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 3**

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 3

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,
Е.Г.Ревякина, 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 3* / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2026. – 329 с.

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

В третью 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).

Теория и методика профессионального образования

УДК 355.233.231.1 + 316.351

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК РЕСУРС РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ С УГОЛОВНЫМ ПРОШЛЫМ

Абсалихов Р.Р.
ГАОУ ВО ЛО «Гатчинский государственный университет»,
г. Гатчина, Ленинградская обл., РФ
absalihov@bk.ru

Введение. В условиях проведения специальной военной операции особенно актуальна проблема социальной реабилитации участников боевых действий, в том числе имеющих судимости. Существующие программы не учитывают такой категории – прежде всего наслоение криминального и фронтового опыта, – вследствие чего их результативность падает, а вероятность повторных правонарушений возрастает. Патриотическое воспитание может стать ресурсом для ресоциализации: он помогает сформировать гражданскую и социальную ответственность, переосмыслить пережитое в зоне боевых действий и выстроить новую систему ценностей. При этом воспитательный потенциал патриотизма применительно к этой категории лиц остаётся малоизученным.

Целью исследования является разработка и теоретическое обоснование модели воспитательных стратегий патриотической направленности, ориентированных на ресоциализацию участников боевых действий с криминальным прошлым.. Для её достижения поставлены задачи: проанализировать понятия «патриотизм», «реабилитация» и «воспитательные стратегии»; выявить социально-психологические особенности целевой группы и разработать модель с её целями, содержанием, методами и этапами и определить критерии оценки её эффективности. Методологическая база опирается на концепции социальной реабилитации, теории гражданской идентичности и педагогические подходы к ценностному воспитанию на основе патриотизма.

Основная часть. Современные трактовки патриотизма подчёркивают его роль в формировании социальной ответственности и гражданской идентичности – это открывает путь для использования патриотизма в социальной реабилитации. Для людей с криминальным прошлым, чьи ценностные установки искажены травматическим опытом,

переориентация ценностей через патриотизм помогает закрепить модели поведения, приносящие пользу обществу и снизить риск рецидива.

Участники боевых действий с криминальным прошлым – специфическая группа, реабилитационный потенциал которой характеризуется сочетанием посттравматического стресса, деформации ценностно-смысловой сферы, сниженной эмпатии, влияния криминальной субкультуры и стигматизации [1, с. 2091].. Это осложняет реабилитацию и требует особого подхода. По мнению О.Т. Сланова если новые ценности и правовые нормы не согласуются с ранее установленными, то человек выстраивает новую иерархию правовых норм, определяющую его социальную активность [3, с. 81].

Таким образом, специфика целевой группы характеризуется сочетанием посттравматического стресса, деформации ценностно-смысловой сферы, сниженной эмпатии, влияния криминальной субкультуры. Это осложняет реабилитацию и требует особого подхода.

Мы согласны с Е.И. Холостовой и Н.Ф. Дементьевой, что реабилитационные программы должны ориентироваться на активизацию внутренних ресурсов, на восстановление и развитие социально активного субъекта, личности, способной к трудовой мотивации, волевым усилиям, саморазвитию [4, с. 52]. Среди ключевых факторов, влияющих на успешность реабилитации, выделяют степень социальной изоляции, уровень агрессивности, навыки саморегуляции и вовлечённость в криминальные субкультуры.

Содержательный компонент программ предполагает изучение военной истории, биографий героев, основ правового государства, участие в социально значимых проектах. Преодоление пассивной позиции участников требует субъектного развития, поскольку «метапотребности в таких случаях находятся на низких уровнях общей иерархии потребностей, что приводит к тому, что большинство молодых людей воспринимают себя не авторами собственной жизни, а объектом внешнего оценивания и управления». Формы реализации включают групповые дискуссии, военно-прикладные тренировки, волонтёрские акции, встречи с ветеранами, индивидуальные консультации. О.Т. Сланов подчеркивает, что особое значение приобретает технология субъективации, которая является основной в работе с молодежью [3, с. 84-85]. В качестве примеров адаптированных программ выступают «Наследие Победы», «Служение Отечеству» и «Гражданская смена», включающие модули правовой грамотности и социальной адаптации. Адаптация содержания требует учёта уровня образования, боевого опыта, степени криминальной деформации и индивидуальных потребностей участников.

Методы воспитательного воздействия включают: метод примера (образцы патриотического поведения исторических личностей и успешно реабилитированных ветеранов), метод убеждения (дискуссии, обоснование

ценности служения обществу), метод упражнения (участие в волонтёрских акциях, помощь другим ветеранам), метод поощрения (общественное признание, символические награды). Ведущие технологии формирования гражданской идентичности – проектная деятельность, тренинги гражданской компетентности, ролевые игры и арт-терапевтические приёмы с патриотической тематикой. А.И. Розенцвайг отмечает, что организация дружеской поддержки «пропагандирует новый образ жизни без наркотиков и преступлений, приобщая к участию в театральных постановках, спортивных мероприятиях и т. д.» [2, с. 120].

Проведённый анализ показал, что патриотизм как ценностно-смысловая основа гражданской идентичности обладает значительным реабилитационным потенциалом для участников боевых действий с криминальным прошлым. Характеристики целевой группы – посттравматический стресс, искажение ценностных ориентаций, потребность в социальном признании – обусловливают необходимость включения патриотического компонента в реабилитационные программы.

Разрабатываемая модель воспитательных стратегий включает целеполагание, принципы (гуманизм, добровольность, опора на боевой опыт), содержание (историко-культурные, героико-патриотические, правовые модули) и методы (дискуссионные клубы, наставничество, социальное проектирование). Модель учитывает специфику целевой группы и органично встраивает патриотическое воспитание в процесс ресоциализации, что обеспечивает её научную обоснованность и практическую применимость.

Заключение. Проведенное исследование показало, что патриотизм как основа гражданской идентичности обладает значительным реабилитационным потенциалом. Предложенная модель органично встраивает патриотическое воспитание в процесс ресоциализации, учитывает специфику группы и сочетает научную обоснованность с практической применимостью.

Список литературы

1. Гуляихин, В.Н. Правовая ресоциализация человека: от авторитарной стратегии к гуманистической / В.Н. Гуляихин // Право и политика. – 2012. – № 12. – С. 2090-2097. – EDN OFWUJB..
2. Розенцвайг, А.И. Зарубежные модели практик ресоциализации лиц, отбывших уголовное наказание и освобожденных от него: криминологический анализ / А.И. Розенцвайг // Юридический вестник Самарского университета. – 2018. – Т. 4, № 2. – С. 118-125. – DOI 10.18287/2542-047X-2018-4-2-118-125. – EDN YAQSAX..
3. Сланов, О.Т. Педагогические условия профилактики девиантного правосознания в молодежной среде / О.Т. Сланов // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 2-1. – С. 78-89. – DOI 10.31862/2073-9613-2024-2-78-89. – EDN OKMKUO..
4. Холостова, Е.И. Социальная реабилитация : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная работа» / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – 4-е издание. – Москва : Издательско-торговая корпорация "Дашков и К", 2006. – 340 с. – ISBN 5-94798-962-X. – EDN QOEVJZ..

УДК 378.1:004.9

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В РАЗВИТИИ ЕГО ПОТЕНЦИАЛА: РЕСУРСЫ И РИСКИ

Александрова Л.Ю., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0001-7522-7996
Чебоксарский институт (филиал) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет», г. Чебоксары, РФ
ljudmila.a1exandrova@yandex.ru

Введение. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогической реальности. В условиях их интенсивного применения цифровая компетентность педагога проявляется двойственно. Она расширяет дидактические возможности (выступает ресурсным мультипликатором), но одновременно усиливает профессиональную нагрузку (приводит к ресурсному истощению).

Цель исследования: раскрыть двойственную роль цифровой компетентности преподавателя высшей школы в развитии его потенциала.

Основная часть. Цифровая трансформация высшего образования изменила характер профессиональной деятельности преподавателя. Внедрение обучающих платформ, систем прокторинга, инструментов искусственного интеллекта, онлайн-средств взаимодействия со студентами расширило дидактические возможности, но одновременно усилило профессиональную нагрузку. Педагог оказывается включенным в непрерывный поток цифровых коммуникаций, что требует постоянного переключения между задачами, поддержания высокой когнитивной активности и готовности к освоению новых инструментов. Эти изменения носят системный характер и затрагивают все аспекты профессиональной деятельности – от подготовки занятий до оценивания результатов и научного руководства.

Цифровая компетентность педагога – совокупность знаний, умений и навыков эффективного использования ИКТ в образовательном процессе [1]. С одной стороны, она, как компонент профессионально-личностного потенциала, является важным профессиональным ресурсом: инструментальным (позволяет выполнять задачи быстрее, точнее и с более широким охватом аудитории); личностным (проявляется в уверенности и способности справляться с цифровыми вызовами, что снижает тревожность и повышает самоэффективность [2]); коммуникативным (расширение каналов взаимодействия и формирование образовательных сообществ). С другой стороны, интенсивное использование ИКТ порождает различные формы утомления, информационной перегрузки и

стресса, способные приводить к нарастанию риска профессионального выгорания и истощению профессионального ресурса в целом [3].

Те же свойства цифровой среды, которые обеспечивают расширение возможностей, создают качественно новые виды нагрузки: когнитивные (постоянное переключение между решаемыми задачами снижает продуктивность и увеличивает количество ошибок [4]); психофизиологические (включая повышенную зрительную утомляемость, нарушения сна, мышечное напряжение); временные (связанные с размытием границ рабочего времени и эффектом постоянной доступности, из-за которого преподаватель не может полностью «отключиться» от профессиональных стимулов [5]). Хронический недостаток восстановления приводит к каскаду ресурсных потерь: эмоциональное истощение → снижение мотивации → ухудшение качества преподавания → дальнейшее истощение.

Следовательно, цифровая компетентность при определённых условиях способна выполнять функцию ресурсного мультипликатора. Освоение одного инструмента нередко позволяет оптимизировать решение целого ряда профессиональных задач, экономить рабочее время, укреплять уверенность и коммуникативные связи в педагогическом сообществе.

Эффект мультипликатора проявляется не в любых условиях. Преподаватели, обладающие высоким уровнем цифровой компетентности и одновременно навыками саморегуляции, накапливают профессиональный ресурс, тогда как те, чьи стратегии восстановления недостаточны, рискуют попасть в цикл ресурсных потерь. Отсюда следует, что одна и та же цифровая компетентность может выступать как условием развития потенциала, так и фактором его истощения. Это определяется тем, насколько осознанно и сбалансированно преподаватель управляет своими собственными ресурсами и регулирует свою нагрузку.

Результаты анализа двойственной роли цифровой компетентности преподавателя позволяют выделить три уровня регуляции, от которых зависит, будет ли она работать как ресурс или как нагрузка. Институциональный уровень предполагает проектирование цифровой среды вуза, минимизирующей избыточную нагрузку: унификацию платформ, исключение дублирующих инструментов, установление норм цифровой коммуникации, поддержку педагогов через наставничество. Уровень саморегуляции требует владения стратегиями управления собственным цифровым ресурсом: выбор инструментов под конкретную задачу, структурирование времени онлайн- и офлайн-работы, практики цифровой детоксикации. Психофизиологический уровень включает чередование экранного и физически активного времени, практики релаксации и переключения.

Смещение баланса в сторону нагрузки происходит при сочетании трёх факторов: высокого давления среды, низкого уровня стратегий

саморегуляции и недостаточного восстановления. При этом обозначенные уровни взаимосвязаны. Институциональные решения задают рамку, в которой разворачивается саморегуляция, а психофизиологическое состояние определяет ресурсные возможности для ее осуществления.

Заключение. Таким образом, цифровая компетентность преподавателя высшей школы – не однозначно позитивный фактор в структуре профессионально-личностного потенциала преподавателя. При адекватной институциональной поддержке, развитой профессиональной саморегуляции и психофизиологической устойчивости, она работает как ресурс, расширяющий профессиональные возможности. При нарушении этих условий тот же уровень компетентности превращается в источник когнитивной перегрузки, цифрового стресса и ресурсного истощения.

Практическая значимость работы заключается в обосновании необходимости смещения фокуса программ профессионального развития преподавателей вуза с исключительно «наращивания» цифровых компетенций на формирование метакомпетенции – способности управлять цифровой компетентностью как ресурсом, осознанно балансируя ее применение. Такой подход позволяет рассматривать ее не как самоцель, а условие развития потенциала преподавателя высшей школы.

Список литературы

1. Александрова, О. С. Цифровые технологии: роль и условия применения в образовании / О. С. Александрова // Информационные и графические технологии в профессиональной и научной деятельности : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Тюмень, 25–26 октября 2023 года. – Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2023. – С. 19-22. – EDN GZFWDQ.
2. Александрова, Л. Ю. Психологическое благополучие преподавателя как его конкурентное преимущество / Л. Ю. Александрова // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Иркутск, 23–24 апреля 2021 года. – Иркутск: 3. Иркутский государственный университет, 2021. – С. 70-74. – EDN OMQZQF.
3. Малетова, Т. С. Цифровая компетентность преподавателя высшей школы / Т. С. Малетова // Вопросы педагогики. – 2024. – № 10-1. – С. 31-34. – EDN CKHAKX.
4. Долгова, С. Ю. Цифровые образовательные компетенции преподавателей высшей школы / С. Ю. Долгова, А. П. Кудряшова, Е. В. Мартынова // Вестник НЦБЖД. – 2022. – № 1(51). – С. 24-32. – EDN FOORCI.
5. Савченко, У. А. Цифровые инструменты преподавателя: организация смешанного обучения в вузе / У. А. Савченко, Н. И. Прокопенко // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 499. – С. 183-193. – DOI 10.17223/15617793/499/20. – EDN OSYLAN.

УДК 763.06

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПЕДАГОГИКЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Алешин Е. В., ORCID 0009-0001-5804-8168,
Сидоров В. И., ORCID 0009-0007-7989-640X
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский университет им. М. Горького», г. Донецк, РФ
distance_fv@mail.ru

Введение. В последние десятилетия наблюдается интенсификация инновационных процессов в сфере образования, что обусловлено необходимостью адаптации системы подготовки специалистов к стремительно меняющимся требованиям рынка труда и глобализационным вызовам [1]. Университеты, стремясь поддерживать высокий уровень академической подготовки выпускников и сохранять конкурентоспособность в образовательной сфере, активно внедряют инновационные подходы и методы обучения.

Инновационные процессы затрагивают все аспекты функционирования учебного заведения, требуя от профессорско-преподавательского состава не только профессиональных компетенций, но и постоянного саморазвития [2]. В отличие от традиционных образовательных парадигм, инновации в педагогике ориентированы на формирование у студентов не только предметных знаний, но и широкого спектра профессиональных компетенций, необходимых для успешной реализации их профессиональной деятельности.

Цель исследования анализ и систематизация статистических данных, экспертных оценок в области педагогики, поиск наиболее эффективных подходов.

Основная часть. Инновационные подходы в педагогике можно классифицировать по трем основным направлениям: содержание обучения, технологическое обеспечение и учебно-методическое сопровождение. Рассмотрим каждое из этих направлений более подробно.

Содержание обучения является фундаментом образовательного процесса, и его трансформация требует тщательного анализа и адаптации к современным требованиям. В этом контексте можно выделить следующие ключевые аспекты:

-Разработка и совершенствование образовательных программ:

В условиях динамичного развития науки и технологий образовательные программы должны регулярно обновляться и модернизироваться с учетом новейших достижений в соответствующей области знаний.

Адаптация содержания образования к матрице компетенций**:**

- Матрица компетенций представляет собой структурированный перечень профессиональных навыков и знаний, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Она позволяет преподавателям целенаправленно формировать у студентов необходимые компетенции в рамках конкретных дисциплин.

-Регулярное обновление учебных планов и рабочих программ: Учебные планы и рабочие программы должны быть гибкими и адаптируемыми к изменяющимся условиям и требованиям рынка труда. Это предполагает постоянное обновление и актуализацию содержания образовательных программ.

-Обновление учебно-методических материалов: Учебно-методические материалы являются важным инструментом для эффективного усвоения знаний студентами. Их обновление должно соответствовать современным требованиям к качеству и доступности образовательных ресурсов.

-Внедрение результатов научных исследований в учебный процесс: Интеграция научных достижений в образовательный процесс способствует повышению его научной и практической значимости.

-Создание новых практических заданий и кейсов: Практические задания и кейсы позволяют студентам применять теоретические знания на практике, развивая аналитические и творческие способности.

Технологические инновации в образовании. Технологические инновации играют ключевую роль в трансформации образовательного процесса, обеспечивая его гибкость, доступность и эффективность. К числу основных технологических инноваций можно отнести:

1. Использование дистанционных технологий: Дистанционное обучение позволяет студентам получать образование вне зависимости от географического положения, что особенно актуально в условиях глобализации и цифровизации.
2. Развитие системы электронного обучения**:** Электронные платформы и ресурсы предоставляют широкие возможности для организации учебного процесса, включая доступ к лекциям, семинарам, тестам и другим образовательным материалам.
3. Изменение соотношения между теоретическим и практическим обучением: Современные образовательные программы все больше ориентированы на практическую подготовку студентов, что предполагает увеличение доли практических занятий и лабораторных работ.
4. Внедрение новых методов контроля и оценки: Современные методы контроля и оценки знаний позволяют более объективно и всесторонне оценивать уровень подготовки студентов.
5. Совершенствование интерактивных методов обучения с применением компьютерных технологий**:** Интерактивные методы

обучения, такие как симуляции, виртуальные лаборатории и мультимедийные презентации, способствуют повышению мотивации студентов и эффективности усвоения материала.

Изменения в учебно-методическом обеспечении. Учебно-методическое обеспечение является неотъемлемой частью образовательного процесса, и его модернизация направлена на повышение качества и доступности образовательных ресурсов. К числу ключевых изменений в этой области можно отнести:

1. Разработка электронных учебников и учебных пособий: Электронные учебники и пособия предоставляют студентам возможность работать с учебным материалом в любое время и в любом месте.
2. Создание новых видов учебно-методических материалов: Современные образовательные технологии позволяют разрабатывать и использовать разнообразные виды учебно-методических материалов, включая интерактивные задания, тесты и мультимедийные презентации.
3. Модернизация содержания и структуры учебных разработок: Учебные разработки должны быть адаптированы к современным требованиям и соответствовать высоким стандартам качества.
4. Формирование банка видео и других мультимедийных ресурсов: Видео и другие мультимедийные ресурсы предоставляют студентам возможность получать знания в доступной и наглядной форме.

Заключение. Инновационные подходы в педагогике представляют собой комплексный процесс, направленный на модернизацию всех аспектов образовательного процесса. В условиях стремительного развития науки и технологий, внедрение инноваций становится необходимым условием для обеспечения высокого уровня подготовки специалистов. Университет, активно внедряя инновационные подходы, способствует формированию у студентов не только профессиональных знаний и навыков, но и критического мышления, творческих способностей и готовности к профессиональной деятельности в условиях современного рынка труда.

Список литературы

1. Алешин, Е. В. Внедрение инноваций в систему высшего образования по физической культуре / Е. В. Алешин, В. И. Сидоров // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе : Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Воронеж, 09–10 октября 2025 года. – Воронеж: Воронежская государственная академия спорта, 2025. – С. 25-28. – EDN NXYBSZ.
2. Сидоров, В. И. Необходимость коррекции образовательно-методической направленности учебного процесса по физическому воспитанию для формирования у студенток мотивации к систематическим занятиям / В. И. Сидоров // Актуальные вопросы физического воспитания и адаптивной физической культуры в системе образования : сборник материалов VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Волгоград, 18–19 апреля 2024 года. – Волгоград: Волгоградская государственная академия, 2024. – С. 286-289. – EDN WBXIDU.

УДК 372.881

РОЛЬ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ДЕФИНИРОВАТЬ С ПОМОЩЬЮ ЛОГИЧЕСКОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Архипова Е.В., докт. пед. наук, проф., ORCID 0000-0001-7940-1461
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
г. Рязань, РФ
evaevaeva@mail.ru

Введение. Коммуникативная парадигма современного языкового образования ставит перед уроком русского языка задачи, выходящие за рамки изучения системы языка. Дискурс учебника во многом определяет успешность решения этих задач [2]. Федеральные государственные образовательные стандарты общего и среднего образования включают в число метапредметных результатов обучения умение строить логически связные высказывания. Достижение этих результатов в значительной мере зависит от того, насколько учащиеся способны давать определения, то есть точно называть понятие с помощью родового слова и указывать видовые отличия.

Вопрос о том, насколько учебник русского языка целенаправленно формирует умение строить подобные определения, в методической литературе изучен недостаточно. Большинство исследований посвящено работе со словарем как справочным инструментом, то есть рецептивной деятельности. При этом дефинирование как продуктивный вид речевой деятельности, то есть самостоятельное создание толкований с помощью родо-видовых понятий, остается вне поля зрения ученых-методистов.

Цель исследования — на основе контент-анализа действующего на момент исследования учебника русского языка для 5 класса [5] установить, в какой мере его дидактический материал содержит потенциал для формирования умения формулировать родо-видовые определения, то есть дефинировать. В ходе исследования применялись следующие *методы*: анализ концептуальных положений о работе над логическим определением в трудах профессора М.Т. Баранова; контент-анализ разделов действующего учебника и заданий, связанных с толкованием лексического значения слова.

Основная часть. Анализ терминов *дефиниция*, *определение* и *толкование* в «Новом словаре методических терминов» [1] позволяет считать *дефиницию* и *определение* синонимами. При этом логическое *определение* является частным случаем и одним из способов *толкования*. Мы рассматриваем дефиницию (определение), как и толкование в целом, малоформатным текстом, где «главный формальный признак подобного

рода текстов – их малый объем (краткость)» [6, с. 50]. Дефинирование как самостоятельное построение краткого, логически организованного толкования значения слова является особым видом текстовой деятельности, продуктом которой служит дефиниция, то есть малоформатный текст, обладающий смысловой завершенностью, внутренней связностью и устойчивой синтаксической схемой. Наличие таких текстов в дискурсе учебника русского языка позволяет целенаправленно обучать дефинированию.

