этот подход приобретает особое значение. Он помогает исследователю понять, какие культурные коды лежат в основе семейных ценностей студенческой молодёжи, как трансформируются эти коды под влиянием внешних факторов, какие ресурсы культурной памяти могут быть актуализированы в педагогической работе [3].

Средовой подход позволяет рассматривать образовательную среду вуза как совокупность условий, влияющих на формирование семейных ценностей студенческой молодёжи. Средовой подход в воспитании исходит из того, что среда становится воспитывающей, когда она не просто окружает человека, но и побуждает его к определённым действиям, создаёт возможности для самореализации [2]. В контексте изучения семейных ценностей средовой подход позволяет проанализировать, какие ценностные ориентиры транслируются образовательной средой, какие возможности для ценностного самоопределения она создаёт, как организовано взаимодействие студентов с институтами семьи. Исследования подтверждают значимость средового подхода для формирования ценностного отношения к семье у студенческой молодёжи [2].

Интеграция рассмотренных подходов позволяет выстроить целостную методологическую рамку исследования. Аксиологический

подход задаёт ценностное содержание, системно-деятельностный раскрывает механизмы формирования, культурологический обеспечивает учёт социокультурного контекста, средовой позволяет исследовать условия образовательной среды. Только в единстве эти подходы позволяют понять семейные ценности студенческой молодёжи как динамическую систему, детерминированную как внешними социокультурными факторами, так и внутренней активностью личности.

Выводы. Таким образом, методологическими основаниями изучения семейных ценностей студенческой молодёжи в условиях трансформации социокультурного пространства выступает интеграция аксиологического, системно-деятельностного, культурологического и средового подходов. Каждый из них раскрывает отдельный аспект изучаемого феномена, а их совокупность создаёт предпосылки для целостного педагогического анализа.

Литература

1. Габдулхаков, В. Ф. Культурный код в семейных традициях / В. Ф. Габдулхаков, А. Ф. Зиннурова // Известия Российской академии образования. — 2024. — № 2 (66). — С. 45–58. — ISSN 2073-8494. — Текст : непосредственный.
2. Куприна, Н. Г. Педагогический потенциал художественно-эстетической среды в формировании семейных ценностей у воспитанников школы-интерната / Н. Г. Куприна, С. В. Казанецких // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 3. — С. 213–218. — ISSN 1997-6750. — Текст : непосредственный.
3. Никонова, Н. И. Подготовка учителей русского языка и литературы в федеральном вузе: обучение и воспитание / Н. И. Никонова, С. Ю. Залуцкая // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2024. — № 2. — С. 78–89. — ISSN 2078-7626. — Текст : непосредственный.
4. Соколова, Н. А. Теоретико-методологические основы формирования семейных ценностей у студенческой молодёжи / Н. А. Соколова // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 4. — С. 356–364. — ISSN 2500-0039. — Текст : непосредственный.
5. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. — М. : Эйдос, 2021. — 280 с. — ISBN 978-5-904329-57-8. — Текст : непосредственный.

УДК 37.026

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ ОБОБЩЕНИЯ ПО ГЕОГРАФИИ В ОДИННАДЦАТОМ КЛАССЕ

Осинина А.В., ORCID 0009-0004-7690-8215,
Жихарева О.И., канд. геогр. наук, ORCID 0009-0005-7788-6000
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Ярославская обл., РФ
osinina.anna2014@yandex.ru; *olnh83@mail.ru*

Введение. На современном этапе развития школьного образования у многих обучающихся отмечаются тенденции снижения мотивации к процессу получения новой информации и усиление отрицательного отношения к обучению. Это иллюстрирует и общую проблему снижения уровня познавательной активности у школьников. Для стимулирования интереса учащихся к поиску новой информации и актуализации уже имеющихся знаний, что особенно важно в старших классах, в школах активно внедряются игровые технологии [1].

Цель исследования - разработка и апробация географического кейса при проведении урока обобщения в старшей школе.

Основная часть. Под игровыми технологиями в данной работе мы понимаем группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которая стимулирует познавательную активность детей, «провоцирует» их самостоятельно искать ответы на вопросы и позволяет использовать жизненный опыт детей [2]. Наш опыт работы в старшей школе показывает, что если предложить обучающимся провести занятие, предполагающее организацию контрольной работы в форме игры, то она воспринимается более позитивно, а результаты становятся выше. При этом, важно акцентировать внимание на том, что смысловое содержание традиционной контрольной работы и игры идентичны. Современными школьниками часто сложно воспринимается классические приемы обучения, в силу особенностей их восприятия и обработки информации, что требуют от педагога гибкости и постоянного внедрения инноваций, заставляет его искать новые способы подачи и проверки материала. Одним из видов игровых технологий является квиз– «проверочный вопрос» [3]. Такая форма проведения урока наиболее актуальна для старшеклассников и может рассматриваться как один из компромиссных вариантов организации процесса проверки степени достижения планируемых результатов обучения по конкретной теме или разделу. Проведение квиза позволяет удовлетворить запросы современного учителя, а обучающимся активно включиться в учебный процесс.

Нами была разработана и реализована на практике квиз-игра по теме урока из рабочей программы ФГОС СОО «Обобщение по темам: Зарубежная Европа. Зарубежная Азия». Методическая разработка представляет собой игру в формате квиза, созданную в программе PowerPoint с возможностью автоматической смены слайдов со встроенным звуковым сигналом. Она состоит из четырёх раундов, которые содержат по пять («Геокейс») и по десять вопросов («Следствие ведут географы», «Географический шифр», «Где логика?») и рассчитана на один урок.

Подготовительный этап предполагает проведение инструктажа, в ходе которого обучающиеся получают четкую инструкцию от учителя, делятся на группы по 4-5 человек и придумывают название команде. Затем получают атласы и бланки ответов. Последние сдаются после окончания каждого из раундов перед показом слайдов с решениями для самопроверки. Данный этап занимает 5-7 минут. На первый раунд «Следствие ведут географы» отводится 5 минут. Задача обучающихся определить по очертаниям границ изображённое государство. Задания обязательно должны быть дифференцированы по сложности, содержать, как базовый уровень (например, Индия, Индонезия), так и повышенную сложность (например, Бангладеш или Белоруссия). Это существенно влияет на мотивацию и даёт уверенность в способности выполнения задач. В большинстве случаев данный тур затруднений у школьников не вызывает за счёт использования карт атласа, либо собственных знаний политической карты мира. Во время апробации учащиеся часто справлялись раньше, чем выходило время показа слайдов.

Второй раунд «Географический шифр» представляется в виде филворда, в котором зашифрованы различные азиатские и европейские региональные интеграционные объединения, к примеру, ШОС, АСЕАН. Такое задание стимулирует внимательность, позволяет актуализировать информацию, полученную на предыдущих уроках. Для повышения уровня сложности можно слова филворда располагать не только в горизонтальном и вертикальном направлениях, но и диагонально. Обучающиеся тратят на данный раунд 3 минуты. При проведении занятия было определено, что школьники не только тренировали внимательность, но и приводили примеры интеграционных объединений, не указанных в филворде. Третий раунд – «Где логика?», на который отводится 8 минут, предполагает определение зашифрованного субрегиона или государства. Перед учащимися представлено 3-4 картинки ассоциации, например, для Японии может быть представлены фотографии короны (образ монархии) и известной японской марки автомобиля (Honda,Toyota), либо слоганы, принадлежащие той или иной стране, субрегиону, к примеру, «Один пояс – один путь» для Центральной Азии, а также факты, с которыми школьники познакомились при изучении предыдущих тем, например, «Регионы Фландрия и Валлония» (Бельгия). Раунд способствует развитию логического и ассоциативного мышления, позволяет улучшить общую

эрудицию, благоприятно влияет на коммуникацию в команде. Заключительный раунд «Геокейс» повышенной сложности. В нем представлено пять кейсов, при решении которых необходимо не только определить государство, но и указать факторы, которые повлияли на ту или иную ситуацию в стране. Например, «Государство С –город-государство, не имеющее значительных природных ресурсов. Оно стало мировым лидером по уровню развития человеческого потенциала и одним из важнейших финансовых центров и транспортных хабов планеты. Его экономика основана на принципах «умной специализации» и жесткого государственного планирования. Назовите страну и географический фактор, определивший ее специализацию как транспортного узла» (ключ – Сингапур, выгодное положение на пересечении транспортных путей). На решение кейсов отводится по 2 минуты. Подобное задание помогает сформировать комплексные географические навыки, такие как понимание причинно-следственных связей и работа с представленной информацией, именно, поэтому оно вызвало наибольшие затруднения у обучающихся. Кроме того, раунд носит прикладной характер.

Заключение. Апробация методики проводилась на двух классах, с одинаковым уровнем успеваемости, один из которых получил задания в традиционном формате открытых и закрытых вопросов, а второй, те же вопросы, в формате квиза. В итоге, «отлично» получили 25% и 54% соответственно, «хорошо» 25% и 38%, «удовлетворительно» 40% и 8%, «неудовлетворительно» 10% и 0%. Таким образом, опыт показал, что квиз, как игровая технология эффективна для проверки знаний в старших классах на уроках географии. Его использование способствует повышению интереса к предмету, развитию мотивированности ребят, что в конечном итоге приводит к улучшению успеваемости и повышению качества учебного процесса.

Список литературы

1. Горляцкая, Ю. А. Особенности применения игровых технологий на современных уроках географии / Ю. А. Горляцкая, О. А. Шилина // Образование и педагогические кадры в современном мире: Сборник материалов национальной научно-практической конференции, Рязань, 07 ноября 2024 года. — Санкт-Петербург: Наукоемкие технологии, 2025. — С. 50–55. — ISBN 978-5-907946-16-3. — EDN VSQJWO.
2. Курганова, Е. Б. Игровые технологии в обучении: форматы и элементы / Е. Б. Курганова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. — 2024. — № 4. — С. 46–50. — ISBN 1609-0721. — EDN MFXUYR.
3. Немировская, Н. В. Использование квиз-технологий на уроке и во внеурочной деятельности / Н. В. Немировская // Пятая межрегиональная научно-практическая конференция преподавателей математики и физики под девизом «Математика - это просто!»: Сборник учебно-методических материалов конференции, Санкт-Петербург, 07–09 апреля 2025 года. — Санкт-Петербург: ООО «Издательство ВВМ», 2025. — С. 93–98. — ISBN: 978-5-9651-1652-2. — EDN FZLHDA.

УДК 37.015.31:172.4:94+3

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИКО-ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Пилавов П.А., канд. пед. наук, доц.,
Писаный Д.М., д-р пед. наук, доц., ORCID 0009-0009-1317-5217
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ
info_lu@lgpu.org; mypostdmp@mail.ru

Введение. В последние годы российское общество сталкивается с беспрецедентными вызовами и угрозами, подпадающими под категорию «гибридная война». Целью этого качественно нового типа агрессии является раскол нашего социума изнутри. Для этого предпринимаются попытки манипуляции массовым сознанием, в том числе спекуляции на национально-культурных различиях. Для победы в этом противостоянии одной лишь успешной работы органов правопорядка недостаточно. Следовательно, государством ставятся важные воспитательные задачи перед отечественной системой образования, особенно в Год единства народов России [3]. Явный и скрытый потенциал различных учебных предметов в плане успешного формирования культуры межнациональных отношений нужно обобщать и популяризировать эффективные наработки практикующих педагогов. Все перечисленное свидетельствует в пользу актуальности темы нашего исследования.

Цель исследования – на примере историко-обществоведческих знаний раскрыть взаимосвязь между содержательно-смысловыми линиями, с одной стороны, и методами, средствами, формами работы, – с другой, применяя которые, преподаватели социально-гуманитарных дисциплин могут внести посильный вклад в формирование культуры межнациональных отношений обучающейся молодежи.

Основная часть. Одним из основополагающих нормативных документов, в фокусе которых находится рассматриваемый нами феномен, является Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года. Главная цель мероприятий, предусмотренных документом – «укрепление единства многонационального народа Российской Федерации… и общероссийской гражданской идентичности при сохранении этнокультурного и языкового многообразия [2]. В формировании и укреплении культуры межнациональных отношений так или иначе участвуют все агенты социализации. Школа является важнейшим социальным институтом, играющим непосредственную роль в формировании культуры межнациональных отношений. Материал учебного предмета «История»

обладает для этого большим потенциалом (при условии методически грамотного его преподнесения). Можно привести примеры из всеобщей истории. Так, в 5 классе в рамках истории Древнего мира, изучается эпоха эллинизма. Это период от восточного похода Александра Македонского до включения Египта в состав Римской империи (30 г. до н.э.). Эллинистическая культура богата примерами относительно гармоничного сосуществования западного и восточного начал. И сам «завоеватель половины мира», и его полководцы (диадохи) отличались уважительным отношением к иноземным культурам, которое привили своим потомкам, коим досталась власть в эллинистических государствах.

В средневековой мировой истории, несмотря на изобилие конфликтов на национальной и религиозной почве, примеры взаимного уважения тоже встречаются. Это Сицилийское королевство (с его двуязычием) и VI Крестовый поход (1228–1229), осуществленный Фридрихом II Штауфеном, позволивший благодаря дипломатии сделать Иерусалим «открытым городом» без единого выстрела и «сохранить лицо» владыкам как Запада, так и Востока. В эту же эпоху большим авторитетом пользовались путешественники, приносившие достоверные знания о далеких землях, перед этим усваивавшие иностранные языки, традиции и культуру (например, Марко Поло, Афанасий Никитин).

Отечественная история содержит значительно больше «благодатного» материала по конструктивному диалогу разных национальностей и культур. Так, в процессе формирования территорий Московского царства, Российской империи и особенно Советского Союза включение новых территорий проходило под эгидой уважения к автохтонному укладу жизни и культурному наследию. Особенно в этом отношении выделяется веротерпимость Российской империи, в которой традиционные религии с середины XVIII в. сосуществовали мирно.

При этом русский язык и достижения российской культуры выступали «связующим» звеном, укрепляющим единство разных частей самого большого государства на планете Земля. Больше всего материала такого плана в курсе истории содержится в темах, посвященных российской культуре в разные исторические периоды. В неё вносили существенный вклад представители многих национальностей – выдающиеся личности, которые, несмотря на иностранные корни, стали русскими по духу (например, В.И. Даль). Очерченные содержательно-смысловые линии еще более усиливаются благодаря введению в курс истории в 5–7 классах блока уроков по истории родного края (1/3 часть от общего объема часов в 5 классе, по 1/6 части в 6–7 классах) [1].

Что касается курса обществознания, то, несмотря на значительное сокращение объема, его материал по-прежнему может способствовать формированию культуры межнациональных отношений. Так, в курсе 11 класса рассматриваются понятия «Этническая нация», «Политическая

нация», анализируются примеры разрешения этнополитических конфликтов и принципы государственной политики в национальной сфере.

А в системе высшего образования проанализированные нами содержательно-смысловые линии могут быть реализованы в рамках преподавания дисциплин «История России», «История родного края» «Социология» и «Политология». Соответствующий материал и его ценностные смыслы лучше усваиваются, когда педагоги применяют активные (например, решение практических заданий, подготовка индивидуальных сообщений, парные и групповые проекты) и интерактивные методы (интервью, пресс-конференции, дискуссии, дебаты). Как историки, так и обществоведы могут рассматривать с обучающимися их генеалогические древа, моделировать эскизы «родового герба». Обычно эти первые исследования обучающихся приводят к выводу о многонациональном составе Луганского края и Донбасса в целом уже на протяжении многих десятилетий.

На современном этапе учителя и преподаватели могут использовать широкий спектр самых разнообразных дидактических средств – компьютерные презентации, интерактивные карты, циклы документальных и научно-популярных передач, отрывки из художественных фильмов, песен, анимации. Сейчас все активнее применяется генерация тематического контента с помощью Искусственного интеллекта.

Заключение. Таким образом, содержание курсов истории и обществознания является мощным информационным ресурсом, призванным способствовать формированию культуры межнациональных отношений обучающихся. Примеры конструктивного диалога культур и цивилизаций встречаются с глубокой древности. В истории России это устойчивая и закономерная тенденция. Анализ соответствующих достижений наших предков побуждает нынешнее поколение обучающихся соответствовать высокому званию настоящего Человека в процессе взаимодействия с окружающими в поликультурном социуме.

Список литературы

1. Основная образовательная программа основного общего образования на 2026–2027 уч. г. — URL: https://sc2-megion.gosuslugi.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy-organizatsii/obrazovanie/dokumenty-1_1755.html (дата обращения: 25.09.2026). — Текст : электронный.
2. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года, утверждённая Указом Президента РФ от 25 ноября 2025 г. № 858. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202511250024 (дата обращения: 28.09.2026). — Текст : электронный.
3. Указ Президента Российской Федерации от 25.12.2025 № 962 «О проведении в Российской Федерации Года единства народов России». — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202512250003 (дата обращения: 30.09.2026). — Текст : электронный.

УДК 372.891

ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО АТЛАСА ЕВРЕЙСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ КАК КОМПОНЕНТА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА РЕГИОНАЛЬНОЙ ЧАСТИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ГЕОГРАФИИ

Позднякова Т.М., канд. геогр. наук, доц., ORCID 0000 0002-9292-8143,
ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема»,
г. Биробиджан, ЕАО, РФ
russland-54@mail.ru

Введение. Реализация регионального компонента сегодня является важным требованием преподавания школьных предметов и отражается в федеральных рабочих программах, в том числе - и географии. При этом, учебно-методическое обеспечение регионального компонента ряда субъектов Российской Федерации нуждается в значительном обновлении, что вызывает необходимость разработки учебно-методических пособий, содержащих актуальную географическую информацию.

Цель – представить опыт разработки географического атласа Еврейской автономной области как компонента учебно-методического комплекса для преподавания региональной части школьного курса географии.

Основная часть. В Приамурском государственном университете имени Шолом-Алейхема (г. Биробиджан) с 2023 года ведётся разработка учебных и учебно-методических пособий региональной направленности с целью обеспечения общеобразовательных организаций Еврейской автономной области (ЕАО) актуальными источниками информации. В рамках программы «Приоритет - 2030» авторским коллективом кафедры экологии и географии было разработано и издано учебное пособие «География ЕАО» для учащихся 8-9 классов [1, 2]. Согласно результатам опроса, проведённого среди педагогического сообщества ЕАО, была определена траектория наполнения учебно-методического комплекса и подготовлена книга для учителя «За страницами учебника географии: географическое открытие и изучение территории Еврейской автономной области», содержащая учебные материалы для изучения регионального компонента по географии в 5 – 7 классах [3].

Вместе с тем, педагогическим сообществом ЕАО была обозначена проблема отсутствия современного картографического материала как необходимого сопровождения подготовленных пособий (изданный в 2007 году «Историко-географический атлас Еврейской автономной области» к настоящему времени существенно устарел). Поэтому актуальной задачей для формирования целостного учебно-методического комплекса по

географии стало издание географического атласа с набором тематических карт.

Разработка географического атласа «Еврейская автономная область: природа, население, хозяйство», таким образом, была направлена на обеспечение наглядности и методического сопровождения к изданным ранее региональным учебным пособиям. Научная новизна данного проекта заключалась в систематизации современных географических сведений о ЕАО как самостоятельном субъекте и неотъемлемой части географического пространства России.

Работа по подготовке географического атласа велась с июня 2025 по июль 2026 года при финансовой поддержке грантового фонда Всероссийской общественной организации «Русское географическое общество» и включила три этапа. На первом, подготовительном, этапе был проведен анализ учебного пособия «География ЕАО. 8-9 класс», разработанного в соответствии с Федеральной рабочей программой, и сформирована структура будущего издания. На втором, рабочем, этапе на основе анализа научных источников информации и актуальных статистических данных было разработано содержательное наполнение тематических карт и проведено первичное картирование полученной информации, сформирован макет будущего атласа. На третьем, итоговом, этапе осуществлена предпечатная подготовка, издан географический атлас и проведена его презентация в Приамурском государственном университете имени Шолом-Алейхема при участии представителей педагогического сообщества и Регионального отделения Русского географического общества.

Результатом работы, проделанной в партнерстве с типографией Омской картографической фабрики, стало печатное издание на 40 страницах, которое содержит 26 карт, иллюстративные и справочные материалы к ним.

Атлас состоит из вводной части, где представлены общие сведения о ЕАО (положение на территории страны, вклад в формирование основных социально-экономических показателей России и Дальнего Востока, муниципальное устройство области) и двух основных разделов. Первый раздел включает карты природных условий и естественных ресурсов (среди них: физическая карта, карты геологического строения и полезных ископаемых, климата, почвенно-растительного покрова, особо охраняемых природных территорий и другие).

Второй раздел – социально-экономические карты, включает карты населения и хозяйства ЕАО. По населению представлены современные сведения о его численности, размещении, а также национальном составе в динамике с учётом результатов Всероссийских переписей. Среди картографических материалов, отражающих особенности хозяйства нашей области, акцент был сделан на отрасли современной специализации, поэтому, наряду с общеэкономической картой, даны расширенные

сведения о географии горнодобывающей промышленности, растениеводства и лесного хозяйства. В соответствии с изучением ЕАО с точки зрения Стратегии пространственного развития, во второй раздел атласа включены также карта инвестиций и карта Амуро-Хинганской территории опережающего социально-экономического развития.

Завершает атлас страничка, посвящённая городу Биробиджану как административному и культурному центру ЕАО: современным достопримечательностям с фотографиями и небольшим рассказом об истории развития его планировки. Первые экземпляры изданного пособия уже поступили в образовательные организации Еврейской автономной области [4].

Заключение. Географический атлас «Еврейская автономная область: природа, население, хозяйство» станет логичным и необходимым дополнением к разработанному авторским коллективом региональному учебнику «География ЕАО: 8-9 класс». Как видится, его применение в образовательном процессе будет способствовать развитию патриотизма, любви к малой Родине и региональной идентичности школьников, проживающих на территории ЕАО, через формирование комплексного представления о современных особенностях её природы, населения и экономики. Опубликованные материалы также будут актуальны в аспекте объявления Дальнего Востока стратегическим приоритетом на XXI век посредством формирования представления о ЕАО как его неотъемлемой части и одновременно - части географического пространства РФ. Таким образом, издание географического атласа является важным этапом разработки регионального учебно-методического комплекса по географии для образовательных учреждений Еврейской автономной области.

Список литературы

1. Позднякова, Т. М. Учебное пособие как основа реализации регионального компонента в школьном географическом образовании: актуализация содержания образования / Т. М. Позднякова // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. — 2024. — Т.16, №3 (71). — С. 150-157. — EDN PAHXKM.
2. Позднякова, Т. М. География Еврейской автономной области. 8–9 класс: учебное пособие / Т. М. Позднякова, В. П. Макаренко. — М. : Знание-М, 2023. — 200 с. — ISBN 978-5-00187-696-0.
3. Позднякова, Т. М. Учебно-методическое сопровождение региональной части школьного курса географии / Т. М. Позднякова // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. — 2026. — Т. 18, № 2. — С. 113–129. — DOI 10.29039/2949-1258/2026 2/113-129. — EDN RTVLGS.
4. Географический атлас «Еврейская автономная область: природа, население, хозяйство». — Учебное пособие. — Биробиджан: Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, 2026. — 40 с.: цв., карты, текст, ил.

УДК 378.016

ХИМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ: ОПЫТ И ПОДХОДЫ

Полякова А.С., ORCID 0009-0006-1318-6889,
Очередко Ю.А., канд. техн. наук, доц., ORCID 0000-0003-2919-5318
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева»,
г. Астрахань, Астраханская обл., РФ
dudnik_nastenka@bk.ru, jocheredko@yandex.ru

Введение. В наше время, в связи с развитием технологий и увеличением числа фабрик и заводов, перед мировым сообществом стоят проблемы, связанные с экологией. Именно они носят глобальный характер и волнуют людей всех стран.

Негативное антропогенное влияние на окружающую среду и связанные с этим последствия всё чаще начинают провоцировать население на экологические митинги. Считается, что химическая промышленность оказывает наиболее сильное влияние на окружающую среду [1]. Но это не совсем правильное утверждение. Есть еще много других отраслей промышленности, которые оказывают еще большее влияние на экологию.

Причиной таких претензий к химии является недостаточное современное обучение населения химическим наукам. Химические вещества и явления окружает нас повсюду каждый день, однако большинство людей пользуются ими вслепую, не имея ни малейшего представления о том, как осознанно влиять на происходящие процессы.

Развитие высокого уровня экологической культуры достижимо при условии расширения содержания образования и дополнения его новыми элементами, например, экологизации школьных дисциплин, наиболее смежной из которых является химия [2]. Добавления знаний о взаимодействии общества и природы, экологической ориентации, углубление познаний и умений по её изучению и охране [3], изучение экологии неразрывно связаны с научно-практической деятельностью на уроках и во внеурочное время [4].

Цель работы – реализация метапредметных связей экологии и химии в формате проекта в средней школе и в ВУЗе.

Основная часть. Для достижения поставленной цели ученикам средней школы было предложено смоделировать ситуацию разлива нефти, чтобы посмотреть и оценить, какое влияние она окажет на растительный мир. Для этого были решены следующие задачи:

1. Проведено моделирование разлива нефти;

2. Проанализировано воздействие нефти на динамику роста и развития водного растения;

3. Проведен мониторинг состояния водной микрофлоры;

4. Сделаны соответствующие выводы.

В результате проведенной работы обучающиеся выяснили, что разлив нефти оказывает непосредственное влияние на водные растения, а также влияет на микрофлору воды, т.к. препятствует размножению и жизнедеятельности микроорганизмов.

По результатам выполненного проекта была сделана памятка (брошюра), иллюстрирующая пользу нефти как природного ископаемого и её вред для водного бассейна.

Подходом к экологизации в высшем образовании является решение «изобретательских» задач. Преподаватели рассматривают комплексный экологический мониторинг как основное направление по экологизации естественно-научного цикла. При этом он реализуется как самостоятельная исследовательская работа. Но есть и другое решение. Можно изучать химию параллельно с экологией через выполнение увлекательных и развивающих заданий или через создание учебных проектов [5].

В целях популяризации экологии нами был проведен конкурс плакатов «Химия на страже экологии Чёрного моря» у студентов химического направления. Основными целями и задачами являлись формирование у обучающихся знаний о значимости химических методов при ликвидации последствий экологических загрязнений, популяризация химии, раскрытие творческого потенциала студенческой молодёжи. Студенты бакалавриата и магистратуры представили 18 плакатов, в которых отразили значение химических технологий и инновационных решений в борьбе с загрязнением и сохранением биологического разнообразия Чёрного моря. Многие работы были посвящены роли химии в очистке воды и разработке биоразлагаемых материалов. Конкурс был направлен не только на стимулирование творческого мышления молодёжи, но и на повышение осведомлённости о проблемах экологии Чёрного моря. Он помог сформировать у студентов представление о важности химических методов при ликвидации последствий экологических загрязнений.

Для полного понимая как химия воздействует на экологию, учителям предлагается провести химический эксперимент. На нем студенты смогут не только использовать полученные знания, но и научатся применять их на практике. В будущем это поможет им при решении глобальных задач [6].

Студентами 3 курса была проведена работа по определению гидрохимического состава воды. Сначала был проведен литературный обзор научной информации по показателю «ХПК» – химическое поглощение кислорода. После этого материал был закреплен практически. ХПК определяли перманганатометрическим титрованием. ХПК -

количество кислорода, расходуемого на окисление содержащихся в воде органических и неорганических веществ сильными окислителями. Высокий уровень ХПК, как правило, свидетельствует о появлении серьезных экологических проблем. Среди них могут быть как развитие патогенной микрофлоры, так и нарушение кислородного баланса водоемов, так и гибель водных организмов из-за недостатка кислорода.

Выводы. Химический эксперимент и метапредметные подходы являются перспективным решением для популяризации экологии среди школьников и студентов. Они объединяют в себе не только получение информации, но и умение применять её на практике. Учащиеся получают навыки оценки состояния среды и понимания роли такой науки как химия в решении экологических задач.

Список литературы

1. Фелленберг, Г. Загрязнение природной среды. Введение в экологическую химию. – М.: Мир, 1997. – 232 с.
2. Очерет, Н. П. Химический эксперимент с экологическим содержанием / Н. П. Очерет, Ф. В. Тугуз // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 4: Естественно-математические и технические науки. – 2022. – № 1(296). – С. 50-53. – DOI 10.53598/2410-3225-2022-1-296-50-53. – EDN IPCNMP.
3. Гирусов, Э. В. От экологического знания к экологическому сознанию // Взаимодействие общества и природы. – М.: Наука, 2006. – 76 с.
4. Золотова, О. М. Формирование экологической компетентности школьников в процессе изучения химии / О. М. Золотова, Е. В. Поветьева, А. В. Кокорев // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 80-5. – С. 56-57. – DOI 10.18411/trnio-12-2021-223. – EDN WXMFKY.
5. Бакрадзе, Н. Ю. Возможности интеграции экологического компонента в процесс химического обучения и воспитания (на примере среднего профессионального образования) / Н. Ю. Бакрадзе, Ю. Г. Карпова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1(144). – С. 68-73. – EDN OASXIP.
6. Мухаметшина, Р. М. экологизация профессионального химического образования / Р. М. Мухаметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-2. – С. 135-137. – EDN JBUHNH.

УДК 372.881.111.1

ФИДЖИТАЛ-ПОДХОД НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ПРАКТИКА НОВОЙ ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Приходченко Е.И., д-р пед. наук, проф., ORCID 0009-0001-3401-8140,
Кравченко О.А., ORCID 0009-0001-0541-382X
ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, ДНР, РФ.
kravchenkooksana@internet.ru

Введение. В статье обосновывается потенциал фиджитал-подхода (phygital) на занятиях английского языка как инструмента реализации концепции «новой фундаментальности» образования. Показано, что в условиях цифровой трансформации фундаментальность языкового образования смещается от накопления статичных знаний к формированию адаптивности, критического мышления и способности действовать в гибридных средах.

Цель — описать методическую модель применения фиджитал-подхода на занятиях английского языка как практики новой фундаментальности.

Основная часть. Концепция «новой фундаментальности» образования, активно обсуждаемая в современном философско-педагогическом дискурсе, предполагает отказ от понимания фундамента как неизменного набора академических знаний в пользу формирования у обучающегося принципов познания, критического мышления и способности действовать в условиях неопределенности [1; 2; 3]. В методике обучения иностранным языкам это означает, что фундаментальной целью становится не столько заучивание грамматических правил, сколько формирование способности использовать язык как инструмент решения жизненных и профессиональных задач в быстро меняющейся цифровой реальности [4].

Одним из перспективных направлений реализации этой идеи является фиджитал-подход (от англ. «phygital» = physical + digital). В отличие от традиционного смешанного обучения, где офлайн- и онлайн-форматы часто существуют параллельно, фиджитал предполагает их неразрывное слияние: физическое действие, пространство и телесность обучающегося интегрируются с цифровыми слоями (дополненной реальностью, QR-кодами, интерактивными средами) в единую образовательную ситуацию [1].

Новая фундаментальность в обучении английскому языку опирается на идеи мультимодальности и коммуникативной компетенции. Современная коммуникация перестала быть исключительно текстовой:

смысл создается и считывается через сочетание слова, звука, жеста, интерфейса и пространственного расположения.

Фиджитал-урок английского языка призван решать три фундаментальные задачи:

1. Снятие когнитивного барьера: физическое движение и манипуляция с реальными объектами снижают тревожность при говорении и задействуют кинестетическую память.

2. Моделирование гибридной реальности: обучающиеся учатся взаимодействовать с собеседником и одновременно считывать информацию с цифровых устройств, что соответствует реалиям современного мира.

3. Формирование критической цифровой грамотности: фиджитал-сценарии позволяют на практике сталкиваться с недостоверной цифровой информацией и учиться ее верифицировать на иностранном языке.

Для конструирования фиджитал-занятия английского языка нами предлагается модель, состоящая из четырех взаимосвязанных компонентов:

Физический слой: трансформация учебного пространства (зонирование, расстановка объектов, маршрутные листы) и телесное вовлечение обучающихся (перемещение, жесты, мимика).

Цифровой слой: использование QR-кодов, AR-маркеров, подкастов, нейросетевых чат-ботов и мобильных приложений как источников информации или триггеров для действия.

Языково-коммуникативный слой: постановка проблемы, которую невозможно решить без использования английской лексики и грамматики в устной или письменной форме.

Рефлексивно-этический слой: осмысление не только языкового результата, но и стратегии взаимодействия с цифровой средой (достоверность данных, цифровой этикет).

Внедрение фиджитал-подхода требует от педагога отказа от роли единственного транслятора знаний в пользу роли архитектора образовательной среды. Кроме того, существует ряд ограничений, которые необходимо учитывать при планировании занятий. Например, риск когнитивной перегрузки возникает из-за обилия гаджетов и перемещений, что может отвлекать от языковой цели. Цифровой слой должен быть строго подчинен коммуникативной задаче. Также техническое неравенство не позволяет во всех учебных заведениях обеспечить каждого обучаемого устройством. В таких случаях применяется формат low-tech phygital – низкотехнологичный фиджитал, когда один планшет/компьютер на группу используется как инструмент коллективного исследования. Методическая подготовка преподавателя должна включать в себя обладание навыками цифрового кураторства, чтобы отбирать безопасный и релевантный контент для цифрового слоя занятия.

Заключение. Таким образом, фиджитал-подход выступает не технической модификацией занятия, а способом практической реализации идеи новой фундаментальности в языковом образовании. Если фундаментальность понимается как формирование способности действовать в условиях неопределённости, а не как объём усвоенного материала, то фиджитал-занятие отвечает этому пониманию по самой своей структуре: оно ставит обучающегося в ситуацию, где язык оказывается единственным средством решения задачи, разворачивающейся одновременно в физическом и цифровом пространстве.

Принципиальным для описанной модели фиджитал-занятия является соподчинение слоёв: цифровой компонент вводится не как самоценный элемент, а как триггер коммуникативного действия, тогда как рефлексивно-этический слой обеспечивает перенос сформированных умений за пределы учебной ситуации. Показано, что такая организация занятия решает три задачи, которые традиционное его проведение решает лишь частично: снятие когнитивного барьера при говорении, моделирование гибридной коммуникативной реальности и формирование критической цифровой грамотности средствами иностранного языка. Фундаментальным результатом фиджитал-занятия становится не усвоенная лексическая тема, а сформированная способность уверенно и ответственно коммуницировать в физико-цифровом мире, используя английский язык как инструмент познания и преобразования действительности.

Список литературы

1. Капустина, Л. В. Мир фиджитал в образовании / Л. В. Капустина, Е. А. Елизарова, Ю. Д. Ермакова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2026. — Т. 23, № 1. — С. 148–160. — URL: (дата обращения: 13.09.2026). — Текст : электронный. — DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2026.1.10 EDN: EYIJKW.
2. Петрова, Г. И. Фундаментальность современного университетского образования: подходы к определению и специфика содержания / Г. И. Петрова, Ю. Н. Овсянникова, Л. В. Плюснин // Университетское управление: практика и анализ. — 2024. — Т. 28, № 2. — С. 7–16. —Текст : непосредственный. — DOI: 10.15826/umpa.2024.02.011 EDN: HVDMHH.
3. Плюснин, Л. В. Что такое новая фундаментальность в образовании? / Л. В. Плюснин // Институт образования Томского государственного университета : [сайт]. — 2024. — URL: https://io.tsu.ru/tpost/jth9tjiz81-lev-plyusnin-chto-takoe-novaya-fundament (дата обращения: 20.08.2026). — Текст : электронный.
4. Сысоев, П. В. Использование современных учебных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Язык и культура. — 2008. — № 2. — С. 100–110. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-uchebnyh-internet-resursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-i-kulture (дата обращения: 13.09.2026). — Текст : электронный. — EDN: KGCYQL.

УДК 378.1

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

***Приходченко Е.И.*[1]**, д-р. пед. наук, проф., ORCID 0009-0001-34001-8140,
***Маркова Е.А.*[2]**, ORCID 0000-0001-6708-4243
[1]ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, ДНР, РФ
[2]ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
88rapoport88@mail.ru

Введение. Современное общество вступило в эпоху кардинальных изменений, вызванных цифровизацией всех направлений жизнедеятельности. Цифровые технологии проникли в экономику, управление и социальную сферу, меняя подходы к коммуникации и взаимодействию между собой. В рамках таких условий – способность человека эффективно взаимодействовать в цифровой среде, рационально оценивать информацию и использовать цифровые технологии для решения профессиональных задач становится необходимым условием для успешной самореализации в трудовой деятельности.

Закономерным следствием таких общественных изменений стала трансформация образования, которая заключается не только во введении технологических инноваций, но и в изменении методов, форм и подходов в образовательном процессе. В последнее время актуальны такие цифровые технологии, как искусственный интеллект, виртуальная реальность, симуляторы, онлайн форматы обучения и т.д. Внедрение данных цифровых технологий в образовательный процесс открывает новые возможности при обучении и получении информации, а также помогает в создании развивающей образовательной среды.

Целью исследования является проведение теоретического обзора нормативно-правовых документов по формированию у будущих педагогов цифровой грамотности и цифровых компетенций.

Основная часть. На сегодняшний день стратегической задачей государства является трансформация образования высшей школы в направлении цифровизации и приобретении цифровых компетенций будущими специалистами. Приобретение цифровых компетенций на законодательном уровне акцентуализируется Указом Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», который ставит главной целью – цифровую трансформацию, подразумевающую достижение «цифровой зрелости» во всех ключевых отраслях, в частности, в сфере образования, что подразумевает необходимость подготовки педагогов, обладающих

навыками для работы в цифровом пространстве. В документе «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» обозначено, что одной из ключевых задач является формирование цифровой грамотности граждан, отмечается важность развития у населения навыков работы с цифровыми технологиями и умений критически воспринимать информацию [1].

Центр развития профессиональных квалификаций ВНИИ труда Минтруда России в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» разрабатывает подходы к отражению цифровых технологий в профессиональных стандартах. Данная работа позволяет определить, какие требования должна учитывать система профессионального образования, чтобы подготовить специалистов, способных эффективно работать и реализовывать свой потенциал в условиях цифровой трансформации экономики.

В 2019 году для этого была разработана модель включения цифровых компетенций в профессиональные стандарты. В соответствии с ней знания и навыки, необходимые современному работнику в цифровой среде, распределяются по четырем уровням сложности:

- базовому;
- универсальному;
-общетехническому;
-профессиональному [3].

К 2025 году было утверждено свыше трёхсот пятидесяти профессиональных стандартов. Работа по их совершенствованию продолжается.

Согласно поручению от Национального совета, Министерству труда России, ВНИИ труда и АНО «Цифровая экономика» было рекомендовано разработать типовые модули, описывающие цифровые компетенции, для включения их в ФГОС 3++. Для успешной реализации программы «Цифровая экономика РФ», необходимы высококвалифицированные специалисты в области образования, обладающие полным спектром профессиональных компетенций с учетом цифровых компетенций. Исходя из вышеизложенного в контексте данного исследования, необходимо пояснение, таких дефиниций, как «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция» [2].

Национальное агентство финансовых исследований (НАФИ) описывает понятие «цифровая грамотность» как непринужденный феномен, который не привязан к профессии и выступает общей грамотностью, которая состоит из знаний, умений и навыков в использовании информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) необходимых для существования в современной цифровой среде. Цифровую грамотность можно определить по четырём ключевым критериям:

- компьютерная грамотность;
- информационная грамотность;
- коммуникативная грамотность;
- медиаграмотность [1].

В рекомендациях ЮНЕСКО цифровые компетенции педагога предлагается рассматривать через три последовательных подхода к информатизации образования, соответствующих этапам профессионального становления педагога. Они предполагают: готовность педагога содействовать обучающимся в освоении ИКТ; понимание учебного материала и применение знаний для решения жизненных задач; воспроизводство знаний, значимых для дальнейшего развития общества.

Вышеуказанные критерии являются основой формирования цифровых компетенций. В процессе анализа термина «цифровая компетенция», исследования ученых акцентируют внимание на мнение таких ученых как: Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова и Е.Ю. Зотова. Исходя из их определений, мы выделили три основных аспекта понятия «цифровая компетенция»:

– непрерывное развитие системы знаний, умений, навыков и мотивации;

– умение подбирать и применять ИКТ в разных сферах профессиональной деятельности;

– уверенная и эффективная контентная работа с учетом цифровой безопасности [1].

В трудах отечественных исследователей цифровая педагогика рассматривается через два взаимосвязанных блока компетенций. Первый включает использование электронного обучения и образовательных платформ, а также профессиональное развитие посредством онлайн-курсов. Второй отражает деятельность педагога как активного участника образовательного процесса: умение ориентироваться в цифровой среде, применять электронные ресурсы на занятиях и разрабатывать их с интеграцией цифровых технологий.

Проведенный анализ материалов, опубликованных на сайте «Educators Technology», позволил определить десять основных цифровых компетенций современного педагога. Их можно объединить в три категории:

1. Базовые навыки, необходимые каждому педагогу: поиск информации в интернете, обнаружение и критическая оценка цифровых образовательных материалов.

2. Компетенции профессионального взаимодействия: подбор и распространение учебных ресурсов, установление профессиональных контактов с коллегами и использование социальных сетей для личностного и профессионального развития.

3. Совершенные цифровые умения: интеграция онлайн-инструментов в образовательный процесс, подготовка наглядных и мультимедийных материалов, создание виртуальных образовательных пространств и электронных портфолио [1].

Заключение. Таким образом, проведенный анализ нормативно-правовых документов показал, что главной целью современного высшего образования является подготовка педагогов, имеющих цифровые навыки. На сегодняшний день цифровая грамотность – это фундамент, на котором строится цифровая компетенция педагога.

Список литературы

1. Нечай, А. А. Формирование цифровых компетенций педагога-магистра для работы в современном образовательном пространстве / А. А. Нечай // Пространство педагогических исследований. – 2025. – Т. 2. – № 1 (5). – С. 41-52. – EDN: ZOSHAK.
2. Максотова, А. Б. Психолого-педагогические условия формирования цифровой компетенции будущих педагогов / А. Б. Максотова // Вестник науки. – 2024. – Т. 1. – № 3 (72). – С. 418-424. – ISSN 2712-8849.
3. Токтарова, В. И. Модель непрерывной подготовки педагогов в новой цифровой реальности: программы дополнительного профессионального образования/ В. И. Токтарова, Д. А. Семенова // Управление устойчивым развитием. – 2023. –№ 1 (44). – С. 79-87. – ISSN: 2499-992X.

УДК 37.025

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Романов Ю.В.*[1],** канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0001-8213-4018,
***Романова О.В.*[2]**, канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-1205-3236
[1]ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, РФ
[2]ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет»,
г. Ростов-на-Дону, РФ
yvromanov@sfedu.ru; romanovaov77@rambler.ru

Введение. В соответствии с целями современного образования одним из ключевых направлений является развитие у обучающихся продуктивного мышления и опыта творческой деятельности. Для этого необходимо формировать у учащихся комплекс метакогнитивных (сознательный контроль мыслительных процессов) и когнитивных умений (анализ, выдвижение гипотез, поиск нестандартных решений).

Типы мыслительных процессов определяются характером решаемых задач и требованиями к ним. Если задача не имеет готового алгоритма решения, она вынуждает обучающегося создавать новый способ действия и получать новые знания. Именно в точке «интеллектуального затруднения» возникает потребность в создании новой системы действий и выработке стратегии действий. Однако в школьном и вузовском образовании сохраняется недостаток задачного материала и методического обеспечения для формирования продуктивного мышления. Обучение зачастую остается репродуктивным, тогда как продуктивное мышление требует специально смоделированных ситуаций неопределенности и проблемности.

Целью исследования является обоснование необходимости реализации стратегического подхода в обучении, обеспечивающего возможность формирования продуктивного мышления обучающихся и опыта их творческой деятельности.

Основная часть. Целью обучения является не столько трансляция знаний, сколько выращивание у обучающихся способности выстраивать путь от условия к вопросу и самостоятельности получения необходимых знаний и умений для решения задачи. Для достижения этой цели обучающихся необходимо научить приемам, методам мыслительной деятельности и общим подходам к решению задач, которые могут быть применимы к широкому спектру подобных проблем. Такие методы в методической литературе определяются как эвристические (анализ, абстрагирование, моделирование, аналогия, индукция, дедукция и др.). Применение эвристик и эвристических методов в обучении математике

рассматривается в работах Д. Пойа, Ю.М. Колягина, Г.И. Саранцева, Л.М. Фридмана, Е.Н. Турецкого, Е.И. Скафа и др.

Переход от жестких предписаний к эвристическому поиску выступает одним из индикаторов развивающего эффекта обучения и компонентом стратегического подхода. Стратегия задает область и направленность этой деятельности, а тактика обеспечивает маневренность внутри этой области, реагируя на конкретные ситуации.

В широком употреблении под стратегией понимают общий, не доведённый до уровня детальной регламентации план деятельности, рассчитанный на сравнительно продолжительный период и ориентированный на достижение сложной цели.

Классификация различных стратегий решения задач (инженерных, математических) представлена в работах В.А. Моляко («умственная тактика»), А. Позамента и С. Кулика [2]. А. Шёнфельд выделил четыре компонента, от которых в значительной мере зависит успешность математической деятельности: ресурсы, эвристики, контроль и система убеждений. Ю.Б. Мельников, рассматривая стратегический подход с позиций теории моделирования, в качестве самостоятельных категорий выделил: стратегия (замысел), ее реализация (процесс) и план деятельности, давая формальный аппарат разделения уровней планирования и управления процессом решения задач [1].

Уровни сформированности стратегического способа решения задач рассматриваются в работах Дж. Мейсона, Л. Бёртона и К. Стейси [4]. Дж. Килпатрика, Дж. Свэффорда и Б. Финделла в структуре модели математической грамотности (успешности) выделили компонент – стратегическая компетентность — умение формулировать, представлять и решать математические проблемы. Это способность переводить реальную жизненную ситуацию на язык математики (моделировать), выбирать подходящую стратегию решения и менять её, если она не работает.

Стратегический подход, таким образом, связан не только с владением научными методами как таковыми. Представление о стратегии в процессе решения задач обычно рассматривается в связи с метакогницией. Это предполагает, что обучающийся способен провести оценку ресурсов (определить границы своих знаний и умений, соотнести их с требованиями конкретной задачи и пр.), выбрать наиболее уместный подход, а затем отслеживать продвижение по ходу решения, таким образом, решение выстраивается осознанно и рефлексивно, с управлением собственными действиями на разных этапах.

Стратегический подход предполагает иерархическую модель организации познавательной деятельности, в которой стратегический и тактический уровни находятся в неразрывной диалектической связи. На тактическом уровне (тактическое планирование) происходит декомпозиция стратегического плана на последовательность действий для

достижения промежуточных целей и решения подзадач (подбор конкретных методов, алгоритмов, эвристик, планирование шагов и их последовательности).

В реализации стратегического подхода можно выделить следующие этапы: 1) определение целевых ориентиров; 2) установление приоритетов и критериев выбора задач; 3) оценка ресурсов, выдвижение гипотез и прогнозирование возможных путей решения; 4) тактическое планирование; 5) внедрение механизмов оценки и корректировки.

Заключение. Обучение при стратегическом подходе выстраивается вокруг управления процессом решения задач, реализуя переход от парадигмы «задача – образец – тренировка» к парадигме «проблемная ситуация – стратегическое планирование – эвристический поиск – рефлексия». Успешность этого перехода зависит от системного изменения трех компонентов образовательной среды: профессиональная компетентность учителя; содержания образования (решение нестандартных задач типа задач-ловушек, открытых задач и пр.); освоения обучающимися универсальных интеллектуальных инструментов (эвристик и стратегий планирования) и формирования комплекса метакогнитивных и когнитивных умений.

Список литературы

1. Мельников, Ю. Б. Элементы методологии рутинной математической деятельности в обучении студентов бакалавриата и магистрантов / Ю. Б. Мельников, А. А. Кныш // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2024. — Т. 9, вып. 10. — С. 948–958. — ISSN 2686-8725 (online), ISSN 2500-0039 (print) — DOI: 10.30853/ped20240120.
2. Позаментье, А. Стратегии решения математических задач: Различные подходы к типовым задачам / Альфред Позаментье, Стивен Крулик; Пер. с англ. — М.: Альпина Паблишер. — 2018. — 223 с. — ISBN 978-5-9614-6700-0. — Текст : непосредственный.
3. Романов, Ю. В. Эвристики в обучении математике как фактор формирования продуктивного мышления обучающихся и профессиональный компонент подготовки учителя математики / Ю. В. Романов // Эвристическое обучение математике : сборник трудов VIII Международной научно-методической конференции (Донецк, 18–20 декабря 2025 г.) : в 2 ч. — Донецк, 2025. — Ч. 1. — С. 426–433. — EDN: MYSFWV. — URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 04.10.2026). — Текст : электронный.
4. Mason, J. Thinking Mathematically / J. Mason, L. Burton, K. Stacey. — 2nd ed. — Harlow: Pearson, 2010. — 248 p. — ISBN 0273728911, 9780273728917 — Текст : непосредственный.

УДК 378.1

ОТ УНИВЕРСИТЕТА К ЭКОСИСТЕМЕ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН

Рощупкина В.В., д-р экон. наук, доц., ORCID 0000-0001-6046-6214
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь, Ставропольский край, РФ
vroshchupkina@ncfu.ru

Введение. Преодолевая жесткие рамки линейного образовательного трека, университеты эволюционируют в полифункциональные экосистемы, где синергия науки, индустрии и человеческого капитала генерирует непрерывный цикл создания компетенций.

Целью исследования выступает системный анализ эволюционных механизмов и институциональных метаморфоз, посредством которых классические академические центры перепроектируются в открытые, сетевые экосистемы.

Основная часть. Университет может выступать в роли организатора экосистемы, стратегически используя свой интеллектуальный, репутационный и финансовый капитал для создания и поддержания сильной экосистемы. Для успешного выполнения этой задачи необходимы сильные динамические возможности.

Пандемия вынудила университеты перейти на цифровой формат лекций, семинаров и других учебных мероприятий, возникло нежелание полностью возвращаться к очному обучению. Это обусловлено разными причинами, в различной степени связанными с меняющимися потребностями студентов и желанием максимально увеличить время контакта. Хотя проведение университетских курсов в цифровом формате позволяет учебным заведениям увеличить количество студентов, которых они могут обучать (тем самым увеличивая доход), виртуальное обучение также создает проблемы. Оно усиливает конкуренцию со стороны университетов как внутри страны, так и за рубежом и может привести к снижению качества преподавания, когда практически не происходит повышения ценности времени, проведенного в очном формате [1,2].

Современные российские университеты стремительно превращаются в гиперсвязанные цифровые экосистемы, где границы между академическими заданиями, социальной жизнью и личными данными студентов размыты из-за тотального использования облачных платформ и систем управления обучением.

Внутри этих экосистем формируются необычные сообщества, например, Ассоциация «зеленых» вузов России, где студенты через

единую цифровую платформу внедряют раздельный сбор отходов и принципы устойчивого развития, соревнуясь в экологичности с другими университетами страны.

Успешная трансформация высшего образования в Российской Федерации возможна благодаря федеральной программе Приоритет 2030, раскрывающей потенциал всей системы высшего образования. Программа «Приоритет-2030» позволит сконцентрировать ресурсы для обеспечения вклада российских университетов в достижение национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года, повысить научно-образовательный потенциал университетов и научных организаций, а также обеспечить участие образовательных организаций высшего образования в социально-экономическом развитии субъектов Российской Федерации.

Цель программы «Приоритет-2030» – к 2030 году сформировать в России более 100 прогрессивных современных университетов – центров научно-технологического и социально-экономического развития страны.

Реализуя треки Приоритета, вузы становятся кампусами мирового уровня, открывая перед обучающимися новые возможности. Помимо деления на треки, важным инструментом внутри программы являются «цифровые кафедры». Они получили грантовую поддержку в рамках «Приоритета-2030» и позволяют студентам любых (в том числе не технических) специальностей получать дополнительную квалификацию в сфере IT параллельно с получением основного высшего образования.

Часто возможности обучения тесно связаны с определенной отраслью (или компанией) и предоставляются посредством курсов, спонсируемых отраслью в университетах, онлайн-курсов и других образовательных сред [7]. Однако, существует риск того, что такие курсы обучают студентов конкретным способам работы и мышления, которые в наибольшей степени выгодны корпорации или работодателю, а не студенту.

Хотя многие ученые не считают корпоративное образование демократизацией обучения, оно предоставляет студентам более широкий спектр возможностей [5,6]. Однако это может привести к тому, что студенты откажутся от традиционных университетских программ и курсов, что создаст проблемы для некоторых учебных заведений.

Заключение. Продолжающаяся цифровая трансформация образования открывает перед университетами широкие возможности. Это позволяет студентам со всего мира эффективно участвовать в учебной деятельности, устраняя при этом ограничения по масштабу в таких областях, как учебные помещения и проживание студентов. Как положительную сторону отметим, что, онлайн-обучение потенциально может демократизировать доступ к некоторым элитным университетам, которые ранее были недоступны по причине дороговизны обучения, а также расходов на проживание в крупных городах.

Кроме того, цифровая трансформация формирует новую идентичность вуза, поднимает продуктивность его деятельности на новый уровень.

Список литературы

1. Беляков, П. В. Цифровая экосистема вуза как фактор формирования soft skills у студентов / П. В. Беляков, Л. В. Логинова // Цифровые, компьютерные и информационные технологии в науке и образовании : Сборник статей III Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, Брянск, 14 ноября 2025 года. Том 1. – Брянск: Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского, 2026. – С. 129-134. – EDN IEVXVP.
2. Калимуллина, О. В. Перспективы взаимодействия вузов и образовательных вертикалей деловых экосистем / О. В. Калимуллина, А. Р. Мершиева // Корпоративное управление и инновационное развитие экономики Севера: Вестник Научно-исследовательского центра корпоративного права, управления и венчурного инвестирования Сыктывкарского государственного университета. – 2026. – Т. 6, № 1. – С. 140-148. – DOI 10.34130/2070-4992-2026-6-1-140. – EDN KWDXOT.
3. Карташова, Е. Н. Цифровая образовательная экосистема вуза в условиях цифровой экономики / Е. Н. Карташова, И. Ю. Павлычев // Исследование развития экосистем в цифровой экономике : Сборник научных статей по материалам VIII Научной сессии, Курск, 27 марта 2026 года. Выпуск 3. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2026. – С. 192-195. – EDN MXTLWP.
4. Маякова, Е. Ю. Проектирование цифровой карьерной экосистемы вуза как инструмент развития регионального рынка труда / Е. Ю. Маякова, А. С. Мельникова // Технологии менеджмента в современной экономике: тенденции и перспективы : Материалы VI Международной научной конференции. В 3-х томах, Ростов-на-Дону, 13–14 марта 2026 года. Том 3. – Ростов-на-Дону - Таганрог: Издательско-полиграфический комплекс Южного федерального университета, 2026. – С. 278-283. – EDN CLFNOX.
5. Олейникова, Л. С. Мобильное приложение как элемент цифровой экосистемы современного вуза / Л. С. Олейникова // Теория и практика современной науки. – 2026. – № 5(131). – С. 181-184. – EDN OCVIND.
6. Ровенская, О. П. Цифровая образовательная экосистема технического вуза: теория, практика и вызовы трансформации / О. П. Ровенская, К. М. Хорьякова, И. В. Калинчева // Научный потенциал вуза – производству и образованию : СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ VIII Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и научно-технических работников, Армавир, 27–28 февраля 2026 года. – Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2026. – С. 324-329. – EDN GLKNRU.
7. Сиротина, В. Г. Методология формирования цифровой экосистемы вуза в соответствии с конкурентной стратегией и мультиатрибутивной моделью образовательной услуги / В. Г. Сиротина, Г. А. Филиппов // Студенческий. – 2026. – № 13-2(351). – С. 11-18. – EDN TSDPJW.
8. Фалеев, Е. Н. Вузы как драйверы развития национальной облачной образовательной экосистемы / Е. Н. Фалеев // Инновационные технологии в науке и технике : Сборник материалов III научно-практической конференции студентов, молодых ученых и специалистов, Рязань, 13 ноября 2025 года. – Рязань: ИП Коняхин А.В., 2025. – С. 92-94. – EDN RJVJVC.

УДК 37.014

СПЕЦИФИКА ПЛАНИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Рублёва Г.И., канд. пед. наук, ORCID 0009-0000-6663-9489,
Гузь Б.А., ORCID 0009-0002-7193-6343
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
g.rubleva007@mail.ru; gouze.bogdana@yandex.ru

Введение. Современные тенденции образования качественно меняют требования к планированию управления методической работой. На первый план выступает инновационно-ориентированный подход. Планирование в такой модели перестаёт быть формальной процедурой составления документа и становится непрерывным циклическим процессом: от установления целей до распределения ресурсов и корректировки по результатам мониторинга. Оно связывает профессиональные потребности педагогов с приоритетами развития школы и ожидаемыми изменениями практики, выступая рабочим инструментом координации.

Цель – выделить специфические особенности планирования инновационно-ориентированного управления методической работой образовательной организации и обосновать требования к постановке целей и структуре плановых мероприятий, обеспечивающих переход от формального контроля к доказательной, стратегической, коллегиальной и адаптивной модели управления школьными методическими объединениями (далее – ШМО).

Основная часть. Необходимо ответить диагностическую обусловленность планирования. Цели нельзя выводить только из привычных форм работы или внешней привлекательности новшества. Основаниями служат требования образовательных программ, данные внутренней оценки качества, затруднения педагогов, особенности контингента обучающихся и возможности кадрового состава. М. М. Поташник связывает управление качеством с анализом условий и результатов, что подтверждает необходимость исходной диагностики до определения приоритетов [4]. План должен не только отвечать на вопрос, что провести, но и объяснять, почему выбрано именно это направление, и описывать механизмы обратной связи, запускающие корректировку следующего цикла.

Вторая особенность заключается в том, что приоритеты переводятся в измеримые цели, а педагоги включаются в проектирование плана. Повышение качества методической работы конкретизируют через

ожидаемое изменение: разработка и апробация набора заданий, взаимный анализ уроков, обоснованные решения по итогам изучения ученических работ. Измеримость не сводится к одному числу – заранее называются наблюдаемые признаки достижения цели, источники данных и период оценки. В. П. Беспалько связывает педагогическую технологию с проектированием и контролируемостью процесса, требующими согласования методов и средств работы с ожидаемым результатом [1]. Если запросы работников учитываются формально, план теряет связь с практикой. Поэтому общую диагностику сочетают с обсуждением приоритетов на заседаниях, индивидуальными консультациями и возможностью предлагать темы для микрогрупп. Участие педагогов не снимает с руководителя ответственности за согласование плана с целями школы, но помогает учесть разную готовность, распределить роли и сделать обязательства выполнимыми [2].

Также необходимо ресурсное планирование, равно как и учёт жизненного цикла инновации. В плане обозначаются ответственные, сроки, помещения и оборудование, доступ к цифровым материалам, потребность в наставничестве и допустимая нагрузка участников. Правила рабочего времени и отдыха педагогических работников задают ограничения для графика мероприятий, поэтому регулярность методической деятельности обеспечивается включением её в организационный режим, а не увеличением неоплачиваемой нагрузки [6]. Введение новшества предполагает полный цикл: выбор и обоснование решения, апробацию, сбор обратной связи, корректировку и решение о дальнейшем использовании. В. С. Лазарев предостерегает от отождествления новизны с эффективностью, поэтому решение о распространении практики принимается после апробации, а не сразу после презентации идеи [3].

Стоит упомянуть также адаптивность утверждённого плана работы. Документ остаётся ориентиром, но при изменении условий руководитель ШМО инициирует обоснованную корректировку. Не стоит рассматривать это как отказ от дисциплины исполнения: изменение сроков, состава мероприятий или индикаторов фиксируется с указанием основания и последствий для цели. Планирование ШМО учитывает действующие ФГОС и федеральные образовательные программы, переводя их требования в вопросы профессионального обсуждения и анализа конкретных учебных решений [7].

Цикл планирования удобно описывать через четыре действия. Диагностика выявляет запросы педагогов, текущие практики и ограничения организации. Приоритеты переводятся в измеримые цели, сроки и показатели. Выбираются согласованные действия с ответственными и ресурсами. Плановые и фактические данные сопоставляются, а выводы позволяют корректировать следующий цикл.

Такая последовательность связывает потребность с действием и не позволяет оценке свестись к подсчёту проведённых мероприятий. Управленческий смысл цикла – в замыкании обратной связи [5]. Если диагностика выявляет потребность в развитии формирующего оценивания, цель конкретизируется как разработка и апробация критериев к заданиям в отдельных классах; действиями становятся совместный семинар, взаимное рецензирование и консультации; мониторинг учитывает подготовленные материалы и рефлексивные описания апробации.

Заключение. Инновационно-ориентированное управление ШМО сложнее традиционной модели. Оно требует от руководителя работать в условиях неопределённости, поддерживать педагогическую инициативу, п также выстраивать горизонтальные связи и относиться к плану не как к жёсткому регламенту, а как к инструменту совместного движения к новому качеству образования. Именно в этом состоит практический смысл рассмотренных требований: они переводят управление методической работой из режима формального исполнения в режим осмысленного профессионального взаимодействия, где цели, ресурсы и результаты связаны в единый и проверяемый цикл.