Приведем пример дефиниции из действующего учебника 5 класса: «*Ельник – лес, состоящий из одних елей»* [5, с. 161]. Это толкование, предъявляемое пятикласснику в § 56 «Основные способы толкования значения слов», имеет родо-видовую структуру, которая лежит в основе статей в толковых словарях. Однако в учебнике такое определение трактуется как толкование с помощью однокоренных слов [5, с. 161], что верно лишь отчасти. Проведенный нами анализ дискурса учебника выявил методическое противоречие. С одной стороны, учебник для 5 класса, в основе своей созданный еще в прошлом веке авторским коллективом во главе с М.Т. Барановым при научной редакции Н.М. Шанского, демонстрирует примеры толкования значения слов с помощью родо-видовых связей лексем. И это полностью соответствует методической концепции М.Т. Баранова, обоснованной в его книге «Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка» [3], а также в вузовском учебнике [4]. В частности, составление семантического определения через родовую принадлежность и видовые признаки отнесено к числу основных и обязательных приемов словарной работы над толкованием значения [4, с. 245]. С другой стороны, в переработанном и действующем сегодня учебнике для 5 класса данная рекомендация не реализована в полной мере. В § 56, где изучаются способы толкования, этот способ не рассматривается и не упоминается [5]. На первый взгляд, это закономерно, поскольку в действующей программе он не назван [7]. Между тем учебник, когда-то созданный М.Т. Барановым с соавторами, имплицитно реализует методическую концепцию ученого, согласно которой родо-видовой способ семантизации является основным [3], и такие примеры в школьном учебнике многочисленны. Между тем наличие примеров без объяснения структуры логического определения не обеспечивает овладение базовым логическим действием, каковым является дефинирование.

Снятие указанного противоречия сделает учебник важнейшим дидактическим средством обучения дефинированию как продуктивной деятельности. Целенаправленная работа над толкованием с помощью логического определения обеспечит развитие логического мышления учащихся и совершенствование их текстовой деятельности на материале малоформатного текста, каковым является дефиниция.

Заключение. Исследование показало, что действующий учебник русского языка для 5 класса располагает достаточным дидактическим материалом для работы по обучению толкованию с помощью родовых и видовых понятий (дефинированию). Вместе с тем потенциал этого материала реализован лишь частично. Обучение дефинированию как текстовой деятельности на основе логического определения целесообразно вести планомерно, используя имеющиеся в учебнике задания, усиливая их когнитивный и коммуникативный потенциал и тем самым реализуя требования ФГОС ООО о формировании у обучающихся базовых логических действий.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. – EDN XQRFTT.
2. Архипова Е. В., Лагунова Л. В. Дискурс учебника русского языка в рамках коммуникативной парадигмы языкового образования XXI века // Русский язык в школе. – 2018. – № 8. – С. 15–21. – DOI 10.30515/0131-6141-2018-79-8-15-21. – EDN XYYCMH.
3. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
4. Баранов М. Т., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А., Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. М. Т. Баранова. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
5. Русский язык: 5 класс: учебник: в 2 ч. Ч. 1. / Ладыженская Т. А., Баранов М. Т., Тростенцова Л. А. [и др.] – 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2023. – 240 с.
6. Трунова Е.А. Малоформатный текст как объект лингвистического исследования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2010. – № 1. – С. 49-53. – EDN LKYEQJ.
7. Федеральная образовательная программа основного общего образования // Приказ Министерства просвещения РФ от 18 мая 2023 г. № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (с изменениями и дополнениями). URL: https://ivo.garant.ru/#/document/407388976/paragraph/2:1 (дата обращения: 06.10.2026)

УДК 372.878

ФАКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР КОМПОЗИЦИОННОГО РЕШЕНИЯ А. Г. ШНИТКЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ГОРНЫЕ ВЕРШИНЫ»)

Байкова Е.Н., проф.
ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, РФ
ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки имени А.Г. Шнитке», г. Москва, РФ
kafedramuzyki@mail.ru

Введение. Анализ фактуры произведения позволяет определить характерные черты музыкального языка партитуры, ее вокально-хоровой музыкальный «словарь» [2, с. 321]. В жанре хорового исполнительства данная проблематика приобретает особое значение, во многом это связано с многоголосной природой певческого музицирования. И здесь важно отметить темброво-мелодическую основу хоровой фактуры, что определяется голосоведением каждой звуковой линии.

Цель публикации – рассмотреть особенности фактурного изложения музыкального материала на примере партитура А. Г. Шнитке «Горные вершины» на стихи Г. Гейне. Написанное для смешанного хора a cappella, это сочинение отличается камерностью, созерцательностью, стремлением композитора к глубокому проникновению в прочтение поэтического текста.

Основная часть. Несмотря на лирико-философский характер художественно-поэтического образа, А. Г. Шнитке прибегает к интенсивной смене композиционных решений, касающихся непосредственно хоровой фактуры. Заметим, что уже с первых тактов обнаруживаются признаки этого явления, когда после короткой имитационной переклички сопрано и теноров возникает иной способ организации певческого единства.

Речь идет об особенностях подголосочной фактуры, органично пронизывающей звуковую ткань, что кристаллизуется уже во втором такте в способе взаимодействия темброво-мелодических линий. Данная тенденция прослеживается как внутри диалога альтов и сопрано, так и в сочетании женского хора с мужским составом, когда партия басов включается в общее мелодическое движение.

Некое стремление к эмансипации отдельных голосов заметно в различных формах их соучастия в певческом ансамблировании. К примеру, в дуэте средних голосов при переходе во второй куплет на словах «свежей мглой». Здесь активизируется темброво-мелодическая инициатива теноров и альтов на фоне их противодвижения в течение нескольких тактов (3-5 т.).

Такое решение аргументируется и на метрическом уровне (смена размера: ¾ и 3/2), что обеспечивает расширение метрического пульса, подчеркивая, тем самым, его значимость на «стыке» первого и второго куплетов. Развивающий элемент, связанный с фактурой, в полной мере ощущается во втором куплете на словах «не пылит дорога», где синтезируется двойная направленность фактурно-звукового «рисунка» всей партитуры в целом.

Поражает мастерство А. Г. Шнитке в обращении с певческими голосами в аспекте использования тесситурно-регистровых условий каждой хоровой партии, в частности. В результате на фоне переменного многоголосия и включения приема дублирования хоровое tutti обретает новые возможности в комбинировании темброво-звуковых линий.

Так в границах шестиголосия прослеживаются черты имитационности в виде переклички сопрано и теноров при сохранении приема подголосочного изложения в различных группах певческих голосов (т.8). При усилении данной тенденции (фактор фактуры) возрастает значение процесса формообразования в целом, что находит отражение в подготовке и проведении кульминации всего произведения.

Благодаря расширению акустико-фонического пространства (сопрано: «ля» второй октавы и бас «до» малой октавы) – мобильное противодвижение во всех темброво-мелодических линиях достигается необходимая степень накопления фактурно-тембровой насыщенности. Данный результат в полной мере реализуется в зоне кульминации при появлении «хорового аккорда» (гармоническая вертикаль, т.11) в условиях напряженно звучащей динамики в нюансе ff.

Принцип фактурного разнообразия дополняется также на звуковысотном уровне, а именно при одновременном сочетании диатоники и хроматики («ля» и «ля диез» по «диагонали») как факт интенсификации интонационно-мелодических характеристик отдельных групп голосов – кварто-квинтовые скачки между альтом и мужским хором (т.8-10). И, кроме того, в аспекте интонирования более широкой интервалики, представленной в певческой модели поведения всех хоровых партий (скачки на сексту) за исключением сопрано, сохраняющих в целом «секундо-терцовые шаги» в характере мелодического движения.

Системный взгляд на природу звуковедения поддерживается и ритмическим фактором, а именно возрастающей ролью относительно крупных длительностей (половинки, слигованные ноты: целые), что способствует объединению структурно-тактовых единиц в единую форму музыкального движения, направленного к общей кульминации.

Фундаментальность творческой задачи, решаемой А. Г. Шнитке, в полной мере ощущается и в атмосфере звуковысотности всего сочинения «Горные вершины» при сохранении изначально заданного композитором звуковысотного ориентира – тональности e-moll. Приоритет основного

звуковысотного устоя обеспечивает некую целостность всей конструкции, что подчеркивается и на уровне воплощения фактурной идеи.

Во-первых, это тонический органный пункт, предполагающий не только четкую установку на главные тонально-звуковысотные позиции (e-moll), но и возможность восприятия целого на фазе завершенности всего формообразовательного процесса. Во-вторых, А. Г. Шнитке использует особый фактурный принцип распределения звукоэлементов на основе различных вариантов фактурно-тембровой комплектации хоровых партий. Речь идет о полифонии пластов, в частности, возникающей между женским хором и теноровой партией (Т1+Т2), представленной в абрисе самостоятельно развивающейся мелодической инициативы данной певческой группы (первого и второго теноров).

В результате возникает эффект расширения масштабов композиционного пространства в условиях камерной природы музицирования при усилении выразительности художественного компонента (обобщение, созерцание: образ «горные вершины»). Использование пространственно-временных свойств многоголосия (полифония пластов), по мнению Т. Н. Магницкой, находит отражение «в процессах тотальной тематизации фактуры, в особой содержательной трактовке тембра, который становится неповторимым участником фактурных решений» [1, с. 25].

Заключение. Так идея хоровой фактуры влияет на композиционный замысел в целом, определяя новые вехи (этапы) в развертывании драматургического «силуэта» сочинения. На этой основе заключительный фрагмент (вокализ «у», т.13-16) воспринимается как некая кода, где «нарративная часть» интонационного высказывания (женский хор+тенора) существует в едином токе повествования (полифония пластов).

Такой способ распределения тематического материала позволяет несколько иначе представить внутренний масштаб данного произведения, преодолев, тем самым, некоторую локальность исходных границ (небольшое по объему сочинение: «одночастное»). Ведь только благодаря феномену фактурного элемента (оба пласта) появляется практическая возможность для более широкой трактовки понятия «фразировка» за счет логики голосоведения теноровой партии, в частности.

Список литературы

1. Магницкая, Т. Н. Музыкальная фактура: теория, история, практика / Т. Н. Магницкая. – М.: Изд-во МГИК, 1993. – 37 с. – ISBN 5-86372-018-X.
2. Семенюк, В.О. Хоровая фактура. Проблемы исполнительства / В. О. Семенюк. – М.:ООО издательство «Композитор», 2008. – 328 с. – ISBN 5-85285-267-6.

УДК 378.1

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО - НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

Баудинов Т. М., ORCID 0009-0006-0888-9838
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,
г.Омск, РФ
talgatbaud@gmail.com

Введение. Военно-профессиональная деятельность осуществляется в пространстве повышенной ответственности, регламентированности, командно-управленческих отношений и нравственного выбора, предполагая принятие решений, затрагивающих интересы и безопасность других людей. В этих условиях профессионализм офицера определяется не только уровнем специальных знаний, умений и опыта, но и тем, какими ценностями он руководствуется, как относится к воинскому долгу, профессиональным обязанностям, подчинённым и сослуживцам и каким образом реализует эти отношения в практической деятельности.

В связи с этим особое значение приобретает проблема формирования профессионально-нравственной позиции будущего офицера**.**

Цель работы состоит в теоретическом обосновании содержательных характеристик профессионально-нравственной позиции офицера и выявлении взаимосвязи профессионально-нравственных смыслов, отношений и действий как её основных содержательных проявлений.

Основная часть. Обращение к научной литературе позволяет нам рассматривать содержательную характеристику профессионально-нравственной позиции офицера через взаимосвязь трёх взаимодополняющих аспектов: профессионально-нравственных смыслов, профессионально-нравственных отношений и профессионально-нравственных действий [6].

Л.Н. Антилогова, изучая развитие нравственного сознания, связывает его с усвоением «нравственных ценностей и смыслов культуры» и реализацией человеком принятых им ценностей и смыслов, целей и мотивов [Антилогова, 2009]. Н.В. Ерошенков связывает профессионально-нравственное содержание деятельности будущего специалиста с её ценностно-смысловым предназначением, подчёркивая, что «высшим нравственным смыслом служебной деятельности будущего специалиста является защита человека, его жизни и здоровья, чести и личного достоинства, неотъемлемых прав и свобод» [3, с.138].

По мнению И.С. Карась, для того, чтобы понимание норм перешло в будущее поведение, курсанты должны получить опыт профессиональных и моральных отношений и эмоций, в которых эти нормы принимаются как справедливые, необходимые и полезные [4, с.387]. Специфика

профессионально-нравственных смыслов будущего офицера определяется содержанием самой военной профессии [4].

Это позволяет понять профессионально-нравственные смыслы как личностно принятые и осознанные значения профессиональной деятельности, раскрывающие её нравственное содержание и определяющие отношение курсанта к ценностям, профессиональным отношениям и принимаемым решениям. Профессионально-нравственные смыслы будущего офицера представляют собой личностно значимые смысловые образования, посредством которых объективные требования и ценности военной профессии приобретают для будущего офицера субъективную значимость, включаются в его мотивационную сферу и становятся основаниями профессионального выбора и поведения. Профессионально-нравственные смыслы выполняют системообразующую функцию, поскольку именно они обеспечивают переход от внешнего знания о профессионально-нравственных требованиях к их личностному принятию. В этом отношении они образуют смысловую основу последующего формирования профессионально-нравственных отношений и реализации профессионально-нравственных действий.

Посредством профессионально-нравственных отношений, ценности, нормы и смыслы военно-профессиональной деятельности приобретают личностное значение и проявляются в характере взаимодействия субъекта с другими людьми, с воинским коллективом. В отличие от профессионально-нравственного сознания, отражающего степень осмысления и принятия нравственных норм и ценностей, отношения характеризуют их личностное переживание и практическую значимость для субъекта, а потому выступают связующим звеном между ценностно-смысловой сферой и профессиональным поведением.

Такое понимание находит основание в исследованиях Н.В. Ерошенкова, который выделяет профессионально-нравственные отношения и чувства в качестве одной из содержательных характеристик профессиональной нравственности будущего офицера наряду с профессионально-нравственным сознанием и профессионально-нравственным поведением. К профессионально-нравственным отношениям исследователь относит профессиональные и нравственные оценки, чувства и отношения к обществу, государству, профессии, личности и служебному долгу [4].

Сформированность профессионально-нравственных отношений выражается в способности будущего офицера соотносить собственные отношения и действия с профессионально-нравственными ценностями и нормами, сохранять их устойчивость в различных условиях службы и осуществлять рефлексивную оценку собственного поведения.

В исследованиях по проблеме профессионально нравственного воспитания курсантов профессионально-нравственная позиция

непосредственно раскрывается через систему ценностно-смысловых отношений к себе, сослуживцам и профессиональной деятельности [6].

Профессионально-нравственные действия офицер осуществляет в соответствии с общепринятыми правилами и нормами профессионального поведения, но допускают свободу выбора личности. Согласно мнения Е.И. М.Л.Мушарацкого, профессионально-нравственная позиция определяется системой нравственных отношений к обучению и будущей профессии, «проявляющейся в профессионально-нравственной активности». Более того, он связывает её с самостоятельной практической реализацией профессиональных обязанностей, нормативов и стандартов поведения [5]. Надо отметить как особенность то, что профессионально-нравственное действие офицера осуществляется в системе воинских отношений.

Профессионально-нравственные действия выступают деятельностным выражением профессионально-нравственной позиции офицера, поскольку именно в них происходит переход от интериоризированных нравственных ценностей и норм к конкретному профессиональному выбору и способу решения служебной задачи. Их специфика заключается в единстве профессиональной целесообразности и нравственной оправданности действия, субъектности выбора, ответственности за его последствия и последующей рефлексивной оценки.

Профессионально-нравственную позицию следует рассматривать в качестве внутреннего регулятора профессионального поведения, обеспечивающего соотнесение конкретных действий с принятыми профессионально-нравственными ценностями, нормами и требованиями военной службы.

Заключение. Таким образом, профессионально-нравственная позиция будущего офицера является интегративным личностным образованием, включающим систему профессионально-нравственных ценностей и смыслов, профессионально-нравственных отношений и профессионально-нравственных действий, отражающих готовность и способность реализовывать нравственные нормы в профессиональном поведении. Их формирование происходит в единстве учебной, воспитательной и профессионально-ориентированной деятельности в военном вузе.

Список литературы

1. Антилогова Л.Н. Психологические факторы развития нравственного сознания личности // Психология человека в современном мире. Т. 6: Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
2. Ерошенков Н.В. Профессионально-нравственная подготовка курсантов в образовательной среде вуза МВД России: дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2014.

3. Ерошенков Н.В. Сущность и специфика профессиональной нравственности курсантов вузов МВД России // Вестник Воронежского института МВД России. – 2013. – № 2. – С. 52.
4. Карась И.С. Система нравственного воспитания курсантов высших военных образовательных организаций.//Известия РГПУ им.А.И.Герцена.2008. №60. -с.386-390
5. Мушарацкий М.Л. Профессионально-нравственная позиция курсантов ФСИН России как педагогическая проблема / М.Л. Мушарацкий // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. –№ 55-11. – С. 116–122
6. Черниговский В.Н. Формирование профессионально-нравственной позиции курсанта в образовательном процессе вуза МВД России: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Владимир Николаевич Черниговский. – Воронеж, 2019. – 179 с.

УДК 378.1

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПОДГОТОВКЕ МОДЕЛЬЕРОВ-КОНСТРУКТОРОВ ОДЕЖДЫ

Беликова Н.В.
Бендерский Политехнический Институт ГОУ «Приднестровский Государственный Университет им. Т.Г. Шевченко», г. Бендеры, Приднестровье
kanz@bpsu.ru

Введение. Мир моды предоставляет безграничные возможности для самовыражения, креативности и внедрения инноваций. Это отрасль, которая формирует современные тенденции и одновременно сохраняет культурное наследие. Однако создание конкурентоспособной одежды требует не только художественного вдохновения, но и развитых профессионально-творческих навыков, позволяющих специалисту сочетать оригинальные идеи с технологической грамотностью. Подготовка таких специалистов становится одной из главных задач системы профессионального образования.

Основная часть. Развитие творческих навыков в обучении модельеров-конструкторов предполагает не только овладение конструкторскими и технологическими знаниями, но и формирование умений проектировать уникальные изделия, работать с формой, цветом и фактурой, находить нестандартные решения в области моды. Именно поэтому компетентностный подход приобретает особую значимость в преподавании дисциплин профессионального цикла: он ориентирован на практические результаты, проявляющиеся в способности студентов к креативной деятельности и самостоятельному поиску решений.

Под профессионально-творческими навыками модельера-конструктора понимается интегративная характеристика личности, включающая три взаимосвязанных компонента:

• мотивационно-ценностный — устойчивый интерес к профессии, стремление к самовыражению, готовность к профессиональному росту;

• когнитивно-операционный — владение методами конструирования, моделирования и технологии, знание свойств материалов;

• креативно-деятельностный — способность генерировать оригинальные идеи, комбинировать известные приёмы, находить нестандартные конструктивные решения.

Именно единство этих компонентов обеспечивает готовность выпускника к самостоятельной творческой деятельности в условиях реального производства.

Основное направление деятельности конструктора одежды — проектная работа, включающая художественное моделирование изделий, разработку конструкций, организацию технологических процессов и изготовление опытных образцов. При этом творческие навыки позволяют будущему специалисту находить оригинальные подходы в решении профессиональных задач и формировать авторский стиль [1].

Особое внимание уделяется активным формам обучения. Так, при изучении профессионального модуля «Моделирование швейных изделий» используются деловые игры и семинарские занятия в форме «Заседания художественного совета». В ходе таких занятий студенты пробуют себя в роли модельера, конструктора и технолога, совместно обсуждают идеи, разрабатывают эскизы и подбирают материалы. Это способствует развитию креативного мышления, умения работать в команде, анализировать современные модные тенденции.

Профессиональный модуль «Конструирование швейных изделий» является одним из базовых при подготовке обучающихся по специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий». Первоначальным и, возможно, одним из наиболее важных аспектов работы будущего конструктора одежды являются дизайнерские навыки. Одной из задач преподавателя становится включение обучающихся в активную творческую деятельность. Этому способствует интерактивное обучение, при котором создается среда, максимально приближенная к профессиональной.

Эффективность подготовки модельера-конструктора во многом определяется междисциплинарными связями. Дисциплины художественного цикла (рисунок, живопись, композиция) формируют чувство формы и цвета; материаловедение даёт понимание физико-механических свойств тканей; технология швейных изделий определяет способы обработки; информационные технологии обеспечивают владение цифровыми инструментами. Творческое решение рождается именно на стыке этих областей: конструктор должен одновременно мыслить, как художник, инженер и технолог [2].

Интеграция знаний особенно ярко проявляется в курсовом и дипломном проектировании, где студент самостоятельно проходит путь от идеи до готового изделия, обосновывая каждый выбор — от эскиза и выбора материала до метода обработки и способа продвижения модели.

Важное место в развитии профессионально-творческих навыков занимает проектная компетентность. В рамках профессионального модуля «Конструирование швейных изделий» обучающиеся выполняют проекты по созданию моделей одежды для конкретного заказчика. Такой опыт позволяет учитывать индивидуальные особенности телосложения, предпочтения клиента и модные тенденции. Студенты получают реальные задачи — например, создать капсульную коллекцию для конкретного потребителя — и проходят весь путь: от исследования и эскиза до готового лекала и пошива образца. Подобные задания формируют способность применять творческий подход в практической деятельности, усиливают интерес к специальности и повышают уровень профессиональной мотивации.

Дополнительный импульс развитию творческих навыков даёт участие студентов в конкурсах профессионального мастерства, показах и выставках. Публичная презентация коллекций, защита проектов перед экспертами, обратная связь от практикующих дизайнеров — всё это формирует навыки самопрезентации, учит критически оценивать свою работу.

Современные технологии также открывают новые возможности для творческого развития. Использование систем автоматизированного проектирования (САПР) в учебном процессе способствует более глубокому пониманию современных методов конструирования, позволяет экспериментировать с формами и моделями, а также ускоряет процесс разработки. Таким образом, цифровые инструменты становятся важным ресурсом не только для освоения специальности, но и для раскрытия творческого потенциала будущих специалистов.

Немаловажную роль в формировании профессионально-творческих навыков играет производственная практика на швейных предприятиях, в ателье. Погружение в реальный производственный процесс позволяет студенту увидеть, как теоретические знания и творческие идеи трансформируются в готовый продукт, оценить экономическую целесообразность конструкторских решений, освоить работу в команде.

Заключение. В результате можно отметить, что развитие профессионально-творческих навыков — ключевой фактор успешной подготовки модельеров-конструкторов одежды. Только сочетание инженерных знаний, креативного мышления и практических умений обеспечивает формирование конкурентоспособного специалиста, способного создавать инновационные и качественные изделия. Современные методы обучения, творческие задания, цифровые

технологии, конкурсная и проектная деятельность, а также тесная связь с производством делают процесс подготовки более эффективным и позволяют будущим профессионалам максимально реализовать свой творческий потенциал в индустрии моды.