Список литературы

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. – ISBN: 5-7155-0099-0
2. Лазарев, В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 304 с. – ISBN: 5-93134-153-6
3. Лазарев, В. С. Управление инновациями в школе : учебное пособие / В. С. Лазарев. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 352 с. – ISBN: 978-5-91382-042-6
4. Министерство образования и науки Российской Федерации. Об утверждении Особенностей режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность : приказ от 11 мая 2016 г. № 536 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/ (дата обращения: 08.10.2026). – Текст : электронный.
5. Министерство просвещения Российской Федерации. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 31 мая 2021 г. № 287 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/ (дата обращения: 08.10.2026). – Текст : электронный.
6. Поташник, М. М. Управление качеством образования / М. М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с. – ISBN: 5-93134-079-3
7. Третьяков, П. И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – М. : Новая школа, 1997. – 288 с. – ISBN: 5-7301-0280-1

УКД 371

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИЯ»

Савина И.В., ORCID 0009-0006-7935-1242,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Тульская обл., РФ
info@tsput.ru

Ведение. Нынешние тенденции развития современного мира, в основе которых лежат быстрые динамичные изменения, определяют успех подготовки будущего учителя несколькими критериями. Одним из таких критериев являются умения использования инструментов, как рабочих, так и цифровых. В вопросе подготовки будущих учителей труда (технологии) данная тема особенно востребована, поскольку направленность предмета ориентирована на практическую деятельность, которая зачастую предполагает реализацию проектной деятельности [1].

Цель исследования - обосновать методические подходы и использование инструментов проектного управления при подготовке будущих учителей труда (технологии).

Основная часть. На сегодняшний день велика потребность в специалистах, способных вносить в образовательный процесс инновационный аспект, проявляющий в применении инструментов и технологий, соответствующих новым тенденциям.

В рамках концепции управления учебной проектной деятельностью под командным проектом понимается самостоятельная творческая завершенная работа, выполненная учащимся под руководством учителя труда (технологии). При этом проект должен быть ориентирован на:

1. достижение заранее сформулированной цели;
2. получение уникального результата;
3. последовательное практичное выполнение определенных действий для удовлетворения требований проектного задания;
4. получение предполагаемых результатов деятельности в установленные сроки.

При рассмотрении коллективной проектной деятельности разделяются понятия «группы» и «команды». Сравнения отличительных характеристик приведены на рисунке.



Рисунок 1 Различия между группой и командой в осуществлении проектной деятельности [2]

Согласно приведенные характеристикам, можно определить, что команда по проекту – это коллектив, несущий личную и взаимную ответственность за результаты командной работы, открытый к обсуждениям и взаимовыручке в процессе выполнения задачи.

Для успешной реализации проекта необходимо обладать пониманием сущности управления проектами и соответствующими базовыми навыками.

В случае с проектным управлением, учителю недостаточно обладать традиционными умениями координатора и помощника, поскольку сегодняшние уроки труда (технологии) включают в себя модули (как инвариантные, так и вариативные) с четкой ориентацией на современные запросы информационно-цифрового общества. А значит, применение инструментов проектного управления при коллективной учебной деятельности позитивно рассматривает использование актуальных средств управления и координации действий участников.

Вопрос выбора конкретных инструментов управления проектной деятельностью является одним из наиболее востребованных при подготовке к осуществлению проекта. Он зависит от:

1. масштаба и сложности проекта;
2. тематической направленности и специфики проекта;

3. располагаемых ресурсов.

Так же определение наиболее оптимальных инструментов управления напрямую зависит от этапов и степени трудоёмкости их исполнения. Различаются несколько этапов проектной деятельности [2]:

1. Поисково-подготовительной;
2. Технологический;
3. Заключительный.

Каждый из них требует четкого плана реализации, постановки цели и «контрольной точки» выполнения, определения желаемого результата.

Использование инструментов управления проектами будет являться полезным опытом для школьников, поскольку командная работа, предполагающая общий результат, зачастую встречается не только в учебной, но и профессиональной деятельности. Цифровые инструмент для проектного управления, которые могут быть использованы при реализации проектной деятельности на уровне основного общего и профессионального образования. Среди них можно отметить следующие:

- вики-страница отчёт команды;
- совместная Google-презентация;
- online-лента времени (хронологическая визуализация исторической справки по теме проекта);
- online-интерактивная доска с рекомендациями по созданию, использованию продукта деятельности (изделия) [1].

Заключение. Таким образом, на основании вышесказанного, можно сделать вывод, что концептуальный школьный проект командного характера – это завершённая работа, выполненная учащимися самостоятельно в рамках установленного срока с обоснованным достижением поставленной предварительно цели. Проектные задания практической направленности являются отличительным аспектом для уроков труда (технологии), а значит знания средств управления проектной деятельностью, а также базовые навыки управления проектами необходимы для учителя технологии.

Список литературы

1. Заруба, Н. А. Управление проектами в образовании: особенности зарубежного и отечественного опыта / Н. А. Заруба // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2018. — № 3 (31). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-proektami-v-obrazovanii-osobennosti-zarubezhnogo-i-otechestvennogo-opyta (дата обращения: 03.10.2026). — Текст: электронный. — ISSN 2226-7325.
2. Круподерова, Е. П., Локтикова, М. Л., Щербакова, А. А. Цифровые инструменты для организации проектной деятельности студентов и школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-instrumenty-dlya-organizatsii-proektnoy-deyatelnosti-studentov-i-shkolnikov (дата обращения: 03.10.2026). — Текст: электронный. — ISSN: 2311-1305.

УДК 37.01

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «БЕЗ СРОКА ДАВНОСТИ»

***Саенко А.С.*[1],** канд. ист. наук, ORCID 0000-0001-7406-5147,
***Саенко Л.А.*[2]**
[1] ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ
[2] ГБОУ «Основная школа № 90 г. о. Макеевка», Макеевка, ДНР, РФ
saencko.anton.2015@yandex.ru; saenko_school_90@mail.ru

Введение. Память о Великой Отечественной войне на протяжении десятков лет выступает базовым элементом идентичности, важным фундаментом гражданской солидарности. Память оказывает влияние и на социальную сплоченность, служит катализатором общественного диалога. В политике памяти Российской Федерации в последние годы наблюдается особое внимание не только к героическим, но и трагическим страницам истории нашей страны в период Великой Отечественной войны – геноциду советского народа нацистам и их пособниками.

Сохранение исторической памяти о жертвах преступлений нацистов и их пособников в годы Великой Отечественной войны стало важнейшим направлением государственной политики в сфере образования и воспитания. С 2020 г. Минпросвещения России реализует образовательно-просветительские мероприятия проекта «Без срока давности», направленного на сохранение исторической памяти о жертвах геноцида народов СССР, совершенного нацистами и их пособниками.

В образовательном измерении проект предполагает переход к деятельностным моделям обучения, где обучающийся под наставничеством педагога, родителя становится исследователем истории своей семьи, населенного пункта, региона в годы войны, интерпретатором архивных документов, создателем образовательного продукта [2].

Ввиду специфики содержания проекта, внедрение его материалов в образовательный процесс сопряжено с рядом методических и психолого-педагогических вызовов.

Цель – систематизировать и представить результативные, практико-ориентированные алгоритмы и методические подходы к реализации проектно-исследовательской деятельности обучающихся по теме сохранения исторической памяти о жертвах нацистских преступлений в период Великой Отечественной войны.

Основная часть. Важнейшее место в работе обучающихся и педагогов по тематике проекта «Без срока давности» занимают первоисточники: акты о злодеяниях немецко-фашистских захватчиков, приказы оккупационных властей, свидетельства очевидцев, фотодокументы и т.д. Для эффективного использования этих материалов считаем целесообразным придерживаться нескольких приемов. 1) Фрагментация документа. Необходимо выбрать 1–2 документа и разбить их на небольшие смысловые фрагменты, выдержки. 2) Система вопросов к документу. К каждому фрагменту формулируются вопросы разного уровня сложности: фактологические («Что произошло?», «Где и когда?»), аналитические («Почему это важно?», «Какие выводы можно сделать?») и оценочные («Как этот документ соотносится с другими свидетельствами?», «Можно ли считать его надежным источником?»). 3) Сопоставление источников. Для старшеклассников и студентов целесообразно предлагать сопоставлять разные типы источников: например, акт о злодеяниях немецко-фашистских захватчиков и нацистскую директиву, либо документ и воспоминания очевидцев, пострадавших. Такой прием развивает навыки верификации информации и выявления противоречий.

Одним из наиболее эффективных способов вовлечения обучающихся в активную деятельность является проектно-исследовательская работа. При организации этой работы важно опираться на определенные методические принципы. 1) Каждый вывод обучающегося должен быть доказан и подкрепляться ссылкой на источник. 2) Фокус исследования лучше направлять на конкретные места и обращать внимание судьбы людей, семейную историю. 3) Проект, исследование может иметь междисциплинарный характер и опираться не только на историю, но и иметь связь с обществознанием, литературой, географией, информатикой и т.д. 4) Работа с темой геноцида требует бережного отношения к материалу. Следует избегать избыточной натурализации насилия, соблюдать этические нормы, обязательно предусматривать рефлексию.

На основе педагогического опыта проектно-исследовательской деятельности предлагаем методически обоснованный алгоритм работы, состоящий из пяти этапов.

1 этап – постановка проблемы и выбор темы. На этом этапе обучающиеся формулируют тему, которая одновременно значима и имеет достаточную источниковую базу. На основе итогов проведения в 2026 г. Всероссийского конкурса исследовательских проектов «Без срока давности» приведем примеры тем: «Геноцид мирного населения оккупантами на территории Кабардино-Балкарии», «Лица узников лагеря Ламсдорф», «Визуальные доказательства геноцида советского народа на Нюрнбергском процессе: кинохроника, фотографии и их роль в осуждении преступлений нацизма» [1].

2 этап – поиск и отбор источников. Во время этого этапа обучающиеся работают с базами данных проекта «Без срока давности»

(например, https://бд.безсрокадавности.рф/), фондами архивов и музеев, семейными архивами, электронными ресурсами Минобороны России (например, «Память народа»), устными свидетельствами. Педагог может дать чек-лист для верификации источника с указанием авторства, даты, контекста источниками и сопоставления с другими свидетельствами, документами.

3 этап – анализ и систематизация данных. На этом этапе обучающиеся учатся структурировать информацию. Эффективными приемами на этом этапе могут стать составление таблицы «факт – источник – интерпретация», построение таймлайна, кластеризация свидетельств по типам.

4 этап – оформление результатов. Продукт проекта, исследования должен быть публичным, общественно полезным и может быть представлен в виде стендового доклада, видеоролика, выставки, интерактивной карты и т.д. Педагог на этом этапе формулирует критерии качества продукта.

5 этап – публичная презентация и рефлексия. Защита проекта перед аудиторией (класс, образовательная организация, муниципалитет, регион) закрепляет навыки аргументации и публичной коммуникации. Обязательный элемент работы, как уже отмечалось выше – рефлексия.

Заключение. Проектно-исследовательская деятельность – одна из наиболее результативных форм освоения тематики проекта «Без срока давности». Важными методическими принципами в этой работе являются доказательность выводов, локальность, персонализация темы, междисциплинарность и соблюдение этических норм. Предложенные методические решения отличаются воспроизводимостью и доступностью, опираются на источниковую базу, что позволяет интегрировать их в педагогическую практику. Дальнейшее развитие методической базы целесообразно связывать с продолжением работы по созданию банка методических разработок, проектов, расширением взаимодействия образовательных организаций и совершенствованием критериев оценки исследовательских работ по тематике сохранения исторической памяти.

Список литературы

1. Всероссийский конкурс исследовательских проектов «Без срока давности» : сборник исследовательских проектов победителей и призёров конкурса / [сост. В. А. Непряхин] ; ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». — М. : МПГУ, 2026. — 180 с. : ил.
2. Саенко А. С. Воспитательный потенциал и ресурсы образовательно-просветительских мероприятий федерального проекта «Без срока давности» / А. С. Саенко, Л. А. Саенко // Донецкие чтения – 2025: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы X Междунар. науч. конф., посвящ. 60-летию создания Донецкого научного центра (Донецк, 5–7 ноября 2025 г.). — Т. 6, ч. 1: Педагогические науки / под общ. ред. проф. С. В. Беспаловой. — Донецк : Изд-во ДонГУ, 2025. — С. 188–191. — ISSN 2664-7362. — EDN XSFDQM.

УДК 37.013 + 373

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО УКЛАДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Самарченко Е.Б.,
Святенко А.А., канд. экон. наук, доц., ORCID 0009-0001-1673-5904,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
kallipsoblack@mail.ru

Введение. Устройство школьного уклада является одной из сложных для осмысления проблем в отечественной педагогике, и многочисленные педагоги-практики стремятся разобраться в ней. Текущая образовательная парадигма функционирует в обстановке непрерывных трансформаций: пересматриваются нормативные документы, происходит цифровая модернизация среды, трансформируются ожидания родителей и социума, что влечет за собой изменения и в личности участников учебно-воспитательного процесса. Уклад школьной жизни представляет собой сложную для измерения характеристику, однако он играет значительную роль в достижении конкретных образовательных результатов.

Цель исследования – охарактеризовать основные сложности, с которыми сталкивается современная школа при формировании своего уникального уклада, а также выявить варианты решения этих проблем.

Ученые-педагоги по-разному подходят к пониманию уклада школьной жизни. Так, Т. В. Корсакова определяет его как комплексную черту, объединяющую стабильные связи между участниками образовательного процесса, которые ориентированы на качественное воспитание и обучение молодежи, а также включают определенные правила, ценности, традиции и особый «дух» учебного заведения [1]. Г. Б. Корнетов акцентирует внимание на том, что в российской педагогике уклад и специфический дух учебного заведения традиционно считались средой, где воспитательный процесс осуществляется не посредством прямых указаний, а благодаря общей атмосфере школьного быта [2]. Отсюда следует, что подобная организация складывается не в результате административных распоряжений или плановых документов, а посредством комплекса ежедневных практик, межличностных связей и норм, принятых школьным сообществом.

Авторы определяют школьный уклад как составную часть воспитательной модели образовательной организации, неразрывно сопряженную с его воспитательными целями, содержанием и методиками. Согласно их взглядам, именно укладная форма школьной жизни играет ключевую роль в развитии таких личностных характеристик, как самоуверенность, инициативность, субъектность, а также в становлении ценностных ориентаций и системы отношений [3].

Основная часть. Изучение академических источников позволяет определить ряд ключевых направлений, касающихся вопросов создания актуальной школьной среды в образовательных организациях.

К первой категории принадлежат вопросы теоретико-концептуального порядка. Часто учебные заведения путают внутреннее устройство с внешними признаками: символикой, обычными торжествами и декором зон отдыха. В итоге форма поглощает суть, то есть те ценности и смысловые основы, на которых зиждется школьная жизнь. Как подчеркивает Т.В. Корсакова, школьный уклад требует целенаправленного конструирования, поскольку его стихийное сложение чревато либо полным отсутствием формы, либо закреплением устаревших моделей поведения [1]. В результате перед руководством и педагогами встает вопрос о осмысленном определении целей: необходимо понять, какая именно организация жизни школы отвечает ее миссии и интересам сообщества.

Второй блок проблем в этой области относится к организационно-управленческим аспектам. Создание уклада предполагает совместную деятельность всего педагогического состава, а также вовлечение детей и их родителей. Например, А. О. Махотина подчеркивает, что процесс становления уклада требует не административного принуждения, а формирования среды для коллективного выстраивания правил и норм, а также поддержки инициатив и системной работы над отношениями в школьном коллективе [4].

Третья группа задач носит ценностно-воспитательный характер. Сегодня образовательные учреждения функционируют в социальной среде, отличающейся ценностным разнообразием. Среда цифровая, телеканалы и семейные отношения транслируют подросткам разнородные поведенческие модели. Школа должна сохранять общие ориентиры, не допуская при этом излишнего контроля, способного подавить индивидуальность. В работе Е. Г. Пригодич и соавторов, отмечено, что повседневная школьная среда выступает средством профилактики девиантного поведения, наделяя учащегося чувством сопричастности, предоставляя ясные рамки и давая возможность проявить ответственность [5]. Следовательно, от того, как организован этот уклад, в значительной степени зависят безопасность и благополучие школьного коллектива.

Четвертый блок трудностей охватывает вопросы, связанные с персоналом. Воспитание нравственных ориентиров способен осуществлять лишь учитель, нацеленный на работу с ценностными установками и межличностными связями, а не исключительно на передачу учебных знаний. Исследование, проведенное М. В. Николаевой и И. Р. Челышковой демонстрируют, что будущие педагоги начальной школы не всегда обладают готовностью к конструированию благоприятной атмосферы в школе: у них слабо развиты понятия о самом укладе, методах его организации и собственном участии в этом процессе [6].

Все названные проблемы взаимосвязаны и обобщенно их можно представить в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Проблемы формирования современного школьного уклада в ОУ

Группа проблем	Ключевое проявление	Возможный путь решения
Концептуально-теоретические	Подмена уклада внешними атрибутами	Осознанное проектирование уклада с опорой на миссию школы
Организационно-управленческие	Разрозненность усилий педагогов, слабое включение родителей	Согласование позиций, создание «команд уклада», поддержка инициатив
Ценностно-воспитательные	Противоречивость образцов, риск формализма	Опора на диалог, традиции, профилактическая направленность
Кадровые	Неготовность педагогов к работе с укладом	Подготовка и повышение квалификации в этом направлении

Выводы. Таким образом, формирование современного школьного уклада образовательной организации связано с четырьмя группами проблем: теоретическими, организационно-управленческими, ценностно-воспитательными и кадровыми. Комплексное решение этих проблем требует системного подхода и согласованной работы всего педагогического коллектива, активного участия детей и родителей.

Список литературы

1. Корсакова, Т. В. Уклад школьной жизни: теоретическая модель / Т. В. Корсакова // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2010. — № 6 (85), ч. 2. — С. 44–53. — Текст: непосредственный. — ISSN 1817-7158. — EDN: IJUZFV
2. Корнетов, Г. Б. Уклад школьной жизни и дух школы в отечественной педагогической традиции / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 3 (81). — С. 4–10. — Текст: непосредственный. — ISSN 2306-8310.
3. Лукина, А. К. Уклад школьной жизни как элемент воспитательной системы школы / А. К. Лукина, А. С. Севостьянова // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 2. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uklady-shkolnoy-zhizni (дата обращения: 25.01.2026). — DOI: 10.17513/spno.29619. — Текст: электронный. — ISSN 2070-7428. — EDN: BZJQXR.
4. Махотина, А. О. Управление формированием уклада школьной жизни в образовательном учреждении / А. О. Махотина // Молодой учёный. — 2021. — № 48 (390). — С. 434–436. — Текст: непосредственный. — ISSN 2072-0297. — EDN: QWJXZL.
5. Пригодич, Е. Г. Уклад школьной жизни как ресурс профилактики делинквентного (отклоняющегося) поведения обучающихся: методическая разработка / Е. Г. Пригодич, Л. А. Литвинцева, Т. В. Гришина. — Красноярск: Красноярский институт развития духовно-нравственной культуры, 2019. — 79 с. — Текст: непосредственный.
6. Николаева, М. В. Проблема готовности будущего учителя начальных классов к проектированию доброжелательного уклада школьной жизни / М. В. Николаева, И. Р. Челышкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2024. — № 7 (190). — С. 64–71. — Текст: непосредственный.

УДК 37.091.2:004.8-048.76

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Санченко Е.Н., канд. филол. наук, доц., ORCID 0009-0008-0649-5776,
Соболева Е.П.,
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ
ghostofangel25@mail.ru, sobolevaelizaveta00@gmail.com

Введение. Современный образовательный процесс переживает в настоящее время глубокую трансформацию, которая характеризуется стремительным развитием и повсеместным проникновением искусственного интеллекта во все сферы деятельности. Параллельно с этим существенно трансформируется и роль педагога. Он всё чаще выступает как специалист в сфере ИИ-технологий, от которого требуется умение грамотно интегрировать их в образовательный процесс.

Цель исследования – проанализировать роль искусственного интеллекта в процессе трансформации образовательного процесса и характер взаимодействия педагога с ИИ.

Основная часть. Технологии искусственного интеллекта, «в основе которых лежит изучение и внедрение алгоритмов поведения, анализ больших объёмов данных и способность самообучения» [5], с каждым годом всё глубже проникают в сферу образования. На совещании, состоявшемся 10 апреля 2026 года, президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин подчеркнул, что для успешного внедрения искусственного интеллекта в широких масштабах необходима перенастройка всей образовательной системы – от этапа поступления в начальную школу до подготовки специалистов на рынке труда [4].

В указе Президента Российской Федерации № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской федерации» [6], отмечен важный момент: образование названо основной сферой, где искусственный интеллект должен прижиться. Поскольку, оно же является и главной движущей силой развития и распространения искусственного интеллекта в России. Навыки работы с искусственным интеллектом, по замыслу государства, нужны всем – школьникам, студентам и работающим людям. Особенно актуальным этот вопрос становится для педагогов, поскольку они работают с обучающимися, которые активно владеют ИИ.

Как результат, цифровая трансформация подталкивают педагогов к освоению новых технологий, и на данный момент самая востребованная – искусственный интеллект. ИИ обеспечивает выполнение рутинной работы (составлять тесты, проверять задания), направляет на использование

определенных методик, генерирует новые идеи и рецензирует материал. Так, например, И.В. Данилова, проанализировав взаимодействие педагогов с ИИ, выделяет три варианта их симбиоза (табл. 1) [2].

Таблица 1

Характер взаимодействия педагога с искусственным интеллектом

Характер взаимодействия с ИИ	**Специфика профессиональной задачи**
Педагог-контролёр	ИИ делает черновик или структуру, педагог проводит финальную проверку
Совместная работа	Педагог формулирует запрос, проверяет результат, просит нейросеть переделать
ИИ-исполнитель	ИИ выполняет всю черновую работу, педагог исправляет недочёты

Искусственный интеллект как полезный инструмент, с одной стороны, экономит время педагога на повседневных задачах, а, с другой стороны, качество результата зависит от того, как педагог умеет формулировать запросы (промпты). Промпт-инжиниринг – умение так задать вопрос нейросети, чтобы получить точный и полезный ответ [1]. Простые запросы дают стандартные ответы. Если указать роль, контекст, формат, ограничения – можно получить что-то оригинальное, готовое к использованию. Но искусственный интеллект может ошибаться, «галлюцинировать» и выдумывать факты [2]. Поэтому педагог всё равно отвечает за достоверность, методическую обоснованность и педагогическую ценность того материала, который в итоге попадает к обучающимся. Здесь важен педагогический промпт-инжинирнг. По определению А.В. Поповой, это когда запросы к нейросети строятся с опорой на дидактические принципы, чтобы результат совпадал с учебными целями [3].

Помимо этого, педагогу необходимо уметь критически анализировать цифровой контент и этично обращаться с данными. Искусственный интеллект работает с информацией, которая может быть чужой, личной или просто недостоверной. Так, например, С.Д. Хробуст предупреждает в своих работах о том, что, когда тьютор строит индивидуальный образовательный маршрут для ученика с помощью ИИ, система собирает множество данных (оценки, его особенности), чтобы увидеть скрытые проблемы ученика, но ученик и его родители могут даже не знать об этом. Возникает конфликт: хочется сделать обучение точнее, но нельзя забывать про приватность [7]. Всегда следует помнить о нормативном и этическом аспектах использования ИИ.

Технологии не стоят на месте и быстро развиваются, из-за этого специалист вынужден постоянно учиться и обновлять багаж своих знаний. Просто знать ИИ-инструменты уже недостаточно – надо понимать, как они влияют на образовательный процесс и использовать межпредметные связи.

Заключение. Искусственный интеллект выступает одним из главных факторов трансформации как самого образовательного процесса, так и характера взаимодействия между его субъектами на всех уровнях. ИИ становится активным помощником в процессе обучения. Главной задачей педагогов становится гармонично сочетать его потенциал со всеми традиционными компонентами образовательного процесса.

Список литературы

1. Давлатова, М. А. Промпт-инжиниринг как ключевая компетенция в образовании: сущность, особенности и подходы к оцениванию / М. А. Давлатова, М. В. Сперанская // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35, № 2. – С. 53–73. – DOI 10.31992/0869-3617-2026-35-2-53-73. – EDN HGZDXP. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_89072366_29501778.pdf (дата обращения: 05.10.2026). – Текст электронный.
2. Данилова, И. В. Искусственный интеллект в работе педагога: от генерации текста до проектной деятельности / И. В. Данилова // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2026. – № 2 (101). – С. 13–19. – EDN LGFGCG. – URL: https://itped.ru/articles/10564/ (дата обращения: 03.10.2026). – Текст электронный.
3. Попова, А. В. Педагогический промпт-инжиниринг: конструирование запросов в соответствии с дидактическими принципами / А. В. Попова // Иностранные языки в школе. – 2026. – № 4. – С. 40–47. – EDN UZPQWH. – URL: https://elibrary.ru/uzpqwh (дата обращения: 05.10.2026). – Текст электронный.
4. Совещание по вопросам развития технологий искусственного интеллекта. — Официальный сайт Президента Российской Федерации. — URL: http://kremlin.ru/events/president/news/copy/79525 (дата обращения: 03.10.2026). — Текст электронный.
5. Сысоев, П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 10. – С. 9–33. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33. – EDN TZYTKM. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54967977_17732674.pdf (дата обращения: 05.10.2026). – Текст электронный.
6. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». – URL: https://base.garant.ru/72838946/ (дата обращения: 03.10.2026). – Текст электронный.
7. Хробуст, С. Д. Тьюторский вызов 2026: этические дилеммы применения искусственного интеллекта в индивидуализации образования / С. Д. Хробуст // Вестник науки. – 2026. – Т. 5, № 5(98). – С. 1186-1190. – EDN WFUOKE. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_91563657_73523995.pdf (дата обращения: 06.10.2026). – Текст электронный.

УДК 378.091.4

«МЯГКИЕ» НАВЫКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: СОДЕРЖАНИЕ, ЗНАЧЕНИЕ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ

Святенко А.А., канд. экон. наук, доц., ORCID 0009-0001-1673-5904
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
a.svyatenko02@mail.ru

Введение. Система высшего образования Российской Федерации на современном этапе находится в состоянии перманентной трансформации: цифровизация образовательной среды, переход к новой образовательной парадигме, изменение ожиданий студентов и рынка труда. В таких условиях предметная компетентность преподавателя перестаёт быть единственным достаточным условием педагогической эффективности. Всё большую значимость приобретают надпрофессиональные компетенции — так называемые «мягкие» навыки (далее soft skills), обеспечивающие эффективность педагогического взаимодействия, адаптивность и профессиональную значимость современного педагога.

В научно-педагогическом дискурсе отсутствует единообразное определение soft skills. В широком смысле, это совокупность межличностных, коммуникативных, когнитивных и управленческих компетенций педагога, не связанных с конкретным предметным содержанием, но определяющих успешность профессиональной деятельности [3]. В контексте педагогической профессии к ним традиционно относят эмоциональный интеллект, коммуникативную культуру, способность к рефлексии, гибкость мышления, креативность, навыки разрешения конфликтов и командной работы [1].

Цель исследования — проанализировать содержание «мягких» навыков современного педагога, уточнить их роль в учебно-воспитательном процессе и обобщить существующий опыт формирования soft skills у педагогов в российских вузах.

Основная часть. Анализ научной литературы показывает, что структура мягких навыков педагога многомерна и описывается через различные классификации. Н. А. Каюмова и О. О. Героева рассматривают soft skills преподавателя как системообразующий компонент профессиональной компетентности, выделяя эмоциональный интеллект, коммуникативную культуру и критическое мышление в качестве базовых элементов [3]. Е. А. Гнатышина и соавторы на основе эмпирического исследования 150 студентов педагогических специальностей выделяют пять кластеров надпрофессиональных компетенций: социальные, коммуникативные, интеллектуальные, цифровые и компетенции

самоконтроля [4]. При этом обнаружено, что студенты наиболее высоко оценивают коммуникативные и эмпатичные компетенции педагогов, тогда как, по их мнению, компетенции самоконтроля и рефлексии у педагогов развиты недостаточно. Это указывает на необходимость целенаправленной работы по формированию навыков саморегуляции у преподавателей [4].

Эмоциональный интеллект заслуживает особого внимания. Д. Гоулман обосновал, что способность распознавать собственные и чужие эмоции, управлять ими и использовать для принятия решений значима не меньше, чем когнитивные способности [1]. Е. Э. Шишлова переносит эту логику в образовательную сферу: эмоциональный интеллект преподавателя вуза является основой перехода от монологической модели преподавания к диалогической, формирования психологически безопасной образовательной среды [2]. Без развитой эмпатии и навыков саморегуляции преподаватель не способен выстроить доверительный диалог со студентами, вовремя заметить потерю мотивации или напряжение в группе [2].

В Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова в рамках программ повышения квалификации Педагогической школы реализуются модули по развитию коммуникативной компетентности и эмоционального интеллекта педагогов. Особый акцент сделан на навыке развивающей обратной связи: освоении техники формирующего оценивания, при котором обратная связь адресуется не только результату, но и процессу обучения [2, 3].

В Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» действует программа профессионального развития педагогов, включающая тренинги по фасилитации, медиации и управлению групповой динамикой. Опыт ВШЭ показывает, что внедрение soft skills в профессиональную культуру преподавателя меняет формат самого занятия: лекция уступает место интерактивному формату, когда педагог выступает модератором обсуждения, а не единственным источником знания [3].

В Уральском федеральном университете разработана методика внутренней оценки гибких навыков педагогов кафедры, включающая четыре класса компетенций: когнитивные, межличностные, цифровые и лидерские. Е. Г. Абрамов и М. А. Судакова предлагают инструментарий, при котором оценка проводится через комбинацию самооценки, оценки коллег и студентов, что обеспечивает многоуровневую обратную связь и позволяет выстраивать индивидуальные траектории профессионального развития [5].

Обобщение вузовского опыта позволяет выделить несколько общих тенденций. Во-первых, вузы переходят от точечных тренингов к системным программам развития педагогических компетенций. Во-вторых, всё чаще soft skills оцениваются наравне с hard skills — при аттестации, конкурсах, выборе наставников. В-третьих, ключевым

инструментом формирования мягких навыков становится рефлексивная практика: регулярный самоанализ, взаимопосещения занятий, работа с наставниками [2, 5].

Заключение. Проведенный анализ теории и практики формирования «мягких» навыков современного педагога в различных отечественных вузах позволяет сделать несколько выводов. Soft skills педагога — не дополнение к предметной компетентности, а её необходимый и дополняющий контекст. Без развитой коммуникативной культуры, эмоционального интеллекта и рефлексивных навыков даже глубокое знание предмета не конвертируется в эффективное обучение.

Российские вузы накопили значительный опыт развития soft skills педагогов, однако этот опыт нуждается в систематизации и законодательном выражении — через образовательные стандарты, программы повышения квалификации, системы оценки и стимулирования. Перспективными направлениями нам представляются: разработка универсальной, интегрированной модели soft skills педагога высшей школы; внедрение многоуровневой диагностики, включающей саморефлексию, независимую оценку коллег и студентов; создание рефлексивных практикумов как обязательного элемента программ повышения квалификации педагогов.