Список литературы

1. Ерохина Е. В. Развитие профессиональных компетенций будущих дизайнеров одежды в процессе освоения традиций и ценностей культуры этноса // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования: материалы V Международной научной конференции. Минск: БГУ, 2021.
2. Развитие творческого потенциала студентов — будущих дизайнеров моды в процессе профессиональной подготовки // Принттехнологии и медиакоммуникации: материалы 86-й научно-технической конференции. Минск: БГТУ, 2022. С. 159–160.

УДК 378.147

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА У СПЕЦИАЛИСТОВ ШИРОКОГО ПРОФИЛЯ

Бердянский А.А., ORCID 0009-0002-8497-6723,
Анохина И.Ю., канд. техн. наук, доц., ORCID 0000-0002-8459-3485
ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет»,
г. Донецк, РФ
nartyn9@mail.ru, Ingatula@mail.ru

Введение. Современная профессиональная среда утратила чёткие границы между отдельными областями деятельности – они всё активнее пересекаются и дополняют друг друга. Для экономиста, юриста, социолога и IT-специалиста реальность выглядит по-своему, поскольку каждый из них смотрит на неё через призму своей профессии.

Работодатели всё чаще отказываются от узких специалистов в пользу универсалов. Сегодня на пике спроса находятся прикладные математики, информатики, аналитики данных и системные инженеры, способные сочетать разные подходы к решению задач. Междисциплинарная работа с терминами для них – базовое требование профпригодности.

Вопросам междисциплинарного подхода в инженерном образовании посвятили работу такие специалисты как Новосёлов А.А., Дёмина О.А. и Лоскутова Ю.В. [1]. Рассмотрением эффективных практик внедрения междисциплинарного подхода в профессиональную подготовку будущих специалистов занимались Ребко О. В., Петрова Т. Н. [2].

Целью настоящей работы является комплексное обоснование важности междисциплинарного подхода для специалистов широкого профиля, теоретическое рассмотрение его сущности, особенностей и практических нюансов, возникающих в ходе применении в современных профессиональных условиях.

Основная часть. Среди различных подходов к работе вне рамок только одной обособленной дисциплины, междисциплинарность занимает особое положение. Предполагая взаимопроникновение дисциплинарных оптик и построение общего концептуального поля, она представляет собой не сумму знаний, а особый способ работы с ними [3].

Характерными чертами междисциплинарного подхода прежде всего являются:

1. Снятие права с отдельной дисциплины на единоличное владение истиной. Экономист замечает рынок, но упускает форму организации, юрист рассматривает форму, но не видит технической реализации. При этом их ракурсы не являются ошибочными, но они ограничены;

2. Построение глобальных концептов вместо конкурирующих определений. Междисциплинарный ответ на проблему когнитивной энтропии, возникающей в случае накопления большого количества конкурирующих определений – построение концепта, который удерживает несколько проекций одновременно. Такой концепт не отменяет частные определения, а сохраняет возможность их применения одновременно;

3. Преодоление категориальной слепоты и методологическая рефлексия. Как бытовые, так и узкодисциплинарные определения для специалистов широкого профиля являются методологически неполными. Фиксируя конкретную атрибутику понятия, они упускают его сущностное ядро. Междисциплинарность требует комплексной рефлексии о границах применимости определения. Эта рефлексия не является самоцелью – она условие построения концепта, который удерживает сложность термина, не сводя его к частному и не упрощая.

Важно отметить, что междисциплинарный подход не отменяет глубины терминологии. На практике нередко существует риск, что междисциплинарность выродится в поверхностную эклектику. Студент, который «немного знает» экономику, право и социологию, но не владеет ни одной из них глубоко, – это не междисциплинарный специалист, а дилетант. Подлинная междисциплинарность строится на так называемой T-shaped модели: глубокая экспертиза в требуемой области при широком понимании смежных областей. Без глубины освоения не возникает оснований для предметного диалога с узкопрофильными специалистами. Без широты междисциплинарного охвата нет возможностей для выхода за пределы конкретной оптики [4].

В качестве конкретного примера, проиллюстрируем суть работы междисциплинарного подхода через рассмотрение понятия «биржа». Это

классическая болевая точка, где специалисты точных и социальных наук традиционно расходятся в определениях. Экономист видит рынок и котировки. Юрист видит юридическое лицо и форму собственности. Социолог видит институт и неформальные конвенции. IT-специалист видит платформу и торговый терминал. В то же время, бытовое сознание студента-первокурсника и вовсе представляет залы с экранами и графики обвалов как смутные образы сложного и недоступного рынка.

Междисциплинарное переопределение биржи строится на трёх полноправных проекциях. Биржа как институт – это система норм, регламентов, традиций и санкций, структурирующая хаос спроса и предложения. Биржа как организация – это юридическое лицо, наделённое субъектностью и выполняющее регуляторные функции. Биржа как среда – пространство (нередко исключительно цифровое), где циркулируют обменные транзакции. Эти проекции не являются ни стадиями, ни уровнями. Они образуют неразложимое триединство, описывающее один и тот же феномен с разных ракурсов.

Бытовое определение биржи как «доски котировок» оказывается не просто узким, но крайне поверхностным и эмоционально окрашенным. Междисциплинарный концепт позволяет грамотно и полноценно переопределить его. Экономист, юрист, социолог и IT-специалист получают общее поле для диалога со специалистом широкого профиля и возможность продуктивного взаимодействия.

Аналогичным образом можно сформировать междисциплинарные формы для различных определений, выступающих как болевые точки многих дисциплин, например, для понятий «рынок», «деньги», «платформа» и др. Принцип остаётся тем же – построение концепта и методологическая рефлексия. Это переводит междисциплинарность из разряда прикладных техник в категорию фундаментального методологического принципа.

Заключение. Междисциплинарный подход представляет собой особый способ работы со знанием, а не механическое соединение дисциплинарных точек зрения. Он позволяет преодолеть монополию отдельной науки на истину и выстроить общие концепты, сохраняющие как сложность объекта, так и возможность конкретизации термина специалистом общего профиля по востребованию. При этом успешность такого подхода напрямую зависит от баланса между глубиной и широтой подготовки специалиста.

Отсутствие междисциплинарного подхода может приводить к ситуации, когда специалист широкого профиля, лишённый методологической рефлексии и общих концептов, рискует оказаться слабее специалиста узкого в каждой из областей. При этом он не приобретает и главных преимуществ широкой подготовки – универсальности и адаптивности. В конечном счёте, междисциплинарный

подход к формированию терминологического аппарата специалистов широкого профиля выступает не частным приёмом, а универсальным инструментом формирования их профессиональной компетентности.

Список литературы

1. Новоселов А.А., Дёмина О.А., Лоскутова Ю.В. Совершенствование подготовки конкурентоспособного инженера на основе междисциплинарного подхода // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15, № 2. – С. 125–144. – DOI 10.12731/2658-4034-2024-15-2-486. – EDN MLALGD.
2. Ребко О. В., Петрова Т. Н. Практики реализации междисциплинарного подхода в условиях цифровой трансформации образования в высшей школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 2. – С. 200–208. – DOI 10.30853/ped20250200. – EDN DSNTZ.
3. Киященко Л. П., Моисеев В. И. Философия трансдисциплинарности / Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М.: ИФРАН, 2009. – 205 с. – ISBN 978-5-9540-0152-5.
4. Макаров Д. А. Развитие T-shaped компетенций у инженеров в командах мобильной разработки // Universum: технические науки. – 2025. – № 12 (141). – DOI 10.32743/UniTech.2025.141.12.21538. – EDN PICUKK.

УДК 37:048.4:378.461

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Березкина И.А., канд. пед. наук, доц., ORCID 0009-0007-4224-8978,
ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет
имени Святителя Луки», г. Луганск, РФ
B0501544608@yandex.ru

Введение. На современном этапе развития здравоохранения профессиональная деятельность врачей характеризуется повсеместным внедрением математического моделирования различных процессов. В частности, речь идет об использовании компьютерных технологий в диагностике, автоматизированных методов доказательной медицины, прогностических методов, а также о принятии обоснованных и наиболее рациональных решений в разнообразных медицинских вопросах. Данные тенденции формируют новые требования к фундаментальной естественно-научной подготовке студентов медицинских специальностей.

Дисциплины естественнонаучного цикла, включённые в образовательные программы медицинских университетов, преследуют цель не только освоения студентами естественнонаучных знаний, но и развития у них клинического мышления, а также формирования

практических навыков применения полученных знаний, умений и навыков в ходе изучения специальных медицинских дисциплин и в будущей профессиональной деятельности.

Проблема профессиональной направленности фундаментальной подготовки будущих врачей является предметом педагогических исследований многих ученых. В своем исследовании А.В. Балахонов предлагает модель, интегрирующую фундаментальные науки с медицинскими знаниями [1]. В работе [2] автором делается акцент на методе ситуационных задач как форме междисциплинарного взаимодействии между естественно-научными и клиническими дисциплинами. Работы [3,5] посвящены вопросам преподавания фундаментальных дисциплин (физики и математики) в медицинском вузе и их связи с требованиями современной медицины. Автор [4] анализирует роль естественно-научных дисциплин в формировании компетенций в области работы с медицинским оборудованием и интерпретации диагностических изображений. Но несмотря на разнообразие рассматриваемых вопросов, не определено профессионально значимое содержание естественно-научной подготовки студентов-медиков и не разработана методика его изложения, не конкретизированы педагогические условия формирования профессиональной направленности обучения фундаментальных дисциплин естественно-научного цикла будущих врачей.

Цель данной публикации – актуализация педагогических условий формирования профессиональной направленности фундаментальной естественнонаучной подготовки студентов-медиков для повышения качества подготовки будущих врачей.

Основная часть. Фундаментальные знания — база для профессионального мышления. Естественно-научные дисциплины (химия, биология, физика, биохимия, медицинская информатика) закладывают понимание биосоциальной сущности человека, физико-химических и биохимических процессов в организме. Без системного взгляда на эти механизмы врачу сложно видеть целостную картину: как внешние факторы влияют на здоровье, как развиваются патологии, как работают лекарства и медицинские технологии.

На основе анализа исследований, посвященных различным аспектам профессионализации естественно-научной подготовки будущих врачей, систематизированы педагогические условия эффективности этого процесса.

1. Разработка учебно-методического обеспечения по фундаментальным дисциплинам естественно-научного цикла для будущих медиков, включающая: подбор учебного материала, актуализирующего профессиональную подготовку студентов; включение профессионально ориентированных задач; развитие математической культуры и профессиональной мотивации через примеры из медицинской практики;

обеспечение связи изучаемых дисциплин с будущей работой врача; использование творческих заданий для развития клинического мышления; формирование у студентов осознанного представления о своей профессиональной траектории в медицине.

2. Интеграция информационных технологий и средств цифровизации в учебный процесс. Применение программных пакетов STATISTICA и MATHCAD позволяет автоматизировать расчёты основных показателей деятельности медицинских учреждений, что напрямую влияет на качество подготовки: студенты учатся самостоятельно работать с данными, эффективнее осваивают учебный материал и приобретают навыки взаимодействия с компьютерными системами. Такой подход развивает творческий поиск и готовит к использованию цифровых диагностических инструментов в профессиональной практике.

3. Межпредметная интеграция выступает ключевым условием профессиональной ориентации студентов: она позволяет связать фундаментальные естественно-научные дисциплины с профильной подготовкой. Практическим инструментом такой связи служит использование статистических данных, полученных в ходе изучения специальных дисциплин, и применение математического аппарата для интерпретации результатов медицинских исследований. Разнообразные типы заданий в сочетании с межкафедральным взаимодействием формируют у студентов способность критически оценивать информационный поток и выстраивать собственную траекторию профессионального мышления. В результате у будущих врачей развивается устойчивая профессиональная направленность мышления.

Заключение. Комплексная реализация педагогических условий в преподавании фундаментальных естественно-научных дисциплин выступает основой становления профессионализма будущих врачей. Она обеспечивает развитие научного мировоззрения и научно-теоретических убеждений, формирует базу профессионального клинического мышления. В личностном плане такой подход содействует становлению зрелой профессиональной позиции: у студентов вырабатывается способность к самостоятельному выбору линии профессионального поведения, готовность к продуктивной деятельности в сложных и нестандартных условиях, а также внутренняя установка на творческое развитие и самосовершенствование.

Список литературы

1. Балахонов А.В. Фундаментализация высшего медицинского образования на основе системного естественнонаучного знания : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Балахонов Алексей Викторович. — Санкт-Петербург, 2007. — 472 с.
2. Берёзкина И.А. Значение межпредметных связей в естественнонаучной подготовке будущих врачей. Сборник научных статей по материалам Международной научно-

практической конференции «Новые образовательные технологии и их роль в психологии и педагогике», г. Тюмень, 30.06.25. с. 13-16.
3. Боциева Н.И. Преподавание физики и математики в условиях модернизации медицинского образования / Н. И. Боциева, И.Ф. Боциев // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — Кострома: КГУ, 2012. — Т. 18, № 1. — С. 121–125..
4. Петренко, Н. В. Формирование профессиональных компетенций будущего врача в процессе обучения физике / Н. В. Петренко, В. Л. Лучин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2025. — № 09 (сентябрь). — С. 273–284.

УДК 378.1

МОДЕЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПО ОХРАНЕ ТРУДА НА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ

Бессонова А.А.,
Коляда М. Г., д-р пед. наук, проф., ORCID 0000-0001-6206-4526
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
lenadavidenc01404@gmail.com

Введение. Сегодня подготовка специалистов по охране труда уже не сводится к тому, чтобы просто передать им готовые знания. Будущий инженер должен уметь сам разбираться в непростых производственных ситуациях, находить из них выход и заранее понимать, к чему приведут его решения. Для этой профессии это не просто полезное качество, а настоящая необходимость, ведь от этого зависят безопасность и здоровье людей.

Большую роль в этом играют естественно-научные дисциплины. Физика, химия, биология и экология помогают понять, как устроена производственная среда и как разные факторы влияют на человека. Но одной теории недостаточно – важно еще уметь применять ее на практике, особенно когда привычные способы не работают.

Именно поэтому так важно развивать творческий потенциал студента. Он проявляется в том, что обучающийся сам ищет способ решения, пробует применить уже знакомые знания в новой ситуации и оценивает, что получилось.

Цель работы – обосновать модель, которая поможет развивать творческий потенциал будущих инженеров по охране труда в процессе изучения естественно-научных дисциплин.

Основная часть. Работа инженера по охране труда всегда связана с тем, чтобы анализировать условия труда, находить опасные факторы и устранять угрозы. Творческий подход в этой сфере выражается в умении

самостоятельно разбираться в конкретной ситуации, использовать знания в нестандартных условиях и объяснять, почему было выбрано именно такое решение. Естественно-научные дисциплины дают для этого надежную основу. На занятиях по физике, химии и биологии студенты знакомятся с явлениями, которые позже встретят на производстве: шумом, вибрацией, температурой, освещением, свойствами веществ и их воздействием на организм. При этом важно, чтобы полученные знания работали не только в обычных учебных заданиях, но и в новых ситуациях, близких к реальной профессиональной практике.

Когда речь идет о моделировании творческого потенциала, имеется в виду создание таких учебных условий, в которых студенту нужно самому искать решение. В предложенной модели я выделила четыре связанных между собой компонента:

1. Мотивационный – у студента есть настоящий интерес к задаче, и он понимает, как это пригодится ему в будущей профессии.

2. Содержательный – у него есть нужная база по естественно-научным дисциплинам, и он может применить ее в новой ситуации.

3. Деятельностный – он умеет увидеть проблему, подобрать несколько вариантов решения и объяснить, почему выбрал именно этот путь.

4. Рефлексивный – он способен оценить полученный результат и подумать, какие еще решения могли бы подойти.

Вместе эти компоненты помогают связать изучение естественно-научных дисциплин с развитием творческого потенциала. При этом меняется и сам подход к обучению: студент уже не просто повторяет материал, а использует его, чтобы самостоятельно решать проблему [1].

Чтобы такая модель действительно приносила результат, нужны задания с профессиональной направленностью. Например, при изучении физических факторов можно предложить студентам разобрать конкретное рабочее место, определить вредные воздействия, объяснить, как они влияют, и предложить способы устранения проблемы.

Рассмотрим наглядный пример на занятии по физике. Студентам предложили такую ситуацию: в цехе металлообработки рабочие жалуются на повышенную утомляемость и головные боли. Задача - разобраться, с чем это может быть связано, используя знания по физике. Студент должен был сам выдвинуть гипотезы: может быть, дело в шуме от станков, может быть в плохом освещении, а может в вибрации, которая передаётся через пол. Затем проверить каждую версию и предложить решения. Один предложил установить шумозащитные экраны, другой пересмотреть график работы, третий изменить схему вентиляции. И каждый обосновывал свой выбор.

Особенно хорошо работают задания, в которых есть несколько возможных ответов. Тогда студенты сравнивают разные подходы,

используют знания из других предметов и обосновывают свой выбор. Еще полезны небольшие исследовательские задания, где учащийся сам находит нужную информацию, анализирует ее и делает выводы [2; 3].

О том, насколько успешно развивается творческий потенциал, можно судить по тому, насколько самостоятельно студент выполняет задание, сколько вариантов решения он предлагает, умеет ли применять знания в новой ситуации, насколько убедительно объясняет свой выбор и как оценивает результат. Здесь важен не только итог, но и сам процесс рассуждения – именно он показывает, насколько самостоятельно решена профессионально ориентированная задача.

Заключение. Если посмотреть, как можно применять естественно-научные дисциплины, становится ясно: их содержание годится не только для объяснения теории, но и для развития творческого мышления у будущих инженеров по охране труда. Особенно полезны такие задания, в которых студенту нужно самому разобраться в ситуации, подобрать несколько решений и объяснить, почему он выбрал именно этот вариант.

В основу модели положены мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Вместе они помогают шаг за шагом формировать у студентов большую самостоятельность и показывают, как учебный материал связан с их будущей профессией. Дальше предстоит проверить эту модель на практике и посмотреть, как меняется уровень творческого потенциала студентов на занятиях по естественно-научным дисциплинам.

Список литературы

1. Кормакова В. Н. Развитие творческого потенциала личности студента в учебном процессе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2015. Т. 1, № 3. С. 21–29. DOI: 10.18413/2313-8971-2015-1-3-21-29.
2. Скрипко З. А., Нерадовская О. Р., Лопаткин В. М. Развитие творческого потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки (на примере преподавания естественно-научных дисциплин) // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. № 6 (52). С. 106–112. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-6-106-112.
3. Рассамагина Ф. А. Формирование профессионально значимых качеств студентов вуза естественно-научных специальностей при модернизации образования // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 73–75.

УДК 372.853:54

ОБУЧЕНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ

***Бирюкова И.П.*[1]**, канд. пед. наук, доц., ORCID 0009-0002-2109-1039,
***Панюшкин Н.Н.*[2],** д-р техн. наук, доц.
[1] ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, РФ
[2]ФГБОУ ВО «Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г.Ф. Морозова», г. Воронеж, РФ
ipbir95@mail.ru

Введение. Естественнонаучная подготовка инженера предполагает освоение методов моделирования технических систем для объяснения и прогнозирования их функционирования, основываясь на анализе происходящих в них физико-химических процессов. Для студентов младших курсов особенно труден переход от учебных задач с четко заданными условиями к ситуациям, в которых способ описания требуется построить самостоятельно. Возникают затруднения при выборе границ системы, определении причинно-следственных связей, переводе качественного описания в математические уравнения, интерпретации результатов вычислений. В компьютерном моделировании дополнительная трудность связана с написанием программного кода: этот этап требует специальных навыков и затрачивает много учебного времени.

Системы генеративного искусственного интеллекта (ИИ) позволяют организовать диалог по поводу этих затруднений, предложить альтернативные модели, подготовить фрагмент программного кода и сформулировать вопросы для проверки. В частности, такие возможности ИИ позволяют преодолеть трудности в изучении курса физики, связанные с недостаточной математической подготовкой студентов [1]. Однако доступность сгенерированного готового ответа создаёт противоречие между желанием быстро получить результат моделирования и необходимостью освоить действия, посредством которых этот результат достигается. В связи с этим авторы научных публикаций подчеркивают, что роль ИИ состоит не в подмене инженерного мышления, а в освобождении студента от части рутинных операций [2]. В связи с этим необходимо определить условия обучения, при которых помощь ИИ поддерживает самостоятельное моделирование, а не замещает его готовым продуктом.

Цель данной работы – обосновать возможности обучения моделированию студентов инженерных направлений подготовки в рамках курсов физики и химии с использованием систем ИИ и раскрыть способы их применения в процессе построения и исследования модели.

Основная часть. Под системами ИИ нами понимаются генеративные языковые и мультимодальные системы, способные работать с текстом, программным кодом и изображениями. Рассмотрим возможности таких систем в обучении моделированию в рамках естественнонаучных дисциплин.

Во-первых, с помощью системы ИИ можно организовать индивидуальную обратную связь. Получив промежуточный результат студента, ИИ может предложить вопрос, касающийся обоснования полученного результата или выявленных недостатков модели. Благодаря этому затруднение студента становится предметом обсуждения непосредственно в момент выполнения действия. Для реализации этой возможности необходимо предъявлять системе собственную попытку, а не только условие задачи. Качество предоставляемой ИИ обратной связи проверяется преподавателем.

Вторая возможность заключается в снижении технических затруднений при создании программного кода, при этом степень автоматизации должна определяться целью обучения.

Большим обучающим потенциалом обладает сравнение решений студента и системы ИИ, которая способна предложить несколько допущений, вариантов объяснения или фрагментов кода, включая специально обозначенные ошибочные варианты. Студент должен выбрать приемлемый вариант и обосновать решение. Ошибочные материалы, сгенерированные ИИ, должен предварительно проверять преподаватель: случайные ошибки системы нельзя считать готовым дидактическим инструментом.

Работа студента в диалоге с системой ИИ организуется следующим образом. Сначала студент делает самостоятельную попытку выполнить очередной этап моделирования, далее делает запрос ИИ о необходимой информации или помощи. Ответ системы ИИ студент подвергает критическому анализу и независимой проверке, а затем принимает и объясняет свое решение. Эту последовательность действий студент может выполнять многократно, возвращаясь к предыдущим этапам моделирования.