Список литературы

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман ; перевод с английского. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2025. — 544 с. — ISBN 978-5-00195-141-4.
2. Шишлова, Е. Э. Эмоциональный интеллект в профессиональной коммуникации преподавателя вуза: от монолога к диалогу : учебное пособие / Е. Э. Шишлова. — М. : Прометей, 2026. — 150 с. — ISBN 978-5-00172-953-2. — URL: https://e.lanbook.com/book/525276. (дата обращения: 09.09.2026). — Режим доступа: по подписке. — Текст : электронный // Источник доступа: Лань : электронно-библиотечная система.
3. Каюмова, Н. А. Мягкие навыки в преподавании / Н. А. Каюмова, О. О. Героева // Экономика и социум. — 2026. — № 1 (140). — ISSN 2306-1089. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/myagkie-navyki-v-prepodavanii. (дата обращения: 09.09.2026). — Режим доступа: свободный. — Текст : электронный // Источник доступа: КиберЛенинка : научная электронная библиотека.
4. Гнатышина, Е. А. Надпрофессиональные компетенции педагогов: результаты теоретического и эмпирического исследования / Е. А. Гнатышина, Е. В. Евплова, Е. В. Малышева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2020. — № 3 (156). — С. 72–96. — ISSN 2618-9682. — DOI: 10.25588/CSPU.2020.156.3.005.
5. Абрамов, Е. Г. Механизмы внутренней оценки гибких навыков преподавателей кафедры вуза / Е. Г. Абрамов, М. А. Судакова // Лидерство и менеджмент. — 2024. — Т. 11, № 2. — ISSN 2618-9790. — Текст : непосредственный.

УДК 378.035.6

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОПЫТА РОССИЙСКОГО КАЗАЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Солодовников А.Г.*,** канд. юрид. наук, доц. ORCID 0009-0009-1010-1554
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ
agsolodovnikov@mail.ru

Введение. В современных условиях формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей студенческой молодежи приобретает особое значение как одно из приоритетных направлений государственной образовательной и молодежной политики. Значительным ресурсом для решения этой задачи обладает опыт российского казачества, имеющего сложившиеся традиции служения Отечеству, гражданской ответственности, самоорганизации, взаимопомощи, уважения к старшим, преемственности поколений и сохранения исторической памяти.

Цель исследования – раскрыть воспитательный потенциал историко-культурного и социального опыта российского казачества и обосновать педагогические возможности его использования в проектной деятельности, направленной на формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей студенческой молодежи.

Основная часть. Воспитание личности направлено на развитие, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных и традиционных российских духовно-нравственных ценностей, к которым относятся: жизнь, достоинство, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, крепкая семья, созидательный труд, справедливость, коллективизм, взаимопомощь, историческая память, преемственность поколений и единство народов России [1; 2]. Задача высшей школы состоит не только в информировании студентов о ценностных основаниях российской культуры, но и в создании условий для их личностного принятия и практического воплощения.

С педагогической точки зрения ключевым является вопрос: каким образом ценностное содержание опыта российского казачества может быть трансформировано в личностную позицию студента? Ответ кроется в природе самой педагогической ценности. Согласно аксиологической концепции В.А. Сластенина, ценность формируется в процессе педагогической деятельности через субъективацию, и именно её уровень «служит показателем личностно-профессионального развития

педагога» [3]. Экстраполируя этот принцип на студенческое обучение, можно утверждать, что ценностное содержание становится достоянием личности студента лишь через деятельностную форму его освоения. Такой формой является проектная деятельность. Полагаем, что опыт российского казачества обладает значительным ресурсом для решения этой задачи.

В рамках нашего исследования российское казачество понимается не как совокупность фольклорных атрибутов, а как исторически сложившаяся социокультурная общность, опыт которой связан со служением государству и обществу, самоорганизацией, ответственностью, взаимопомощью, семейной и исторической памятью. Такое понимание соответствует Стратегии государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества на 2021–2030 годы [4].

Сопоставление нормативного перечня традиционных ценностей с казачьим наследием позволяет выделить как минимум четыре воспитательные линии. Первая направлена на освоение таких ценностей как патриотизм, гражданственность и служение Отечеству (в казачьем опыте она раскрывается через государственную и общественную службу). Вторая способствует формированию коллективизма, взаимопомощи и взаимоуважения (данное направление соотносится с общинной самоорганизацией). Третья направлена на освоение ценностных ориентиров, связанных с крепкой семьей, преемственностью поколений и исторической памятью. Ещё одно направление связано с созидательным трудом, справедливостью и достоинством. Следует понимать, что освоение этого наследия требует научной интерпретации, исключающей идеализацию прошлого и механическое воспроизведение обрядов.

Опыт имеющейся образовательной практики подтверждает возможность использования казачьего культурного компонента в поисковой, музейной, добровольческой, творческой и военно-патриотической работе. Несомненно, изучение истории малой родины, посещение и пополнение музейных экспозиций, общественно полезные мероприятия способствуют достижению образовательных и воспитательных целей [5]. Однако отдельное мероприятие создает преимущественно эмоциональное впечатление с временным. Для формирования устойчивой ценностной позиции требуется переход к самостоятельному исследованию проблемы, распределению ответственности и созданию социально значимого продукта.

Именно такой переход обеспечивает проектная деятельность, в рамках которой студент становится субъектом ценностного выбора, выявляет проблему, соотносит ее с потребностями общества, сотрудничает с партнерами и отвечает за результат [6]. При этом ценность осваивается не как готовое определение, а через поступок. Персональная активность, в основе которой лежит добровольность и личностная значимость выбора, обеспечивает эффективность данного подхода. Несомненно, ценностно

ориентированная проектная деятельность это сложное комплексное исследование, которое осуществляется поэтапно. Сначала изучаются интересы студентов, определяются конкретная ценность, проблема, адресаты и ожидаемый общественный эффект. Далее распределяются роли, привлекаются партнеры и реализуется замысел. Завершают работу публичная презентация, общественная экспертиза и рефлексия: что сделано для других, какие решения потребовали нравственного выбора и как изменилось отношение к истории, труду, служению и ответственности. Оценивая результативность проекта, следует учитывать не только формальные числовые показатели, но в большей мере уровень личного интеллектуального и нравственного участия студента.

Заключение. Опыт российского казачества позволяет представить традиционные ценности как исторически сложившиеся и практически действующие основания общественной жизни. Проектная деятельность переводит их освоение в опыт исследования, сотрудничества, созидательного труда и ответственного действия. Его применение способствует формированию не декларативного знания о традиции, а готовности воплощать патриотизм, гражданственность, взаимопомощь, справедливость и ответственность в собственном поведении.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007 (дата обращения: 01.10.2026). – Текст : электронный.
2. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809. – URL: http://kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 01.10.2026). – Текст : электронный.
3. Сластенин, В. А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – 5-е издание, стереотипное. – М. : Издательство Академия, 2006. – 576 с. – ISBN 5-7695-3077-4. – EDN RYVKUR. – Текст : непосредственный.
4. Об утверждении Стратегии государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества на 2021–2030 годы : Указ Президента Российской Федерации от 9 августа 2020 г. № 505. – URL: http://kremlin.ru/acts/bank/45821 (дата обращения: 02.10.2026). – Текст : электронный.
5. Концевич, И. В. Духовно-нравственные основы культуры казачества в педагогической практике Григорополисского сельскохозяйственного техникума имени атамана М.И. Платова / И. В. Концевич // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2. – С. 18-25. – EDN WXDTCM. – Текст : непосредственный.
6. Волкова, М. А. Метод проектов как средство ценностно-смыслового самоопределения будущих педагогов / М. А. Волкова, А. К. Лукина // Непрерывное образование: XXI век. – 2019. – № 3(27). – С. 65-80. – EDN RIUELY. – Текст : непосредственный.

УДК 37.013.77

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛИ SAMR

Соломаха А.Д., ORCID 0009-0005-5405-8296
Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина,
г. Мозырь, Республика Беларусь
solomakhaanastasia@yandex.by

Введение. В системе общего среднего образования формирование гражданско-правовой грамотности нередко сводится к передаче свода правил и запретов. Для обучающихся такие знания остаются абстрактным набором предписаний: они знают статьи или нормы, но затрудняются применить их в конкретной жизненной ситуации. Отсюда необходимость сместить акцент с «знания как такового» на «знание в действии». Это выводит рассмотрение проблемы на уровень функционального подхода. Функциональная грамотность в широком смысле связана со способностью использовать знания и умения для решения жизненных задач [3]. Применительно к гражданско-правовой грамотности это означает перенос акцента с усвоения правовых норм на их практическое применение: умение ориентироваться в юридически значимой информации, соотносить норму с конкретной жизненной ситуацией, принимать социально ответственные и правомерные решения и прогнозировать их последствия.

В современных условиях решение этой задачи невозможно без использования средств цифровой образовательной среды (ЦОС). Они выступают как пространство деятельности, общения, совместной работы, получения обратной связи и создания цифровых продуктов [2]. Воспитательный процесс опосредован цифровыми инструментами и строится как непрерывная практика применения правовых знаний, направленная на формирование активной гражданской позиции, осознанного правомерного поведения и готовности участвовать в общественно значимой деятельности. Интеграция традиционных и цифровых форматов организации образовательной деятельности предполагает не только их сопоставление и комбинирование, но и внутреннюю интеграцию цифровых средств, обеспечивающую их системное, согласованное применение [4, с. 24].

Цель – исследовать формирование гражданско-правовой грамотности учащихся средствами цифровой образовательной среды в контексте модели SAMR.

Основная часть. Достижение поставленной цели предполагает опору на педагогическую модель интеграции цифровых технологий в

воспитательную деятельность. Такая модель должна быть достаточно гибкой, чтобы учитывать возрастные особенности учащихся, специфику образовательной организации и уровень цифровой подготовленности педагогов, и одновременно достаточно технологичной, чтобы обеспечить воспроизводимость и преемственность воспитательных действий.

Одной из таких моделей является SAMR, предложенная исследователем Р. Пуэнтедурой [1]. Данная модель была разработана в контексте учебных предметов и первоначально не была ориентирована на воспитательную деятельность. Однако ее четырехуровневая логика обладает универсальным характером и переносима на любую педагогическую практику, включая воспитательную работу. Это позволяет рассматривать SAMR как средство структурированной интеграции цифровых технологий в воспитательную деятельность, ориентированную на формирование гражданско-правовой грамотности.

Аббревиатура SAMR включает четыре уровня, которые отражают разную глубину влияния технологии на воспитательную деятельность. Substitution (замещение) означает использование цифрового инструмента как прямого аналога традиционного средства правового просвещения без изменения самой воспитательной ситуации. Augmentation (дополнение) в воспитательной деятельности означает, что цифровая технология сохраняет структуру привычной воспитательной формы (классный час, правовой разговор, обсуждение ситуации), но делает ее более функциональной за счет интерактивности, обратной связи и гипертекста. Учащийся выбирает вариант поведения в типичной школьной ситуации (конфликт, нарушение правил, обращение к учителю или администрации), а система дает обратную связь: показывает, какие права и обязанности затронуты, какие нормы регламентируют ситуацию, к каким последствиям может привести тот или иной выбор. На этом уровне гражданско-правовая грамотность проявляется уже не как простое знание текста нормы, а как способность сопоставлять норму и реальную (пусть и моделируемую) ситуацию школьной жизни.

Modification предполагает изменение самой структуры характера деятельности учащихся. Учащиеся не просто отвечают на готовые вопросы, а анализируют реальные или анонимизированные случаи из школьной жизни, выделяют юридически значимые обстоятельства, обсуждают возможные способы правомерного поведения. Они создают цифровые продукты для школьного сообщества (например, памятку «Что делать, если нарушают твои права в школе» или цифровую инструкцию «Как корректно отстаивать свою позицию в конфликтной ситуации»), которые затем обсуждаются на классных часах, заседаниях органов ученического самоуправления или родительских собраниях.

Redefinition означает переопределение, при котором появляются такие формы социальной активности, которые в рамках традиционной

воспитательной работы либо существенно затруднены, либо практически недостижимы без использования средств цифровой образовательной среды. Учащиеся могут проводить онлайн-опросы о соблюдении прав и обязанностей в школе, обрабатывать результаты, готовить цифровые презентации для администрации или ученического самоуправления и выносить на обсуждение предложения по совершенствованию отдельных правил школьной жизни. Различие уровней модели SAMR показывает, что формируемая гражданско-правовая грамотность затрагивает несколько взаимосвязанных аспектов, а не сводится к правовой информированности. Результат ее формирования носит многоаспектный характер и не может быть описан только через уровень владения правовой информацией или набор практических умений.

Заключение. Таким образом, модель SAMR целесообразно использовать в учреждениях образования как средство педагогического проектирования, позволяющее переводить воспитательную деятельность на более высокий уровень. Формирование гражданско-правовой грамотности приобретает поэтапный и структурированный характер: одна и та же тема реализуется на нескольких уровнях деятельности, каждый из которых функционально расширяет и углубляет результаты предыдущего.

Список литературы

1. Puentedura, R. R. The SAMR Model: Background and Exemplars / R. R. Puentedura. – 2012. – 69 p. – URL: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf (date of access: 26.06.2026). – Текст : электронный.
2. Каптерев, А. И. Современное состояние и перспективы моделирования цифровых профессиональных пространств в бизнесе и образовании / А. И. Каптерев, О. Н. Ромашкова, С. В. Чискидов, Т. Н. Ермакова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2023. – Т. 20, № 4. – С. 358–372. – DOI 10.22363/2312-8631-2023-20-4-358-372. – EDN BSBPRL. – Текст : электронный.
3. Мацкевич, В. В. Функциональная грамотность / В. В. Мацкевич, С. А. Крупник // Всемирная энциклопедия. Философия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин [и др.]. – Мн. : Харвест, 2001. – С. 1172–1173. – Текст : непосредственный.
4. Рулиене, Л. Н. Модель SAMR как инструмент реализации интегративного подхода в современном образовательном процессе / Л. Н. Рулиене // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2024. – № 1. – С. 23–32. – DOI 10.18101/2307-3330-2024-1-23-32. – EDN BJQTTR. – Текст : электронный.

УДК 371.8

КОНКУРСНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Стецюк Т.А., ORCID 0009-0009-8766-3344,
ГБОУ «Керченский учебно-воспитательный комплекс-интернат-лицей искусств»,
г. Керчь, Республика Крым, РФ
tatyana.stecyk@mail.ru

Введение. Вопрос создания условий для выявления, поддержки и развития одаренных детей и творческой молодежи, их самореализации, профессионального самоопределения в соответствии со способностями сегодня очень актуален.

Целью тезисов является раскрытие условий для постоянного интеллектуального, духовного самосовершенствования, повышения мотивации заниматься творческой, научной и исследовательской деятельностью обучающихся Государственного бюджетного образовательного учреждения Республики Крым «Керченский учебно-воспитательный комплекс-интернат-лицей искусств».

Основная часть. В настоящее время Государственное бюджетное образовательное учреждение Республики Крым «Керченский учебно-воспитательный комплекс-интернат-лицей искусств» обеспечивает развивающее обучение, предусматривающее комплексное формирование лингвистических, математических, гуманитарных, эстетических, физических, музыкально-хореографических способностей, умений и навыков, достаточных для систематического изучения наук.

В 2025-2026 учебном году в учреждении обучались и воспитывались 676 детей: в т.ч. 134 - воспитанники дошкольного отделения учреждения, 542 – обучающиеся общеобразовательной школы комплекса. 203 обучающихся из других регионов Крыма, что составляет 30% всего контингента обучающихся общеобразовательной школы [3].

Одним из главных направлений учреждения является поиск, поддержка и развитие талантливых детей. Воспитанники лицея ежегодно становятся победителями олимпиад и конкурсов разного уровня. Ученики лицея занимают лидирующие позиции среди школ города по результатам участия в муниципальном этапе олимпиады школьников. Ежегодно становятся участниками и призерами регионального этапа олимпиады. Лицеисты вовлечены в активную научно-исследовательскую деятельность.

В сравнении с 2024 годом в 2025 году в лицее искусств увеличилось количество победителей и призеров муниципального этапа, участников регионального этапа всероссийской олимпиады школьников, что говорит о продуктивной работе учителей по формированию предметных компетенций; об объективности отбора участников на школьном этапе

олимпиады. Стабильно высоким на протяжении последних двух лет остается уровень подготовки к олимпиадам по русскому языку, искусству, истории, обществознанию, географии, математике.

Качество подготовки выпускников соответствует требованиям государственных образовательных стандартов. В 2025 году увеличилось число выпускников 9-го класса, которые продолжили обучение в учреждения среднего профессионального образования. Количество выпускников, поступивших в высшие учебные заведения на бюджетной основе, остаётся стабильно высоким.

Лицеисты ежегодно занимают призовые места среди школ города в соревнованиях по разным видам спорта, по результатам учебных достижений – становятся стипендиатами Совета Министров Республики Крым, а также являются действительными членами Крымской малой академии искусств и народных ремесел [2].

Хочу перечислить лишь некоторые мероприятия 2025 года, в которых лицеисты приняли участие.

Воспитанники дошкольного отделения заняли почетные места во Всероссийских и региональных онлайн-конкурсах и олимпиадах разной направленности таких, как: «Мир вокруг нас», «Азбука здоровья», «Осторожно огонь», «Загадки Черного моря», «Хлеб всему голова», «Новогодние фантазии», «Мама-главное слово в каждой судьбе» и др. Стали победителями в вокальном конкурсе «Таврика» (г. Алушта), Всероссийском фестивале-конкурсе хореографического искусства (г. Симферополь), конкурсе чтецов патриотических произведений «Стихи и рассказы о защитниках Отечества», Федерации акробатического рок-н-ролла Республики Крым, посвященного «Дню народного Единства» (дисциплина «Формейшн-мини мальчики и девочки», г. Симферополь), II Всероссийском конкурсе «Гордость страны» (номинация «Патриотическая песня»), онлайн-олимпиаде «Всезнайки» (номинация «Арифметические задачи»), фестивале бального танца «Танцующий бриз – 2025 г.».

Ребята дошкольного отделения приняли участие в турнире «Кубок НСБ» по фигурному катанию в школе зимних видов спорта Ильи Авербуха «Наследие» в г. Керчи, а также увлеченно занимаются спортом и являются победителями и призерами различных спортивных соревнований.

Учащиеся общеобразовательной школы завоевали 24 места по результатам участия в муниципальном этапе ВОШ. По результатам прошлого учебного года – 36. Снижение объясняется объективными причинами – ограничением количества участников управлением образования. Молодые дарования активно становятся победителями муниципального этапа олимпиады для младших школьников; призерами регионального этапа всероссийской олимпиады школьников, регионального этапа конкурса «Шаг в науку», регионального конкурса

проектов «Звездная эстафета в Крыму»; лауреатами Всероссийского литературного конкурса чтецов «Поэтика», республиканского этапа Всероссийского конкурса экологических рис, Всероссийской научно-инновационной конференции «Открой в себе ученого», Всероссийского творческого конкурса «Сказки без опаски» и др.

267 победителей и призеров всероссийских и международных онлайн-олимпиад по предметам начальной школы.

Концертная и конкурсная деятельность обучающихся в Государственном бюджетном образовательном учреждении Республики Крым «Керченский учебно-воспитательный комплекс-интернат-лицей искусств» является обязательным условием успешного освоения программы обучения. 228 учащихся 2-11-х классов участвовали в музыкально-исполнительских, хоровых и хореографических конкурсах – это 51% от общего количества обучающихся на музыкально-хореографическом отделении [3].

Заключение. Учитывая вышеизложенное, можно с уверенностью сказать, что конкурсное движение в образовательном учреждении продуктивно влияет на развитие участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Сеничева, Н. Н., Соколова, Д. В. Участие в конкурсах и олимпиадах как форма развития одаренности обучающихся / Н. Н. Сеничева, Д. В. Соколова // Вопросы теоретического развития. — 2015. – № 9 (29). – С. 1-14. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uchastie-v-konkursah-i-olimpiadah-kak-forma-razvitiya-odarennosti-obuchayuschihsya/viewer (дата обращения: 08.09.2026). — Текст : электронный.
2. Распоряжение Совета Министров Республики Крым от 17 августа 2026 года № 1273-р «О назначении стипендии Совета министров Республики учащимся государственных и муниципальных бюджетных образовательных учреждений дополнительного образования Республики Крым, проявившим выдающиеся способности, в 2026/2027 учебном году». // Правительство Республики Крым : официальный сайт. - 2026. - URL: https://rk.gov.ru/documents/29f97e66-a443-4e9f-be2d-e124366cf802 (дата обращения: 01.09.2026). – Текст : электронный.
3. Отчет о результатах самообследования Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Республики Крым «Керченский учебно-воспитательный комплекс-интернат-лицей искусств» за 2025 год. // ГБОУ РК «Керченский учебно-воспитательный комплекс-интернат-лицей искусств» : официальный сайт. - 2026. - URL: https://licey-iskusstv.ru/Dokument/pologenia/24-25/otchet_po_samoobsledovaniju_za_2025.pdf (дата обращения: 08.09.2026). – Текст : электронный.

УДК 37.07

РОЛЬ КИБЕРРИСКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК КОМПЛЕКС УГРОЗ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Татьянин К.П., ORCID 0009-0007-5132-0767
ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики»,
г. Таганрог, Ростовская обл., РФ
dfsigman@mail.ru

Введение. Цифровая трансформация образования, переход к электронной информационно-образовательной среде и массовое использование дистанционных технологий существенно расширили поверхность атаки на информационные ресурсы образовательных организаций. Образовательное учреждение выступает оператором больших массивов персональных данных обучающихся и работников, обладателем результатов интеллектуальной деятельности и владельцем сервисов, от бесперебойной работы которых зависит учебный процесс. В этих условиях киберриски перестают быть сугубо технической проблемой и превращаются в фактор, определяющий устойчивость организации в целом.

Цель – рассмотреть роль киберрисков в образовательных учреждениях как комплекс угроз информационной безопасности.

Основная часть. Под киберриском понимается сочетание вероятности реализации угрозы информационной безопасности с использованием информационно-коммуникационных технологий и размера ущерба, который может быть причинён при этом информационным активам организации. Такой подход согласуется с методологией менеджмента риска информационной безопасности, предполагающей идентификацию активов, угроз и уязвимостей, оценку риска и выбор мер его обработки [4]. Специфика образовательных организаций обусловливает повышенную уязвимость их информационных систем. К её основным факторам относятся: открытость и сетевая доступность сервисов для разнородных групп пользователей; использование личных устройств и внешних облачных платформ; ограниченность финансовых и кадровых ресурсов, выделяемых на защиту информации; обработка данных, в том числе несовершеннолетних, что усиливает требования к их защите [2]. Угрозы информационной безопасности образовательных организаций целесообразно рассматривать через триаду свойств информации – конфиденциальность, целостность и доступность. Угрозы конфиденциальности реализуются в виде утечек персональных данных, компрометации учётных записей, фишинга и иных методов социальной инженерии, а также действий инсайдеров. Угрозы целостности проявляются в несанкционированном изменении данных электронного журнала, результатов аттестации, учебных планов, содержимого официального сайта. Угрозы доступности связаны с

вредоносным программным обеспечением, прежде всего, с программами-шифровальщиками, и с DDoS-атаками на порталы дистанционного обучения и системы проведения онлайн-экзаменов, что приводит к срыву образовательного процесса. Отдельную группу образуют риски, обусловленные уязвимостями стороннего программного обеспечения и недобросовестностью подрядчиков.

Правовую основу противодействия указанным угрозам образуют Федеральные законы «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», «О персональных данных» и «О безопасности критической информационной инфраструктуры Российской Федерации» [1-3], а также Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, относящая компьютерные атаки на информационную инфраструктуру к числу основных угроз национальной безопасности [5]. Уголовно-правовую охрану компьютерной информации обеспечивают нормы гл. 28 Уголовного кодекса РФ (ст. 272-274.1) [6]. Вместе с тем, наличие санкций не заменяет превентивных мер, так как реализация киберриска, как правило, происходит раньше, чем наступает юридическая ответственность виновного.

Роль киберрисков в образовательном учреждении определяется характером их последствий. Во-первых, это нарушение непрерывности образовательного процесса и научной деятельности. Во-вторых, финансовые потери и затраты на восстановление систем. В-третьих, репутационный ущерб и снижение доверия обучающихся, их родителей и партнёров. В-четвёртых, правовые последствия для организации и должностных лиц при нарушении требований к защите персональных данных. В-пятых, потеря научных данных и результатов интеллектуальной деятельности. Следовательно, киберриски выступают системообразующим элементом общего комплекса угроз, поскольку одновременно затрагивают технологическую, организационную, правовую и социальную составляющие деятельности организации.

Снижение киберрисков требует комплексного подхода, основанного на непрерывном цикле управления риском. Организационные меры включают разработку политики информационной безопасности, назначение ответственных лиц, регламентацию доступа и работы с подрядчиками. Технические меры включают многофакторную аутентификацию, сегментацию сети, своевременное обновление программного обеспечения, антивирусную защиту, журналирование событий и резервное копирование с хранением копий вне основной инфраструктуры [4]. Особое значение имеет кадровое направление, которое заключается в регулярном обучении работников и обучающихся основам цифровой гигиены и распознаванию фишинга, поскольку именно человеческий фактор чаще всего является исходной точкой инцидента.

Практическую оценку киберрисков в образовательной организации целесообразно проводить в форме качественной или полуколичественной

матрицы «вероятность-ущерб», в которой информационные активы ранжируются по критичности: системы электронного обучения и документооборота, базы персональных данных, научные ресурсы, сетевая инфраструктура [4]. Результатом оценки становится перечень приоритетных рисков, для каждого из которых определяется способ обработки: снижение, передача (например, через условия договоров с провайдерами), принятие или отказ от рискованной деятельности. Важным элементом является разработка плана реагирования на инциденты, предусматривающего выявление события, локализацию последствий, восстановление сервисов из резервных копий, уведомление заинтересованных лиц и уполномоченных органов, а также последующий анализ причин для устранения выявленных уязвимостей.

Заключение. Киберриски в образовательных учреждениях образуют многоуровневый комплекс угроз конфиденциальности, целостности и доступности информации, обусловленный открытостью среды, разнородностью пользователей и объёмом обрабатываемых данных. Эффективное противодействие им возможно лишь при сочетании нормативного регулирования, процессов управления рисками, технических средств защиты и повышения киберграмотности участников образовательных отношений.

Список литературы

1. Об информации, информационных технологиях и о защите информации : Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ (ред. от 26.06.2026) // КонсультантПлюс : справочная правовая система. – URL: https://www.consultant.ru (дата обращения: 21.09.2026). – Текст : электронный.
2. О персональных данных : Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ (ред. от 26.07.2026) // КонсультантПлюс : справочная правовая система. – URL: https://www.consultant.ru (дата обращения: 21.09.2026). – Текст : электронный.
3. О безопасности критической информационной инфраструктуры Российской Федерации : Федеральный закон от 26.07.2017 № 187-ФЗ (ред. от 07.04.2025) // КонсультантПлюс : справочная правовая система. – URL: https://www.consultant.ru (дата обращения: 25.09.2026). – Текст : электронный.
4. ГОСТ Р ИСО/МЭК 27005-2010. Информационная технология. Методы и средства обеспечения безопасности. Менеджмент риска информационной безопасности. — Введён 2011-12-01. — М. : Стандартинформ, 2011. — 61 с. — URL: https://dvboyarkin.ru/wp-content/uploads/2022/10/GOST-R-ISO-MEK-27005-2010-1.pdf?ysclid=mv113utppo248012740 (дата обращения: 09.10.2026). — Текст : электронный.
5. Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации : Указ Президента Российской Федерации от 05.12.2016 № 646 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://publication.pravo.gov.ru (дата обращения: 28.09.2026). – Текст : электронный.
6. Уголовный кодекс Российской Федерации : Федеральный закон от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 04.08.2026) // КонсультантПлюс : справочная правовая система. – URL: https://www.consultant.ru (дата обращения: 29.09.2026). – Текст : электронный.

УДК 37.013

АНАЛИЗ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ 2020-2025 ГГ. ПО ВОПРОСАМ САМОРАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Тимошина И.Н., д-р. пед. наук, проф., ORCID 0000-0003-4223-1344,
Рыжов А.В., ORCID 0009-0008-0261-2410
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Ульяновская обл., РФ
tin443051@mail.ru; 79850767181@ya.ru

Введение. В современной ситуации, когда развитие различных общественных сфер отличается возросшей динамичностью социальных и экономических процессов и наблюдается скачок в развитии информационных технологий, требования к организации образования меняются: на первый план выходит способность человека к непрерывному самосовершенствованию, адаптации и осознанному управлению собственным развитием [1].

Цель исследования. Целью исследования является анализ представленности проблемы саморазвития обучающихся в отечественных диссертационных исследованиях, опубликованных в период с 2020 по 2025 год. В качестве эмпирической базы использовался электронный ресурс www.dissercat.com.

Основная часть. При поиске диссертаций с 2020 года по ключевым словам «саморазвитие», «школа» с выбором научной специальности «13.00.01/5.8.1» нашлись 34 научных работы 2020 года, 24 работы 2021 года, 9 работ 2022 года. А с 2023 года по настоящее время количество педагогических исследований, связанных с вопросами содержания и организации саморазвития обучающихся, сократилось до единиц, что подтверждает актуальность проведенного анализа.

В 2020 году в работе Е.В. Юшкевич [2] как методологическое основание решения проблемы готовности обучающихся к непрерывному саморазвитию предлагается синтез личностно-деятельностного и тезаурусного подходов, позволяющий рассматривать личностный тезаурус учащегося как системообразующий инструментарий сопровождения, направленный на формирование различных компонентов саморазвития. Среди них можно ответить мотивационный и деятельностный компонент, а также когнитивно-тезаурусный и рефлексивный. В своей работе автор приводит модульную модель педагогического сопровождения. В нее входит комплекс организационно-педагогических условий (обучение учителей работе с тезаурусами, включение контекстуальной лексики в программы, использование металингвистического ресурса) и конкретные приемы саморазвития (создание таксономий, мини-сочинений, тезаурусных страниц, развитие метапознания).

В диссертации В.М. Жураковской (2021 г.) [3] предлагается интеграция разносторонних подходов. В их числе называются системный подхо, деятельностный, а также личностно-ориентированный и коучинговый подходы. Такая интеграция позволяет представить развитие индивидуальности как целенаправленный процесс обогащения опыта проявления индивидуальности обучающегося. Автором предлагается такая организация педагогической поддержки, которая на своей основе позволит выстроить систему развития индивидуальности. В ее содержание включен комплекс организационно-методических, социально-педагогических и организационно-педагогических условий, реализация которых осуществляется на основе комбинационных технологий, в том числе игровых технологий разноуровневого обучения. Можно указать на включение в модель таких компонентов, как целевой, проектировочно-конструктивный, коммуникативный, организационно-деятельностный и результативный комопонент.