На этапе постановки задачи студент определяет требования к результатам моделирования. Системе ИИ на этом этапе рекомендуется задавать вопросы о влияющих факторах, возможных физических или химических процессах и критериях точности моделирования.

В процессе построения физической или химической модели студент выделяет объект рассмотрения, среду, существенные взаимодействия и допущения модели. Система ИИ может предоставить пропущенные детали описания и, по специальному промпту, альтернативные модели для анализа. При оценивании этого этапа важно различать пропуск студентом возможного физического или химического процесса и обоснованное решение им пренебречь.

На этапе формализации описания система ИИ помогает сопоставить части математических уравнений с физическими эффектами, проверить размерности и выполнить математические преобразования.

В процессе выбора численного метода с системой ИИ обсуждаются шаги изменения переменных, устойчивость и ожидаемая погрешность модели. На этапе программной реализации допустима помощь ИИ в синтаксисе, поиске локальной ошибки, а также в генерации кода визуализации результатов. До запуска программы студент должен предсказать качественный вид результата моделирования.

При верификации вычислительной модели студент проверяет, правильно ли алгоритм реализует заданную математическую модель. Используются сравнение с аналитическим решением, уменьшение шага дискретизации, тесты начального состояния и предельных режимов. Также студент самостоятельно выясняет, правильно ли модель описывает реальный объект в рамках поставленной цели. Для этого нужны независимые эксперименты или справочные данные.

На этапе исследования и интерпретации результатов студент выполняет численные расчеты, изменяя параметры модели, устанавливает закономерности поведения моделируемой системы. Система ИИ может предложить план исследования модели и вопросы к результатам, но окончательные выводы должен сделать студент. На завершающем этапе студент указывает ограничения составленной модели и направления дальнейших исследований.

Учебный промпт должен включать следующие элементы: контекст решаемой задачи и уровень подготовки студента, результаты его собственной попытки, запрос о конкретной помощи, ограничения на объём подсказки.

Заключение. При обучении моделированию студентов инженерных направлений подготовки в курсах физики и химии системы ИИ рекомендуется использовать как средства обратной связи, помощи в программной реализации и генерации альтернативных моделей. При этом студент должен не передавать ИИ, а сам выполнять содержательные действия: постановку задачи, выбор допущений и ограничений, построение модели, проверку результатов и определение границ применимости модели.

Список литературы

1. Смык, А. Ф. Искусственный интеллект в образовании будущих инженеров: фокус на предметной области / А. Ф. Смык, Е. А. Гусева // Инженерное образование. – 2025. – № 38. – С. 205-221. – DOI 10.54835/18102883_2025_38_18. – EDN YCQKBW.
2. Демидион, А. П. Применение искусственного интеллекта в инженерном образовании: анализ основных направлений / А. П. Демидион // Педагогическое образование. – 2026. – Т. 7, № 7. – С. 94-100. – DOI 10.62257/2712-9950-2026-7-7-94-100. – EDN JFALFM.

УДК 378.147

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Богославская К.Э., ORCID 0009-0002-7947-7786
ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики»,
г. Таганрог, Ростовская обл., РФ
bogoslavskaya.01@mail.ru

Введение. Необходимость усиления воспитательной составляющей образовательного процесса закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, который рассматривает воспитание как деятельность, направленную на развитие личности и её самоопределение на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей [1; 2]. К традиционным ценностям Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей от 09.11.2022 № 809, относят права и свободы человека, достоинство, справедливость, гражданственность и служение Отечеству [3]. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция требует от выпускника развитого правосознания и нетерпимого отношения к коррупционному поведению [4].

Основная часть. В психолого-педагогической литературе ценностные ориентации трактуются как устойчивые, социально обусловленные смысловые образования личности, регулирующие её поведение и выбор жизненных и профессиональных позиций [5, с. 311]. Аудиторное обучение, ориентированное на передачу нормативного и доктринального материала, создаёт необходимую познавательную основу, однако ценностный компонент формируется преимущественно в деятельности, требующей самостоятельного выбора, переживания и ответственности за принятое решение. Одним из институциональных пространств такой деятельности является студенческое научное общество (далее - СНО).

Опыт руководства СНО позволяет выделить ряд функций, посредством которых оно влияет на ценностные ориентации обучающихся юридического профиля. Во-первых, исследовательская деятельность формирует ценности истины, объективности и академической добросовестности: работа с первоисточниками, судебной практикой и доктринальными позициями приучает студента аргументировать выводы и признавать пределы собственной компетентности. Во-вторых, дискуссионные форматы (заседания проблемных групп, круглые столы,

студенческие конференции) развивают правовую аргументацию, уважение к оппоненту и способность отстаивать позицию в рамках закона и профессиональной этики. В-третьих, публичное представление результатов формирует ответственность за публично высказанное слово, что для будущего юриста имеет профессионально значимый характер.

Наибольший эффект, как показывает практика руководства СНО, дают формы работы, сочетающие исследование и публичное обсуждение: разбор спорных ситуаций правоприменения с обоснованием собственной позиции, подготовка докладов по актуальным проблемам отраслевых юридических наук, участие в студенческих научных конференциях и подготовка публикаций, встречи с практикующими юристами. Такие формы позволяют обучающемуся увидеть ценностное измерение профессии не как декларацию, а как условие качества и легитимности юридического решения.

Для оценки результативности целесообразно сочетать количественные и качественные показатели: динамику ценностных ориентаций по результатам повторных диагностических срезов, анализ содержания научных работ (выбор проблематики, глубина этической и правовой аргументации), наблюдение за поведением обучающихся в дискуссиях и самооценку участников. Такой подход позволяет отделить подлинные изменения ценностно-смысловой сферы от внешних показателей активности (числа выступлений и публикаций) и корректировать содержание работы СНО с учётом выявленных затруднений.

Существенным ресурсом является преемственность поколений внутри СНО. Включение студентов старших курсов и магистрантов в роли консультантов и рецензентов формирует у них чувство ответственности за профессиональное сообщество, а у начинающих исследователей — образец ценностного отношения к науке и профессии. Подобная модель способствует переходу от внешней мотивации к внутренней, при которой участие в научной работе воспринимается как личностно значимая деятельность, а не как средство получения формальных поощрений.

Вместе с тем, выявляются проблемы, снижающие воспитательный потенциал СНО. Они заключаются в формализации участия, мотивированной накоплением достижений для индивидуального портфолио; слабая связь тематики работ с ценностной проблематикой профессии; неравномерная вовлечённость обучающихся разных курсов.

Преодоление названных проблем предполагает реализацию ряда педагогических условий: добровольность участия и право выбора тематики исследования; включение в научную проблематику вопросов профессиональной этики, правосознания и правовой культуры; организацию ценностной рефлексии (обсуждение результатов, рефлексивные беседы, анализ профессиональных дилемм);

последовательное вовлечение обучающихся с младших курсов с постепенным усложнением ролей - от участника до организатора и наставника для менее опытных студентов; выработку единых требований к академической этике; мониторинг динамики ценностных ориентаций с использованием валидизированных диагностических методик.

Отдельного внимания требует соотношение индивидуальных и коллективных форм работы. Индивидуальное исследование развивает самостоятельность суждений и личную ответственность за результат, тогда как работа в проблемных группах формирует навыки профессионального сотрудничества, умение договариваться и учитывать интересы других участников. Для будущего юриста, деятельность которого протекает в условиях состязательности и одновременно требует корпоративной солидарности в рамках закона, оптимальным является сочетание обеих форм с обязательным обсуждением этических аспектов выбранных исследовательских стратегий. Систематическое вовлечение обучающихся в такое обсуждение повышает их чувствительность к ценностным основаниям правовых решений и снижает риск формального, нормативистского подхода к профессии.

Заключение. Таким образом, студенческое научное общество выступает не только средством приобщения к исследовательской работе, но и воспитательной средой, в которой ценностные ориентации будущего юриста формируются через деятельность, общение и рефлексию. Дальнейшее исследование предполагает эмпирическую проверку эффективности обозначенных условий в рамках диссертационной работы.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп.). – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочная правовая система. – URL: https://www.consultant.ru (дата обращения: 02.10.2026).
2. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся : Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочная правовая система. – URL: https://www.consultant.ru (дата обращения: 02.10.2026).
3. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://publication.pravo.gov.ru (дата обращения: 02.10.2026).
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция : приказ Минобрнауки России от 13.08.2020 № 1011. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочная правовая система. – URL: https://www.consultant.ru (дата обращения: 02.10.2026).
5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2022. – 511 с.

УДК 81-13

РАЗЛИЧНЫЕ СПОСОБЫ СДЕРЖИВАНИЯ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ

Бойко В.Н., ORCID 0000-0001-6953-7250,
Романько В.В., ORCID 0000-0001-9768-2586
[1]ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, РФ
boiko.vic17@yandex.ru, *viktoria.v21@yandex.ru*

Введение. Одной из ключевых задач современного общества и государства, становится работа над тем. чтобы регулировать, контролировать и сдерживать речевую агрессию. Это необходимо для сохранения стабильной жизни общества и соблюдения законов. Повышение уровня речевой агрессии приводит к ее быстрому распространению и может спровоцировать повышение уровня конфликтов в обществе, негативно влиять на психическое здоровье людей.

Цель. Рассмотреть механизмы, сдерживающие проявление речевой агрессии и стратегии ее смягчения.

Основная часть. Наиболее общей альтернативой воинственной позиции в диалоге, противоположностью деструктивному общению является общение ассертивное. Ассертивность (англ. assert – «настаивать на своем», «отстаивать свои права»; assertive – «конструктивность», «уверенность в себе», «неущемление чужих интересов») – это самоутверждение без нанесения вреда другому человеку. Основными параметрами ассертивного общения являются: взаимоуважение собеседников; знание и понимание актуальных (выполняемых в момент речи) ролей и функций собеседников; поддержание этических рамок общения (употребление формул вежливости, выражение взаимной расположенности); неущемление чужих интересов в диалоге; адекватная интонация речи (спокойная, ровная, доброжелательная).

Ассертивное поведение, позволяющее настойчиво, но неагрессивно отстаивать свои идеи, предупреждать конфронтацию и успешно отражать словесные удары, базируется на трех важных понятиях, которые можно условно объединить в принцип «трех С»: 1) самоанализ (рефлексия), 2) сопереживание (эмпатия), 3) снисходительность (толерантность). Рассмотрим каждое из этих понятий более подробно.

Самоанализ (рефлексия**)** – обращение человека на самого себя, на свое знание или на собственное состояние; размышление о себе, склонность анализировать собственные переживания. Рефлексия предполагает самонаблюдение, самоанализ и самокоррекцию; пристальное внимание к своей речи, размышление над собственным поведением и систематическую работу по преодолению недостатков. На основе проведенного анализа создаем альтернативную модель речеповедения.

Эмпатия (греч. empatheia – «сопереживание») – проникновение и вчувствование в переживания другого человека, способность поставить себя на его место; способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Проще говоря, это умение сопереживать, сочувствовать, сострадать. Человек, проявляющий эмпатию, легально и ненасильственно проникает в речевое пространство другого человека. Для того чтобы попытаться сдержать речевую агрессию, нужно: объективно оценить уровень адресата (профессиональный, интеллектуальный, речевой); определить его актуальную роль и реальные возможности в данной ситуации; посмотреть на проблему его глазами и представить себя на его месте; отказаться от поведенческих шаблонов и проявить коммуникативную гибкость; вообразить переживаемое состояние и спрогнозировать возможные ответные реакции собеседника.

Названные стратегии поведения нужно научиться проявлять как можно раньше.

Толерантность (лат. tolerans (tolerantis) – «терпеливо переносящий») – терпимость, снисходительность; либеральное принятие поведения, убеждений и ценностей других людей. Толерантность означает терпимость к непохожим на наши, непривычным, незнакомым образу жизни, особенностям поведения, обычаям, традициям, представлениям, верованиям, суждениям, мнениям, идеям, оценкам.

Итак, знание и практическое применение принципа «трех С» позволяет нам если не полностью избавиться от склонности к речевой агрессии. Многие известные способы устранения или сглаживания речевой агрессии основаны на так называемом отрицательном подкреплении – психологическом механизме, основу которого составляют событие, действие, стимул, способные изменить или вовсе прекратить нежелательное поведение.

1. Игнорирование – основной прием противостояния словесной агрессии, основанный на отрицательном подкреплении. Действие этого метода достаточно просто. Чтобы погасить отрицательное эмоциональное возбуждение, необходимо прекратить его подкрепление.

2. Метод переключение внимания – другой известный прием предупреждения или свертывания словесной агрессии, основанный на отрицательном подкреплении. Переключить внимание агрессора – значит чем-то отвлечь его, остудить пыл и отвести негативную энергию в более мирное русло.

3. Метод проецирования положительных личностных качеств и поведенческих реакций. Зная «сильные» стороны и положительные качества собеседника, в определенной ситуации мы можем актуализировать эти качества с помощью высказываний, которые подчеркивают неожиданность, случайность проступка.

4. Положительные оценочные высказывания, целенаправленная демонстрация одобрения и доброжелательного отношения к собеседнику, похвала, препятствуют речевой агрессии.

5. Открытое словесное порицание. На первый взгляд осуждающее замечание – самый простой способ противостоять агрессии. Однако он часто неэффективен, поскольку упрек, запрет, требование могут иметь прямо противоположный результат – вызвать ответный отказ, возражение, протест. Поэтому порицание должно быть выражено непременно в корректной форме.

6. Шутка, юмор и смех будут несовместимы с открытой агрессией. Однако необходимо заметить, что шутки неприязненного и оскорбительного содержания – это уже не юмор, а сарказм (язвительная, злая, едкая насмешка). Такие шутки обижают и могут, напротив, провоцировать ответную речевую агрессию.

7. Убеждение. Существуют требования, нарушение которых делает убеждение неэффективным и может вызвать раздражение собеседника. Например, во избежание ответной агрессии не следует разъяснять вполне очевидное, не нужно повышать тон. Начинать всегда лучше с описания достоинств собеседника, его достижений, успехов. Это позволяет снять эмоциональное напряжение, настроить на позитивное общение, снизить возможность протеста. В процессе убеждения эффективен прием смены ролей: моделирование ситуации, в которой «агрессор» оказывается на месте «жертвы», с целью добиться осознания неправильности поведения через эмпатию.

8. Извинение.

9. Эвфемизмы. «Особое место в ряду средств устранения бестактности, агрессивности речи занимают эвфемизмы – более мягкие слова или выражения вместо грубых или бранных.

10. «Перевёрнутая лупа» – приём, при котором возникшую проблему или сложившуюся ситуацию преподносят как нечто менее значительное и менее негативное.

Заключение: Подчинение установленным правилам, помогающим создать благоприятную обстановку, поддерживание общения в тональности, исключающей речевую агрессию, отказ от языковых средств, оскорбляющих человеческое самолюбие, унижающих достоинство, - вот несложные с точки зрения теории и не очень простые с точки зрения практики постулаты, сдерживающие речевую агрессию.

Список литературы

1. Седов К. Ф. Речевая агрессия в повседневной коммуникации // Речевая агрессия в современной культуре: Сб. науч. трудов. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т. 2005. – 32с.
2. Щербинина Ю. В. Речевая защита. Учимся управлять агрессией. – М.: Неолит, 2017. – 304с.
3. Шейгал Е.И. Вербальная агрессия в политическом дискурсе / Е.И. Шейгал // Вопросы стилистики. – Саратов, 1999. – №28. – С. 221.

УДК 378.147:81'25

СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

***Борзых Е. А.*[1],** ORCID 0009-0007-0150-9932,
***Кокнова Т. А.*[2],** д-р пед. наук, проф., ORCID 0000-0003-0232-0756
[1] ФГБОУ ВО «Донбасский государственный технический университет»,
г. Алчевск, ЛНР, РФ
[2] ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, РФ.
elelnalborzykh@list.ru, koknovatanya@mail.ru

Введение. Современная профессиональная подготовка лингвистов-переводчиков сталкивается с вызовами, обусловленными трансформацией сущности переводческой деятельности. Сегодня перевод понимается не как простая трансляция знаковых систем, а как сложный акт межкультурной коммуникации, центром которого выступает активный субъект - лингвист-переводчик [1, с. 86]. В этой связи на первый план выходят не только языковые и собственно переводческие умения, но и способность специалиста выстраивать эффективное межличностное и межкультурное взаимодействие с заказчиком, коллегами, представителями иных культур.

Однако, как показывает анализ образовательной практики, в процессе профессиональной подготовки будущих лингвистов-переводчиков по-прежнему преобладает когнитивная направленность, а формированию интерактивной компетентности уделяется недостаточное внимание. Выпускник-переводчик далеко не всегда оказывается готов к тому, чтобы занять активную субъектную позицию, проявить мобильность и адаптивность, выстроить продуктивный диалог в реальных ситуациях профессиональной коммуникации. Именно это и заставляет искать действенные средства формирования интерактивной компетентности. Одним из таких средств, на наш взгляд, выступает субъект-субъектное взаимодействие.

Цель исследования - теоретически обосновать потенциал субъект-субъектного взаимодействия как средства формирования интерактивной компетентности будущих лингвистов-переводчиков.

Основная часть. Соотношение субъект-субъектных и субъект-объектных отношений - один из ключевых вопросов современной педагогики. А. Л. Рассказова обращает внимание на то, что в педагогической деятельности оба типа отношений существуют в диалектическом единстве. Субъект-объектные отношения обеспечивают передачу знаний и формирование умений, тогда как субъект-субъектные

открывают пространство для развития личности и её активной позиции [2, с. 154].

На наш взгляд, именно субъект-субъектные отношения позволяют обучающемуся выйти за пределы пассивного восприятия информации и стать полноправным участником образовательного процесса. При этом важно подчеркнуть, что субъект-субъектное взаимодействие не отменяет субъект-объектных отношений, а дополняет их, обеспечивая целостность профессионального становления будущего специалиста, в нашем случае будущих лингвистов-переводчиков.

Ретроспективный анализ развития субъект-субъектных отношений в педагогических системах, проведённый Л. М. Прошиной, показывает, что переход от субъект-объектной к субъект-субъектной парадигме является закономерным этапом эволюции педагогической мысли [3, с. 48]. Из данного тезиса очевидно, что данный переход отражает общую тенденцию гуманизации образования, в рамках которой обучающийся рассматривается не как объект педагогического воздействия, а как активный субъект собственного профессионального становления. Для нашего научного понимания и в контексте профессиональной подготовки лингвистов-переводчиков эта тенденция приобретает особое значение, поскольку будущий специалист должен быть готов не просто к воспроизведению языковых норм, но к активному участию в межкультурном диалоге.

Отметим, что для лингвистов-переводчиков, чья профессиональная деятельность по своей природе является интерактивной (предполагает постоянное взаимодействие с текстом, автором, заказчиком, участниками межкультурной коммуникации), овладение субъект-субъектным взаимодействием становится непосредственной проекцией будущей профессиональной реальности. Именно в процессе субъект-субъектного взаимодействия у будущих специалистов развиваются не только языковые компетенции, но и способности к эмпатии, рефлексии и гибкому реагированию в ситуациях межкультурного общения, что составляет основу их профессиональной готовности.

Значимым потенциалом в формировании интерактивной компетентности обладают интерактивные формы и методы обучения, реализуемые в логике субъект-субъектного взаимодействия. Исследователи Е. В. Коротаева и А. С. Андрюнина, к ним относятся ролевые и деловые игры, дискуссии, кейс-стади, проектная деятельность, моделирование профессиональных ситуаций [4, с. 28]. Е. Б. Павлова и И. С. Лебедева также подчёркивают, что именно такая организация работы позволяет не только повысить мотивацию, но и создать условия для реального проживания ситуаций субъект-субъектного взаимодействия, что является необходимым условием для формирования интерактивной компетентности [5, с. 140]. Важно отметить, что интерактивные формы

работы обеспечивают развитие всех трёх компонентов интерактивной компетентности - коммуникативного, регулятивно-деятельностного и социокультурного, - содержание которых было раскрыто нами в предыдущих публикациях [6, с. 228].

Мы полагаем, что ключевым механизмом, обеспечивающим трансформацию внешних стимулов во внутренние побуждения к субъект-субъектному взаимодействию, выступает рефлексия. Именно рефлексивная позиция позволяет будущему переводчику осознать свою роль посредника и выстроить эффективную межкультурную коммуникацию. При этом рефлексия направлена как на профессиональный самоанализ переводческих решений, так и на осмысление себя как субъекта межкультурного диалога, ответственного за взаимопонимание между представителями разных культур. Целенаправленное развитие рефлексивных умений – через рефлексивные сессии, анализ собственного коммуникативного поведения, ведение дневников самонаблюдения – является неотъемлемой составляющей формирования интерактивной компетентности будущих лингвистов-переводчиков.

Следует подчеркнуть, что эффективность субъект-субъектного взаимодействия как средства формирования интерактивной компетентности, на наш взгляд, не должна обеспечиваться за счёт изолированного применения отдельных педагогических форм, методов или технологий; данный процесс требует их более основательного и системного сочетания. В данном контексте Т. А. Кокнова и С. Я. Харченко полагают, что внедрение системного подхода к категоризации компетентностей будет способствовать преодолению фрагментарности и обеспечит соответствие подготовки выпускников требованиям рынка труда [7]. Следовательно, субъект-субъектное взаимодействие выступает системообразующей основой образовательного процесса, обеспечивающей целостность формирования интерактивной компетентности будущих лингвистов-переводчиков. При этом важная роль принадлежит преподавателю, который выступает не только источником знаний, но и организатором диалогического пространства, фасилитатором и партнёром по коммуникации. Именно от его готовности выстраивать субъект-субъектные отношения зависит эффективность всего образовательного процесса.

Заключение. Проведённый анализ даёт основания для следующих выводов. Субъект-субъектное взаимодействие - это не просто один из методов обучения. Речь идёт о принципе, который перестраивает сам характер образовательного процесса и обеспечивает активную позицию всех его участников. Для формирования интерактивной компетентности будущих лингвистов-переводчиков такое взаимодействие открывает три принципиальные возможности. Оно позволяет моделировать реальные ситуации профессиональной коммуникации, способствует развитию

коммуникативных, регулятивных и социокультурных умений, а также создаёт пространство для рефлексивного осмысления собственного поведения. Следующий шаг нашего исследования предполагает экспериментальную проверку того, насколько эффективно субъект-субъектное взаимодействие работает как средство формирования интерактивной компетентности будущих лингвистов-переводчиков.

Список литературы

1. Гавриленко, Н. Н. Переводчик 2030: профессиональный взгляд в будущее / Н. Н. Гавриленко // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2021. – Т. 10, № 38. – С. 85–90.
2. Рассказова, А. Л. Проблема «субъект-субъектных» и «субъект-объектных» отношений в педагогической деятельности / А. Л. Рассказова // Вестник экономической интеграции. – 2014. – № 2 (71). – С. 153–156. – EDN: SCNNOJ. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21501637
3. Прошина, Л. М. Ретроспективный анализ развития субъект-субъектных отношений в педагогических системах / Л. М. Прошина // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 48. – URL: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1186 (дата обращения: 16.09.2026).
4. Коротаева, Е. В. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики / Е. В. Коротаева, А. С. Андрюнина // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 26–33.
5. Павлова, Е. Б. Определение интерактивности: создание интерактивных моделей обучения / Е. Б. Павлова, И. С. Лебедева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 4 (833). – С. 136–145.
6. Борзых, Е. А. Интерактивная компетентность в контексте подготовки будущих лингвистов-переводчиков: определение и характеристика / Е. А. Борзых // ЦИТИСЭ. – 2026. – № 1. – С. 224–234. – URL: https://ma123.ru/ru/2026/01/интерактивная-компетентность-в-конт/ (дата обращения: 17.09.2026).
7. Кокнова, Т. А. Профессиональная компетентность в современном контексте: стратегии категоризации и аналитические параметры / Т. А. Кокнова, С. Я. Харченко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13, № 3. – EDN: FWYBPC. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82960274

УДК 378.091.33:005.336.2 – 027.22:378.018.43

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Бородина А.Н., ORCID 0009-0002-4816-0620
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, РФ
borodina2205@bk.ru

Введение. Трансформация образовательных практик под влиянием цифровизации ставит перед педагогическим образованием задачу подготовить учителя иностранных языков, способного самостоятельно ставить профессиональные цели, выбирать способы их достижения, оценивать результаты своей деятельности и корректировать ее в меняющихся условиях. Такой способностью определяется метакомпетентность – интегративная характеристика, выходящая за рамки отдельных компетенций. Ее формирование особенно актуально в дистанционном обучении: у студента увеличивается доля самостоятельной работы, и от него требуется высокий уровень самоорганизации.

Цель исследования – обосновать роль рефлексии как механизма формирования метакомпетентности будущих учителей иностранных языков и определить возможности средств дистанционного обучения для организации рефлексивных практик.

Основная часть. В рамках компетентностного подхода метакомпетентность понимается «интегративное динамическое качество личности, ориентированное на саморазвитие в условиях продуктивного непрерывного образования и проявляющееся в способности и готовности осознанно использовать целесообразные стратегии целеполагания, самоорганизации, самоконтроля и саморегуляции на основе рефлексии результатов и границ интеллектуальной деятельности» [5, с. 80]. Следовательно, рефлексия обеспечивает осознание и коррекцию субъектом стратегий собственной интеллектуальной деятельности.

Применительно к профессиональной подготовке будущих учителей иностранных языков метакомпетентность рассматривается как «интегративное профессионально-личностное качество, включающее способность к осознанной организации, регуляции и рефлексии педагогической деятельности в условиях цифровизации и межкультурной коммуникации, с опорой на лингводидактику (науку о методах и технологиях преподавания иностранных языков)…» [1, с. 233]. Данное определение связывает рефлексию с цифровой средой, что является важным для нашего исследования.

Согласно О. В. Усачевой «рефлексия – это «исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения ее эффективности в дальнейшем, а также это процесс самопознания путем самонаблюдения и самоанализа и показатель творческого мышления индивида» [4, с. 236]. Автор выделяет три вида рефлексии: ситуативная рефлексия обеспечивает самоконтроль в актуальной ситуации; ретроспективная направлена на анализ выполненной деятельности; перспективная связана с планированием и прогнозированием предстоящих действий [4, с. 236]. Представленные формы рефлексии коррелируют с ключевыми метастратегиями: перспективная выступает фундаментом целеполагания, ситуативная обеспечивает процессы самоконтроля и регуляции, а ретроспективная необходима для самооценки и последующей коррекции действий. Следовательно, рефлексия выступает механизмом осмысления внешнего педагогического воздействия и способствует становлению самостоятельной, осознанно регулируемой учебно-профессиональной деятельности будущего учителя [4, с. 235–237].

Е. Д. Платова подчёркивает потенциал цифровой образовательной среды в развитии самоорганизации, самооценки, рефлексии и способности студентов к самообучению; применительно к иноязычной и методической подготовке данный потенциал реализуется посредством систем управления обучением, сервисов видеоконференцсвязи, совместных электронных документов, электронного портфолио и цифровых средств проверки письменной речи [3, с. 82–84].

Рефлексивный компонент должен быть интегрирован в структуру учебно-профессиональных задач. После выполнения студентом практической работы (разработки дистанционного урока, создания упражнения или проведения микрообучения) целесообразно предусмотреть этап самооценки, который включать оценку результативности деятельности, критическое осмысление выбора инструментария, идентификацию возникших барьеров и определение векторов дальнейшей оптимизации образовательного процесса. Такая процедура связывает результат деятельности с анализом способов его достижения и переводит рефлексию из формального этапа занятия в средство управления собственной учебно-профессиональной деятельностью. Для её организации могут использоваться электронный рефлексивный дневник, листы само- и взаимооценки по заданным критериям, комментарии преподавателя в совместных документах, обсуждение результатов в ходе видеоконференции и электронное портфолио, в котором накапливаются планы занятий, цифровые дидактические материалы, результаты проектных заданий, рефлексивные комментарии и отзывы преподавателя или одногруппников.

Большое значение имеет сочетание самооценки с взаимооценкой. Самооценка ориентирует студента на соотнесение результата с поставленной целью и критериями качества, а взаимооценка позволяет увидеть альтернативные способы решения профессиональной задачи, уточнить собственную позицию и развить способность к конструктивному профессиональному взаимодействию. Исследования рефлексивных практик показывают, что критическое осмысление студентами своих умственных и практических действий способствует формированию рефлексивно-оценочного компонента метакомпетентности; осознание универсальных способов деятельности как метастратегий обеспечивает их перенос в новые проблемные ситуации [2, с. 204–211].

Заключение. Рефлексия является механизмом формирования метакомпетентности будущих учителей иностранных языков, поскольку обеспечивает осознание, оценку и коррекцию целей, способов и результатов учебно-профессиональной деятельности. Средства дистанционного обучения создают условия для систематической реализации рефлексивных практик посредством электронной фиксации образовательных результатов, организации обратной связи, самооценки, взаимооценки и совместного анализа выполненных заданий. Их целенаправленное использование способствует развитию у будущего учителя способности к целеполаганию, самоорганизации, самоконтролю, саморегуляции и непрерывному профессиональному саморазвитию.

Список литературы

1. Бородина, А. Н. Метакомпетентность будущих учителей иностранных языков в контексте компетентностного подхода / А. Н. Бородина // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость : Материалы IV Международной научно-практической конференции, Донецк, 26 июня 2025 года. – Донецк : Донецкий государственный университет, 2025. – С. 228–235. – EDN TAVGEI.
2. Осипов, М. В. Рефлексивные практики в процессе формирования метакомпетентности обучающихся в условиях реализации STEM-технологий / М. В. Осипов, О. Ю. Шубкина // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11, № 6А. – С. 204–213. – DOI 10.34670/AR.2021.39.20.026.
3. Платова, Е. Д. Потенциал цифровой образовательной среды вуза в формировании метакомпетентности студентов / Е. Д. Платова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13, № 1 (46). – С. 82–85. – EDN CFQXCD.
4. Усачева, О. В. Рефлексия как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков / О. В. Усачева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 6(62). – С. 235 – 242. – EDN JKFEHT.
5. Шершнева, В. А. Метакомпетентность в иерархии компетентностей / В. А. Шершнева, М. В. Осипов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2020. – № 1 (51). – С. 80–89. – DOI 10.25146/1995-0861-2020-51-1-186.

УДК 378.091.33:005.591.6-027.22:378.091.31-059.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Будник Н.В., ORCID 0009-0000-7851-7577
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, РФ
n.v.budnik.nina@yandex.ru

Введение. Современная система высшего педагогического образования находится в состоянии активной трансформации, обусловленной вызовами государства и общества, изменением требований к личности педагога и условиям его профессиональной деятельности. Востребованный педагог, способный к социальной ответственности за результаты своего труда, готовый к реализации педагогической деятельности в разных условиях и с разным контингентом обучающихся, обладающий способностью к созданию новых форм и способов обучения и воспитания.

Однако традиционные подходы к организации образовательного процесса в организации высшего образования не в полной мере обеспечивают формирование у студентов магистратуры личностных смыслов педагогической деятельности и готовности к инновационной активности. Связи с этим возникает необходимость поиска и внедрения новых концептуальных оснований подготовки будущих педагогов.

Цель публикации – обоснование выбора персонифицированного подхода как концептуальной основы подготовки будущих магистров педагогического образования к инновационной деятельности.

Основная часть. Для развития личности педагога, способного к социальной ответственности за результаты своего труда в соответствии с ожиданиями общества и требованиями государства, к реализации педагогической деятельности в разных условиях и с разным контингентом обучающихся, необходимо изменение традиционных подходов к организации образовательного процесса в высшем образовательном учреждении. Одним из способов формирования у студентов магистратуры личностных смыслов педагогической деятельности является внедрение в систему педагогического образования концепции персонифицированного подхода [2]. Вопросами применения данного подхода в системе образования занимались Т.Э. Галкина [1], О.В. Гукаленко, О.В. Китикарь, И.В. Колоколова [2], Ю.Ф. Тунгусов [6], Е.Н. Степанов [5], И.С. Якиманская[7] и др. Реализуемый на основе концепции личностно-

ориентированного образования (Е.В. Бондаревская) данный подход нацелен на формирование готовности студентов к деятельности с учётом их интересов и личностных смыслов.

Необходимость персонифицированного подхода в педагогическом образовании связана с современными вызовами государства и общества и стремлением будущих педагогов к повышению собственного рейтинга в конкурентной профессиональной среде [3].

Сразу обратим внимание на выбор персонифицированного подхода, а не личностно-ориентированного, применительно к нашему исследованию. В основу выбора положены исследования С.В. Кондратьева, который отмечает, что персонифицированный подход (person – человек как социальный субъект), в отличии от личностно-ориентированного, учитывает и социальные, духовные свойства личности, и природные особенности индивида, которые развиваются в ходе социализации [4, с. 97]. Что касается подготовки студента к инновационной деятельности, то личность выступает, прежде всего, социальным субъектом, от которого зависит развитие общества (социальной среды). При формировании готовности студентов к инновационной деятельности персонифицированный подход нацеливает опираться на их ценности, научные интересы, изменяющиеся потребности и профессиональные перспективы. Получается, что персонифицированный подход позволяет студентам осознать личностный смысл инновационной деятельности, в том числе и для будущей профессиональной деятельности, профессиональной карьеры, развивать способность к генерированию идей, применению инновационных способов при выполнении профессиональных задач [3].

Персонифицированный подход позволяет студентам – будущим педагогам осознать личностный смысл будущей профессии и рассматривать профессиональную деятельность в контексте целостной, динамической, многоуровневой, сложной системы, в которой педагогу необходимо соблюдать динамическое равновесие между традиционным и инновационным образованием и развивать способность к генерированию новых форм и способов обучения и воспитания, в том числе с учетом масштабного распространения онлай-образования [2].

Для реализации данного подхода в практике педагогического образования необходимо предоставлять обучаемым возможность выбора вариантов образовательных программ и построения индивидуальных траекторий личностного роста в соответствии со способностями, потребностями и спецификой будущей образовательной отрасли.

Заключение. Таким образом, персонифицированный подход представляет собой концептуальную основу подготовки будущих магистров педагогического образования к инновационной деятельности,

позволяющую учитывать не только личностны, но и социальные свойства обучающегося.

Персонифицированный подход позволяет будущим педагогам осознать личностный смысл инновационной деятельности в применении на практике. Так же данный подход развивает способность к генерированию новых форм и способов и воспитания с учетом распространения онлайн-образования.

Список литературы

1. Галкина, Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.08 / Галкина Т.Э. – Москва, 2011. – 341 с.
2. Гукаленко, О.В. Персонифицированный подход в системе подготовки педагогов / О.В. Гукаленко, О.В. Китикарь, И.В. Колоколова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2, № 3 (73). – С. 11–21.
3. Дианова, Ю.А. Формирование готовности студентов к инновационной деятельности в научно-проектном кампусе университета : 5.8.7 / Дианова Ю.А. – Пенза, 2023. – 211 с.
4. Кондратьев, С.В. От личностно-ориентированного к персонифицированному обучению / С.В. Кондратьев // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2009. – № 3 (14). – С. 95–109.
5. Степанов, Е.Н. Персонифицированный подход в воспитании детей как основа деятельности педагога / Е.Н. Степанов // Воспитание школьников. – 2017. – № 1. – С. 20–28.
6. Тунгусов, Ю.Ф. Персонификация образовательного процесса как средство регионализации подготовки кадров в педагогическом колледже : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Тунгусов Ю.Ф. – Тобольск, 1998. – 189 с.
7. Якиманская, И.С. Основы личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – Москва : Бином ; Лаборатория знаний, 2011. – 220 с.

УДК. 37. 372.8

РЕДКИЕ РАСТЕНИЯ РОДНОГО КРАЯ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Булдакова Н. Б., канд. геогр. наук, доц., ORCID 0000-0001-9614-7944
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск, Курганская обл., РФ
cunami1976@yandex.ru

Введение. Подготовка будущих учителей биологии и географии в вузе требует не только формирования у студентов прочной базы знаний по основным дисциплинам естественно-научного цикла, но и изучения биологических объектов своего края. При этом необходимо знакомство как с наиболее типичными видами растений и животных, так и редкими, занесёнными в Красную книгу. Изучение данных объектов расширяет кругозор обучающихся и способствует развитию экологической культуры, что является важным качеством для учителя биологии. Всё вышеизложенное определяет актуальность нашего исследования.

Цель. Рассмотреть методические аспекты организации изучения студентами редких представителей флоры родного края в период полевой практики по биологии.

Основная часть. На территории Курганской области насчитывается 191 вид редких растений. Часть из них занесены в Красную книгу области, часть имеют статус редко встречающихся. Шадринский округ отличается значительным распространением на территории видов растений, занесённых в Красную книгу. Всего зафиксировано 29 видов, нуждающихся в охране. Поэтому данные биологические объекты имеют интерес для исследовательской деятельности студентов. В микрорайоне Шадринска «Посёлок Северный» нами проложен маршрут для полевых исследований в период практики по биологии через луг и сосновый лес, где можно обнаружить редкие растения. Маршрут начинается от автобусной остановки «Школа №8», продолжается через лес на протяжении трёх километров, затем через автомобильную дорогу переходит на суходольный луг и движение продолжается в сторону спортивного комплекса «Парус». На территории соснового леса студенты знакомятся со следующими редкими растениями: горицвет весенний (адонис), лилия кудреватая (саранка), майник двулистный (любка двулистная), плаун булавовидный, купальница европейская, купена лекарственная. Из перечисленных видов растений занесёнными в Красную книгу Курганской области являются горицвет весенний (адонис), лилия кудреватая (саранка), купальница европейская [1];[2]. Остальные растения считаются редкими на территории Курганской области, но в Красную

книгу не занесены. На рассматриваемом маршруте можно наблюдать также прострел весенний, который не считается редким на территории Курганской области, однако данный вид занесён в Красную книгу Российской Федерации [2]. На территории луга нами были обнаружены следующие редкие растения: ятрышник шлемоносный (присвоена третья категория редкости), ирис русский (занесён в Красную книгу области), гусиный лук, лук поникающий.

Изучение редких растений студентами начинается с теоретического занятия, на котором они знакомятся с Красной книгой Курганской области и узнают из лекции преподавателя морфо биологические признаки редких растений, которые можно встретить на территории Шадринского округа. Обязательно заостряется внимание студентов на том, что охраняемые виды нельзя срезать для гербария, возможно только фотографирование, не допускается оказание какого-либо воздействия на их естественную среду обитания (передвигаться по маршруту следует осторожно, чтобы снизить риск вытаптывания растений). Дальнейшая работа выполняется на маршруте полевых исследований [4]. Студентам необходимо обнаружить редкие растения, определить их видовую принадлежность с помощью атласов определителей и провести количественный учёт обнаруженных экземпляров. Изучаются условия обитания растений: тип почвы, влажность, степень освещённости, удалённость от объектов хозяйственной деятельности. Устанавливается, на каких типах почвы обнаруживается большее количество экземпляров редких растений. Определяется и характеризуется их фенологическая фаза. Студентам предлагается выяснить с помощью научной литературы, в какие промежутки времени наблюдаемая фенологическая фаза отмечается у данного растения в других регионах и делается вывод о наличии, либо отсутствии отличий в нашем регионе. Даётся оценка степени антропогенной нагрузки на среду обитания растений, и определяются меры охраны. Такие полевые исследования проводятся, по возможности, ежегодно и сравниваются с результатами, полученными в предыдущие годы. Данные об изменении численности растений необходимы для прогнозирования изменений ареала их распространения и определения мер охраны [3]. Студентами выполняется самостоятельная работа по фиксированию фенологических фаз охраняемых видов растений, по возможности осуществляется сбор семенного материала.

В процессе прохождения полевой практики по биологии студентами создаётся виртуальный гербарий редких растений Шадринского округа, представляющий собой коллекцию фотоснимков, выполненных в природных условиях. У каждого фотоснимка указывается русское и латинское название растения и даётся его биологическое описание. Данный материал в дальнейшем может использоваться на занятиях по

биологии в вузе и при организации научно-популярных мероприятий для школьников.

Так как одной из задач практики является подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности, то предполагается выполнение заданий, связанных с образовательным процессом в школе. В рамках изучения темы «Редкие растения Зауралья», студентами разрабатывается экскурсия для школьников, направленная на знакомство с редкими представителями флоры и их биологией, а также причинами сокращения численности данных видов растений. Экскурсия оформляется в соответствие с требованиями методики обучения биологии и включается в отчёт по практике. Задание выполняется в мини группах по два-три человека. Отдельные фрагменты экскурсии демонстрируются студентами в полевых условиях. Каждая мини группа выбирает определённый этап разработанной экскурсии, который должна показать на маршруте. Представленные студентами методические материалы могут использоваться для организации внеурочных занятий по биологии с обучающимися средних общеобразовательных учреждений.

Заключение. Опыт педагогической деятельности показал, что исследования редких представителей растений и животных в их естественной среде обитания не только вызывает познавательный интерес у студентов и способствует углублению их знаний в области биологии, но и развивает их экологическое сознание и культуру. Данные качества являются важными для учителя биологии, так как позволяют успешно осуществлять экологическое воспитание в системе школьного образования.

Список литературы

1. Красная книга Курганской области. Издание 2-е. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. – 448 с.;
2. Науменко, Н. И. Материалы Красной книги Курганской области: растения, нуждающиеся в региональной охране / Н. И. Науменко, М. А. Васеева, А. С. Мочалов // Вестник Курганского государственного университета. – 2011. – №2. – С. 59-72.;
3. Науменко, Н. И. Флористические обоснования развития системы особо охраняемых природных территорий Шадринского района Курганской области / Н. И. Науменко, Л. Г. Тарунина, М. О. Кузина, Т. Л. Печёрских, Н. В. Чалышева, Е. С. Шепорева // Вестник Курганского государственного университета. – 2016. – №4. – С. 31-39.;
4. Сюрина, Г. А. Биологические экскурсии : методика проведения / Г. А. Сюрина. – Текст : электронный //nsportal.ru : образовательная социальная сеть, 2021. –URL: https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2021/11/07/biologicheskie-ekskursii-metodika-provedeniya (дата обращения: 03.09.2026).

УДК 378.016:81'25

ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОТ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО НАВЫКА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИНСТРУМЕНТУ

Быстрова Е.Н., ORCID 0009-0004-5991-1834
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»,
г. Мелитополь, Запорожская обл., РФ
bystrova86bystrova@yandex.ru

Введение. В системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка переводческая компетенция занимает особое положение, принципиально отличающееся от её статуса в подготовке переводчика-практика. Для переводчика она выступает конечной целью обучения, тогда как для педагога она превращается в инструмент решения педагогических задач и средство развития собственной языковой личности и профессиональной рефлексии. Двойственная природа переводческой компетенции в педагогическом контексте состоит в том, что она выступает и условием эффективности профессиональной деятельности учителя, и тем инструментарием, который он должен передать учащимся.

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить специфику переводческой компетенции учителя иностранного языка и обосновать её интегративную модель, объединяющую операционально-технический и рефлексивно-методический компоненты.

Основная часть. Анализ подходов к определению переводческой компетенции обнаруживает значительную вариативность, отражающую сложность самого феномена. Ключевой вопрос при их рассмотрении с позиций педагогического образования состоит в том, в какой мере каждая модель учитывает необходимость не просто осуществить перевод, но и объяснить его и адаптировать для учебных целей.

Р. К. Миньяр-Белоручев выделяет языковую, речевую и лингвострановедческую компетенции [6, с. 8]. Модель эта специфику педагогического труда не учитывает, поскольку учителю недостаточно знать язык и уметь на нём говорить, так как он должен ещё и понимать, каким образом эти знания формируются у учащихся.

В. Н. Комиссаров выделяет языковую, коммуникативную, текстообразующую и техническую компетенции, вводя понятие инференции, под которой понимается способность формировать правильные выводы о полном содержании высказываний на основе фоновых знаний [4, с. 329–330]. Для учителя, работающего с неполными высказываниями учащихся, эта способность представляется ключевой,

однако педагогический аспект здесь остаётся не проявленным, поскольку инференция важна для понимания, но не для объяснения.

Е. В. Гакова предлагает наиболее развёрнутую структуру, включающую языковую, коммуникативную, социокультурную, техническую, текстообразующую, информационно-технологическую, экстралингвистическую, интегративную и личностную компетенции [2, с. 110–111]. Компоненты эти уже ближе к педагогической реальности, однако способность к педагогической интерпретации перевода всё равно отсутствует. Н.В. Кондрашова определяет переводческую компетенцию как способность адекватно преобразовывать письменный иноязычный специальный текст в письменный текст на родном языке и обратно [5, с. 166]. Определение это редуцирует переводческую компетенцию к сугубо технологическому действию.