В исследовании И.В. Ивановой (2022 г.) [4] отмечается актуальность проблемы педагогического сопровождения саморазвития подрастающего поколения, акцентируется внимание на дополнительном образовании с уникальным потенциалом для решения задачи благодаря свободе выбора, ориентации на интересы и отсутствию жесткой регламентации образовательного процесса. Автор обращается к рефлексивно-ценностному подходу, что обеспечивает взаимообусловленность развития ценностей и рефлексии подростка. Детерминация ценностей в контексте ценностно-ориентированной образовательной среды дополнительного образования требует создания ситуации преодоления трудностей. В связи с вышеизложенным разработанная концепция обнаруживает три закономерности, а именно детерминацию саморазвития ценностным отношением к жизни, а также связь проекта саморазвития с экзистенциальным выбором и связь готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом. Модель педагогического сопровождения в таком случае содержит инвариантную и динамичную части и реализуется в три этапа (пропедевтический, основной, заключительный) через технологию сопровождения в ситуации преодоления трудностей с использованием дифференцированных стратегий (фасилитирующей, коучинговой, наставнической).

Интересна диссертация 2025 года А.Б. Звоненко [5]. Исследователь считает, что включение обучающихся в проектирование собственной учебно-познавательной деятельности в рамках школьной практики не обеспечивает им необходимые педагогические условия и инструментарий для саморазвития. В качестве решения данной проблемы предлагается деятельностный и личностно-ориентированный подходы, позволяющие рассматривать учебно-познавательную деятельность старшеклассника как специально организованную, целенаправленную деятельность по

овладению универсальными способами деятельности, результатом которой выступают не только учебно-познавательный продукт, но и личностные новообразования, автономная образовательная позиция, способствующие дальнейшему саморазвитию. Разработанная динамическая педагогическая модель включает три уровня (динамическое, стадийно-уровневое и инструментально-стратегическое) и реализуется через вариативные стратегии (индивидуализированную, коммуникационную, интегративно-творческую), а также виды сопровождения (инфокоммуникационное, опосредованное и навигационно-инструментальное), обеспечивающие поэтапную поддержку старшеклассника в процессе проектирования.

Заключение. Саморазвитие рассматривается исследователями как процесс, инициируемый самим обучающимся, а роль педагога сводится к созданию условий и сопровождению. В исследованиях сочетаются деятельностный и личностно-ориентированный подходы в рамках устоявшейся методологической традиции; однако авторы вводят дополнительные подходы. Сравнительный анализ демонстрирует эволюцию педагогических подходов к проблеме саморазвития обучающихся: от разработки инструментария сопровождения к созданию условий для самостоятельного проектирования учащимся образовательной траектории. Если изначально саморазвитие рассматривалось как результат педагогического воздействия, то в последних работах оно трактуется как процесс, инициируемый и управляемый самим обучающимся.

Список литературы

1. Белоусова, С. А. Самообразование как междисциплинарное понятие: комплексный анализ в современном научном дискурсе / С. А. Белоусова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2026. – № 4(510). – С. 52-62. – DOI 10.47475/1994-2796-2026-510-4-52-62. – EDN DURSQE.
2. Юшкевич, Е. В. Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Юшкевич Елена Викторовна, 2020. – 213 с. – EDN XIQFAE.
3. Жураковская, В. М. Система психолого-педагогического обеспечения развития индивидуальности обучающихся в образовательном процессе школы : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Жураковская Вера Михайловна, 2021. – 542 с. – EDN QQQGDC.
4. Иванова, И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Иванова Ирина Викторовна, 2022. – 580 с. – EDN HXYMZM.
5. Звоненко, А. Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности старшеклассником как условие его саморазвития : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Анна Борисовна Звоненко. – Санкт-Петербург, 2025. – 170 с. – Текст: электронный. – URL: https://disser.spbu.ru/files/2025/disser_zvonenko.pdf (дата обращения: 06.10.2026). – Текст : электронный.

УДК 372.854

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Тимкаева Р. Р., ORCID 0009–0006–5652–2870,
Мосина А. Ю., ORCID 0009–0005–6054–0935,
Ляпина О. А., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000–0002–2618–1845
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск, Республика Мордовия, РФ
timkaevaradmila@yandex.com, mosinaalina09@gmail.com, olga.koshelevaa@mail.ru

Введение. Сокращение аудиторных часов на химию в старшей школе и абстрактность органической химии ставят учителя перед выбором: как успеть объяснить теорию, и отработать её на практике. Традиционный урок часто не оставляет времени на глубокую проработку механизмов и задач повышенной сложности – а это бьёт по подготовке к итоговой аттестации.

Цель исследования – показать, как модель «перевёрнутого класса» помогает закрыть этот разрыв: теория уходит домой, а урок тратится на практику и те места, где действительно нужна помощь учителя. Органическая химия с её абстрактностью, разнообразием реакций и необходимостью показывать пространственное строение молекул особенно нуждается в активных методах [1; 2].

Основная часть. Смысл технологии «перевёрнутого класса» – в смене порядка. Дома обучающийся знакомится с темой через видеолекции, интерактивные презентации, электронные модули и виртуальные лаборатории. На уроке переходят к активной практике: задачи, лабораторный практикум, групповые обсуждения, проекты [3]. Для химии это означает, что номенклатуру, классификацию реакций и механизмы (электрофильное присоединение, нуклеофильное замещение, радикальное замещение) можно осваивать в своём темпе, возвращаясь к сложным местам столько раз, сколько нужно. Обучающийся может остановить видео, пересмотреть непонятный момент, сделать паузу и записать формулы или схемы. У доски так не выйдет: учитель ведёт объяснение в одном темпе для всех.

Как это работает в 10–11 классах? Сначала – короткие ролики на 7–12 минут с разбором ключевых понятий, анимированные схемы механизмов, виртуальные опыты по качественному анализу органических соединений, тренажёры на составление структурных формул и названий по IUPAC. Затем – входное тестирование (Google Forms, Яндекс.Формы или платформа школы), чтобы к уроку было видно, кто что понял. И наконец сам урок: актуализация знаний, групповая работа над расчётными и

качественными задачами, лабораторные или виртуальные опыты, рефлексия и самооценка. На практике это даёт рост мотивации, больше самостоятельности и более глубокое понимание сложных процессов [4; 5].

Но есть условие, без которого модель не работает: домашний материал нужно строго дозировать. Теория – не больше 15–20 минут чистого времени просмотра или чтения. Иначе видео смотрят формально, «для галочки». Поэтому к роликам добавляется краткий конспект, вопросы для самопроверки и небольшое задание – составить уравнение реакции или указать тип механизма. На уроке меняется роль учителя: он не стоит у доски, а консультирует, разбирает типичные ошибки, организует взаимообучение.

На темах «Углеводороды», «Кислородсодержащие органические соединения» и «Азотсодержащие соединения» модель заметно высвобождает время на задачи и практику. Обучающиеся приходят, уже освоив теорию, и на уроке строят генетические ряды превращений, объясняют влияние заместителей на реакционную способность, прогнозируют направление реакций и продукты. Это напрямую работает на задания ЕГЭ, где нужно установить соответствие или предсказать продукт [6].

Что даёт технология: каждый идёт по теории в своём темпе; урок освобождается для практики и soft skills; появляются 3D–модели и анимации механизмов; растёт цифровая компетентность; к контрольным и экзаменам можно возвращаться к материалу. Что мешает: не у всех школьников есть мотивация и сформированные регулятивные УУД; подготовка качественного контента отнимает много времени; в сельских школах подводит техника и интернет; есть риск, что видео просто пролистают, не вникая [7].

Чтобы снизить эти риски, сначала диагностируют готовность класса к самостоятельной работе, вводят элементы «перевёрнутого» обучения постепенно – с отдельных тем, а не с целого курса. Учитель собирает банк цифровых ресурсов по химии на уровне методического объединения. Часть теории объясняет на уроке, часть оставлет на дом. Обратную связь держат через короткие онлайн–опросы и чаты. Регулярно смотрят результаты входного контроля, чтобы понимать, что менять в следующих уроках.

Отдельная тема – подбор ресурсов именно под органику. Хорошо заходят короткие видео с разбором механизмов (присоединение, замещение, отщепление), анимации пространственного строения молекул, интерактивные задания на названия и структурные формулы, виртуальные лабораторные по обнаружению функциональных групп. Это компенсирует слабую школьную лабораторную базу и позволяет возвращаться к сложным местам столько раз, сколько нужно. Учитель при этом не

устраняется: он направляет самостоятельную работу и держит обратную связь.

Заключение. «Перевёрнутый класс» – рабочий способ поднять качество изучения органической химии в старшей школе. Он развивает предметные и метапредметные компетенции, самостоятельность и критическое мышление. Но для устойчивого результата нужна методическая поддержка учителей, банк качественных цифровых ресурсов и оценка того, насколько класс готов работать самостоятельно.

Список литературы

1. Березина, Д. А. Методика «перевернутого класса» как мотивационный фактор повышения учебной активности обучающихся по химии / Д. А. Березина, С. С. Космодемьянская // Актуальные проблемы химического и экологического образования. Верховский: наследие : материалы 69-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 16–18 мая 2024 года. – С.-Пб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2024. – С. 44–46. – ISBN 978-5-8064-3519-5. – EDN UCEHRX.
2. Богачёва, А. М. Опыт использования модели «Перевернутый класс» на уроках химии в общеобразовательной школе / А. М. Богачёва // Общество и наука: векторы развития : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2025. – URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/564472 (дата обращения: 05.10.2026). – EDN DBTOZZ. – Текст : электронный
3. Глазова, А. В. Практический опыт применения модели «Перевернутый класс» на уроках химии / А. В. Глазова // Учительский журнал. – 2023. – URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/19/articles/6433 (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный
4. Камалеева, А. Р. Формирование проектной компетенции обучающихся при изучении химии с использованием технологии перевернутого класса / А. Р. Камалеева, С. И. Гильманшина // Педагогика. – 2023. – № 6. – URL: http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2023-6/b4-kamaleeva-gilmanshina.pdf (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный
5. Опыт применения модели «перевернутый класс» в алгоритме модульного урока при подготовке обучающихся к решению тестовых заданий в формате основного государственного экзамена по химии // Science Press. – 2025. – URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/opyt-primeneniya-modeli-perevernutyj-klass-v-algoritme-modulnogo-uroka-pri-podgotovke-obuchayushhikhsya-k-resheniyu-testovykh-zadanij-v-formate-osnovnogo-gosudarstvennogo-ekzamena-po-khimii.html (дата обращения: 05.10.2026). – EDN TTDHYE. – Текст : электронный
6. Филаретова, Н. А. Применение образовательной технологии «перевёрнутый класс» в преподавании химии / Н. А. Филаретова, Е. Н. Любина. // КиберЛенинка. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-obrazovatelnoy-tehnologii-perevyornutyy-klass-v-prepodavanii-himii (дата обращения: 05.10.2026). – Текст : электронный.
7. Чан, Т. Т. Применение модели перевернутого класса к преподаванию химии по теме электролиз / Т. Т. Чан // Universum: психология и образование. – 2024. – № 5 (119). – URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/17435 (дата обращения: 05.10.2026). – DOI 10.32743/UniPsy.2024.119.5.17435. – EDN XVSUSX. – Текст : электронный.

УДК 378.013

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ОТКРЫТАЯ САМООРГАНИЗУЮЩАЯСЯ СИСТЕМА

Ткачева Ю. Г., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-8535-7150
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ
yulia23255@yandex.ru

Введение. Актуализация развития профессионально-личностного потенциала будущего специалиста в образовательном пространстве вуза приобретает особую важность, так как сегодня существует социальная потребность в подготовке нового поколения специалистов, способных в изменчивых и сложных условиях к принятию нестандартных решений, постоянному саморазвитию, самообучению и самосовершенствованию. Решение указанной проблемы требует преодоления противоречия между традиционной моделью подготовки специалиста и внутренней логикой обучающегося как субъекта развития, что предполагает переосмысление самого понятия «профессионально-личностный потенциал» и переход к его пониманию как открытой самоорганизующейся системы.

Цель: обосновать понимание профессионально-личностного потенциала будущего специалиста как открытой самоорганизующейся системы и выявить ключевые направления его развития.

Основная часть. В традиционной исследовательской оптике профессионально-личностный потенциал, как правило, отождествлялся с запасом знаний, совокупностью сформированных навыков и матрицей компетенций. По нашему мнению, подобная трактовка содержит неявную гносеологическую презумпцию закрытости исследуемой системы, поскольку профессионально-личностный потенциал рассматривается как статичный, заранее данный субъекту ресурс, который педагог должен наполнить и извлечь. Более того, проведенная системно-теоретическая реконструкция данного феномена на основе классических и новейших исследований убедительно указывает на ограниченность этого допущения, обнаруживающуюся уже на эмпирическом уровне. Так, в исследовании развития профессионально-личностного потенциала студентов [4] убедительно показано, что при переходе от младших курсов к старшим проявляется, не только прирост объёма знаний. В этот период происходит качественная трансформация самих способов восприятия поступающей информации, моделей принятия решений и форм взаимодействия с внешним миром, а также динамическая реконструкция «Я-концепции». Подобные сдвиги не поддаются объяснению в рамках простой

аккумулятивной модели и требуют иных подходов к пониманию динамики профессионально-личностного потенциала. Ещё более радикальный сдвиг в понимании исследуемого феномена подтверждается позицией А. А. Печеркиной [3, с. 90], согласно которой личность не является чем-то заранее данным, а представляет собой реализацию присущей человеку «открытой возможности». Как видим, развитие профессионально-личностного потенциала достижимо лишь при условии его понимания как открытой самоорганизующейся системы, динамика которой подчинена самоорганизации целостной психической системы человека. Отсюда следует, что сущностная характеристика профессионально-личностного потенциала специалиста заключается не в том, чем субъект обладает, а в том, как он организует себя. Совокупность рассмотренных трактовок позволяет понимать профессионально-личностный потенциал будущего специалиста как открытую систему, которая способна развиваться, изменяться и качественно перестраиваться в условиях специально-организованной образовательной среды. При этом укажем, что в синергетической логике профессионально-личностный потенциал будущего специалиста целесообразно рассматривать как открытую самоорганизующуюся систему, в рамках которой обучающийся, упорядочивая те или иные структуры, обладает возможностью устойчивого развития в соответствии с требованиями окружающей среды [1, с. 80 – 83]. Внутренними движущими силами этой организации выступают такие взаимосвязанные и взаимозависимые элементы, как профессиональная идентичность и личностная адаптивность. В указанной связке профессиональная идентичность, понимаемая как самоопределение личности в профессиональном контексте, выполняет мотивационно-регулирующую функцию, направляя и поддерживая как трудовое, так и поисковое поведение личности [5]. В свою очередь личностная адаптивность проявляется в готовности и способности личности изменять свое поведение в соответствии с велениями времени, требованиями окружающей действительности и приобретает все большую значимость на динамично развивающемся рынке труда.

Так, из понимания профессионально-личностного потенциала как открытой самоорганизующейся системы следует, что образовательная среда должна проектироваться не как система передачи нормативного содержания, а как пространство, в котором создаются условия для самоорганизации профессионально-личностного потенциала будущего специалиста. Следовательно, речь должна идти не о наборе отдельных мероприятий, а о принципах проектирования открытой образовательной среды. Такая среда должна быть вариативной, проблемной, субъектно-ориентированной, рефлексивной, диалогичной, безопасной и практико-интегрированной [2]. По нашему мнению, именно в таких условиях внешние педагогические воздействия начинают опосредоваться

внутренними процессами самоорганизации личности. Мы исходим из того, что в проектируемой таким образом среде обучающийся перестаёт быть объектом педагогического воздействия и утверждает себя как субъект самоорганизации. Учебный материал при этом утрачивает статус самоцели и становится средством, с помощью которого студент реализует собственные творческие цели. В практическом отношении, как показывает наш анализ, такая трансформация статуса обучающегося предполагает преодоление дисциплинарной замкнутости, признание педагогической ценности неравновесных состояний и целенаправленное развитие метакомпетенций субъекта самоорганизации.

Заключение. Развитие профессионально-личностного потенциала будущего специалиста как открытой самоорганизующейся системы связано не с увеличением объёма передаваемого содержания, а с проектированием открытой образовательной среды, допускающей неравновесные состояния, активный выбор, рефлексию и субъектную позицию студента. В таких условиях внешние педагогические воздействия опосредуются внутренними процессами самоорганизации, такими как профессиональная идентичность, личностная адаптивность и метакогнитивная регуляция.

Список литературы

1. Зеер, Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2003. – № 5(23). – С. 79–90. – EDN PJOOHP.
2. Котова, С. С. Технологии самоорганизации и саморазвития / С. С. Котова ; Министерство просвещения Российской Федерации ; Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2022. – 195 с. – ISBN 978-5-8050-0751-5. – EDN GNVTCS.
3. Печеркина, А. А. Личностно-профессиональная самореализация: анализ исследований отечественных и зарубежных авторов / А. А. Печеркина, К. Д. Катькало // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 88–95. – DOI 10.26170/2079-8717_2021_01_11. – EDN ADQEUR.
4. Суворова, Е. В. Модель развития профессионально-личностного потенциала студентов вуза / Е. В. Суворова, Л. С. Полякова, Ю. В. Южакова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 1. – С. 65. – EDN KRZSGW.
5. Dyorina, N. V. Students' professional and personal potential as a basis for self-organisation of activities in the information and education environment / N. V. Dyorina, L. I. Savva, D. A. Balachenkov // Humanitarian and Pedagogical Research. – 2021. – Vol. 5, No. 3. – P. 11–18. – DOI 10.18503/2658-3186-2021-5-3-11-18. – EDN XDZUYI.

УДК 371.68:338

ВЛИЯНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ОРИЕНТАЦИЮ УЧАЩИХСЯ В СФЕРЕ АПК

Усова А.Н.,
Недоруб Е.Ю., канд. пед. наук, ORCID 0009-0009-7268-2569
ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н. В. Парахина», г. Орел, Орловская обл., РФ
anzhelikausowa50@icloud.com; ekaterina.petrakova@mail.ru

Введение. Сельская школа выступает ключевым звеном в формировании кадрового потенциала для агропромышленного комплекса (АПК) России. В условиях стремительной модернизации сельского хозяйства, внедрения цифровых технологий и наукоемких производств потребность отрасли в квалифицированных специалистах резко возрастает. Однако в настоящее время наблюдается устойчивый дефицит молодых кадров в сельской местности, усугубляемый процессами урбанизации, оттоком молодежи в города и снижением престижа аграрных профессий.

Сельская общеобразовательная организация обладает уникальным потенциалом: она не только дает базовые знания, но и выполняет важнейшую функцию социализации, профориентации и закрепления молодежи на селе. Эффективная интеграция школы, профильных вузов и профильных предприятий АПК в рамках концепции непрерывного агробизнес-образования (включая создание специализированных агроклассов) способна переломить негативные миграционные тенденции.

Целью данного исследования - проанализировать современное состояние, выявить ключевые проблемы и определить перспективные направления работы сельской школы по подготовке будущих трудовых ресурсов для отечественного АПК [4].

Объектами и методами исследования является процесс трудового воспитания, ранней профориентации и допрофессиональной подготовки учащихся в условиях сельской общеобразовательной школы. Сопутствующий объект – это социально-экономический и кадровый потенциал агропромышленного комплекса (АПК) региона/ муниципалитета, формируемый за счет выпускников сельских школ [2-3].

Теоретические методы: анализ и синтез нормативно-правовой базы, научной педагогической и экономической литературы по вопросам развития АПК и сельских территорий, системный и комплексный подход к изучению непрерывной цепочки образования «школа — колледж/вуз — предприятие АПК».

Эмпирические и социологические методы: анализ статистических данных (динамика численности учащихся, количество сельских школ, уровень дефицита кадров в АПК), социологические опросы

(анкетирование, интервьюирование) учащихся, выпускников, педагогов и работодателей аграрного сектора для выявления их мотивации и карьерных планов, а также изучение и обобщение передового педагогического опыта (например, деятельности агроклассов, школьных производственных бригад и учебно-опытных участков).

Основная часть. Сельская школа является главным институтом ранней профориентации. Создание специализированных профилей агроклассов и агротехнологических напрямую повышает готовность выпускников поступать в профильные колледжи и вузы. Экономическая стабильность предприятий АПК и развитие сельских территорий напрямую коррелируют с эффективностью трудового воспитания в местных школах. Исследования фиксируют слабую материально-техническую базу большинства сельских школ и нехватку квалифицированных педагогов-профориентаторов, из-за чего школы часто держатся на педагогах-энтузиастах [5].

Запрос на современные навыки**:** Удовлетворенность работодателей текущим уровнем подготовки кадров неполная: современному АПК требуются выпускники не просто с базовыми трудовыми навыками, а с цифровыми и инженерными компетенциями (управление БПЛА, роботизация, автоматизированные системы).

Подчеркнем то, что школа не должна работать изолированно. Эффективный приток молодых специалистов возможен только в рамках жесткой трехступенчатой модели: «колледж/вуз — предприятие АПК» школа —при активном финансовом участии работодателей. Профильные «агрошколы» нуждаются в официальном закреплении юридического статуса на федеральном уровне, что позволит стандартизировать их финансирование, оснащение и учебные планы. Школа выполняет функцию сдерживания миграции молодежи в города. Развитие цифровизации и создание комфортной образовательной среды в сельском социуме повышают привлекательность аграрных профессий среди школьников.

Кроме того, сельская школа формирует первоначальный интерес молодежи к аграрным профессиям и закладывает уважение к сельскохозяйственному труду, что снижает отток молодых специалистов в города. Для эффективного обеспечения АПК кадрами требуется создание сквозной модели «от школы до вуза» (включая агроклассы) при непосредственном участии будущих работодателей-сельхозтоваропроизводителей [1].

Сельская образовательная инфраструктура напрямую влияет на демографическую стабильность и формирование долгосрочного трудового потенциала конкретных регионов. Для качественной подготовки кадров сельским школам необходима модернизация материально-технической базы, внедрение передовых технологий обучения и повышение квалификации педагогов [6].

Заключение. Таким образом, в работе была проанализирована ключевая роль сельской общеобразовательной школы как начального и

стратегически важного звена в системе непрерывного аграрного образования. Обосновывается актуальность ранней профессиональной ориентации учащихся в условиях дефицита квалифицированных кадров и оттока молодежи из сельских территорий. Авторами проанализированы современные модели допрофессиональной подготовки школьников, включая функционирование специализированных агроклассов, организацию производственной практики и сетевое взаимодействие школ с профильными колледжами, вузами и предприятиями АПК. На основе социологических и статистических данных выявлены основные факторы, препятствующие эффективному закреплению молодых специалистов на селе, а также предложены пути модернизации образовательной и просветительской деятельности сельской школы. Сделан вывод о том, что трансформация сельской школы в гражданский и культурно-образовательный центр местного сообщества является необходимым условием для формирования устойчивого трудового потенциала и инновационного развития аграрного сектора региона.

Список литературы

1. Афанасьева, А. С. Особенности профориентационной работы в сельской школе через систему дополнительного образования и организацию агроклассов // Педагогический вестник. — 2023. — Т. 11, № 2 (45). — С. 84–91. — EDN ZQRKMX. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=ZQRKMX — Текст : электронный (дата обращения 12.10.2026).
2. Иванова, Т. В. Роль агротехнологических классов и центров «Точка роста» в профессиональном самоопределении сельских школьников // Проблемы современного образования. — 2025. — № 1 (82). — С. 112–119. — EDN PLMNBV. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=PLMNBV — Текст : электронный (дата обращения 12.10.2026).
3. Ковалев, Н. И. Интеграция общего и дополнительного образования как фактор подготовки кадров для агропромышленного комплекса региона // Вестник аграрной науки. — 2024. — Т. 22, № 4 (95). — С. 143–151. — EDN KRTWQS. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=KRTWQS — Текст : электронный (дата обращения 12.10.2026).
4. Недоруб, Е. Ю. Методы повышения мотивации к обучению в агроклассах: стратегии и подходы для увеличения интереса к аграрным наукам // Вестник педагогических наук. — 2026. — № 9. — С. 168–173. — DOI 10.62257/2687-1661-2026-9-168-173. URL: https://doi.org/10.62257/2687-1661-2026-9-168-173 — Текст : электронный (дата обращения 12.10.2026).
5. Недоруб, Е. Ю. Создание и функционирование агроклассов в системе естественнонаучного образования: социальный аспект // Модели и методы повышения эффективности инновационных исследований : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 15 марта 2026 года. — Уфа : ООО «Аэтерна», 2026. — С. 99–101. ISBN 978-5-00177-843-1.— Текст : непосредственный.
6. Смирнова, Е. М. Сетевое взаимодействие «школа-вуз-предприятие» как основа профориентации учащейся молодежи в сельской местности // Экономика и социум. — 2024. — № 3-2 (118). — С. 510–517. — EDN XCVBNM. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=XCVBNM — Текст : электронный (дата обращения 12.10.2026).

УДК 37.01

РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: ПОТЕНЦИАЛ И НОВЫЕ ВЫЗОВЫ

Фадеева Л.Ю., канд. тех. наук, доц., ORCID 0009-0005-5344-5227,
Ахметзянов А.З., ORCID 0009-0001-7583-4988
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева-КАИ», г. Казань, Республика Татарстан, РФ
milafadeeva@yandex.ru, akhmetzyanov-07@bk.ru

Введение. Современная система образования находится в эпицентре цифровой трансформации, ключевым двигателем которой выступают технологии искусственного интеллекта (ИИ). Интеграция искусственного интеллекта в учебный процесс открывает беспрецедентные возможности для персонализации обучения, автоматизации рутинных задач преподавателя и создания адаптивных образовательных сред [1]. Актуальность исследования обусловлена необходимостью системного анализа как потенциала, так и рисков внедрения ИИ в педагогическую деятельность.

Цель — выявить ключевые возможности использования искусственного интеллекта в учебном процессе и определить новые вызовы, стоящие перед системой образования в условиях технологической трансформации.

Основная часть. Анализ современных научных публикаций и практики внедрения ИИ в образование позволяет выделить несколько ключевых направлений реализации его потенциала.

1. Персонализация обучения. ИИ-системы способны анализировать образовательные траектории студентов, выявлять пробелы в знаниях и предлагать учебные материалы. Это позволяет выстроить обучение с учетом темпа и уровня подготовки каждого обучающегося, что в условиях массового образования ранее было практически недостижимо [1].

Например, такие нейросети как ChatGPT и DeepSeek способны помочь студенту в закрытии пробелов в знаниях и помочь выстроить траекторию подготовки к экзаменам.

2. Автоматизация педагогической деятельности. Генеративные нейросети берут на себя разработку тестовых заданий, проверку типовых работ, создание презентаций и даже подготовку черновиков лекций. Это освобождает ресурс преподавателя для более содержательного взаимодействия со студентами — дискуссий, проектной работы и индивидуальных консультаций.

3. Симуляция образовательной среды. ИИ может выступать в роли виртуальных собеседников для изучения иностранных языков, тренажеров

для отработки профессиональных навыков и интерактивных симуляции сложных процессов.

Также искусственный интеллект облегчает процесс создания однотипных и шаблонных контрольных материалов для проверки знаний обучающегося.

Вместе с тем, рост доступности ИИ-инструментов порождает новые проблемы и вызовы, которые требуют незамедлительного осмысления.

1. Угроза академической честности. Возможность генерации готовых текстов и решений задач ставит под сомнение контроль реальных знаний обучающегося. Преподаватели вынуждены пересматривать систему оценивания, смещая акцент с конечного результата на процесс его контроля [3].

2. Снижение критического мышления. Автоматическое получение ответов от нейросетей может вести к так называемой «разгрузке», когда человек перестает анализировать информацию, принимая её как правду и забывая, что нейросети тоже ошибаются, а иногда вовсе придумывают несуществующую информацию. Генеративные модели способны продуцировать недостоверные данные, не соответствующие действительности. Формируется риск усвоения ложных знаний, которые обучающийся может принять за правду.

3. Формирование технологической зависимости. Постоянное использование ИИ-помощников при решении учебных задач может привести к формированию устойчивой зависимости от технологий, когда обучающийся теряет способность к самостоятельному поиску решений и анализу информации без обращения к нейросети.

Ключевым условием преодоления этих вызовов является смещение педагогической парадигмы: от модели «ИИ как источник готовых ответов» к модели «ИИ как объект управления и критического анализа». Грамотно сформулированный запрос к нейросети является ключевым фактором эффективности взаимодействия с ИИ-инструментами, поэтому обучение технологии промпт-инжиниринга становится неотъемлемой частью цифровой грамотности в современном образовании [2].

Преподавателю необходимо не просто разрешать или запрещать использование нейросетей, а обучать студентов грамотной работе с ними — постановке задач, анализу данных и соблюдению этических норм.

С учетом выявленных вызовов представляется целесообразным выделить ряд методических рекомендаций для преподавателей, интегрирующих ИИ в учебный процесс.

Во-первых, необходимо пересмотреть систему оценивания, сделав акцент на защиту проектов, устные выступления и поэтапную проверку работ, а не на итоговые письменные задания [3].

Во-вторых, следует целенаправленно формировать у студентов навыки критического мышления и информационной гигиены, обучая их верификации данных, полученных от нейросетей.

В-третьих, рекомендуется разрабатывать и внедрять специальные учебные модули по основам работы с ИИ, включающие практические занятия по промпт-инжинирингу и анализу результатов генерации.

Такой подход позволит превратить ИИ из инструмента потенциальной академической недобросовестности в полноценное средство развития познавательной активности [1].

Заключение. Искусственный интеллект обладает значительным потенциалом для трансформации учебного процесса, предлагая инструменты персонализации, автоматизации и симуляции, способные повысить качество образования. Однако реализация этого потенциала невозможна без осознания и преодоления новых вызовов — академических, когнитивных и методических.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку практических методик интеграции ИИ в преподавание конкретных дисциплин, а также на формирование у студентов и преподавателей компетенций взаимодействия с технологиями искусственного интеллекта.

Список литературы

1. Коломиец, Е. А. Искусственный интеллект в высшем образовании : путь к персонализированному и адаптивному обучению / Е. А. Коломиец, М. Г. Гаджимурадова. — Текст : непосредственный // На пути к эффективному и устойчивому повышению качества образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Дагестанского гос. пед. ун-та им. Р. Гамзатова и ун-та гуманитарных наук им. Мухаммеда бин Заида (Махачкала, 29 сент. — 03 окт. 2025 г.). — Махачкала : Дагестанский гос. пед. ун-т им. Р. Гамзатова, 2025. — С. 174–178. — ISBN 978-5-00212-975-1. — EDN KHZQBK.
2. Эсетов, Ф. Э. Технология создания эффективных промптов к искусственному интеллекту в образовании / Ф. Э. Эсетов, Н. А. Кулибеков. — Текст : непосредственный // На пути к эффективному и устойчивому повышению качества образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Дагестанского гос. пед. ун-та им. Р. Гамзатова и ун-та гуманитарных наук им. Мухаммеда бин Заида (Махачкала, 30 сент. — 03 окт. 2025 г.). — Махачкала : Дагестанский гос. пед. ун-т им. Р. Гамзатова, 2025. — С. 242–249. — EDN CXXDMR.
3. Ищенко, Д. А. Этика использования искусственного интеллекта в школьных научных проектах: взгляд учителя, тьютора и педагога-организатора / Д. А. Ищенко, А. А. Харина. — Текст : непосредственный // Интеллектуальный капитал общества как драйвер инновационного развития науки : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 24 апр. 2026 г.). — Стерлитамак : Агентство междунар. исслед., 2026. — С. 51–53. — EDN TDAOKO.

УДК 378.147:61

БУДУЩИЕ ВРАЧИ И ЦЕННОСТЬ ЗДОРОВЬЯ: КОГНИТИВНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Федорук К.Р., канд. пед. наук, доц., ORCID 0009-0007-2865-8241
ГОУ ВО «Приднестровский университет им. Т.Г. Шевченко», г. Тирасполь, ПМР
socmedis@mail.ru

Введение. В нынешней модели здравоохранения профилактическая составляющая выходит на первый план: акцент смещается с лечения на предупреждение болезней и системную поддержку благополучия людей. На этом фоне особенно остро встаёт вопрос формирования у будущих врачей глубоко осознанного отношения к здоровью - как к личной ценности и как к краеугольному элементу врачебной этики [1; 2; 3].

Подготовка современного врача не сводится к наработке узкопрофессиональных навыков: не менее важно сформировать у студента устойчивую ценностную основу, в которой здоровье занимает особое место. Для врача оно одновременно и объект профессионального внимания, и необходимое условие самой возможности качественно выполнять свои обязанности. Невозможно полноценно заботиться о здоровье пациентов, если собственное отношение к нему остаётся поверхностным или противоречивым [4].

С позиции психологической науки отношение к здоровью -это не простая установка, а сложное интегративное образование, складывающееся из нескольких взаимосвязанных измерений. В нём традиционно выделяют когнитивный пласт (знания и представления о здоровье), эмоциональный (переживания и субъективные реакции на состояние организма), ценностно-мотивационный (место здоровья в личной иерархии приоритетов и побуждения к его сохранению) и поведенческий (реальные действия и привычки, направленные на поддержание благополучия) [5].

Цель исследования - детально рассмотреть, как устроено отношение к здоровью у студентов разных этапов обучения по специальности «Лечебное дело», и выявить, меняется ли его структура по мере освоения профессии.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 97 студентов медицинского института, обучающихся по программе «Лечебное дело»: 44 студента четвёртого курса и 53 - шестого. Выбор именно этих курсов был обусловлен тем, что они отражают разные стадии профессионального становления: на IV курсе студенты преимущественно осваивают клинико-теоретические дисциплины, а на VI курсе уже вплотную приближаются к завершению подготовки и формированию

профессиональной идентичности. Для диагностики отношения к здоровью применялся опросник Р.А. Березовской «Отношение к здоровью» [5], который позволяет количественно оценить выраженность каждого из четырёх компонентов: когнитивного, эмоционального, ценностно-мотивационного и поведенческого. Статистическая обработка данных проводилась с помощью множественного линейного регрессионного анализа; уровень статистической значимости был принят за $p<0,05$.

Основная часть. Концептуально исследование опиралось на идею о том, что отношение к здоровью формируется в процессе профессионального обучения, где ключевую роль играют два фактора: образовательная среда института и практическая деятельность студентов [7]. Первая даёт систему знаний о здоровье, факторах риска и профилактике заболеваний, вторая помогает «примерить» эти знания к реальной профессиональной ситуации, превращая абстрактные сведения в осмысленные ориентиры.

Чтобы выявить, какие факторы сильнее всего связаны с развитием ценностно-мотивационного компонента, был применен регрессионный анализ. Полученная модель оказалась статистически значимой ($p<0,001$) и объясняла 56,4% вариативности показателей ценностно-мотивационного компонента. При этом из всех рассматриваемых предикторов статистически значимым оказался только когнитивный компонент ($p<0,001$). Эмоциональный и поведенческий компоненты, а также сам факт обучения на определённом курсе не продемонстрировали самостоятельного значимого влияния. Эти результаты позволяют сделать важный вывод: ценностное отношение к здоровью у будущих врачей формируется прежде всего через понимание - через осмысление того, что такое здоровье, как на него влияют разные факторы, каким образом можно его сохранять и укреплять.

Изначально предполагалось, что у студентов шестого курса ценностное отношение к здоровью окажется более выраженным за счёт накопленных знаний и практического опыта. Однако анализ показал, что структура отношения к здоровью у студентов четвёртого и шестого курсов статистически сопоставима. Выявленные различия не достигли уровня значимости и, скорее всего, отражают индивидуальную вариативность студентов, а не закономерное изменение отношения к здоровью по мере обучения.

На основе полученных данных была разработана модель формирования отношения к здоровью будущих врачей. Согласно этой модели, отправной точкой служит профессиональная подготовка, включающая влияние образовательной среды и практической деятельности. В её рамках сначала формируется когнитивный компонент - система знаний, представлений и убеждений о здоровье. Его развитие создаёт основу для становления ценностно-мотивационного компонента: здоровье начинает восприниматься как значимая жизненная и профессиональная ценность. Это осознание, в свою очередь, стимулирует

развитие поведенческого компонента -то есть реального выбора в пользу здоровьесберегающего поведения и ответственного отношения к собственному состоянию. Итогом этого процесса становится профессиональная готовность врача к профилактической работе и участию в формировании культуры здоровья в обществе.

Таким образом, становление отношения к здоровью будущего врача можно представить как последовательность: образовательная среда и практика→ когнитивный компонент →ценностно-мотивационный компонент →поведенческий компонент →профессиональная готовность к реализации здоровьесберегающей деятельности.

Заключение. Результаты исследования показывают, что принятие здоровья как значимой ценности происходит главным образом через его осмысление: чем выше уровень знаний студентов о здоровье и механизмах его сохранения, тем более выраженным становится ценностное отношение к нему. Этот вывод согласуется с современными представлениями о том, что в основе профессиональных ценностей врача лежат осознанность и рефлексия [2; 6]. Отсюда следует важный практический вывод: чтобы сформировать у студентов ценностное отношение к здоровью, нужно делать акцент не столько на накоплении опыта, сколько на качественной проработке знаний—на их осмыслении, обсуждении и соотнесении с будущей профессиональной ролью.

Список литературы

1. Подкладова, Т. Д., Смышляева, Л. Г., Окороков, А. О., Сошенко, И. И. Современные контексты развития высшего медицинского образования: пациент-ориентированность в понимании будущего врача // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 9. С. 44–79. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-44-79. EDN BYPLGA.
2. Барбашина, Э. В. Medical Humanities: вектор трансформации медицинского образования // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, № 4. С. 578–584. DOI: 10.20913/2618-7515-2024-4-3.
3. Литвинова, Т. М., Улумбекова, Г. Э., Худова, И. Ю. Анализ тематики и содержания научных публикаций, посвящённых высшему медицинскому образованию в Российской Федерации с 2010 по 2023 г. // ОРГЗДРАВ: Новости. Мнения. Обучение. Вестник ВШОУЗ. 2024. Т. 10, № 1. С. 4–41. DOI: 10.33029/2411-8621-2024-10-1-4-41.
4. Fleer J., Smit, M. J., Boer, H. J. et al. An evidence-informed pedagogical approach to support professional identity formation in medical students: AMEE Guide No. 171 // Medical Teacher. 2025. Vol. 47, No. 4. P. 580–588. DOI: 10.1080/0142159X.2024.2387809.
5. Березовская, Р. А. Отношение к здоровью как психологический феномен // Психология здоровья: современное состояние и перспективы развития. Санкт-Петербург : Речь, 2023. С. 85–103.
6. World Federation for Medical Education. WFME Standards for Quality Improvement in Medical Education. Copenhagen : WFME, 2023. 52 p.
7. MacNeill H., Masters K., Nemethy K., Correia R. Online Learning in Health Professions Education. Part 1: Teaching and Learning in Online Environments: AMEE Guide No. 161 // Medical Teacher. 2024. Vol. 46, No. 1. P. 4–17. DOI: 10.1080/0142159X.2023.2197135.

УДК 378.16

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА КАК ЭЛЕМЕНТА ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Филимонова О.С.*[1],** канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-8662-3764,
***Филимонова Е.И.*[2],** ORCID 0009-0007-0562-2836
[1]ФГКВОУ ВО «Военная ордена Кутузова академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А. М. Василевского», г. Смоленск, Смоленская обл., РФ
[2]ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт», г. Москва, РФ
filiperspektiva@mail.ru; filimonova.k.67@gmail.com

Введение. Современное высшее образование активно интегрирует информационно-коммуникационные технологии в учебный процесс. В ходе его организации необходимо учитывать, что современные обучающиеся, как правило, уверенные пользователи, имеющие опыт работы в виртуальной среде, хорошо ориентирующиеся в глобальной сети, моментально находящие требующуюся информацию. Владея навыками работы с техническими средствами информации, молодые люди отдают предпочтение способам электронного освоения знаний учебных дисциплин.

В связи с этим одним из основных компонентов информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе является электронный учебник. Он не только дополняет традиционные формы обучения, но и открывает новые горизонты для обучающихся и преподавателей.

Цель. В данной статье рассмотрим особенности разработки электронного учебника в условиях развития цифровых технологий, изменение подходов к обучению и его роль в информационно-технологической среде высшего образования.

Основная часть. Учебник в системе образования традиционно рассматривается как основной источник информации для обучающихся. Однако с появлением интернет-ресурсов, онлайн-курсов и других цифровых форматов его роль меняется. Электронный учебник – это цифровой ресурс, содержащий технические материалы, предназначенные для обучения и самообразования [1, 2]. Он может включать текст, изображения, видео, аудио и интерактивные элементы. В отличие от традиционных печатных учебников, электронная версия обладает рядом преимуществ:

– доступ к информации: обучающиеся могут получать доступ к материалам в любое время и в любом месте, что особенно важно для дистанционного обучения.

– стимулирование активного обучения: интерактивные элементы, такие как тесты и задания, способствуют более глубокому изучению материала.

– упрощение обновления контента: электронные учебники легко хранить и обновлять, что позволяет учитывать последние достижения науки и техники.

– снижение затрат на обучение: значительное сокращение расходов на приобретение учебной литературы.

Современные технологии открывают новые возможности для создания электронных учебников. Рассмотрим элементы, которые необходимо использовать при разработке данного средства обучения [2]:

1) мультимедийный контент

Использование излучаемых элементов (видео, анимации, инфографики) делает учебник более привлекательным и доступным для восприятия. Это позволяет не только разнообразить подачу материала, но и улучшить понимание сложных концепций.

2) интерактивность

Интерактивные элементы (тесты, задания на соответствие, симуляции) обеспечивают активную обработку полученных знаний в процессе обучения. При чем обучающиеся могут проверить свои знания сразу после изучения материала и получить мгновенную обратную связь.

3) процесс разработки учебника

Рассмотрим процесс разработки любого электронного учебника, который включает несколько этапов [3, 4].

1. Актуальность разработки.

На первом этапе необходимо понимание того, какой учебник необходимо разработать, какие темы наиболее актуальны, в формировании каких умений и навыков обучающихся он будет нужен.

2. Создание структуры учебника

Структура учебника должна быть логичной и последовательной. Важно учитывать не только содержание, но и форму подачи материала – глава должна быть разделена на разделы, включающие основные понятия, примеры и практические задания.

3. Написание контента

На этом этапе происходит непосредственно создание текстового и иллюстративного материала. Важно использовать доступный язык и соблюдать простые термины без объяснения их результатов. Контент должен быть научно обоснованным и актуальным.

4. Редактирование и рецензирование

После написания контента проходит этап редактирования и рецензирования специалистов в данной области. Это позволяет отображать возможные ошибки и неточности, а также улучшать качество текста.

5. Технические требования

Электронный учебник должен соответствовать следующим техническим нормам: использование универсальных форматов (например, PDF) для обеспечения совместимости с различными устройствами; пользовательский интерфейс должен быть сделан понятным и удобным для навигации.

6. Дизайн

Дизайн учебника играет решающую роль в его восприятии обучающихся. Необходимо создать удобный интерфейс с четкой навигацией, а также продумать визуальные элементы (графики, таблицы, gif-анимации, видео-фрагменты и т.п.), которые помогут лучше усвоить материал.

Заключение. Таким образом, разработка учебника как элемента информационно-технологической системы в высшем образовании представляет собой сложный процесс, требующий учета ряда факторов. От традиционных, классических требований к разработке учебной литературы до новых методов подачи учебного материала в виде электронного ресурса.

Электронный учебник становится основой информационно-технологической среды высшего образования. Его разработка требует комплексного рассмотрения, методологических, технических и педагогических аспектов. Внедрение электронных ресурсов открывает новые возможности для обучения и саморазвития обучающихся. Важно продолжать и развивать этот инструмент, чтобы он служил эффективным средством достижения образовательных целей в условиях быстро меняющегося мира технологий.

Список литературы

1. ГОСТ Р 57724–2017. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Учебник электронный. Общие положения : национальный стандарт Российской Федерации : утверждён и введён в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 28 сентября 2017 г. № 1257-ст. – Москва : Стандартинформ, 2017. – 8 с. – ISBN 978-5-7050-0558-2. – URL: https://docs.cntd.ru/document/1200156975 (дата обращения: 09.10.2026). – Текст : электронный.
2. Зайнутдинова, Л. Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин) : монография / Л. Х. Зайнутдинова. – Астрахань : ЦНТЭП, 1999. – 363 с. – ISBN 5-89388-027-7.
3. Клепиков, Н. А. Этапы работы преподавателя при разработке электронного учебника / Н. А. Клепиков, О. С. Филимонова // Цифровая экономика, информационное общество и информационная безопасность: основные социально-экономические аспекты : материалы междунар. науч.-практ. конф., 24 марта 2022 года. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбУТУиЭ, 2022. – С. 115–120. – EDN: YWOLXJ. – ISSN 2686-8741.
4. Филимонова, О. С. Особенности создания электронных средств обучения по графическим дисциплинам / О. С. Филимонова, Т. В. Кучукова // Современные проблемы железнодорожного транспорта : сб. тр. по результатам междунар. интернет-конф. (21–22 марта 2019 года). – М. : ФГАОУ ВО РУТ (МИИТ), 2019. – Т. 2. – С. 372–381. – EDN: VMPZBN. – DOI: 10.23683/1998-8242-2019-2-372-381. – ISSN 2412-9194.

УДК 378.4

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Филипенко А.С.*[1],** канд. юрид. наук, доц., ORCID 0000-0002-9628-7426,
[1] АНО «ООВО» «Университет экономики и управления», г. Симферополь, РК, РФ
[2] ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, ДНР, РФ
asfilipenko@yandex.ru; a.svyatenko02@mail.ru

Введение. Сегодня интеграция искусственного интеллекта, нейросетей, цифровых образовательных экосистем и инструментов анализа больших данных не просто обновляет образовательные процессы, а радикально меняет взаимодействие всех участников образования. Педагог перестает быть простым транслятором знаний. Он превращается в наставника, который выстраивает индивидуальные траектории для обучающихся, и модератором цифровой среды. Однако, как показывает практика, цифровизация идет быстрее, чем развивается правовая компетентность преподавателей. Если раньше речь шла о базовой цифровой грамотности, то сейчас на первый план вышли сложные правовые и этические задачи. Педагоги ежедневно сталкиваются с необходимостью защищать персональные и биометрические данные обучающихся, соблюдать авторские права при работе с нейросетями, обеспечивать кибербезопасность и соблюдать цифровой этикет. Возникает вопрос: как сформировать специфическую правовую культуру преподавателя? Ему нужно уметь ориентироваться в нормативно-правовых актах, знать внутренние регламенты организации, эффективно разрешать этические конфликты в цифровой среде.

Цель. Анализ нормативно-правовых предпосылок, обусловливающих трансформацию правовой культуры педагогов высшей школы в условиях цифровизации, обоснование новой структурной модели для минимизации правовых рисков и адаптации федерального законодательства в локальной практике вузов.

Основная часть. Стоит отметить, что правовая культура преподавателя высшей школы вышла за рамки чисто педагогических или этических понятий. Теперь это фундаментальный элемент учебного процесса, имеющий государ;ственное значение. Главная задача образования не просто передать знания и опыт, но и донести до следующего поколения сам смысл культуры [1, с. 12].

Цифровая трансформация диктует жесткие юридические правила. Нарушение регламента влечет за собой правовые санкции, вплоть до уголовной ответственности. Зонами повышенного риска выступают

защита персональных данных, соблюдение авторских прав и информационная безопасность образовательной среды. Закон требует от педагогов предельной осторожности при работе со сведениями об обучающихся [2, ст. 6-9]. Обращает на себя внимание тот факт, что современные облачные технологии создают новые угрозы неправомерной обработки информации. Например, загрузка списков групп, ведомостей или медицинских справок в незащищенные и иностранные облака, считается прямым нарушением законодательства о персональных данных, включая строгие требования по локализации баз данных в РФ.

Сегодня возникают новые практические вопросы по поводу законного использования открытых платформ, цитирования чужих курсов, включения интернет-контента в учебные материалы. Отдельного обсуждения требует правовой статус контента, созданного нейросетями. Это слаборегулируемая сфера вынуждает преподавателя вырабатывать новые подходы к оценке авторских прав на такие материалы.

Неотъемлемой частью труда педагога становится соблюдение норм информационной безопасности. Эти правила жестко закреплены в национальном законодательстве [3]. Преподаватель лично отвечает за безопасность цифровой среды. Отсюда вытекает обязанность тщательно проверять любой цифровой контент. Внешние ссылки, материалы из учебных чатов должны соответствовать стандартам защиты детей от вредоносной информации.

В реальности исполнение федеральных законов в цифровом пространстве требует от современного педагога не только знания своего предмета, но и высокой цифровой правовой грамотности. Это умение минимизирует риски юридической ответственности. Однако нормы федерального уровня обретают практическое значение для преподавателя лишь через призму внутренних регламентов конкретного учебного заведения. Это могут быть положения о дистанционной работе, политика использования корпоративной почты и мессенджеров, кодексы цифрового этикета. Именно они становятся главным инструментом внедрения общего законодательства в ежедневную практику конкретного вуза.

Правовая культура преподавателя должна строиться с учетом ряда элементов, одним из которых является информационно-правовой элемент, или «цифровая гигиена». Педагог обязан осознавать, что каждый комментарий, публикация и действие в сети оставляют «цифровой след», который становится частью профессионального портрета специалиста. Последствия здесь возникают как репутационные, так и юридические. Цифровой след обучающихся требует бережного отношения со стороны преподавателя, поскольку это вопрос и законности, и педагогической этики [4]. Кроме того, проявляется интеллектуально-правовой элемент, так как правовой статус произведений с участием ИИ до конца не ясен и вызывает споры. Хотя это не освобождает пользователя от

ответственности за незаконное заимствование [5]. Преподаватель обязан обучать академическому письму, взаимодействию с нейросетями и уважению к правам интеллектуальной собственности.

Также, действует этико-правовой элемент (Киберэтика). Он охватывает последствия поведения в виртуальном пространстве, которые теперь перестали быть просто вопросом морали и обрели юридическую значимость. Сюда входит недопустимость кибербуллинга, дискриминации, токсичных высказываний или предвзятости в учебных чатах и на форумах.

Заключение. Нормативно-правовая компетентность педагога в эпоху цифровизации перестала сводиться к простому заучиванию нормативно-правовой базы. Сегодня это умение эффективно применять эти нормы в быстро меняющейся технологической среде. Чтобы снизить противоречия между федеральным законодательством и реальными цифровыми практиками, нужно гибко настраивать локальные акты, системно просвещать педагогические кадры и внедрять механизмы этического консультирования на уровне образовательных организаций.

Список литературы

1. Полиаспектная подготовка современного педагога : коллективная монография / Г. В. Ахметжанова, И. В. Руденко, И. В. Груздова, Е. Н. Дрыгина, Ю. А. Кустов, Г. А. Медник, Л. А. Сундеева. – М. : Академия Естествознания, 2011. – 238 с. – ISBN 978-5-91327-132-7.
2. О персональных данных: Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ (ред. от 26.07.2026) // Гарант: справочно-правовая система. – URL: https://base.garant.ru/12148567/ (дата обращения: 08.10.2026). – Текст: электронный.
3. Об информации, информационных технологиях и о защите информации : Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ (ред. от 26.06.2026) // КонсультантПлюс : справочно-правовая система. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/ (дата обращения: 08.10.2026). – Текст : электронный.
4. Цифровая гигиена и безопасность: защита приватности учащихся и формирование медиаграмотности как императив современного образования // Финансовый университет при Правительстве РФ: официальный сайт. – 2025. – 30 сент. – URL: https://www.fa.ru/university/structure/university/uso/press-service/press-releases/tsifrovaya-gigiena-i-bezopasnost-zashchita-privatnosti-uchashchikhsya-i-formirovanie-mediagramotnost (дата обращения: 08.10.2026). – Текст : электронный.
5. Цимас, Ф. Эволюция авторского права в эпоху искусственного интеллекта: анализ правовых коллизий и судебных прецедентов / Ф. Цимас // Journal of Digital Technologies and Law. – 2025. – Т. 3, № 1. – С. 35–64. – DOI 10.21202/jdtl.2025.2. – URL: https://www.lawjournal.digital/jour/article/view/508?locale=ru_RU (дата обращения: 08.10.2026). – Текст : электронный.

УДК 372.882

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЧЕРЕЗ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Харлановская В. Л., ORCID 0009-0000-0287-5570
ГБОУ «Школа № 119 г.о. Донецк», г. Донецк, ДНР, РФ
ulika2026@yandex.ru

Введение. Цифровизация информационного пространства и рост доступных данных превращают способность старшеклассника самостоятельно осмысливать прочитанное, отделять существенное от второстепенного, формулировать и аргументировать собственную позицию из полезного навыка в жизненную необходимость. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования прямо указывает на формирование умений анализа, интерпретации и оценки текста как одного из ведущих предметных результатов освоения программы по литературе [4]. На практике анализ художественного произведения нередко сводится к репродуктивному пересказу критических статей и заучиванию готовых трактовок, что не способствует развитию самостоятельности суждений учащихся.

Цель – рассмотреть методические возможности анализа художественного текста как средства формирования критического мышления старшеклассников и предложить конкретные приёмы, апробированные в практике преподавания литературы.

Основная часть. Под критическим мышлением в педагогическом контексте мы понимаем совокупность интеллектуальных умений, позволяющих обучающемуся воспринимать информацию не как готовую истину, а как объект для осмысления, сопоставления, проверки и оценки. Д. Халперн определяет критическое мышление как направленное мышление, отличающееся осознанностью, целенаправленностью и рефлексивностью [5]. В применении к уроку литературы это означает, что ученик не просто усваивает содержание текста, но и задаётся вопросами о мотивации персонажей, о правомерности авторской позиции, о собственных эмоциональных реакциях и их причинах.

Анализ художественного текста обладает уникальным потенциалом для развития критического мышления, поскольку литературное произведение по своей природе многозначно и допускает множественность интерпретаций. В отличие от текстов учебно-научного стиля, где информация подаётся в готовом и однозначном виде, художественный текст требует от читателя активной интерпретирующей деятельности: заполнения смысловых лакун, соотнесения явного и скрытого,

разграничения факта и оценки. Анализ литературного произведения предполагает не извлечение информации, а её созидание в процессе читательской деятельности [3].

Эффективное формирование критического мышления на уроках литературы мы осуществляем через систему поэтапной аналитической работы, включающую три взаимосвязанных блока.

Первый блок – мотивационно-прогностический. До чтения произведения учащимся предлагается сформулировать ожидания на основе заглавия, эпиграфа, первых строк. Так, при обращении к рассказу А.П. Чехова «Ионыч» старшеклассники выдвигают гипотезы о тематике произведения, опираясь на фамилию героя и определение «интересный человек» из первых строк. Это приём антиципации, который настраивает читателя на активное восприятие и создаёт познавательное напряжение. По мере чтения первоначальные предположения подтверждаются, корректируются или опровергаются, что побуждает ученика к постоянной сверке ожиданий с текстовой реальностью.

Второй блок – аналитико-интерпретационный. На этапе непосредственной работы с текстом применяются приёмы, побуждающие к многоаспектному анализу. Один из наиболее результативных – метод «медленного чтения» с вопросами трёх типов: уточняющие («Что именно сообщается в данной сцене?»), интерпретирующие («Какой скрытый смысл здесь присутствует? Почему автор выбирает именно это слово?»), оценочные («Согласны ли вы с позицией автора? Как вы относитесь к поступку героя?»). Такая система вопросов выстраивает лестницу от понимания к осмыслению и далее – к оценке, что соответствует структуре критического мышления, описанной А. В. Подрезовой [2].

Особую ценность представляет приём составления кластера – графической схемы связей между персонажами, мотивами, темами произведения. При изучении романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» старшеклассники выстраивают кластер, в центре которого – Раскольников, а расходящиеся ветви ведут к окружающим его персонажам. Работа с кластером не только систематизирует знания, но и делает наглядными причинно-следственные связи, побуждая учащихся задавать вопросы о природе этих связей и дискутировать об их значимости.

Третий блок – рефлексивно-оценочный. После завершения чтения организуется деятельность, направленная на осмысление собственного читательского опыта. Эффективным приёмом является написание эссе-рефлексии, в котором ученик отвечает на вопросы: «Как изменилось моё понимание произведения по сравнению с первыми впечатлениями?», «Какие аргументы из текста подтверждают мою позицию, а какие – опровергают?». Кроме того, используется приём «двойного дневника»: учащийся выписывает фрагмент текста в левую колонку, а в правой фиксирует свои размышления, сомнения, вопросы к этому фрагменту [2].

Важным условием результативности описанной системы выступает атмосфера учебного диалога, в которой допустимы разные интерпретации, а право на собственное мнение не подменяется правом на безошибочность. Учитель при этом выполняет роль модератора: он не навязывает готовых трактовок, но помогает учащимся обнаруживать противоречия в их рассуждениях, находить текстовые подтверждения своим выводам и формулировать аргументированные суждения. Как справедливо замечает В.Г. Маранцман, развитие читателя происходит лишь тогда, когда анализ произведения превращается из учебного задания в личностно значимую деятельность [1].

Заключение. Опыт практического применения описанных приёмов показывает, что систематическая работа по формированию критического мышления через анализ художественного текста приводит к заметным изменениям в читательском поведении старшеклассников. Учащиеся начинают самостоятельно задавать вопросы к тексту, обращают внимание на лексические и стилистические особенности, сопоставляют позиции разных критиков, не принимая ни одну из них за единственно верную. Повышается качество аргументации в письменных работах: вместо пересказа сюжета появляются попытки самостоятельного осмысления и оценки художественного материала. Анализ художественного текста представляет собой мощное средство интеллектуального развития старшеклассников. Выстроенная система поэтапной аналитической работы – от антиципации через многоаспектный анализ к рефлексии – обеспечивает последовательное развитие умений, составляющих ядро критического мышления: видеть проблему, формулировать гипотезу, находить и оценивать аргументы, строить обоснованные суждения.

Список литературы

1. Маранцман, Е. К. Идеи В. Г. Маранцмана и их развитие в методике преподавания литературы / Е. К. Маранцман, С. В. Тихонова // Нижегородское образование. – 2022. – № 5. – С. 113-117. – EDN RTGMCD.
2. Подрезова, А. В. Сторителлинг как эффективный инструмент обучения, развития креативного мышления и речи на уроках русского языка / А. В. Подрезова // Молодой ученый. – 2024. – № 4(503). – С. 203-204. – EDN PNNLIP.
3. Соколова, М. Г. Интегративный анализ поэтических тропов как средство формирования способности выполнять комплексный анализ художественного текста / М. Г. Соколова // Традиции и новаторство в развитии лингвистической и методической мысли : Материалы Международной научно-практической конференции, Самара, 30 октября 2024 года. – Самара: ООО «Научно-технический центр», 2024. – С. 302-309. – EDN LTHHDS.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 01.10.2026). – Текст : электронный.
5. Халперн, Д. Психология критического мышления / / Д. Халперн ; Дайана Халперн; [Пер. с англ. Н. Мальгина и др.]. – Москва : РГБ, 2007. – 1 с. – EDN QXROXL.

УДК 37.013(091)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В ДИСКУРСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕССЫ 1940–1960 годов

Хватаева Н.П., канд. филол. наук, доц., ORCID 0000-0001-7451-5654,
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика, РФ
ex-konnat@yandex.ru

Введение. Исследование посвящено анализу историко-педагогического дискурса журнала «Советская педагогика» в 1940–1960-е годы. Актуальность работы обусловлена необходимостью понимания механизмов формирования педагогического канона и его идеологической функции в условиях советской системы образования. Методологическую основу составляют концептологический подход, а также положения историко-педагогической науки, разработанные в трудах М.В. Богуславского, М.А. Захарищевой и Г.Б. Корнетова [1,2,3].

Цель исследования состоит в выявлении системообразующих концептов и структуры канона на разных этапах развития педагогической прессы.

Основная часть. Материалом исследования послужил корпус текстов журнала «Советская педагогика» [4] по истории педагогики, анализ которых проводился с позиций концептологического подхода. Проведённый анализ опубликованных материалов позволил выделить три последовательных периода, каждый из которых характеризуется собственным системообразующим концептом, определявшим принципы отбора материала, и логику интерпретации педагогического наследия.

Первый период охватывает 1939–1948 годы. Его системообразующим концептом выступает народность. Народность стала тем универсальным критерием, через который оценивалась значимость каждой фигуры, педагогической практики или системы, включаемых в золотой фонд отечественной педагогики. Историко-педагогическое наследие выстраивалось как строго иерархизированный персоналистический канон, как система имён, выстроенных по принципу идеологической и исторической значимости для советской педагогической науки. Эта иерархия представляла собой целенаправленный отбор фигур прошлого, чьё наследие могло быть интерпретировано как предтеча советской школы. Абсолютным центром такого канона являлся К.Д. Ушинский – «вечно современный автор», чьи идеи народности, природосообразности и нравственного воспитания интерпретировались в русле актуальных задач советской школы. Второй, не менее значимый состав канона формировали революционные демократы

Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Д.И. Писарев. Они позиционировались как идейные союзники К.Д. Ушинского, обеспечивавшие связь педагогики с более широким социально-политическим контекстом. Особое место в каноне занимали условные писатели-педагоги и просветители Л.Н. Толстой, М.Е. Салтыков-Щедрин, М. Горький. Их включение в историко-педагогический дискурс было связано с тем, что педагогические идеи в России XIX века нередко транслировались через художественную литературу и публицистику. Четвёртую группу составляли учителя-просветители И.Н. Ульянов, И.Я. Яковлев, Н.Ф. Бунаков. Их фигуры олицетворяли живую связь с народной школой, переход от теории к практике. Наконец, на периферии канона располагались зарубежные классики. Их рассматривали как подступы к русской педагогике, как этапы, которые были преодолены и творчески переработаны Ушинским и его последователями.