Наиболее разработанной представляется компонентная модель М.В. Вербицкой и М.Ю. Соловова, которые на основе подходов В.Н. Комиссарова, В. Вилсса, Л.К. Латышева, А. Нойберта и PACTE GROUP выделяют коммуникативную субкомпетенцию на двух языках, трансференциальную, предметно-специальную, техническую, исследовательскую и психофизиологическую субкомпетенции, а также самосовершенствование [1, с. 9–10]. Авторы подчёркивают интегративный характер переводческой компетенции, однако педагогическая направленность в этой модели не учитывается, поскольку для учителя важен не максимальный уровень компетенции как таковой, а достаточный для решения педагогических задач.

Существенный вклад вносит Т.Л. Гурулева, предлагающая двухкомпонентную трёхуровневую модель, включающую межкультурную коммуникативную и собственно переводческую компетенции с технологической, технической, этикетной и тематической субкомпетенциями [3, с. 254]. С педагогической точки зрения значимо выделение этикетной компетенции, однако компонент, связанный с объяснением перевода учащимся, здесь также отсутствует.

Подход В. Л. Темкиной и Л. А. Ласицы приобретает в контексте настоящего исследования наибольший интерес, поскольку авторы рассматривают переводческую компетенцию как часть профессиональной компетентности, включающей, среди прочего, лингводидактическую компетенцию, то есть способность обучать переводу [7, с. 140]. Именно здесь впервые появляется то, что принципиально отличает этот подход от всех предыдущих. Включение лингводидактической компетенции позволяет рассматривать переводческую компетенцию учителя как самостоятельное интегративное свойство, а не как вспомогательный элемент, производный от иноязычной коммуникативной компетенции. Если у переводчика-практика лингводидактический компонент

отсутствует как ненужный, то у учителя он становится системообразующим.

Традиционные модели переводоведения не могут быть механически перенесены в педагогическое образование, поскольку ориентированы на конечный продукт, тогда как для учителя важнее те возможности, которые перевод открывает для анализа языковых явлений и организации обратной связи, поэтому акцент смещается с продукта на процесс. В этой связи ключевым становится различение двух составляющих переводческой компетенции учителя: операционально-технической, включающей анализ текста, подбор эквивалентов и работу со словарями, и рефлексивно-методической, обеспечивающей способность объяснять собственные переводческие решения и адаптировать их для учебных целей. Именно вторая составляющая превращает владение переводом из личного умения в профессиональный педагогический инструмент.

Заключение. В предлагаемой модели переводческая компетенция будущего учителя иностранного языка определяется как интегративное свойство, объединяющее операционально-технический и рефлексивно-методический компоненты, причём системообразующим выступает второй, поскольку именно он связывает переводческую компетенцию с учебно-методической. Учитель, владеющий переводом на уровне личного навыка, но не способный объяснить его механизмы, не сможет эффективно формировать переводческие умения у учащихся, и наоборот, понимание логики перевода позволяет педагогу использовать перевод как инструмент диагностики и развития языковой рефлексии. Формирование такой компетенции не может быть изолированным, ни как чисто языковой навык, ни как сугубо методический приём, поскольку предполагает интеграцию языковой, переводческой и методической подготовки, при которой каждое переводческое действие осмысливается не только по результату, но и по педагогическому потенциалу.

Список литературы

1. Вербицкая, М. В. Компоненты и уровни переводческой компетенции / М. В. Вербицкая, М. Ю. Соловов // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 4. – С. 9–18.
2. Гакова, Е. В. Проблема определения профессиональной компетентности переводчика профессионально ориентированных текстов / Е. В. Гакова // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2014. – № 2. – С. 110–116.
3. Гурулева, Т. Л. Компонентно-уровневое моделирование профессиональной переводческой компетенции / Т. Л. Гурулева // Среднее профессиональное образование. – 2021. – № 4. – С. 251–257.
4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – Москва : ЭТС, 2002. – 424 с.

5. Кондрашова, Н. В. Компетентностный подход в преподавании перевода в неязыковом вузе / Н. В. Кондрашова // Психология и педагогика: методика и проблемы. – 2009. – № 10. – С. 165–167.
6. Миньяр-Белоручев, Р. К. Как стать переводчиком? / Р. К. Миньяр-Белоручев. – Москва : Готика, 1999. – 176 с.
7. Темкина, В. Л. Текстовая деятельность как средство формирования профессиональной компетентности студентов языковых специальностей / В. Л.
8. Темкина, Л. А. Ласица // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 5. – С. 140–146.

УДК 378.662

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТА В ОБЛАСТИ ЭЛЕКТРОНИКИ

Валеева Р.Р., ORCID 0000-0003-3923-152X,
Михатов А.С.
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ», г. Казань, РФ
Nana933@list.ru, artemy.mihatov@yandex.ru

Введение. Электроника и микроэлектроника играют главную роль в технологической независимости России. В условиях внешнего санкционного давления и необходимости импортозамещения система подготовки инженерных кадров в сфере электроники претерпевает значительные изменения. Государство ставит перед промышленностью масштабную задачу, в ближайшие пять лет увеличить доля рынка, занимаемая российскими товарами до 70%. Это невозможно без ускоренного развития кадрового потенциала.

Цель данной публикации — систематизировать основные тенденции в обучении студентов по электронным специальностям в российском контексте и выявить направления педагогических инноваций, которые будут определять облик инженерного образования в 2025-2026 годах.

Основная часть. Одним из ключевых трендов последних лет стало последовательное усиление государственной поддержки инженерного образования [1]. За последние пять лет количество ежегодно выделяемых бюджетных мест для обучения по широкому спектру специальностей «Электроника, радиотехника и системы связи» составило около 17 700 мест. В 2025 году предусмотрено 246 000 бюджетных мест по специальностям, связанным с инженерией и современными технологиями, что составило около 43%.

В то же время наблюдается устойчивая тенденция к повышению качества приема по инженерным и техническим специальностям. В прошлом году средний балл единого государственного экзамена вырос как

у абитуриентов, поступающих на бюджетной основе, так и на платной, что свидетельствует о растущей популярности инженерного образования среди молодёжи.

Важным инструментом для привлечения студентов и аспирантов в область микроэлектроники стало создание стипендии имени Камиля Валиева, которую могут получить студенты профильных специальностей [2]. Приоритетное внимание уделяется повышению качества инженерного образования, нацеленного на формирование глубоких знаний и профессиональных навыков. Лучшие практики разрабатываются университетами, участвующими в пилотном проекте по внедрению новой-уникальной модели высшего образования: расширяются достижения Санкт-Петербургского горного университета, МАИ и НИТУ МИСИС по подготовке технических кадров.

Флагманским проектом, формирующим облик современной инженерной подготовки в России, стал стартовавший в 2022 году проект передовые инженерные школы [3]. Его ключевая особенность это тесное партнерство между университетами и ведущими промышленными компаниями страны. На сегодняшний день в 50 университетах уже функционируют 50 таких школ, а к 2030 году их число планируется удвоить [4].

Это наглядный пример того, как меняется подход к инженерному образованию в России. Из 50 созданных инженерных школ пять специализируются непосредственно на микроэлектронике. Среди ведущих университетов, реализующих программы ПИШ в этой области, можно выделить НИИТУ МИЭТ, ТУСУР, МФТИ, СПбГЭТУ ЛЭТИ, Воронежский государственный университет, Новгородский государственный университет и Южный федеральный университет. По состоянию на 2026 год около десяти передовых инженерных школ работают в ведущих университетах в области микроэлектроники.

Ярким примером является запущенная в конце 2023 года высшая инженерная школа СПбГЭТУ ЛЭТИ по специальности электроника и электротехника. В настоящее время Инженерная школа ЛЕТИ обеспечивает почти 100% трудоустройство магистрантов второго курса обучения.

Взаимодействие университетов с промышленностью становится неотъемлемой частью современной системы электронного образования в России. Главная проблема- разрыв между образование и промышленностью. Чтобы преодолеть этот барьер, создается эффективная система взаимодействия науки, образования и промышленности.

Демографическая ситуация и дефицит кадров в микроэлектронной промышленности выступают мощными катализаторами для пересмотра образовательных программ. По данным центра подготовки кадров на 2024 год, дефицит специалистов в микроэлектронной отрасли составляет более

7000 человек, из которых 36% занимают должности и выполняют работы, требующие более высокой квалификации. Прогнозируемая потребность в персонале на трехлетний период с 2025 по 2027 год составляет более 20000 человек.

Молодежные лаборатории становятся важным инструментом для удержания молодых специалистов в области исследований и разработок. Сегодня 71 из 940 молодежных лабораторий в России специализируются на микроэлектронике. Эти лаборатории создают реальные возможности для поддержки молодых ученых в сфере исследований и разработок, обеспечивают преемственность научных школ и интегрируют обучение с передовыми научными исследованиями.

На базе НРУ МИЭТ были созданы семь молодёжных лабораторий, где проводятся исследования в таких областях, как фотоника, энергетика, сенсорные технологии, высокопроизводительная электроника, новые элементные базы и вычислительные системы на кристалле. Лаборатория материалы и компоненты активной фотоники разработала экспериментальные образцы фотонных интегральных схем, позволяющих записывать, хранить и обрабатывать оптическую информацию. В свою очередь, команда лаборатории элементарных основ наноэлектроники занимается созданием технологий для микроволновых устройств, электронных компонентов и базовых элементов квантовых компьютеров.

Заключение. Подготовка студентов в области электроники в России определяется несколькими взаимосвязанными факторами: государственная поддержка инженерного образования, деятельность инженерных вузов, сотрудничество университетов и промышленных предприятий, внедрение отечественного ПО и цифровых решений, а также нехватка кадров в отрасли. Эти факторы работают вместе, сокращая разрыв между образованием и производством: студенты участвуют в реальных разработках, университеты оснащаются отечественными инструментами, выпускников принимают на работу в соответствии с их профилем. Зависимость от бюджетного финансирования и отраслевых партнеров остается ограничением модели; дальнейшее развитие связано с масштабированием инженерных колледжей и расширением сети молодежных лабораторий.

Список литературы

1. Путин назвал поддержку инженерного образования и естественных наук приоритетами для РФ – Текст: электронный // tass.ru: официальный сайт. – 2022 – URL: https://tass.ru/obschestvo/15963463 (дата обращения: 08.10.2026).
2. Путин утвердил условия получения стипендии в 75 тыс. руб.– Текст: электронный // rbc.ru: официальный сайт. – 2023 – URL: https://www.rbc.ru/rbcfreenews/6564c69d9a7947e7e526e5e3 (дата обращения: 08.10.2026).

3. Мишустин объявил о планах создать 30 инженерных школ на базе вузов – Текст: электронный // rbc.ru: официальный сайт. – 2022 – URL: https://www.rbc.ru/politics/11/04/2022/6254081d9a7947bf05409777 (дата обращения: 08.10.2026).
4. Как в России готовят кадровый резерв для технологического суверенитета – Текст: электронный // rbc.ru: официальный сайт. – 2025 – URL: http://www.rbc.ru/society/14/11/2025/6912f3149a794734b8262e4b (дата обращения: 08.10.2026).

УДК 378.14

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РАДИОЭЛЕКТРОНИКЕ: ТЕНДЕНЦИИ, ПРАКТИКА И ПРОБЛЕМЫ

Валеева Р.Р., ORCID 0000-0003-3923-152X,
Михатов А.С.
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ», г. Казань, РФ
Nana933@list.ru, artemy.mihatov@yandex.ru

Введение. Современный уровень развития радиотехнических систем характеризуется быстрым внедрением передовых технологий и искусственного интеллекта. Эти изменения оказывают значительное влияние не только на технологические процессы, но и на подготовку специалистов в этой области. Одной из основных проблем образовательного процесса является неопределенность в контексте быстрого технического прогресса как среди учащихся, так и среди учителей.

В связи с этим генеративный искусственный интеллект рассматривается как инструмент, способный снизить неопределенность и повысить качество профессиональной подготовки. Его можно использовать для автоматизированного анализа образовательных данных, персонализации образовательных процессов, моделирования сложных радиотехнических процессов и создания адаптивных систем обучения [1].

Целью данной публикации является систематизация основных направлений применения ИИ в обучении студентов радиоэлектронных специальностей, анализ практического опыта российских вузов и выявление основных проблем, связанных с интеграцией интеллектуальных систем в образовательный процесс.

Основная часть. Одним из наиболее перспективных применений ИИ в электронном образовании является персонализация обучения [2]. Генеративный искусственный интеллект расширяет возможности учителя по автоматизации и персонализации обратной связи от учащихся и

обеспечивает оперативный и информированный диалог между учителем и учеником.

Разработка крупномасштабных языковых моделей открыла новые возможности для создания специализированных помощников с искусственным интеллектом, ориентированных на конкретные предметные области. В отличие от универсальных чат-ботов, в таких системах используются технологии поиска с дополненной генерацией, которые позволяют им точно управлять знаниями в предметной области и операционными процессами в специализированном программном обеспечении.

Проектное обучение - один из наиболее эффективных подходов в инженерном образовании. Интеграция ИИ в этот подход позволяет студентам не только овладеть теоретическими концепциями, но и применять их в практических задачах, близких к реальной инженерии.

Исследования показывают, что применение проектного обучения, интегрированного с ИИ, в области радиочастотной инженерии приводит к улучшению навыков решения проблем, навыков проектирования и моделирования, а общая академическая успеваемость повышается примерно на 32% по сравнению с традиционными подходами.

Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники проводит инновационный семинар, на котором студенты изучают ключевые принципы проектирования интегрированных микроволновых аттенюаторов и используют методы искусственного интеллекта для создания схемотехнических решений для 5-битных секций аттенюаторов.

Цифровые близнецы представляют собой одно из самых инновационных применений искусственного интеллекта в электронном образовании. Они позволяют создавать виртуальные копии реальных электронных устройств и систем, что дает студентам возможность проводить эксперименты без риска повреждения дорогостоящего оборудования и без ограничений, связанных с физическим доступом в лаборатории.

В ТУСУРЕ реализуется программа, направленная на разработку методики студентов по проектированию цифровых аналогов сложных радиотехнических систем и комплексов. В Высшей школе экономики студенты овладевают навыками создания электронных макетов и цифровых аналогов электронного вычислительного и радиоэлектронного оборудования в рамках магистерской программы "Компьютерные системы и сети", а также проводят цифровые тесты с использованием виртуальных испытательных стендов.

Цифровые близнецы в сочетании с технологиями дополненной реальности позволяют преобразовывать традиционные учебные материалы - экспертные видеоролики, лабораторные документы - в

структурированные учебные модули с использованием крупномасштабных языковых моделей [3].

Несмотря на свой значительный потенциал, интеграция ИИ в электронное образование сопряжена с рядом серьезных проблем. Одной из них является проблема метакогнитивной лени - склонности учащихся переключать когнитивные усилия на системы искусственного интеллекта без глубокого понимания материала. Исследования показывают, что простое добавление задач с помощью искусственного интеллекта не решает проблему автоматически. Основными препятствиями являются этическая неопределенность и отсутствие четкой институциональной политики в отношении использования ИИ. Необходимы прозрачные правила цитирования, уточнение границ допустимого и систематическое укрепление доверия студентов с помощью задач возрастающей сложности.

Проверка результатов, полученных с помощью искусственного интеллекта, остается серьезной проблемой. Студенты успешно используют ИИ для генерации дизайнерских идей и определения технических параметров, но результаты ИИ требуют значительной проверки, особенно при выводе уравнений и аналитических зависимостей. В радиоэлектронике, где технические решения основаны на строгих физических законах, критическое мышление и способность проверять результаты искусственного интеллекта становятся ключевыми компетенциями будущих специалистов.

Кроме того, существует разрыв между требованиями студентов и готовностью преподавателей интегрировать ИИ. Согласно социологическим исследованиям, проведенным в Национальном исследовательском университете "МЭИ", студенты демонстрируют более высокий спрос на глубокую интеграцию ИИ в образовательный процесс для решения проблем персонализации, автоматизации и поддержки исследовательской деятельности, в то время как преподаватели относятся к этим процессам более осторожно.

Искусственный интеллект трансформирует радиоэлектронное образование в нескольких ключевых областях: персонализация и адаптивное обучение, создание специализированных помощников с искусственным интеллектом, интеграция ИИ в проектно-ориентированное обучение, разработка цифровых двойников и виртуальных лабораторий.

Заключение. В то же время успешная интеграция ИИ требует пересмотра фундаментальных педагогических методов и образовательных стандартов. Искусственный интеллект становится катализатором профессиональных навыков учителя, но не заменой ему.

Список литературы

1. Менеджеры назвали топ-5 задач, с которыми идут к нейросетям – Текст: электронный // rbc.ru: официальный сайт. – 2026 – URL:

https://www.rbc.ru/education/06/10/2026/6aba62ab9a79476c59c15ec7?from=story_68ff449a9a7947801a19298b_feed_6 (дата обращения: 08.10.2026).
2. Искусственный интеллект в образовании: как ИИ меняет процесс обучения – Текст: электронный // mws.ru: официальный сайт. – 2025 – URL: https://mws.ru/blog/iskusstvennyj-intellekt-v-obrazovanii-kak-ii-menyaet-proczess-obucheniya/?utm_source=organic_google (дата обращения: 08.10.2026).
3. Виртуальный близнец: Зачем предприятия используют цифровых двойников – Текст: электронный // rg.ru: официальный сайт. – 2025 – URL: https://rg.ru/2025/06/02/kompiuter-plavit-stal.html (дата обращения: 08.10.2026).

УДК 378.147:364-43

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ЗАЩИТЕ ГРАЖДАН ОТ ДЕСТРУКТИВНОГО ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Васюк А.А., канд. пед. наук, доц., ORCID 0009-0004-2011-9129,
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, РФ
andreyvasyuk@yandex.ru

Введение. Глобализация и развитие цифровых коммуникаций расширяют возможности технологического, психологического и информационного давления на личность, группы и общество. Внешнее воздействие на информационную среду распространяется через СМИ, социальные сети и мессенджеры, не требуя непосредственного контакта с человеком. Поэтому защита граждан от деструктивного информационно-психологического воздействия становится самостоятельной исследовательской задачей [1]. Такое воздействие может способствовать правовому нигилизму, цинизму, агрессии, негативизму и отказу от традиционных ценностей, создавая риски для психологического и физического здоровья граждан и национальной безопасности.

Основная часть. Проблема объединяет исследования психологов, специалистов по информационной безопасности, юристов, философов, культурологов и педагогов [2; 3; 4]. Ее решение требует согласованной работы: юристы разрабатывают правовые основания защиты, технические специалисты обеспечивают фильтрацию деструктивного контента, экономисты определяют финансовое обеспечение соответствующих программ, педагоги занимаются профилактикой негативного воздействия на обучающихся. Социальная работа дополняет эти направления помощью наиболее уязвимым категориям населения [5; 6].

Исследования социальной сферы преимущественно посвящены информатизации услуг, цифровой компетентности и информационной

культуре специалистов. Информационную безопасность обычно рассматривают с позиций защиты персональных данных, конфиденциальности и безопасности социальных организаций. Участие социальных работников в противодействии деструктивному информационно-психологическому воздействию остается недостаточно изученным. Между тем цифровизация услуг предполагает владение информационно-коммуникационными технологиями, а работа с данными получателей помощи требует соблюдения установленных правил их защиты. Отдельные направления профилактики информационно-психологических угроз уже входят в практику специалистов социальной сферы.

Социальные работники взаимодействуют с безработными, малообеспеченными семьями, сиротами, детьми и подростками в трудной жизненной ситуации, пожилыми людьми и лицами с ограниченными возможностями здоровья. Обстоятельства, обусловливающие потребность в социальной поддержке, могут повышать восприимчивость к деструктивному воздействию. У сирот это связано с недостатком устойчивых эмоциональных связей, потребностью в принятии и ограниченным жизненным опытом; у детей-инвалидов и воспитывающих их семей – с социальной изоляцией и зависимостью от помощи. У пожилых людей факторами риска могут быть возрастные когнитивные изменения, недостаточный цифровой опыт, одиночество и доверчивость; у малоимущих – материальная нестабильность, ограниченный доступ к качественной информации и восприимчивость к обещаниям улучшить жизненные условия. Для других групп значимо сочетание социальной нестабильности и эмоционального истощения.

На кафедре психологии образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» мы разрабатываем педагогическое обеспечение подготовки будущих специалистов к защите граждан от деструктивного информационно-психологического воздействия. Подготовка направлена на освоение знаний, умений и практических навыков применения адаптированных технологий социальной работы, развитие профессиональной мотивации и рефлексии. Для этого дополнено содержание учебных дисциплин и практик, выделены тематические модули и разработаны специальные курсы.

Изменения в содержании подготовки распределены по трем этапам. На первом этапе дополнены дисциплины «Введение в профессию», «Профессиональное общение в социальной работе» и требования к ознакомительной практике (проектно-ориентированной); разработан факультативный курс «Современные угрозы информационно-психологического воздействия на людей, группы, общество».

На втором этапе соответствующая тематика включена в дисциплины «Социальная геронтология», «Технологии социальной работы», «Социализация работы с молодежью», «Конфликтология в социальной работе», «Психология социальной деятельности». Уточнены требования к технологической и организационно-управленческой практикам.

На третьем этапе дополнены дисциплины «Технологии социальной работы в зарубежных странах», «Семьеведение» и требования к преддипломной практике. Разработана дисциплина по выбору «Методы и технологии противодействия информационно-психологическому воздействию на различные категории населения».

Для оценки профессиональной готовности нами разработана и апробирована комплексная диагностическая методика. По результатам проведенной работы отмечены развитие необходимых компетенций и положительная мотивация будущих социальных работников к защите граждан от деструктивного информационно-психологического воздействия.

Заключение. На наш взгляд, такую подготовку следует включать в профессиональное обучение по направлению 39.03.02 «Социальная работа». Ее содержание связано с защитой граждан и национальных интересов, сохранением духовно-нравственных ценностей и поддержанием общественной стабильности. Представленный опыт рассматриваем как начальный этап разработки целостной системы подготовки. Дальнейшее исследование предполагает ее построение на основе взаимодействия профессиональных сообществ, органов государственной власти, общественных организаций и образовательных учреждений всех уровней для согласованной защиты граждан и укрепления информационной безопасности общества.