Второй период охватывает 1950-е годы и его системообразующим концептом становится борьба, которая задаёт принцип отбора имён, структуру их иерархии и логику интерпретации наследия. Канон формируется не как галерея педагогических идей, а как история борьбы за школу, разворачивающейся в нескольких взаимосвязанных плоскостях. Канон по-прежнему выстроен иерархически, по принципу идеологической значимости, но его центр смещается. На первый план выдвигается Н.К. Крупская. Её имя упоминается практически в каждом годовом перечне, но не как историческая фигура, а как вечно современный автор, чьи идеи о связи школы с политикой, о трудовом воспитании и о роли пионерской организации интерпретируются в русле актуальных задач советской школы. Второй по значимости фигурой становится А.С. Макаренко. Он позиционируется как создатель советской системы коллективного воспитания, а его опыт напрямую связывается с практикой современной школы. Второй, не менее значимый состав канона формируют революционные демократы и большевистские деятели. Через их наследие в историко-педагогический дискурс вводится тезис о классовой борьбе в образовании, о противопоставлении казённой реакционной школы школе народной. Особое место в каноне занимают деятели науки, а также сохраняют свои позиции и писатели-педагоги. Четвёртую группу составляют учителя-просветители и деятели национальных окраин, которые олицетворяют живую борьбу на местах. Включение в канон деятелей национальных республик отражает политику дружбы народов и формирование общесоюзной педагогической историографии. Наконец, на периферии канона располагаются зарубежные предшественники, среди которых Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменский, Дистервег, Монтень и другие. Они рассматриваются как единичные случаи борьбы за демократизацию образования, развитие просвещения и другие идеи, близкие советской педагогике.

Третий период охватывает конец 1950-х и 1960-е годы. Его системообразующим концептом становится опыт. Конец 1950-х и начало 1960-х годов характеризуется профессионализацией дискурса и фокусом внимания на преемственности. К этому периоду сложились условия, при которых персоналистический канон исчерпал себя. Н.К. Крупская по-прежнему занимает центральное место, но её упоминания приобретают характер систематического юбилейного поминовения. Второй центр канона образует А.С. Макаренко, чьё наследие анализируется с нарастающей интенсивностью. Третья фигура, усиливающая свои позиции, это К.Д. Ушинский, который интересует исследователей как теоретик педагогической антропологии. Однако основной фокус исследователей направлен не на персоналии, но на образовательные системы. Это даёт возможность проводить диахронические исследования и более абстрактных понятий, таких как самообслуживание, самостоятельность, ученическое самоуправление, эстетическое воспитание, охрана здоровья, краеведение. Зарубежные педагоги интересуют уже не как объект критики, а как участники диалога, чьё наследие может быть включено в советскую педагогическую традицию. Преемственность иллюстрирует, что советская педагогика продолжает лучшие традиции мировой педагогической мысли, отбирая и развивая то, что соответствует её принципам.

Заключение. Развитие историко-педагогического дискурса в педагогической прессе 1940-60-х годов прошло три последовательных этапа, каждый из которых характеризовался собственным системообразующим концептом. Смена концептов отражает диалектическую логику, предполагающую движение от укоренения в народной традиции через преодоление в классовой борьбе к освоению успешных практик. Таким образом, история педагогики последовательно переходит от сакрализации к мобилизации, становясь не житиями святых, а руководством к действию.

Список источников

1. Богуславский, М. В. История педагогики : методология, теория, персоналии : монография / М. В. Богуславский. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 436 с. – ISBN 978-5-904212-06-3. – EDN PXCXSN. – Текст : непосредственный.
2. Захарищева, М. А. Историко-педагогическая картина мира : Россия XX век / М. А. Захарищева, Н. П. Хватаева // Вестник педагогического опыта. – 2025. – № 1 (63). – С. 5–9. – ISSN 2949-3269. – DOI 10.62957/2949-3269-2025-63-1-5-9. – Текст : непосредственный.
3. Корнетов, Г. Б. Изучение педагогического прошлого и педагогического настоящего в пространстве современных педагогических исследований : монография / Г. Б. Корнетов, Е. Н. Астафьева, Н. Б. Баранникова ; под ред. Г. Б. Корнетова. – Мытищи : КУРО, 2025. – 186 с. – ISBN 978-5-91543-358-7. – Текст : непосредственный.
4. Советская педагогика : ежемесячный научно-теоретический журнал. – М. : Учпедгиз, 1939–1969 ; Изд-во АПН РСФСР. – ISSN 0131-6826. – Текст : непосредственный.

УДК 377.1004.9

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ СТУДЕНТАМИ ГБПОУ ПТФК

Хильшер Е.В., ORCID 0009-0006-0864-4267,
Солощенко Н.А., ORCID 0009-0000-7038-0561
ГБПОУ «Прокопьевский техникум физической культуры»,
г. Прокопьевск, Кемеровская область – Кузбасс, РФ
elena.xilsher@mail.ru, sooloshhenko@yandex.ru

Введение. Электронные образовательные ресурсы – это материалы, с которыми обучающиеся работают на компьютерах, планшетах или телефонах: интерактивные учебные пособия, онлайн-курсы, тренажёры, тесты с автоматической проверкой, подборки задач, видеоуроки, аудиоучебники, электронные справочники, словари, учебники. [3]

Цель – проанализировать использование студентами 1 курса ГБПОУ Прокопьевского техникума физической культуры (ГБПОУ ПТФК) электронные образовательные ресурсы. Современные студенты – это, интернет-поколение, для которых цифровая форма получения информации, именно учебной, является эффективной составляющей образовательного процесса. Информационно-коммуникационные технологии стали для молодёжи основным рабочим инструментом которые они используют в учебных целях и это не ограничивается использованием только социальных сетей.

Основная часть. Сейчас реализуется Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, который построен на компетентностной основе (Приказ Минпросвещения России от 11.11.2022 № 968 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 Физическая культура» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2022 № 71643). Это означает, что обучающийся должен показать овладение общими компетенциями, такими как:

ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности. [4]

Электронные образовательные ресурсы являются инструментом взаимодействия педагога и студента:

– оказывают помощь при подготовке домашнего задания;

– в организации и проведении индивидуальной творческой работы над индивидуальными проектами, которые реализуются в техникуме на протяжении 6 лет;

– являются базой для подготовки выступлений, докладов, рефератов, сообщений, презентаций;

– способствуют обучению в удобном формате и выбранном уровне материала.

Согласно анкетированию, проведённому в ГБПОУ ПТФК, 79,49 % (62 студента) из 78 респондентов 1 курса имеют представление о том, что такое электронные образовательные ресурсы, для чего они необходимы и как их использовать, так как большинство школ работают с образовательными ресурсами для прохождения олимпиад и различных конкурсов.

Использование электронных образовательных ресурсов для 48 % опрошенных студентов сводится в основном только для создания сообщений, рефератов и презентаций в рамках самостоятельной работы. [2]

67 % студентов используют электронно-библиотечную систему «PROFобразование», действующую в ГБПОУ ПТФК, которая содержит каталог учебной литературы спортивной направленности, помогающая студентам написать курсовую работу, рефераты, доклады.

73 % из всех опрошенных используют электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), разработанные преподавателями техникума: лекции, практические работы, тренажёры, тесты, презентации по каждому учебному предмету, дисциплине, модулю.

В связи со спецификой учебного заведения, студенты часто уезжают на тренировочные сборы и соревнования, таким образом использование электронных образовательных ресурсов, в том числе созданных в техникуме, это необходимая помощь и эффективное взаимодействие студентов и преподавателей в образовательном процессе. В таких случаях используются такие сервисы как онлайн-доска «Моя доска», платформа для электронного образования Moodle, позволяющая создавать учебные курсы и организовывать учебный процесс. Студенты 1 курса используют онлайн доску по учебному предмету «Информатика», где представлен лекционный материал, видеоролики, мультимедийные презентации по теме, а также практические занятия и тесты для самоконтроля, физкультминутки. [1]

Использование электронных образовательных ресурсов позволяет создать индивидуальную образовательную систему для освоения учебных предметов и дисциплин, что способствует увеличению качества содержания самостоятельной работы, организации систематической работы с учебной информацией, предоставлению преподавателям обратной связи с обучающимся и возможность оперативного управления процессом обучения на основе диагностики умений и навыков.

В результате анкетирования выявлены наиболее востребованные электронные образовательные ресурсы, часто используемые студентами в учебной деятельности: онлайн-сервис «Моя доска», платформа для электронного образования Moodle, портал «ЯКласс», образовательная платформа «Юрайт».

Можно отметить, что студенты не только «пропадают» в социальных сетях, но и активно используют сеть Интернет для образования и самовоспитания. Молодёжь стремится повысить уровень своей информационной культуры.

В заключение следует отметить, что в информационном обществе, когда информация становится высшей ценностью, а информационная культура человека - определяющим фактором профессиональной деятельности, изменяются и требования к системе образования, происходит существенное повышение статуса образования.

Варианты электронных образовательных ресурсов расширяются в силу их востребованности и социальной значимости. Повышение интереса к онлайн-сервисам, электронным учебникам, тренажёрам, тестам с автоматической проверкой, видеоурокам и т.д. непосредственно связано с появлением мультимедийных технологий, а также с развитием средств коммуникаций и сети Интернет. Создание и организация учебных предметов, дисциплин и модулей с использованием цифровых образовательных ресурсов помогает студентам расширить свои знания и укреплять навыки.

Список литературы

1. Белошевская, М. А. Использование современных образовательных ресурсов при изучении дисциплин «Математика» и «Информатика» // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно – методическому журналу «СПО» / М. А. Белошевская. – М.: 2016. - № 1. - С. 115. – Текст: непосредственный.
2. Ефремов, А. С. Развитие роли учителя и возможности взаимодействия с учениками при помощи ЭОР / А. С. Ефремов. – М., 2015. – 33 – 35 с. - EDN: UYPMPN. - Текст: непосредственный.
3. ПНОЦ/НОЦ59.РФ: Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) - Федеральный перечень, приказы Минпросвещения: сайт. – М. - URL: https://ноц59.рф/eor (дата обращения: 04.10.2026). – Текст: электронный.
4. ФГОС.ру: Федеральные государственные образовательные стандарты: сайт. - М. - URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 04.10.2026). – Текст: электронный.

УДК 373.015.31:331

РЕТРОИННОВАЦИЯ ФЕНОМЕНА ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ КАК РЕСУРС ОБНОВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Хорошевская И.В., канд. пед. наук, доц., ORCID 0009-0003-7217-7120
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ
i.khoroshevskaya@yandex.ru

Введение. Сегодня трудовое воспитание в школе снова становится важным элементом образовательного процесса, потому что оно возвращает в образование ценный советский опыт, помогая укрепить ценностные основы воспитания и сформировать у школьников уважение к труду и ответственность. При этом необходимо отметить, что ретроинновация предполагает не копирование прошлого, а его переосмысление с учётом современных технологий, проектной деятельности и реальных социальных задач. Такой подход позволяет связать процесс обучения с жизнью, что в полной мере соответствует принципу связи теории с практикой.

М. В. Богуславский определяет понятие «ретроинновация» как «тип инноваций, когда в современное образование возвращаются, после определенного исторического перерыва, уже ранее присутствовавшие в нем феномены» [1, с. 7]. Принципиальное отличие от «традиции» или «ностальгии» – это избирательность и преобразование: возвращается не все, а лишь то, что обладает педагогической ценностью и возвращается в изменённом виде. С. В. Куликова и А. В. Селезнев уточняют: ретроинновация – это «актуализация позитивного педагогического опыта в новых социокультурных условиях» [3].

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что существующие работы посвящены либо общей теории ретроинноваций, либо отдельным школьным практикам. В исследованиях ученых отсутствует анализ ретроинновации как системного ресурса обновления воспитательной работы школы в части трудового воспитания.

Цель заключается в ответе на вопрос: может ли ретроинновация трудового воспитания стать эффективным ресурсом обновления воспитательной работы современной школы и при каких условиях.

Основная часть. Опираясь на исследования в сфере ретроинноваций, выделяем три этапа «реконтекстуализации»:

1) идентификация – отвечает на вопрос: «Какие компоненты исторического явления обладают вневременной педагогической ценностью?»;

2) деидеологизация – отделение собственно трудового воспитания от политико-мобилизационной логики советского периода;

3) адаптация – трансформация форм и методов с учетом психологических особенностей современных школьников.

Цель трудового воспитания в современной школе – формирование ценностно-смысловых установок через трудовую практику. Ресурсный потенциал ретроинновации заключается в том, что она предоставляет зрелые формы деятельности и традиции коллективного труда, однако ценностное ядро этих форм должно быть переосмыслено.

После внесения изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в августе 2023 года образовательные организации получили правовую основу для организации общественно-полезной деятельности при одновременном закреплении обязанности участия обучающихся. Это создает институциональное пространство для ретроинновации.

Эмпирическое исследование, проведенное группой ученых (Пежемская Ю.С., Кандаурова А.В., Абашина А.Д., Пискунова Е.В., Гутник И.Ю.) выявило, что школьники признают «важную жизненную ценность» труда, но связывают ее с «волевыми качествами, активностью, успехом», а не с внутренним смыслом самого труда; у школьников отсутствует ориентация на «мастерство и качество труда», что не соответствует ожиданиям педагогов; часть школьников демонстрирует «эмоциональную усталость» и «негативные ассоциации», связанные с трудом [5].

Трудовое воспитание в современной школе часто приобретает формальный характер – символическое участие в субботниках, рутинное дежурство, отсутствие смысловой связи с реальной трудовой деятельностью. Ресурсный потенциал исторического опыта раскрывается именно на пересечении двух взаимосвязанных дефицитов – ценностного разрыва и дефицита практической деятельности. При этом структурированная трудовая деятельность, реальные производительные задачи и передача опыта между поколениями являются теми компонентами, которые способны компенсировать указанные дефициты.

Ядро советской модели трудового воспитания – трехступенчатая преемственность: 1-3 классы – введение в производительный труд; 4-8 классы – начальные знания о технических, обслуживающих, сельскохозяйственных видах деятельности; 9-10 классы – профессиональная специализированная подготовка.

Сама структурность этой модели обладает педагогической рациональностью. Интерпретировать существующую модель в современных условиях можно следующим образом: 1-4 классы – базовые трудовые навыки (формирование привычки к труду); 5-8 классы – проектные формы общественно-полезного труда, которые соотносятся с реальными потребностями школы; 9-11 классы – профессиональные пробы.

Заключение. Таким образом, ретроинновация – это не «возврат к советскому», а избирательная реактуализация после разрыва тех форм трудового воспитания, которые обладают вневремнной педагогической ценностью, с их обязательным преобразованием в соответствии с современными условиями. Исторический опыт трудового воспитания становится ресурсом именно потому, что он предлагает структурированные формы деятельности и подлинные трудовые ситуации.

Информация о финансовой поддержке: *исследование проводилось в рамках государственного задания (номер госрегистрации 1025022800066-6-5.3.1).*

Список литературы

1. Богуславский, М. В. Инновационные и ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике: потенциал и риски / М. В. Богуславский // Народное образование. – 2018. – № 6–7 (1469). – С. 7–16. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-i-retroinnovatsionnye-volny-v-sovremennoy-rossiyskoy-obrazovatelnoy-politike-potentsial-i-riski/viewer (дата обращения: 09.09.2026). – Текст : электронный.
2. Глубокова, Е. Н. Актуализация и переосмысление опыта трудового воспитания школьников в современных условиях: монография / Е. Н. Глубокова, В. К. Жуков, А. В. Кирьякова [и др.]; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2025. – 158 с. – ISBN 978-5-8064-3587-4. – URL: https://rep.herzen.spb.ru/publication/18904?ysclid=muz51uwwc722880110 (дата обращения: (09.09.2026). – Текст : электронный.
3. Куликова, С. В. Инновация и ретроинновация – два пути «очеловечивания» российского образования / С. В. Куликова, А. В. Селезнев // Методологические ресурсы качества педагогических исследований: Материалы международной сетевой научной конференции РАО «Методология научного исследования в педагогике» (посвящается 90-летию со дня рождения академика РАО В.В. Краевского), Волгоград, 26–28 апреля 2016 года / под ред. В. В. Серикова и В. К. Пичугиной; сост., научн. подгот. текста и подбор фотоматериалов В. К. Пичугиной. – Волгоград: Издательство «Планета», 2016. – С. 176–182. – EDN VXTTVB. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26036668 (дата обращения: 12.09.2026). – Текст : электронный.
4. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : Федеральный закон от 4 августа 2023 г. № 479-ФЗ. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/49666 (дата обращения: 08.09.2026). – Текст : электронный.
5. Пежемская, Ю. С. Ценностно-смысловые установки о труде и трудовом воспитании субъектов образовательного процесса современной школы / Ю. С. Пежемская, А. В. Кандаурова, А. Д. Абашина, Е. В. Пискунова, И. Ю. Гутник // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 51–73. – DOI: 10.15293/2658-6762.2505.03 – EDN UDRYEU. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=83163609 (дата обращения: 12.09.2026). – Текст : электронный.

УДК 372.881

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Чеботарёва Д.Н., ORCID 0009-0000-1057-5068,
Солодкий Д.И., ORCID 0009-0004-6234-8368,
Болбас В.С., д-р пед. наук, проф., ORCID 0000-0001-5240-1568
УО «Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Республика Беларусь
dashachebotareva20@gmail.com; solodkiy.dima@bk.ru; bolbasws@yandex.by

Введение. На сегодняшний день требования к обучению иностранным языкам в Республике Беларусь направлены на формирование коммуникативных компетенций, не просто владением лексико-грамматическим материалом, а способностью использовать его в реальных ситуациях общения [2]. Педагогическая действительность показывает, что часть обучающихся испытывает трудности в применении языковых знаний на практике, что свидетельствует о недостаточной эффективности традиционных приёмов и методов обучения [5]. Решение данной проблемы видится в активизации учебно-познавательной деятельности (УПД) обучающихся, которая достигается через создание определенных методических условий. Под методическими условиями понимается совокупность взаимосвязанных компонентов учебного процесса, которые обеспечивают эффективность активизации УПД [3].

Цель статьи – выявить и теоретически обосновать методические условия активизации УПД обучающихся на уроках английского языка в контексте компетентностного подхода.

Основная часть. Исследование проблемы развития методические условий активизации УПД обучающихся предполагает опору на выверенные методологические подходы, обеспечивающие нахождение оптимальных путей ее решения. Также непосредственно активизация УПД обучающихся на уроках английского языка в контексте компетентностного подхода основывается на основные положения педагогической науки. «Преобразование какого-либо объекта не может не опираться на поиск оптимальных путей его осуществления, что значительно облегчается, если использует уже выявленные и обоснованные подходы, методы и средства организации подобной деятельности» [1, с. 30], – подчеркивает профессор В. С. Болбас.

В педагогической литературе понятие «методические условия» трактуется как совокупность мер педагогического воздействия, направленных на достижение поставленных целей обучения [4].

Методические условия, направленные на активизацию учебно-познавательной деятельности, можно структурировать на основные группы:

– психолого-педагогические условия, позволяющие создать благоприятную обстановку для учебного процесса;

– организационно-методические условия, представляющие собой структурированную и логичную организацию учебного процесса, использование эффективных методов и приемов обучения;

– содержательные условия, направленные на отбор и структурирование учебного материала, его соответствие коммуникативным и учебным задачам.

Ключевой психолого-педагогической предпосылкой выступает ориентация на возрастные характеристики школьников. Поскольку для начальной школы доминирующим фактором выступает интерес к игре, следует стимулировать активность через игровые методики, наглядные средства и задания с эмоциональной окраской [5]. В период среднего школьного обучения усиливаются социальные взаимодействия со сверстниками, что диктует необходимость применения коллективных и командных форм деятельности. Для старшеклассников значимыми становятся вопросы выбора профессии, поэтому целесообразно применять упражнения, ориентированные на будущую карьеру [6].

Ключевое значение имеет формирование позитивной мотивации. Она подразделяется на внешнюю (например, оценка или одобрение) и внутреннюю, основанную на интересе к познавательному процессу. Чтобы развить внутреннюю мотивацию, требуется создавать условия для достижения успеха, применять творческие задачи и давать учащимся возможность выбора [7].

Правильная организация учебного процесса выступает ключевым методическим фактором. Она предполагает выстраивание рациональной структуры урока, а также использование интерактивных методов и инновационных подходов в преподавании [3]. Не менее важно применять концентрическую модель изложения материала и стимулировать междисциплинарные интеграции [4].

Содержательные условия предполагают отбор и структурирование учебного материала. При этом необходимо использовать аутентичные тексты, отражающие реалии стран изучаемого языка; включать материалы, связанные с культурой страны; а также применять задания проблемного и творческого характера, требующие самостоятельного поиска решения.

Важно, чтобы содержание обучения было личностно значимым для обучающихся. Например, темы семьи, учёбы, быта, должны обсуждаться с опорой на личный опыт учеников, что способствует повышению их познавательной активности.

Эффективность методических условий зависит от разработки системы заданий, направленных на активизацию УПД. Такая система должна включать:

– репродуктивные задания (подстановка, трансформация, пересказ) – для первичного закрепления материала;

– продуктивные задания (направлены на практическое использование знаний в новых и нестандартных ситуациях– для применения знаний в новых ситуациях;

– творческие задания (проекты, эссе, исследовательские работы) – для развития креативности и самостоятельности.

Практика показывает, что оптимальным является сочетание всех трех типов заданий, с постепенным увеличением доли продуктивных и творческих заданий по мере овладения языковым материалом.

Заключение. Активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся на уроках английского языка в контексте компетентностного подхода требует реализации комплекса методических условий: психолого-педагогических, организационно-методических и содержательных. Эффективность данных условий обеспечивается их последовательным и организованным применением и разработкой системы заданий, включающей репродуктивные, продуктивные и творческие компоненты.

Список литературы

1. Болбас, В. С. Методологические основы научной и практической педагогической деятельности / В. С. Болбас // Педагогика. – 2021. – № 8. – С. 28–35. – URL: https://cyberleninka.ru/article/ (дата обращения: 07.10.2026). – Текст : электронный.
2. Об образовании : Закон Республики Беларусь от 14 января 2022 г. № 154-З // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – Минск, 2022. – 32 с.
3. Говенко, Ю. А. Активизация учебно-познавательной деятельности младших школьников в деятельности классного руководителя / Ю. А. Говенко, Д. С. Павленко, Я. И. Соболева // Университетская наука. – 2024. – ISSN 2500-2724. – URL: https://scinetwork.ru/disk/file/64768 (дата обращения: 09.10.2026). – Текст : электронный.
4. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2021. – 84 с.
5. Сафаралиев, Б. С. Психолого-дидактическая сущность активизации учебно-познавательной деятельности / Б. С. Сафаралиев, Н. С. Кольева // Современные наукоёмкие технологии. – 2025. – № 1. – С. 152–157. – URL: https://www.nstl.gov.cn/search.html (дата обращения: 09.10.2026). – Текст : электронный.
6. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2020. – 272 с.
7. Настольная книга учителя иностранного языка : справочно-методическое пособие / сост. В. Н. Карпов. – Минск : Аверсэв, 2021. – 320 с.

УДК 796.015+378.147.88:613.62

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ НА ВНЕУЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ КАК ПУТЬ К КУЛЬТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ

***Шаповалова О.В.*[1],** ORCID 0009-0001-8938-9168
***Чернышев Д.А.*[2],** д-р пед. н, доц., ORCID 0009-0000-9873-5424
[1]ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького» г. Донецк, ДНР, РФ
[2]ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» г. Донецк, ДНР, РФ
shapovalovaolgavladimirovna@mail.ru; chernishevdmitriy@gmail.com

Введение. Новый этап развития высшего медицинского образования характеризуется возрастанием требований к личности будущего врача, который должен не только владеть профессиональными компетенциями, но и быть способным к постоянному самоконтролю, саморазвитию, самоорганизации, сохранению собственного здоровья. В условиях интенсивного учебного процесса, высоких психоэмоциональных нагрузок и гиподинамии, характерных для студентов медицинских вузов, особую значимость приобретает формирование у них осознанного отношения к физической культуре как к средству поддержания физической формы, а также как к основе культуры профессионального здоровья.

Цель нашей работы поиск путей к организации самостоятельной работы, самоконтролю и самосовершенствованию на внеучебных занятиях по физической культуре у будущих врачей.

Основная часть. Как отмечают Е.В. Витун, В.Г. Витун «физическая культура как учебная дисциплина, является обязательной для всех специальностей, служит средством формирования всесторонне развитой гармоничной личности, фактором укрепления здоровья, оптимизации физического и психофизиологического состояния студентов необходимого для будущей профессиональной деятельности». Кроме того, дисциплина физическая культура и спорт, оказывающая на студентов влияние физического, функционального, психофизиологического характера, представляет базу для развития представлений и понимания значения физической культуры в профессиональной жизни будущих врачей, что обеспечивает эффективность формирования профессионального мировоззрения [1]. Студенты медицинских вузов лучше сверстников из других учебных заведений осведомлены о методах сохранения и укрепления здоровья, особенностях профессионального здоровья и профзаболеваний. Однако далеко не все они достаточно мотивированы на поддержание собственного здоровья с помощью самостоятельных

внеучебных занятий, включающих в себя физическое и духовное развитие.

Чтобы научить студента самостоятельно работать педагог обязан уметь создавать положительные мотивации у обучаемых в зависимости от их индивидуальных психологических особенностей, уровня физической подготовки, особенностей состояния здоровья.

Как известно, одним из педагогических условий создания развивающей среды на занятии является этап рефлексии. В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов. Рефлексия помогает обучающимся сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь.

От того насколько правильно педагог оценил цель занятия, зависит понимает ли студент ради чего он изучает данную тему, как она ему пригодится в будущем; какие цели должны быть достигнуты именно на этом занятии. Если поставленная цель достигнута, то процесс обучения становится намного интереснее и легче как для самого обучающегося, так и для педагога. Современная педагогическая наука считает, что, если человек не рефлексирует, он не выполняет роли субъекта образовательного процесса [2].

Развитие у студентов интереса к познаванию содержания учебной дисциплины физическая культура, как части культуры профессионального здоровья создает положительные мотивации в процессе обучения. Под культурой профессионального здоровья мы подразумеваем комплекс постоянно совершенствующихся качеств по поддержанию физического здоровья, духовного развития и социальных качеств, необходимых для формирования профессиональных компетенций [3]

При переходе от внешней мотивации к осознанной, внутренней повышается уровень самосовершенствования личности, что проявляется в сознательном положительном отношении к учебе по данной дисциплине и к будущей профессии. Поэтому главная задача преподавателя, на наш взгляд, это не столько принуждение к выполнению заданий, а скорее развитие интереса студента к учебной дисциплине.

В начале учебной деятельности студентам- медикам необходимо сформировать такие личностные установки, которые позволят им развивать качества, необходимые для самостоятельной учебной деятельности по окончании курса физическая культура.

На наш взгляд необходимо разработать учебно-методические пособия для самостоятельной работы студентов по курсу физической культуры, который бы включал теоретический материал и комплекс заданий различной степени сложности для самостоятельной работы студентов. В случае возникновения трудностей при выполнении самостоятельных заданий студенты могут просмотреть теоретический материал по теме занятия в учебно-методическом пособии.

В пособии теоретический материал должен быть сформирован с акцентом на основной базовый материал, в котором должны быть выделены ключевые понятия по темам развития физической культуры и культуры профессионального здоровья. После изложения теоретического материала можно разместить контрольные вопросы для самопроверки, а затем необходимо дать задания для самостоятельной работы вне аудитории различной степени сложности (на выбор).

Разработка и внедрение в практику учебно-методического пособия для самостоятельной работы студентов вне аудитории позволит сформировать у будущих врачей самостоятельность, будет способствовать развитию самоконтроля. Осознанное отношение к своей учебной деятельности – это основа осознанного отношения ко всему, что происходит с личностью и вокруг нее. Это фундамент осмысленного отношения к своему здоровью – основной элемент культуры профессионального здоровья.

Заключение. Таким образом, построение преподавателем учебного процесса необходимо осуществлять последовательно и взаимосвязанно. Преподаватель определяет предметное содержание дисциплины, обучает студентов, формируя у них положительную мотивацию к обучению. Положительная мотивация способствует развитию познавательной активности, что развивает у студента высокий уровень готовности к самостоятельной работе. Способность к самостоятельной учебной деятельности является свидетельством осознанного отношения к образовательному процессу, а значит признаком зрелости личности. Такой специалист в дальнейшем будет способен к самообразованию и совершенствованию в профессии. Он также с большей вероятностью будет осознанно относиться к профессиональному здоровью на основе представлений о культуре профессионального здоровья.

Список литературы

1. Бархатов, М. Н. Организация самостоятельной работы на дисциплине «Физическая культура и спорт» при реализации технологии формирования профессионального мировоззрения студентов / М. Н. Бархатов // Учёные записки ОГУ. — 2023. — № 1 (98). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-na-distsipline-fizicheskaya-kultura-i-sport-pri-realizatsii-tehnologii-formirovaniya (дата обращения: 08.10.2026). — Текст: электронный.
2. Питеркина, М. В. Роль рефлексии в физическом воспитании студентов / М. В. Питеркина, А. Ф. Халилова, Я. С. Галиуллина // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2026. – Т. 11, № 1. – С. 103–108. – DOI 10.47475/2500-0365-2026-11-1-103-108.
3. Шаповалова, О. В. Формирование культуры профессионального здоровья будущего врача: роль курса физической культуры и физическое воспитание в медицинском вузе / О. В. Шаповалова, Д. А. Чернышев // Донецкие чтения — 2025 : материалы X Международной научной конференции. — Донецк : Изд-во ДонГУ, 2024. — С. 273. — EDN: LOTWRR.

УДК 378.147:004

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Шевцова А.В., ORCID 0009-0000-1593-674X
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
a.shevcova@mgumariupol.ru

Введение. Современная система высшего образования находится в состоянии активной цифровой трансформации, которая затрагивает не только инструментальную базу учебного процесса, но и его содержательные, методические и организационные основы. Цифровая трансформация образования рассматривается сегодня не как простая замена традиционных средств обучения электронными, а как системное изменение образовательной парадигмы, требующее пересмотра целей, содержания, методов и форм подготовки кадров. В условиях ускоренного технологического развития, роста объёмов информации и изменения требований рынка труда перед высшей школой встаёт задача подготовки специалиста, способного не только применять готовые цифровые инструменты, но и самостоятельно осваивать новые технологии, критически оценивать их возможности и выстраивать на их основе эффективную профессиональную деятельность.

Цель работы – выявить особенности формирования профессиональных компетенций будущих специалистов в условиях цифровой трансформации образования и обосновать комплекс педагогических условий их эффективного формирования.