Список литературы

1. Зелинский, С. А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание : средства массовой коммуникации, информации и пропаганды - как проводник манипулятивных методик воздействия на подсознание и моделирования поступков индивида и масс / С. А. Зелинский . – Санкт-Петербург : Скифия, 2008. – 403 с. – (Серия. Теория манипулирования массами). – ISBN 978-5-903463-17-6. – EDN QOJCXP
2. Ильницкий, А. М. Стратегия ментальной безопасности России / А. М. Ильницкий // Военная мысль. – 2022. – № 4. – С. 24-35. – EDN KGURHY.
3. Формирование системы правового регулирования обеспечения информационной безопасности в условиях больших вызовов в глобальном информационном обществе / Т. А. Полякова, А. В. Минбалеев, А. А. Чеботарева [и др.]. – Саратов : Амирит, 2022. – 332 с. – ISBN 978-5-00140-972-4. – EDN WAAAWU.
4. Рерке, В. И. Информационно-психологическая безопасность как научно-исследовательская дефиниция / В. И. Рерке, И. С. Бубнова, В. И. Демаков // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 5(45). – С. 202-211. – DOI 10.23951/2307-6127-2022-5-202-211. – EDN OBJOAC.

5. Васюк, А. А. Роль социальных работников в обеспечении информационной безопасности получателя социальных услуг / А. А. Васюк // Актуальные проблемы современного социального знания : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 29 мая 2025 года. – Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, 2025. – С. 19-23. – EDN SFHFFB.
6. Бабич В.И. Социальные технологии противостояния деструктивному информационно-психологическому воздействию в подготовке специалистов социальной сферы / А. А. Васюк, В. И. Бабич // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности : Материалы XIV Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, 100-летию со дня рождения первого ректора ВСТИ Д.Ш. Фролова и 30-летию подготовки социальных работников во ВСГУТУ. В 2-х томах, Улан-Удэ, 25–26 сентября 2025 года. – Улан-Удэ: Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, 2025. – С. 109-111. – EDN ZGLJTB.

УДК 373

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В УСЛОВИЯХ МАССОВОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИИ ШКОЛЬНИКАМИ

Вознюк С.В., ORCID 0009-0003-3449-1514,
Вознюк А.Н., канд. экон. наук, доц., ORCID 0009-0006-3969-4160
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
nceo007@yandex.com, ala.voznyuck@yandex.ru

Введение. Современный этап эволюции общего образования характеризуется лавинообразным внедрением технологий искусственного интеллекта (ИИ) в повседневную жизнь учащихся. В 2026 году генеративные нейросети стали одним из основных инструментов, к которому обращаются ученики средней школы при выполнении учебных заданий [1]. Доступность технологий порождает серьезный педагогический вызов: школьники массово делегируют нейросетям когнитивные функции, что ведет к некритичному копированию готовых ответов, имитации образовательного процесса и угасанию навыков самостоятельного мышления. В этих условиях традиционные дидактические материалы теряют свою эффективность.

Проблема заключается в несоответствии традиционных подходов к проектированию учебных материалов современным цифровым реалиям. Массовое использование школьниками искусственного интеллекта для

выполнения домашних заданий обесценивает стандартные репродуктивные упражнения. При этом в системе высшего педагогического образования отсутствует целенаправленная подготовка студентов к созданию принципиально новых, ИИ-устойчивых и практико-ориентированных учебных материалов.

Актуальность проблемы подчеркивается официальной позицией государства: согласно Письму Министерства просвещения РФ от 31 августа 2026 г. № СК-702/08 «О методических рекомендациях», сервисы ИИ должны носить исключительно вспомогательный характер и развивать критическое мышление учащихся, а не подменять их субъектность [2]. В связи с этим возникает объективная необходимость трансформации подготовки будущих учителей в стенах вуза: студент-педагог должен обладать сформированной готовностью к созданию учебных материалов нового типа, адаптированных к условиям тотальной цифровизации ученической среды.

Решением проблемы предлагается концепция «оружия против оружия»: будущего учителя необходимо научить использовать ИИ как ассистента для генерации «ИИ-устойчивых» заданий. Однако студенты педагогических факультетов часто используют нейросети лишь на бытовом уровне и не владеют методикой проектирования защищенного образовательного контента. Таким образом, актуализируется задача поиска подходов к формированию методической готовности студентов к работе в этой новой цифровой реальности.

Процесс формирования готовности будущих учителей к проектированию учебных материалов в условиях цифровых рисков включает в себя три ключевых этапа [3]:

1. Освоение промпт-инжиниринга с педагогической спецификой: Студенты учатся формулировать сложные, многоуровневые запросы к ИИ. Нейросеть используется ими не для поиска готовых ответов, а как генератор уникальных текстов, методических фабул и нестандартных условий задач, ориентированных на требования ФГОС.

2. Проектирование учебных материалов нового поколения: Будущие педагоги учатся трансформировать дидактический контент средней школы. Главная цель этой трансформации − не заблокировать использование технологий, а перевести ученика с уровня «ленивого копирования» на уровень «умного сотрудничества» с искусственным интеллектом. В соответствии с рекомендациями Минпросвещения РФ, приоритет отдается заданиям, стимулирующим развитие критического мышления. Студенты осваивают конструирование заданий следующих типов:

- Задания на верификацию: школьнику предлагается текст, сгенерированный ИИ с намеренными историческими, логическими или языковыми ошибками («галлюцинациями»), которые необходимо найти и обосновать.

- Контекстные задачи: вопросы, жестко привязанные к личному очному опыту ученика, актуальным событиям в классе или региональному компоненту (что ИИ не может знать заранее).
- Интерактивные дебаты с моделью: задания, в которых ученик должен использовать ИИ как оппонента в дискуссии, заставив систему аргументированно защищать или опровергать тезис, а затем проанализировать этот диалог. В этой схеме ИИ раскрывается не как продвинутая шпаргалка, а как персональный интеллектуальный тренажер.

3. Экспертная оценка контента: Студенты развивают критическое мышление, выступая в роли экспертов по отношению к материалу, выданному ИИ, оценивая его дидактическую ценность и безопасность для психики подростков.

Предложенный подход может быть интегрирован в учебный процесс педагогических вузов в рамках дисциплин по цифровой дидактике, а также в период прохождения производственной практики (в частности, на факультетах гуманитарного и языкового профиля). Прогнозируемый эффект от внедрения данной методики заключается в комплексном решении нескольких задач. Во-первых, ожидается оптимизация временных затрат будущих учителей. Во-вторых, это позволит сформировать у студентов гибкое педагогическое мышление, ориентированное на реальную индивидуализацию обучения.

В то же время концепция формирования готовности к проектированию ИИ-устойчивых материалов имеет ряд объективных ограничений. Во-первых, она сталкивается с барьером технологического неравенства: не все школы и вузы обладают равным доступом к стабильным и высокотехнологичным ИИ-платформам. Во-вторых, существует серьезный риск «цифрового инфантилизма»: интерактивное взаимодействие с ИИ эффективно только тогда, когда у ученика уже заложена прочная база фундаментальных знаний. Без нее школьник просто не сможет выступить экспертом и обнаружить логические или фактические ошибки нейросети. Наконец, создание и постоянная модернизация таких заданий требуют от педагога регулярного повышения квалификации, так как сами ИИ-модели стремительно эволюционируют и учатся обходить педагогические «защитные барьеры».

Заключение. Формирование готовности студентов-педагогов к проектированию учебных материалов в условиях массового использования ИИ школьниками — это стратегический шаг в эволюции высшего образования. Невозможно запретить ученикам использовать технологии, но возможно подготовить учителя, способного превратить эти технологии в стимул для развития. Искусственный интеллект создавался как мощный усилитель человеческого потенциала, и задача современного педагога — научить детей использовать этот инструмент для совместного творчества и критического анализа, а не для механического замещения собственного

мышления. Обучение будущих педагогов созданию интерактивных, ИИ-устойчивых заданий позволяет защитить образовательный процесс от имитации и гарантирует, что в центре обучения в средней школе по-прежнему будет оставаться мыслящий ребенок.

Список литературы

1. Programs.com : [сайт] / учредитель Backlinko LLC. - New York, 2022 − . – URL: https://programs.com (дата обращения: 07.10.2026). – Текст : электронный.
2. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 31 августа 2026 г. № СК-702/08 «О методических рекомендациях». – Текст : электронный // Гарант : [сайт]. – 2026. − URL: https://base.garant.ru/414894238/ (дата обращения: 20.09.2026).
3. Коротков, П. А. Методические аспекты использования генеративного искусственного интеллекта в высшем образовании: вызовы и решения / П. А. Коротков. – Текст : электронный // Мир педагогики и психологии. − 2026. − № 6. − С.446−461. − URL: https://scipress.ru/upload/pedagogy/mpp062026-vosstanovlen.pdf (дата обращения: 05.10.2026).

УДК 378.147.88:004

ЦИФРОВЫЕ СЕРВИСЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ В IT-ПРОЕКТАХ

Гаврилова Ю.С., ORCID 0009-0009-5365-436X,
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Кемеровская обл., РФ
y.gavrilova@khpi.ru

Введение. В крупных городах России доля вакансий, предлагающих удаленный формат работы, варьируется от 25 до 40%. Также около 7% вакансий предлагают оформление в компанию в виде договора гражданско-правового характера с самозанятым, с индивидуальным предпринимателем или физическим лицом вместо традиционного трудового договора. Работа в удаленном формате зачастую сопряжена с размещением команды в разных регионах, поэтому работодатели все чаще ожидают от выпускников IT-направлений готовности работать в распределенных командах: вести коммуникацию, согласовывать задачи, совместно использовать документы и разрабатывать программный продукт. Одним из основных подходов к формированию этих навыков в вузах является проектное обучение.

Цель публикации – описать опыт применения цифровых сервисов для организации командной работы студентов над IT-проектами и показать их роль в формировании цифровых, метапредметных и мягких навыков.

Основная часть. В Кузбасском гуманитарно-педагогическом институте Кемеровского государственного университета проектная деятельность студентов **IT-направлений** представляет собой командную разработку программных продуктов, причем каждый семестр состав команд меняется. Команды состоят из проект-менеджера, аналитика, проектировщика, нескольких разработчиков, тестировщика и технического писателя [1]. Также преподаватели, курирующие проект, стараются формировать команды из студентов разных академических групп. Такой подход к формированию команд приводит к тому, что из-за сложностей с синхронизацией расписания студенты переходят на работу над проектом в удаленном формате. Таким образом, проектное обучение моделирует три реальных условия IT-сферы – работу в условиях неопределенности, в кросс-функциональных и распределенных командах.

Можно выделить четыре категории цифровых сервисов организации такой командной работы в IT-проектах:

1. Менеджер задач.
2. Облачные хранилища [2].
3. Системы контроля версий.
4. Мессенджеры и социальные сети.

Для планирования работ и их последующего контроля используются менеджеры задач (большая часть команд использует сервис Weeek). Проект-менеджер создает канбан-доску, на которой отображаются колонки «Надо сделать», «В работе», «На проверке» и «Готово». После того, как появляется какая-то задача (например, провести интервью с заказчиком), проект-менеджер добавляет ее на доску в колонку «Надо сделать», назначает ответственных и выставляет сроки. По мере работы над задачей ответственный перемещает ее по доске. Применение менеджеров задач помогает работе в условиях неопределенности: команда видит актуальный статус каждой задачи, распределение нагрузки между участниками команды, а также может оценить оставшийся объем работы. Работа с канбан-доской формирует у студентов навыки планирования своего рабочего времени, самоорганизации и ответственности за результат.

Облачные хранилища предназначены для совместной работы над необходимой проекту документацией. Проект-менеджер создает общую папку проекта (чаще всего используется Яндекс Диск), а внутри нее – папки для каждой роли. По мере работы над проектом папки заполняются документацией. Некоторые документы должны быть постоянно доступны для всех членов команды, например, на основе собранных аналитиком требований к проекту тестировщик формулирует критерии приемочного тестирования, а проектировщик – разрабатывает модель данных и макеты интерфейса. Совместная работа с электронными документами формирует у студентов навыки коммуникации и профессионального взаимодействия – они учатся договариваться и согласовывать решения.

Во всех проектных командах роль разработчика выполняет несколько человек (как правило, от 2 до 4). Для эффективной совместной работы они используют систему контроля версий Git (чаще всего репозитории размещаются на GitHub). Работу с репозиторием курирует старший разработчик, он же собирает финальную версию программного продукта. Кроме разработчиков доступ к репозиторию имеют тестировщик и технический писатель. Работа с системой контроля версий формирует у студентов навыки командной разработки программного продукта, итерационной разработки, документирования программного кода.

Мессенджеры и социальные сети используются для общения команды. Проект-менеджер создает общий чат команды (в основном, в социальной сети ВКонтакте), где размещает информацию, полученную от курирующих проекты преподавателей, и напоминает о сроках сдачи этапов проекта. Также в общем чате команда обсуждает задачи и возникающие проблемы. Кроме того, могут быть созданы дополнительные чаты для исполнителей одной и той же роли, например, чат разработчиков. Такой подход позволяет поддерживать осведомленность каждого разработчика о ходе работы, не перегружая при этом основной информационный канал команды. Асинхронное общение в мессенджерах и социальных сетях развивает навыки коммуникации, необходимые для работы в распределенных командах.

Следует отметить, что студенты знакомятся с вышеуказанными цифровыми сервисами не во время работы над проектами, а в ходе освоения дисциплины «Введение в проектную деятельность в сфере IT» (1 курс). Данная дисциплина содержит раздел «Цифровые сервисы совместной работы», где расположены методические указания по работе с менеджерами задач, облачными хранилищами и мессенджерами. Кроме того, размещены разработанные преподавателями обучающие видеоролики по работе с системой контроля версий Git: «Создаём учётную запись на github.com», «Скачиваем и настраиваем десктопную версию github», «Добавляем в проект коллегу для совместной работы», «Как внести изменения в чужой проект», «Смотрим изменения, которые коллега внёс в проект» и «Добавляем в проект программу на C++». Практические работы по данному разделу проводятся в малых группах, причем каждый участник группы учится создавать свое хранилище, свою беседу, свой репозиторий и т.д., а затем – делать их доступными для остальных участников группы.

Важно учитывать, что рынок цифровых сервисов для совместной работы весьма обширен, а значит, что в организации, куда будет трудоустраиваться выпускник, могут использоваться другие программные продукты, поэтому основной задачей является не приобретение навыков работы с конкретными сервисами, а в формировании готовности осваивать новые цифровые инструменты, фиксировать ход разработки,

документировать программный код; понимания принципов командной работы и совместной разработки программного продукта.

Заключение. Таким образом, цифровые сервисы для совместной работы являются средством формирования цифровых навыков – умение работать с цифровыми сервисами; метапредметных навыков – фиксация хода разработки, документирование кода, понимание принципов совместной разработки и готовность осваивать новые инструменты; гибких навыков – планирование времени, самоорганизация, ответственность за результат, коммуникация, согласование решений и командная работа.

Список литературы

1. Гаврилова, Ю. С. Проектное обучение как способ формирования soft-skills у студентов IT-направлений / Ю. С. Гаврилова, О. А. Штейнбрехер // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2025. – № 4(97). – С. 36-39. – EDN CWRSTQ.
2. Алексеева, Т. В. Облачные сервисы для совместной работы студентов / Т. В. Алексеева, Л. А. Кокарева // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – № 2(14). – С. 140-144. – EDN SEXZAT.

УДК 378.147:004.8:811.111

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКИХ ПРОМПТОВ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ IT-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Гелвановский Г.В., канд. филол. наук, проф., ORCID 0000-0002-0186-6354
АНО ВО «Университет Иннополис», г. Иннополис, Респ. Татарстан, РФ
g.gelvanovsky@innopolis.ru

Введение. В условиях цифровизации высшего образования и активного внедрения технологий искусственного интеллекта преподавание дисциплины «Академическое письмо и аргументация» (AWA I) студентам инженерных и компьютерных специальностей требует системного обновления методических подходов. В Университете Иннополис эта дисциплина является обязательным годовым курсом трудоемкостью 6 ECTS (30 лабораторных занятий по 90 минут в семестр) для студентов первого курса бакалавриата Института компьютерных наук (Department of Computer Science). Обучение ведется на английском языке при входном уровне подготовки B1–B2 по шкале CEFR. Освоение дисциплины направлено на формирование навыков критического анализа научных публикаций, построения логичной аргументации и создания академических текстов (структурированных абзацев различных типов и

аналитических эссе) в соответствии со стандартами IEEE. Теоретическая база курса опирается на исследования когнитивных механизмов восприятия письменного текста читателем [1] и концепции стиля в академическом дискурсе [2].

Основная часть. Содержательный фокус дисциплины зафиксирован в концептуальных принципах эффективного академического письма. Студенты обучаются последовательной реализации шести ключевых канонов оформления научного текста:

1) Формальный стиль: отказ от стяженных языковых форм (mustn't, wasn't), разговорной лексики (pretty good → encouraging, a huge number of → numerous) и эмоционально окрашенной пунктуации (!).

2) Лаконичность: элиминация фразовых глаголов (bring up → raise), двойных отрицаний (did not accept → rejected), избыточных смысловых пар (each and every → each), плеоназмов (future plans → plans, in order to → to) и абстрактных метапонятий (refactoring strategy → refactoring).

3) Точность: замена оценочных разговорных слов (big, good, nice) терминологией (substandard, effective) и отказ от использования открытых списков с «etc.» в пользу исчерпывающих перечней.

4) Взвешенность: применение академического хеджирования (appears to be, mostly), исключение сверхобобщений (everyone has access) и эмоционально заряженных оценок (stupid → debatable).

5) Ясность синтаксиса: минимизация отглагольных существительных (номинализаций: optimization → optimize), ограничение пассивного залога в пользу активного (за исключением описания методологии и соблюдения тема-рематической связности по принципу «данное-новое), исключение эксплетивов (There is/are, It is/was) и указательных местоимений без опорного существительного (This/That), а также вынесение подлежащего и сказуемого ближе к началу предложения.

6) Корректность местоимений: строгая локализация местоимения I описанием исследовательских процедур, ограничение местоимения WE коллективом соавторов и полный запрет на обращение к читателю через местоимение YOU.

Для обеспечения высокого качества регулярной обратной связи на больших потоках обучающихся в систему оценивания курса включены промежуточные задания Timely Submission Assignments (TSA), составляющие 25% от итогового рейтинга за курс и оцениваемые по системе «зачет/незачет». Ввиду того, что детализированная проверка преподавателем предусмотрена для контрольных точек (TSA 3 и TSA 8), для заданий TSA 1, TSA 2, TSA 4, TSA 5, TSA 6 и TSA 7 была внедрена методика получения персонализированных рецензий от больших языковых моделей (LLM) с использованием авторских промптов.

Авторские промпты разработаны таким образом, чтобы исключить комплиментарность и направить языковую модель на выполнение функции

бескомпромиссного академического редактора («Be blunt, direct, and unsparing. Do not praise. Identify every flaw»):

1. **Рецензирование описательного абзаца (TSA 1):** промпт проверяет соответствие типу (объект, процесс, классификация), наличие вводного предложения (topic sentence + controlling idea), не менее трех подкрепляющих предложений, контракт known–new, средства связи, а также формирует вердикт Pass/Fail, минимальные построчные правки, эталонный образец (<150 слов) и три целевых микро-урока.

2. **Оценка текста сравнения и сопоставления (TSA 2):** промпт контролирует поаспектную организацию сравнения, грамматическую точность сравнительных конструкций (than, In contrast, Similarly), пресекая неконтролируемое смешение сравнения и контраста.

3. **Аудит аннотации научной статьи (TSA 4):** промпт выполняет автоматический антиплагиатный скрининг (выявление текстового совпадения от трех слов подряд), оценивает точность глаголов цитирования, корректность библиографических ссылок по стандарту IEEE [3] и проводит тотальную проверку соблюдения всех канонов академического стиля.

4. **Верификация аналитического журнала чтения и тезиса (TSA 5):** промпт проверяет статус прочитанных источников по базам Scimago [4] (допуск только Q1/Q2), наличию рецензирования, индексу Хирша авторов (h-index ≥ 5 по Scopus/Google Scholar), структуре IMRaD и релевантности тезису эссе с выдачей поячеечных исправлений для таблицы Excel.

5. **Аудит аргументирующих абзацев эссе (TSA 6 и TSA 7):** промпт производит проверку ответов-реакций. Он осуществляет сканирование на прямой плагиат (3+ слов подряд), проверяет валидность внешних источников, контролирует трехчастную структуру абзаца (заголовок-мнение, доказательная база со ссылками по IEEE [3], резюмирующий вывод), а также генерирует критериальные оценки взаимного рецензирования по 5-балльной шкале и формирует итоговый реестр рекомендаций по устранению выявленных дефектов.

Заключение. Интеграция авторских промптов для взаимодействия с LLM в образовательный процесс дисциплины AWA I позволила обеспечить первокурсников IT-специальностей оперативной, глубинно-аналитической и объективной обратной связью по базовым принципам академического письма. Предложенный подход существенно повышает учебную автономию студентов, развивает навыки критического саморедактирования и оптимизирует педагогическую нагрузку преподавателя без снижения планки контроля качества. Перспективы исследования связаны с адаптацией разработанных алгоритмов промптинга для курсов академического письма последующих уровней подготовки.

Список литературы

1. Douglas, Y. The Reader's Brain: How Neuroscience Can Make You a Better Writer / Y. Douglas. – Cambridge : Cambridge University Press, 2015. – 282 p.
2. Pinker, S. The Sense of Style: The Thinking Person's Guide to Writing in the 21st Century / S. Pinker. – New York : Penguin Books, 2015. – 368 p.
3. IEEE Editorial Style Manual. – IEEE Periodicals, 2023. – URL: https://journals.ieeeauthorcenter.ieee.org/your-role-in-article-production/ieee-editorial-style-manual/ (дата обращения: 28.09.2026).
4. SJR : SCImago Journal & Country Rank. – URL: https://www.scimagojr.com/ (дата обращения: 28.09.2026).