Основная часть. Понятие «цифровая трансформация образования» в современной педагогической науке трактуется как комплексное преобразование образовательной деятельности, предполагающее интеграцию цифровых технологий в содержание, методы, организационные формы и управление учебным процессом. Как отмечает А.Ю. Уваров, цифровая трансформация «не сводится к оснащению образовательных организаций техникой, а предполагает изменение самого характера образовательного взаимодействия, перераспределение ролей педагога и обучающегося, обновление содержания образования» [2, с. 24]. В отличие от информатизации, которая решала задачи насыщения образовательной среды техническими средствами, цифровая трансформация ориентирована на качественное изменение образовательных результатов и способов их достижения.

Профессиональные компетенции будущих специалистов в условиях цифровой трансформации приобретают сложную структуру. Наряду с традиционными компонентами - когнитивным, деятельностным, мотивационно-ценностным — значимым становится цифровой компонент, включающий готовность и способность применять цифровые технологии в профессиональной деятельности, критически оценивать информацию, работать с большими данными, обеспечивать информационную безопасность. Как подчёркивает Е.В. Тихомирова, «цифровая компетентность сегодня выступает не дополнением к профессиональной, а её неотъемлемой составляющей, без которой полноценная профессиональная деятельность невозможна» [5, с. 58]. При этом важно разграничивать цифровую грамотность, цифровую компетентность и цифровую зрелость специалиста: если грамотность предполагает владение базовыми инструментами, то компетентность — способность решать профессиональные задачи с их помощью, а зрелость — готовность к самостоятельному освоению новых технологий и их критической оценке.

Основными направлениями цифровой трансформации высшего образования, влияющими на формирование профессиональных компетенций, являются: внедрение смешанного и гибридного обучения; использование адаптивных обучающих платформ; развитие массовых открытых онлайн-курсов; цифровизация оценивания и обратной связи; создание виртуальных лабораторий и симуляторов профессиональной деятельности; формирование цифровой образовательной среды вуза. К числу основных рисков цифровой трансформации следует отнести: снижение доли живого педагогического общения; формализацию учебного взаимодействия; неравенство доступа обучающихся к цифровым ресурсам; угрозу замены глубокого понимания поверхностным усвоением информации; рост академической недобросовестности; риски, связанные с обработкой персональных данных. Как справедливо отмечает В.И. Блинов, «цифровая среда не отменяет, а усиливает требования к педагогическому профессионализму: педагог должен не просто владеть цифровыми инструментами, но и уметь проектировать образовательный процесс с их учётом, сохраняя его развивающий характер» [1, с. 112].

Эффективное формирование профессиональных компетенций в условиях цифровой трансформации обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий. Во-первых, это целенаправленное проектирование цифровой образовательной среды, ориентированной на профессиональные задачи будущей деятельности. Такая среда должна включать не только учебные материалы, но и инструменты профессиональной коммуникации, совместной работы, проектирования, анализа данных. Во-вторых, интеграция цифровых технологий в содержание и методы обучения, а не их внешнее дополнение к традиционной модели. Цифровой инструмент должен решать

педагогическую задачу, а не существовать ради самого факта использования. В-третьих, развитие цифровой компетентности самих преподавателей, их готовности к роли фасилитатора, тьютора, наставника. Преподаватель в цифровой среде перестаёт быть единственным носителем знания и становится организатором образовательного взаимодействия, консультантом, экспертом. В-четвёртых, обеспечение баланса между цифровыми и традиционными формами обучения, сохранение ценностно-смыслового ядра профессионального образования. В-пятых, создание системы оценивания, ориентированной на практические результаты и профессиональные пробы, а не на воспроизведение информации. Как показывают исследования, студенты, обучающиеся в условиях системной цифровой интеграции, демонстрируют более высокий уровень профессиональной мотивации и готовности к самостоятельной деятельности [4]. Важную роль играет также проектирование индивидуальных образовательных траекторий, позволяющих учитывать темп, уровень подготовки и профессиональные интересы обучающихся. При этом цифровые технологии не должны вытеснять фундаментальную подготовку: напротив, они призваны освобождать время для углублённого освоения теоретических основ, развития критического мышления и творческих способностей.

Заключение. Таким образом, цифровая трансформация образования выступает мощным фактором формирования профессиональных компетенций будущих специалистов, однако её эффективность определяется не самими технологиями, а качеством их педагогической интеграции. Формирование профессиональных компетенций в цифровой среде требует целостного подхода, учитывающего как возможности, так и риски цифровизации, и предполагает сохранение гуманистической направленности профессионального образования. Перспективы исследования видятся в разработке моделей цифровой образовательной среды, ориентированных на конкретные направления подготовки, а также в изучении влияния цифровых технологий на профессиональное самоопределение и ценностные ориентации будущих специалистов.

Список литературы

1. Блинов, В. И. Цифровая дидактика профессионального образования / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. — М. : Перо, 2021. — 240 с. — ISBN 978-5-00189-345-6.
2. Уваров, А. Ю. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности / А. Ю. Уваров // Информатика и образование. — 2022. — № 3. — С. 22–31.
3. Семенова, Н. Г. Смешанное обучение как условие формирования профессиональных компетенций студентов / Н. Г. Семенова // Высшее образование сегодня. — 2023. — № 2. — С. 45–52. — ISSN 1726-667X.
4. Тихомирова, Е. В. Цифровая компетентность педагога: структура и диагностика / Е. В. Тихомирова. — М. : Юрайт, 2023. — 196 с. — ISBN 978-5-534-15231-4.

УДК 811.161.1:378.6

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ МВД РОССИИ

Шинкаренко Я.В., ORCID 0009-0009-9697-0514
Луганский филиал ФГКОУ ВО «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Луганск, ЛНР, РФ
yana.shinkarenko@list.ru

Введение. Обеспечение равного доступа к правосудию и правоохранительным услугам для всех категорий граждан, включая лиц с нарушениями слуха, является одной из приоритетных задач современной правовой системы Российской Федерации. Согласно данным Всероссийского общества глухих, в России проживает более 120 тысяч глухих и слабослышащих граждан, для которых русский жестовый язык (РЖЯ) является основным средством коммуникации. 1 декабря 2015 г. была принята государственная программа «Доступная среда» для обеспечения коммуникации лиц с патологиями слуха и их социализации. Взаимодействие сотрудников органов внутренних дел с указанной категорией граждан требует специальной языковой подготовки.

Цель – обосновать необходимость модернизации подготовки сотрудников органов внутренних дел в области русского жестового языка и представить разработанный учебный модуль с комплексом инновационных методов преподавания РЖЯ в вузах МВД России.

Основная часть. Преподавание основ РЖЯ в образовательных организациях системы МВД России имеет свою специфику, обусловленную профессиональной направленностью обучения. Сотрудник полиции должен владеть не только дактильной (ручной) азбукой, но и базовым набором жестов, которые должен уметь применять для установления контакта с людьми с нарушениями функции слуха и в типовых ситуациях служебной деятельности [1].

Анализ существующей практики показывает, что в ведомственных образовательных организациях преобладают традиционные методы обучения РЖЯ: разминка для рук, дактилология, объяснительно-иллюстративный метод, изучение по тематическим блокам (знакомство, семья, дом, профессия), метод заучивания и повторения, устно-дактильное проговаривание, работа с учебными пособиями и словарями. Активные методы, такие как ролевые игры и ситуационное моделирование, применяются эпизодически, что снижает мотивацию обучающихся и не обеспечивает должного уровня формирования практических навыков [2]. Именно поэтому возникла необходимость в разработке и внедрении

инновационных методов преподавания РЖЯ, которые соответствуют современным требованиям к профессиональной подготовке сотрудников ОВД.

На основе проведённого анализа был разработан учебный модуль, который включает в себя следующие инновационные методы:

1. Метод моделирования коммуникативных ситуаций средствами жестового театра. Курсанты разыгрывают типовые ситуации взаимодействия с глухими гражданами. Этот метод формирует навыки спонтанного использования РЖЯ в условиях, приближённых к реальным, и развивает невербальную выразительность, которая критически важна для грамматической системы РЖЯ [3].

2. Метод ситуационно обусловленных ролевых игр. Ситуационно обусловленные ролевые игры способствую развитию социальных навыков обучающихся.

3. Использование интерактивных инструментов. Это комплекс цифровых и педагогических решений, которые переводят освоение жестового языка из пассивного заучивания в активную практику с немедленной обратной связью. Этот метод способствует отработке профессиональных сценариев, контролю точности жестов и формированию служебной коммуникации в условиях, приближённых к реальным. Метод визуализации в виде видеоуроков позволяет ознакомиться с особенностями РЖЯ в типовых ситуациях.

4. Кросс-дисциплинарные семинары. В основе данного метода лежит привлечение на занятия преподавателей с других кафедр, практикующих сотрудников, сурдопереводчиков, представителей ВОГ, которые ознакомят обучающихся с особенностями законодательной базы для данной категории граждан [4].

5. Метод ритмической организации жестовой речи. Просмотр видеороликов с переведенными на РЖЯ песнями позволяет отрабатывать ритм, темп и мимику жестовой речи, что особенно важно для формирования навыков профессиональной коммуникации.

Применение цифровых технологий и методов визуализации соответствует общей тенденции модернизации образовательного процесса в ведомственных вузах, где отмечается переход к интеграции интерактивных платформ, кейс-методов и технологий дистанционного образования [5].

Важным аспектом предложенного модуля является учёт специфики структуры жестов РЖЯ, их лексических и грамматических особенностей, контекстуальности и невербальных компонентов. РЖЯ обладает собственной грамматической системой, отличной от звукового русского языка, поэтому простое переведение слов в жесты недостаточно – необходимо формирование жестового мышления, что достигается через

погружение в коммуникативную среду и многократное повторение в разнообразных контекстах.

Заключение. В ходе проведенного исследования оценены существующие методы обучения РЖЯ курсантов образовательных организаций МВД России и разработан учебный модуль, включающий инновационные подходы: метод «жестового театра», геймификацию, интеграцию цифровых технологий, кросс-дисциплинарные семинары, музыкальный подход. Перспективы дальнейшего развития данного направления включают разработку электронного учебно-методического комплекса по РЖЯ для образовательных организаций МВД России, создание базы видеоситуаций профессионально ориентированного общения, а также интеграцию курса РЖЯ в систему непрерывного профессионального образования сотрудников ОВД.

Список литературы

1. Ковшикова, Е. В. Коммуникативные компоненты методики преподавания русского языка в образовательных организациях МВД России / Е. В. Ковшикова, И. В. Шиндряева // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2024. – № 4 (78). – С. 176–182. – EDN: BTBETE.
2. Никонова, Ю. А. Пути повышения языковой грамотности сотрудников органов внутренних дел / Ю. А. Никонова // Прикладная психология и педагогика. – 2022. – Т. 7, № 3. – С. 89–105. – DOI: 10.12737/2500-0543-2021--. – EDN: CVZAZU.
3. Арский, А. А. Об изменениях в подходе к преподаванию русского языка в образовательных организациях МВД России / А. А. Арский // Вопросы природопользования. 2024. – Т. 3. – № 4. – С. 121–126. – DOI: 10.25726/q2345-0297-5423-i. – EDN: TAIRXO.
4. Мартынова, Н. А. Языковая компетентность сотрудников ОВД как неотъемлемая часть профессиональной подготовки / Н. А. Мартынова // Мир педагогики и психологии: международный научно практический журнал. – 2024. – № 12 (101). – URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/yazykovaya-kompetentnost-sotrudnikov-ovd-kak-neotemlemaya-chast-professionalnoj-podgotovki.html (дата обращения: 04.10.2026). – Текст : электронный. – EDN: OCMFSC.
5. Зорина, В. В. Актуальный уровень владения русским языком иностранными слушателями ведомственных образовательных организаций (на примере обучающихся СИБЮИ МВД России) / В. В. Зорина // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 4. – С. 155–159. – DOI: 10.17513/snt.39593. – EDN: OSCMYX.

УДК 37.01+930

ПРИНЦИПЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ В ПРАВОСЛАВНЫХ ШКОЛАХ СИМБИРСКОЙ И КАЗАНСКОЙ ГУБЕРНИЙ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Ширяева Н. Н.[1],
Тимошина И.Н.[2], д-р пед. наук, проф., ORCID 0000-0003-4223-1344
[1]ОГБПОУ «Димитровградский технико-экономический колледж»,
г. Димитровград, Ульяновская обл., РФ;
[2]ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Ульяновская обл., РФ
shiryaeva.natalya.81@mail.ru; pr.nr@ulspu.ru

Введение. В сложившейся во второй половине XIX века системе образования значительное внимание отводилось этническому компоненту, основанному на вовлечении представителей различных народностей Симбирской и Казанской губерний в неправославные конфессии. Эта система была основана на использовании разговорного языка народов, населяющих край, и стремилась к постепенной христианизации всего процесса обучения и воспитания. Православные школы располагались, в основном, в Буинском и Карсунском уездах Симбирской губернии и уездах Казанской губернии [1].

Православные школы проявили достаточно высокую эффективность в своей деятельности, разрабатывая и применяя педагогические технологии, средства и методы воспитательного воздействия на обучаемых, которые позволяли выполнять задачи, возложенные на них государством и руководством Русской Православной церкви.

В связи с тем, что главным объектом воздействия различных конфессий были лица чувашской национальности в Буинском и Карсунском уездах, в систему религиозно-нравственное воспитания и обучения внедрялась, в основном, педагогическая технология, разработанная И.Я. Яковлевым и его сподвижниками Н.И. Ильминским и Е.А. Маловым [2, 3, 4, 5]. Она строилась на трех основных позициях. Во-первых, в этих школах все занятия велись только на чувашском языке, с использованием чувашской письменности и алфавита, причем арифметика и письмо преподавались на более высоком уровне, нежели в обычных светских школах. Во-вторых, религиозно-нравственному воспитанию в православных школах было отведено большое количество часов с погружением в религиозные догмы мировозздания и миропостроения. В-третьих, религиозно-воспитательной работой были охвачены не только сами школьники, но и их родители, с которыми учителя постоянно держали связь [2, 3, 4, 5].

Основная часть. В Карсунском уезде Симбирской губернии на основе педагогической технологии И.Я. Яковлева и его сподвижников сформировался новый профессионально-педагогический подход к религиозно-нравственному воспитанию и обучению детей, молодежи и их родителей, который базировался на традициях «хорошей патриархальной семьи».

Осуществление образовательного и воспитательного процесса в связи с этим имела ряд организационных особенностей на местах [4]. Так, существовал ряд принципов, с опорой на которые велась деятельность в православных школах рассматриваемых губерний. Среди них стоит назвать следующие шесть: принцип доброжелательности и взаимопомощи, принцип взаимного доверия, принцип индивидуализации и дифференциации, принцип согласованности и взаимозаменяемости, принцип обязательности дополнительных знаний, принцип наказаний и поощрений. В православных школах использовались различные меры поддержки талантливых учеников [6, 7].

1. Принцип доброжелательности и взаимопомощи. Во-первых, старшие обучающиеся помогают младшим в освоении программы. Во-вторых, педагоги создают своеобразные группы взаимопомощи, обеспечивающие поддержку каждого ребенка. В-третьих, ученики распределяются по группам на основе как их интеллектуальных особенностей, так и личных качеств: терпению, усидчивости, внимательности. Таким образом в классах поддерживается доброжелательная атмосфера, формируются товарищеские отношения, практика взаимопомощи и взаимовыручки.

2. Принцип взаимного доверия. Возможность обращения каждого ученика за помощью к наставнику из числа более старших школьников в случае возникновения как-либо сложностей позволяла создать среду, в которой обучающиеся чувствовали поддержку, не боялись признаваться в непонимании материала, могли корректировать свою деятельность.

3. Принцип индивидуализации и дифференциации. В православных школах была организована индивидуально-воспитательная работа учительского состава. При этом стоит отметить, что в деятельность подобного рода были вовлечены не только ученики школы, но и их родители, что обеспечивало своевременную коррекцию, предупреждение будущих трудностей и проблем с поведением или успеваемостью.

4. Принцип согласованности и взаимозаменяемости. Взаимопомощь, принятая в педагогическом коллективе, согласованность образовательного процесса, а также взаимозаменяемость педагогов позволяли обеспечить непрерывность учебного процесса, а в ряде случаев – его гибкость.

5. Принцип обязательности дополнительных знаний. Учителя православных школ считали, что обучающиеся должны не только осваивать утвержденную программу, но и получать знания и навыки сверх

того. В связи с этим дисциплины преподавались с ориентацией на расширение кругозора и развитие эрудиции детей.

6. Принцип наказаний и поощрений. Стоит отметить, что высокий уровень дисциплины обеспечивался в том числе благодаря развитой системе мер поощрения и наказания. С одной стороны, для лучших учеников были введены дополнительные отпуска, выплачивались денежные суммы. С другой стороны, ученики, не выполнявшие требования учебной программы и/или мешавшие проведению учебных занятий могли подвергаться различным наказаниям.

В православных школах периодически организовывались родительские собрания с присутствием всех учителей. Их проводил приходской священник, одновременно являвшийся Законоучителем. На таких собраниях озвучивались успехи или говорилось о неуспеваемости обучающихся [1, 2, 3, 4, 5].

Заключение. Религиозно-нравственного воспитание обучающихся, а в некоторой степени и их родителей, воспринималось государственными чиновниками во второй половине XIX века как внутреннее дело Русской Православной церкви. В связи с этим успех его во многом зависел от организации образовательного процесса в православных школах. На местах, в частности, в Симбирской и Казанской губерниях такая деятельность обладала рядом специфических особенностей, а потому требовала от педагогического коллектива индивидуализации процесса, создания атмосферы сплоченности, доверия и т.д.

Список литературы

1. Чичерина, С. В. О приволжских инородцах и современном значении системы Н. И. Ильминского : доклад, читанный в общем собрании Общества востоковедения / С. В. Чичерина. — С.-Пб. : Электро-типография Н. Я. Стойковой, 1906. — 39 с. — Текст : непосредственный.
2. Ильминский, Н. И. Система народного и, в частности инородческого образования в Казанском крае / Н. И. Ильминский // Сотрудник Братства святителя Гурия. — 1910. — Отд. вып. — 15 с. — Текст : непосредственный.
3. Малов, Е. А. О новокрещенских школах в XVIII в. / Е. А. Малов // Православное обозрение. — 1868. — Т. 3. — С. 93–123. — Текст : непосредственный.
4. Яковлев, И. Я. Моя жизнь : воспоминания чувашского просветителя / И. Я. Яковлев ; вступ. ст. Л. П. Куракова. — М. : Республика, 1997. — 696 с. — ISBN 5-85438-024-2. — Текст : непосредственный.
5. Народное образование в Казанской губернии. Вып. 5 : Попечители и учащие сельских школ / Стат. отделение Казанской губернской земской управы. — Казань : Казанское губернское земство, 1907. — 119 с. — Текст : непосредственный.
6. Папков, А. А. Церковные братства : краткий статистический очерк о положении церковных братств к началу 1893 года / А. А. Папков. — С.-Пб. : Синодальная типография, 1893. — 146 с. — Текст : непосредственный.
7. Эфиров, А. Ф. Нерусские школы Поволжья, Приуралья и Сибири : исторические очерки / А. Ф. Эфиров ; Академия педагогических наук РСФСР. — М. : Учпедгиз, 1948. — 280 с. — Текст : непосредственный.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика

Аксёнов С.И. Эмпирическое исследование состояния практики наставничества педагогов в области гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи ……..…….. 7

Алексашина А.И. Один за всех, и все за одного: синергия коллективного и взаимного обучения ……... 10

Алексашина А.И. Педагогический потенциал внеучебной деятельности для формирования социальных навыков обучающихся …… 13

Ананченкова П.И. Корпоративное обучение работников старших возрастных групп: принципы адаптации образовательных программ …….. 16

Андрющенко И.А. Смешанное обучение в профессиональной деятельности учителя информатики: готовность, компоненты, диагностика ……. 19

Ахромушкина И.М., Валуева Т.Н., Кулешова В.В. Реализация индивидуально-дифференцированного подхода с учетом типов познавательных склонностей обучающихся на уроках химии …….. 22

Бабанина Д.И., Святенко А.А. Стратегия повышения эффективности управления качеством образовательных услуг в образовательной организации ……..... 25

Безух К.Е. Обзор мероприятий, повышающих уровень подготовленности учащихся и учителей к ЕГЭ по биологии: опыт региона ……... 29

Бесланеева М.Ж. Цифровой баланс студентов как педагогическая проблема …….. 32

Бойчук О.В. Влияние идей зарубежной педагогики на управление образовательными процессами в современной школе ……... 35

Горохова И.А. Важность формирования правильных приоритетов у поколения XXI века и основные жизненные ценности ……. 38

Гребенникова Д.А., Тимерманис Е.Б. Образование и культура: актуализация памятных мест Васильевского острова …… 41

Губина Д.А., Перевознюк Т.А. Практические аспекты организации управленческой поддержки педагогов в процессе освоения современных образовательных технологий ……. 44

Дзюбан В.В., Перевознюк Т.А. История возникновения проектного обучения и его сущность ……..... 47

Дробышев Е.Ю. Влияние формы организации учебно-исследовательской деятельности на развитие исследовательских умений старшеклассников ….. 50

Дяченко А.С. Формирование навыков критической оценки ответов генеративного искусственного интеллекта у студентов …….. 53

Ермакин П.В., Шкапова А.В. Методические особенности профессиональной переподготовки инженеров на примере освоения САПР «Компас-3D» с позиций андрагогики ……. 56

Жовтан Л.В. Ядро педагогического образования: реалии и перспективы …….. 59

Закотнюк О.Л., Васильев А.С. Формирование туристско-рекреационного потенциала знаний обучающегося как базис профессионального кейса компетенций …… 62

Занин Е.С., Рублёва Г.И. Использование ERP-систем в образовательных учреждениях: анализ опыта и перспективы развития …… 65

Зинченко М.В. Особенности влияния медиаресурсов на эстетическое воспитание подростков в изостудии …… 68

Иващенко А.С., Перевознюк Т. А. Современные подходы к организации непрерывного обучения школьных учителей …….. 71

Инкина С. Г., Сержантова С.А. Роль учителя в формировании эмоционального интеллекта младших школьников …… 74

Калайдо А.В. Конвергенция гуманитарного и инженерного знания при подготовке педагогов профессионального обучения …….. 77

Каплун Р.Н. Современная военная педагогика ……..... 80

Картавая Е.С., Картавый С.Н. Гуманитарные дисциплины как основа ценностно-смысловой ориентации курсантов …… 83

Катушенко О.А., Смирнов К.Д. Значимость инфографики в современном образовательном процессе …… 86

Китаева Т.А. Педагогические принципы организации агрообразования …….. 89

Кожухарова Т.А., Федотова А.В. От критического анализа к логическому решению: развитие мышления учащихся на уроках физики и математики …. 92

Кокоша Е.А. Формирование духовно-нравственных ценностей у будущих педагогов: мотивационный аспект ……... 95

Кормилаева А.А. Применение современной технологии цифрового сторителлинга на уроках русского языка в 6 классе …… 98

Кочнева Г.Б., Завьялова А.А. Использование биоакустической коррекции и биологической обратной связи (бос) в работе с детьми с дислалией ……... 101

Кудрейко И.А. Коммуникативная компетентность учителя: анализ понятия и компонентов …… 104

Кудряшова Е.Е. Пути реализации преемственности во внеурочной работе как фактор развития познавательного интереса школьников …….. 107

Кулаева О.А. Взаимообучение как подготовка учащихся к участию в проектной и научно-исследовательской деятельности …… 110

Куршакова Н.Б. Практика взаимодействия с нейронной сетью при анализе определений термина …… 113

Кущий Н.В., Рублёва Г.И. Теоретическая модель развития инновационного потенциала педагогов дошкольной образовательной организации …….. 116

Логозинская Е.Л. Психолого-педагогические барьеры в становлении инклюзивной позиции будущего педагога …….. 119

Мазепин М.Ю., Мазепина М.А. Гибкие навыки как необходимая компетенция педагога в условиях цифровизации образования …… 122

Макаров В.В., Захарова И.В. Профилактика и разрешение межличностных конфликтов в закрытом детском коллективе довузовского образовательного учреждения МО РФ …… 125

Мартыненко А.А. Функциональные аспекты в самоменеджменте руководителя образовательной организации ……... 128

Марфина Ж.В., Жданова О.С., Вербовский А.В. Некоторые тенденции реализации государственной молодежной политики средствами общественной дипломатии в воспитательной работе университета (на примере клуба «Дружба народов» ЛГПУ) ……... 131

Мельник Н.М., Пирюшова В.Д. Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях быстро меняющейся социально-технологической среды …….. 134

Митяшина В. А., Суриков Ю. Н. Геймификация не ради развлечения: игровые механики для отработки сложных учебных действий …… 137

Муравьёва Т.И. Культурно-просветительская деятельность России в Западной Африке ……. 140

Наговицын Р.С., Курбанова А.Ф., Фомин С.А. Диагностическая система оценки компетенции самообразования курсантов в условиях цифровой образовательной среды …….. 143

Никифоров О.А., Зарубкина О.В. Анализ эволюции гражданской позиции учащейся молодежи под влиянием изучения курса «Основы российской государственности» …… 146

Объещенко Т.Е. Методологические основания изучения семейных ценностей студенческой молодёжи в условиях трансформации социокультурного пространства ……... 149

Осинина А.В., Жихарева О.И. Применение игровых технологий на уроке обобщения по географии в одиннадцатом классе …….. 152

Пилавов П.А., Писаный Д.М. Актуальные тенденции формирования культуры межнациональных отношений средствами историко-обществоведческих знаний …….. 155

Позднякова Т.М. Из опыта разработки географического атласа Еврейской автономной области как компонента учебно-методического комплекса региональной части школьного курса географии ……... 158

Полякова А.С., Очередко Ю.А. Химическое образование в формировании экологической культуры школьников и студентов: опыт и подходы ……... 161

Приходченко Е.И., Кравченко О.А. Фиджитал-подход на занятиях английского языка как практика новой фундаментальности образования в условиях цифровой трансформации ……. 164

Приходченко Е.И., Маркова Е.А. Подготовка будущих педагогов в условиях цифровой трансформации: нормативно-правовой аспект …….. 167

Романов Ю.В., Романова О.В. Стратегический подход в обучении как фактор формирования продуктивного мышления обучающихся ……... 171

Рощупкина В.В. От университета к экосистеме: трансформация высшего образования в эпоху глобальных перемен ……... 174

Рублёва Г.И., Гузь Б.А. Специфика планирования инновационно-ориентированного управления методической работой образовательной организации ……. 177

Савина И.В. Возможности использования инструментов проектного управления при обучении дисциплины «Технология» ……... 180

Саенко А.С., Саенко Л.А. Методические подходы проектно-исследовательской деятельности в рамках реализации образовательно-просветительских мероприятий федерального проекта «Без срока давности» ……... 183

Самарченко Е.Б., Святенко А.А. Проблемы формирования современного школьного уклада образовательной организации ……... 187

Санченко Е.Н., Соболева Е.П. Искусственный интеллект как фактор трансформации образовательного процесса …… 190

Святенко А.А. «Мягкие» навыки современного педагога: содержание, значение и практика формирования ……. 192

Солодовников А.Г. Воспитательный потенциал опыта российского казачества в формировании традиционных российских духовно-нравственных ценностей студенческой молодежи средствами проектной деятельности …….. 195

Соломаха А.Д. Формирование гражданско-правовой грамотности учащихся средствами цифровой образовательной среды в контексте модели SAMR … 198

Стецюк Т.А. Конкурсное движение как фактор развития ребенка в образовательной организации ……... 201

Татьянин К.П. Роль киберрисков в образовательных учреждениях как комплекс угроз информационной безопасности …….. 204

Тимошина И.Н., Рыжов А.В. Анализ диссертационных исследований 2020-2025 гг. по вопросам саморазвития обучающихся …….. 207

Тимкаева Р. Р., Мосина А. Ю., Ляпина О. А. Применение технологии «перевернутого класса» при изучении органической химии в старшей школе 210

Ткачева Ю. Г. Профессионально-личностный потенциал будущего специалиста как открытая самоорганизующаяся система …… 213

Усова А.Н. Влияние дополнительного образования в сельских школах на профессиональную ориентацию учащихся в сфере АПК …… 216

Фадеева Л.Ю., Ахметзянов А.З. Роль искусственного интеллекта в учебном процессе: потенциал и новые вызовы …….. 219

Федорук К.Р. Будущие врачи и ценность здоровья: когнитивное осмысление феномена здоровья в образовательном контексте …….. 222

Филимонова О.С., Филимонова Е.И. Особенности разработки электронного учебника как элемента информационной среды системы высшего военного образования ……. 225

Филипенко А.С. Нормативно-правовые предпосылки становления правовой культуры педагогов в условиях трансформации и цифровизации высшего образования ……. 228

Харлановская В. Л. Формирование критического мышления старшеклассников через анализ художественного текста …….. 231

Хватаева Н.П. Педагогическое наследие в дискурсе педагогической прессы 1940–1960 годов …….. 234

Хильшер Е.В., Солощенко Н.А. Анализ эффективности использования электронных образовательных ресурсов студентами ГБПОУ ПТФК …….. 237

Хорошевская И.В. Ретроинновация феномена трудового воспитания как ресурс обновления воспитательной работы в современной школе ……... 240

Чеботарёва Д.Н., Солодкий Д.И., Болбас В.С. Методические условия активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся на уроках английского языка в контексте компетентностного подхода …… 243

Шаповалова О.В., Чернышев Д.А. Организация самостоятельной работы будущих врачей на внеучебных занятиях физической культурой как путь к культуре профессионального здоровья …… 246

Шевцова А.В. Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов в условиях цифровой трансформации образования ……... 249

Шинкаренко Я.В. Инновационные методы преподавания русского жестового языка в вузах МВД России …… 252

Ширяева Н. Н., Тимошина И.Н. Принципы образовательного процесса детей и их родителей в православных школах Симбирской и Казанских губерний во второй половине XIX века ……. 255

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ДОНЕЦКИЕ ЧТЕНИЯ – 2026: ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА, ИННОВАЦИИ, КУЛЬТУРА И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Материалы
XI Международной научной конференции,
10–12 ноября 2026 г.,
г. Донецк

ТОМ 6
Педагогические науки
Часть 1

под общей редакцией проф. *С.В. Беспаловой*

Дизайн обложки	*В. Дёмина*
Технический редактор	*М.В. Фоменко*
Компьютерная верстка	*Е.Ю. Чумакова, М.В. Фоменко*

Адрес оргкомитета:
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
ул. Университетская, 24, г. Донецк, 283001, ДНР, РФ.
E-mail: *science.prorector@donnu.ru.*

Подписано в печать 28.10.2026 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Печать – цифровая. Усл.-печ. л. 15,3.
Тираж 50 экз. Заказ № 26окт121/6а.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.
Издательство ФГБОУ ВО «ДонГУ».
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 22.
E-mail: donnu.izdatelstvo@mail.ru