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ РАБОТЕ С ИИ-ГЕНЕРИРОВАННЫМ КОНТЕНТОМ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К НАПИСАНИЮ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

Голенко М.Д., канд. пед. наук, доц.. ORCID 0000-0003-3191-1176
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ
golenko.md@yandex.ru

Введение. Стремительное развитие и популяризация генеративных моделей (ChatGPT, DeepSeek, GigaChat, YandexGPT, т.п.) поставили перед высшей школой принципиально новую и крайне непростую задачу. Очевидно, что запретить студентам пользоваться инструментарием данных платформ при написании научных текстов невозможно, а отследить и доказать использование ими ресурсов искусственного интеллекта (ИИ) сложно юридически и этически. Это снижает доверие между студентом и преподавателем, а также лишает студента возможности овладеть необходимыми профессиональными компетенциями. ИИ прочно вошел в жизнь нашего общества: как повседневную, так и научную, и единственным разумным решением в данной ситуации видится не запрет, а целенаправленное обучение студентов грамотному использованию ресурсов ИИ, формирование у них критического мышления, умения верифицировать информацию, оценивать ее достоверность и нести ответственность за конечный результат своей работы. [Сысоев, 2024; Резаев, 2024]

Осознавая эту проблему, преподаватели ЯГПУ им. К.Д. Ушинского находятся в поиске конкретных организационных решений: были разработаны методические рекомендации для преподавателей и студентов по использованию генеративных моделей при подготовке курсовых и

выпускных квалификационных работ. Кроме того, было пересмотрено содержание дисциплины «Цифровая трансформация образования», куда были внесены модули, направленные на формирование у студентов навыков анализа ИИ-генерированного контента, верификации источников, постредактирования текста и этичного использования генеративных моделей в учебной работе. Эти изменения подчеркивают, что происходит не просто освоение новых инструментов работы, а выработка устойчивой профессиональной позиции по отношению к ним.

Содержание работы выстраивается вокруг нескольких ключевых направлений, каждому из которых соответствуют универсальные и профессиональные компетенции, заложенные в ФГОС ВО 3++ [ФГОС ВО, 2018]. В первую очередь речь идет о УК-1 (способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации), УК-2 (способность определять круг задач и выбирать оптимальные способы их решения с учётом действующих правовых норм и имеющихся ограничений), ОПК-1 (способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами и нормами профессиональной этики), ОПК-9 (способность понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности) и, для языковых направлений подготовки, УК-4 (способность осуществлять деловую коммуникацию на государственном и иностранном языках).

Работа на практических занятиях может быть организована следующим образом: сначала студенты работают над заданием в парах или микрогруппах, что позволяет им обмениваться мнениями и аргументами, а затем в ходе фронтального обсуждения студенты представляют результаты своей работы и получают обратную связь от преподавателя и однокурсников. Такой формат позволяет шире взглянуть на обсуждаемую проблему, поделиться опытом, увидеть разные стратегии проверки и редактирования ИИ-генерированного текста.

Так, для решения перечисленных выше задач студентам могут быть предложены следующие примеры заданий:

Задание 1:

Перед вами список из 10 источников по теме вашей курсовой работы, сгенерированный нейросетью. Вам необходимо проверить каждый источник в eLibrary, КиберЛенинке и Неопоиске и определить, какие из авторов, журналов, DOI являются вымышленными (т.н. «галлюцинациями» нейросети). Аргументируйте свой вывод для каждого источника. Для каждого «фантома» подберите в данных сервисах реальный аналог.

Задание 2:

Внимательно прочитайте фрагмент научного текста, сгенерированный нейросетью и найдите маркеры, характерные для ИИ-

генерированного текста: шаблонные обороты, избыточную «гладкость» текста, отсутствие конкретных примеров и ссылок на реальный педагогический опыт. Затем редактируйте и переработайте этот текст: замените шаблонные конструкции, добавьте конкретные примеры из научной литературы или вашей педагогической практики. Дополните текст собственными формулировками и выводами.

Задание 3:

Возьмите научную статью на иностранном языке и переведите один абзац самостоятельно, используя двуязычный и специальные словари. Затем переведите этот же абзац с помощью генеративной платформы или онлайн-переводчика. Сравните два перевода и проанализируйте, какой из них точнее передает содержание оригинала, терминологическую точность и стилистическое соответствие.

Задание 4:

Проанализируйте промпты, которые нерадивые студенты сформулировали, обращаясь к помощи нейросети при написании научного текста. Определите, каких характеристик не хватает и может ли такой запрос дать качественный результат; аргументируйте свой вывод. Переформулируйте каждый промпт так, чтобы модель могла генерировать полезный черновой материал: добавьте все необходимые характеристики.

Выполнение заданий оценивается по ряду критериев, соответствующих формируемым у обучаемых компетенциям: полнота анализа, самостоятельность, рефлексивность, аргументированность умозаключений, подкрепление своих выводов конкретными данными: результатами поиска в базах, ссылками на оригинал, примерами из научной литературы. Комплексная оценка по всем критериям позволяет увидеть, насколько осознанно и ответственно студент подходит к работе с ИИ-генерированным контентом.

Таким образом, задания выстроены в логике полного цикла работы с генеративной моделью: от формулировки запроса до проверки и переработки полученного результата. Сформированные у студентов навыки верификации, критической оценки и постредактирования могут быть перенесены на другие виды профессиональной деятельности: проектирование дидактических материалов, методическое планирование уроков, написание научных работ.

Описанный подход позволяет иначе взглянуть на роль преподавателя вуза в условиях цифровой трансформации [Алексеева, 2025, с. 280]. Его задача не сводится лишь к передаче знаний и оценке результата: он создает учебные ситуации, в которых студент вынужден проверять, сомневаться, аргументировать. В этом смысле работа с ИИ-генерированным контентом становится дидактическим инструментом, способствующим формированию профессиональных компетенций будущего учителя.

Список литературы

1. Алексеева П. М. Трансформация профессиональной роли преподавателя высшей школы в эпоху цифровых инноваций и глобальных вызовов // Современный ученый. 2025. № 7. С. 279–286.
2. Резаев А.В., Степанов А.М., Трегубова Н.Д. Высшее образование в эпоху искусственного интеллекта // Высшее образование в России. - 2024. - Т. 33. № 4. - С. 49-62.
3. Сысоев П.В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. - 2024. Т. 33. № 2. – С. 31-53
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 125 (с изменениями и дополнениями). — URL: https://base.garant.ru/71897864/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 06.10.2026).

УДК 378

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРАКТИКИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Головинова А.А., ORCID 0009-0004-6969-2882
ГБДОУ «Детский сад № 212 ГО Донецк», г. Донецк, РФ
alla.golovinova.70@mail.ru

Введение. Одной из важных проблем, стоящих перед современным обществом является сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения. Существует необходимость развития у обучающихся четкого понимания важности формирования и поддержания культуры здоровьесбережения, как на бытовом, так и профессиональном уровне. Студенты, будущие педагоги дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), исходя из содержания выбранной профессии, должны иметь стремление, навыки, способность заботиться о своем здоровье самостоятельно.

Цель исследования – анализ текущего состояния и разработка мероприятий, направленных на развитие самостоятельности обучающихся будущих педагогов ДОУ в сфере здоровьесбережения с точки зрения компетентностно-деятельностного подхода.

Основная часть. Подготовка будущих педагогов ДОУ требует от всех участников образовательного процесса в университете глубоко осознанной необходимости здоровьесберегающей деятельности. От обучающиеся требуется не только системность в подготовке, но и способность к самостоятельности, индивидуализации. Данное положение следует рассматривать как результат осознанного стремления к заботе о сохранении здоровья, как итоговый результат процесса подготовки в университете студента к здоровьесбережению. На основе осознанной гармонизации стремления к самосовершенствованию физического здоровья, в первую очередь, обучающиеся формируют и развивают компетенции здоровьесбережения, как одного из компонентов и уровней образования. Развитие у студентов компетенций, ценностей культуры здоровьесбережения ориентировано на осознание сущности и необходимости самостоятельности в процессе жизнедеятельности [1].

Самостоятельность в обучении здоровьесбережения включает в себя такие действия обучающегося как независимость от влияния внешнего негативного окружения (всевозможных пагубных соблазнов для молодых людей), инициативность в принятии решений, ответственность, стремление к устойчивому физическому, нравственному, социальному здоровью, и как цель такой деятельности - полноценное функционирование человека [2]. Самостоятельность в достижении целей здоровьесбережения можно рассматривать как глубоко осознанную деятельность, в основе которой лежат человеческая целостность, способность и умение к самореализации.

Осознанное отношение к важности здоровью, мотивации к нему, и, как следствие, развитие у обучающегося здорового образа жизни представляет собой одну из проблем самостоятельности стремления к здоровьесбережению. В целом, интерес обучающихся к проблемам здоровьесбережения относительно невысокий, и решением проблемы может выступать активное воздействие со стороны образовательной среды университета на развитие компетенций по здоровьесбережению у студентов, с акцентированием внимания на развитие большей самостоятельности.

Отлаженная система здоровьесберегающей среды в университете способствует росту самостоятельности обучающихся, тем самым устраняя всевозможные ограничения на пути к целостной самоактуализации, самореализации в образовательном процессе. Здоровьесбережение играет значительную роль в изменении индивидуального социального и психологического состояния. В целом такая деятельность, в виде различных здоровьесберегающих мероприятий, отвечает личностным целям, потребностям студента.

Личностное самостоятельное стремление к здоровьесбережению требует от каждого обучающегося ежедневного непрерывного привития

как в ходе проведения занятий физической культурой, спорта, так и в различных спортивно-оздоровительных мероприятиях, развивающих психологических и телесно-ориентированных практиках. Поддержание такого стремления в поведении обучающегося обусловлено необходимостью закрепления приобретенных в стенах университета здоровьесберегающих компетенций с целью формирования и развития навыков самостоятельной системы мировоззрения здоровьесбережения, способной поддерживаться в необходимом состоянии после окончания обучения в вузе.

В основе развития самостоятельности у студентов при формировании навыков и привычки к здоровьесбережению лежит ряд элементов, таких как: способность и умение осознавать ценность прежде всего (как начальный элемент) своего собственного здоровья; понимание теоретических основ реализации здорового образа жизни и здоровьесбережения; развитие готовности (исходя из осознанной необходимости) к систематической спортивно-оздоровительной деятельности; устойчивое стремление к сбережению и улучшению своего здоровья и других людей (исходя из круга своего общения) [3].

Новая информация, требование внести коррективы в привычный образ жизни в связи с необходимостью развития навыков здоровьесбережения неизбежно порождает определенное сопротивление, неприятие со стороны студентов. Это требует реализации ряда педагогических шагов по противодействию возможному сопротивлению, в частности конструктивное сотрудничество обучающихся и обучающих, предоставление самостоятельности в выборе определенных элементов программы обучения, корректировка заданий во внеаудиторное время и др. Это особенно поможет студентам младших курсов осуществить поэтапный переход от привычного комфортного образа жизни (в рамках школы) к обретению знаний здоровьесбережения в университете, с переходом на более высокий уровень психологического, социального и нравственного развития (самостоятельности). В силу возрастных особенностей студенты (особенно младших курсов) в вузовской среде обретают навыки общей самостоятельности, трансформируя свое сознание, убеждения от семейного, школьного к большей независимости, саморегуляции. Успешная адаптация студентов-первокурсников достижима в условиях проявления активной позиции (как у преподавателя, так и у студента) при планировании своей деятельности, выбора для себя способов и путей достижения той или иной образовательной цели [4, с. 62].

Заключение. Самостоятельность способствует формированию большей ответственности за качество жизни и процесса обучения, правильной координации действий, принимаемых решений, что отразиться на успешности в будущей профессиональной деятельности. Подготовка будущих педагогов ДОУ должна включать в себя развитие навыков

готовности и способности реализовывать здоровьесберегающую деятельность как в процессе обучения в вузе, так и самостоятельно в дальнейшей профессиональной деятельности. Одним из ведущих условий формирования готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности является должный уровень подготовки преподавательского состава университета, именно от качества данного фактора зависит конечный результат раскрытия потенциала как образовательной организации, так и обучающихся.

Список литературы

1. Лыженкова Р.С. К вопросу о самостоятельности студентов в сфере здоровьесбережения / Р.С. Лыженкова // Проблемы современного педагогического образования. - 2023. - № 80-2. - С. 204-206.
2. Доровских И.Г. Проблемы учебной самостоятельности студентов в сфере здоровьесбережения и физической культуры / И.Г. Доровских, Н.М. Владимиров, Н.Н. Сетяева, М.Р. Арпентьева // Вестник РМАТ. - 2023. - № 1. - С. 78-85.
3. Лесникова Г.Н. К вопросу о психологических и естественно-научных основаниях, обеспечивающих здоровьесбережение студентов / Г.Н. Лесникова, К.Х. Евлоева // Тенденции развития науки и образования. - 2024. - № 106-8. - С. 78-80.
4. Дергач Е.А. Интеграция технологий здоровьесбережения в образовательной деятельности студентов: монография / Е.А. Дергач, О.В. Лимаренко, Н.Н. Колесникова; под ред. Н.Н. Колесниковой; СФУ, Красноярск, ПолесГУ. – Пинск: ПолесГУ, 2023. – 267 с.

УДК 37

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА НАЧИНАЮЩЕГО ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СПОРТИВНОЙ ШКОЛЕ

Голубев М.С.,

Карпова О.Л., д-р пед. наук, проф., ORCID 0000-0002-3196-2048

ФГБОУ ВО «Уральский государственный институт физической культуры»

г. Челябинск, РФ

Maksim_golubev_02@list.ru

Введение. Профессия тренера-преподавателя имеет свою специфику, которая связана с ранней специализацией, обучением в условиях «двойной карьеры», большой профессиональной нагрузкой, работой с детьми разного возраста, непрерывным взаимодействием с родителями и т.п., что сопряжено с выполнением ряда функций (воспитательной, учебной, методической, организационной, координационной и др.). В таких условиях все больше возрастает роль наставничества как эффективного

фактора профессиональной адаптации, позволяющего нивелировать возникающие у молодых специалистов на начальном этапе работы барьеры и трудности. Требуется целенаправленная работа, включающая создание определенных организационных условий, реализованных в спортивной школе.

Цель – выявить и обосновать организационные условия, обеспечивающие эффективность наставничества начинающего тренера-преподавателя в спортивной школе.

Основная часть. Профессиональная адаптация начинающего специалиста – это процесс, направленный на быстрое включение в рабочий процесс спортивной школы, включающий решение профессиональных задач, эффективное взаимодействие с коллективом, а также решение проблем, возникающих в ходе организации учебно-тренировочного и соревновательного процессов. При этом, специфика профессиональной адаптации тренера-преподавателя определяется высокой степенью ответственности за результат, эмоциональной напряженностью и необходимостью быстрого принятия решений в нестандартных ситуациях.

Эффективность адаптации напрямую зависит от наличия комплексного сопровождения, охватывающего весь период вхождения в профессию – от первых дней до сформированности уверенной профессиональной позиции. При этом, наиболее уязвимым этапом является период первого года вхождения в профессию, когда молодой специалист сталкивается с максимальным числом затруднений.

Анализ психолого-педагогической литературы [1-4], а также собственный опыт работы в спортивной школе, позволили выделить следующие организационные условия наставничества начинающего тренера-преподавателя, направленные на повышение эффективности его профессиональной адаптации.

Важное место при организации наставничества имеет разработка соответствующих локальных нормативных актов внутри спортивной школы: положении о наставничестве, должностной инструкции наставника. Отсутствие формальной организации сопровождения превращает наставничество в ситуативную помощь, зависящую исключительно от личной инициативы опытного сотрудника, что снижает ее предсказуемость и охват. Положение о наставничестве должно определять цели и задачи сопровождения, критерии отбора наставников, их обязанности и права, сроки адаптационного периода, формы отчетности и систему стимулирования. Такие документы будут выступать формальной базой для реализации педагогического сопровождения наставничества. В спортивной школе должен быть определен субъект, ответственный за координацию наставничества (заместитель директора, методист), выполняющий следующие функции: контроль за соблюдением сроков и содержания индивидуального плана наставника, организация

методической поддержки наставников, сбор обратной связи, мониторинг результатов адаптации. Распределение ролей между наставником и координатором предотвращает смешение функций и перегрузку наставника.

Эффективность наставничества напрямую зависит и от квалификации наставников. Отбор наставников должен осуществляться на основе четких критериев: стаж работы не менее пяти лет в должности тренера-преподавателя, наличие подтвержденных спортивно-педагогических результатов, способность к коммуникации и передаче опыта и др. Не менее важна подготовка самих наставников – обучение основам наставнической деятельности, педагогическим технологиям, формам обратной связи. Нередко лучшие спортсмены и опытные тренеры испытывают затруднения в передаче своего опыта именно потому, что их профессиональные знания носят преимущественно интуитивный характер и требуют специальной работы по освоению навыков наставничества.

В современных условиях цифровизации всех сфер общества особенно актуальным является обращение в системе наставничества к соответствующим технологиям. Начинающие тренеры-преподаватели – это, как правило, молодые люди, которые не представляют процесс профессиональной адаптации без соответствующих цифровых инструментов. Как показывает наш опыт, содержательно процесс наставничества должен охватывать ключевые аспекты профессиональной деятельности тренера-преподавателя, включая вопросы: планирования учебно-тренировочного процесса с учетом возраста и подготовленности занимающихся, ведения документации, работы с родителями, соблюдения требований безопасности, организации соревновательной деятельности и др. Именно эти вопросы вызывают наибольшие затруднения у начинающих специалистов в первые месяцы работы, причем часто не из-за недостатка теоретических знаний, а из-за отсутствия практических навыков их применения в конкретных условиях спортивной школы. Мы считаем, что данные аспекты должны быть систематизированы и оцифрованы, включать разнообразные кейс-ситуации, чек-листы для их решения, видео-занятия, методические рекомендации и др., что позволит нивелировать трудности, возникающие на этапе профессиональной адаптации специалиста.

Для целенаправленной работы представляется необходимым оценивать результативность наставничества по комплексу критериев и показателей, отражающих разные аспекты уровня профессиональной адаптации: сформированность профессиональных компетенций, степень удовлетворенности молодого специалиста условиями работы, а также устойчивость в должности. Регулярная оценка позволит своевременно корректировать содержание и формы сопровождения, а также формировать доказательную базу эффективности модели наставничества.

Заключение. На основе вышесказанного можно сделать вывод, что наставничество начинающего специалиста в спортивной школе должно иметь целенаправленный характер. Для его эффективности необходимо создать ряд организационных условий: разработка локальных нормативных актов, включающих четкое распределение ролей; подготовка самих наставников; использование цифровых инструментов; реализация системы оценки уровня профессиональной адаптации начинающих тренеров-преподавателей. Только при комплексной реализации этих условий наставничество превращается из эпизодического взаимодействия в устойчивый механизм профессиональной адаптации, способствующий закреплению молодых кадров в спортивной школе и повышению качества учебно-тренировочного процесса.

Список литературы

1. Березина, А. И. Адаптация молодых преподавателей физической культуры / А. И.Березина, З. В. Сенук // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. – 2023. – Т. 3, № 2. – С. 26-36. – DOI 10.15826/spp.2023.2.67. – EDN RNTVNW.
2. Овчинникова, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации молодого педагога к условиям профессиональной деятельности / Л. А. Овчинникова, И. Е. Декман // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 2(31). – С. 354-357. – DOI 10.26140/anip-2021-1004-0073. – EDN OHAIJA.
3. Раецкая, И. Е. Психолого-педагогическое сопровождение как фактор сохранения психологического здоровья педагогов в адаптационный период / И. Е. Раецкая // Психологическое здоровье личности: теория и практика : сб. ст. XI Междунар. научно-практич. конфер. – Ставрополь: СКФУ, 2025. – С. 246-253. – EDN TYTXPU.
4. Разин, Н. В. Структура профессионального самообразования будущего тренера-преподавателя в условиях развития искусственного интеллекта / Н. В. Разин, О. Л. Карпова // Научно-спортивный журнал. – 2026. – Т. 4, № 2. – С. 70-77. – EDN LOLMST.

УДК 37.091.3

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛ

Горбунова К.Б., канд. филол. наук, доц.,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет имени С. М. Кирова», г. Санкт-Петербург, РФ
rivoltoloni@gmail.com

Введение. Технологии искусственного интеллекта, начиная с 1950-го года, когда английский математик впервые опубликовал историческую статью на тему «Вычислительные машины и разум», зародились как идея способности машины быть разумной и выполнять ранее присущие только человеку мыслительные и творческие задачи.[6, с. 241] Уже в 1956 году Джон Маккарти, американский информатик, член Национальной академии наук США [6, с. 241] на семинаре в Дармутском колледже впервые предложил использовать термин “Artificial Intelligence” (пер. с анг. «искусственный интеллект»), а через два года – в 1958 Френк Розенблатт создал «перцептрон» – модель искусственного нейрона, способную обучаться (модель восприятия информации мозгом), которую сегодня можно назвать родоначальником нейросетей. [3, с.1] Однако, с 1960 по 1990 годы, не смотря на повышенный интерес к развитию таких технологий, ученые столкнулись с препятствиями, которые однозначно замедлили процесс развития ИИ. Одним из препятствий стала низкая вычислительная мощность машин – компьютеры ещё не умели молниеносно обрабатывать информацию, вторым – компьютеры не могли хранить большие объёмы данных. Эти технические проблемы в итоге привели к сокращению финансирования на развитие технологий ИИ. В 1980-е интерес вернулся, благодаря появлению «экспертных систем» – прописанным алгоритмам (если, то), основанным на знаниях специалистов и позволяющим автоматизировать корпоративные и технические процессы, однако эти базы данных не справлялись с внештатными ситуациями, а постоянные обновления вносились вручную – это обслуживание дорого обходилось коммерческим предприятиям. Знаковым поворотом развития машинного обучения стал 1997 г., когда компьютер IBM Deep Blue обыграл в шахматы чемпиона мира, но машина победила благодаря выборке огромного числа ходов, а не за счет «интеллекта» и обученности выигрывать у противника стратегически. С 2010 года и по настоящее время. С 2010-2020-х годов начинается настоящий бум ИИ – этому способствовало появление мощных видеокарт, развитие нейросетей и генеративных моделей обучения.

Цель. В наши дни применение нейросетей для выполнения разнообразных рутинных задач в различных сферах деятельности крайне распространено. В основном нейросети используются при работе с текстом, изображениями, звуком, анализом больших данных и при автоматизации процессов.

Ввиду того, что целью нашего исследования является выявление особенностей использования нейросетей среди обучающихся, то для её достижения мы ставим перед собой следующие задачи:

1) выявить реальную необходимость применения нейросетей среди обучающихся, которая не влечет за собой потерю критического и творческого типов мышления;
2) изучить безопасность использования нейросетей;
3) исследовать правовое регулирование использования нейросетей.

Основная часть. В образовательной сфере нейросети помогают как обучающимся, так и преподавателям. С их помощью обучающиеся выполняют поиск и анализ информации (создают презентации, проекты, рефераты), изучают иностранные языки – нейросеть может не только заменить собеседника/носителя, но и исправить ошибки в письменной или устной иностранной речи. Кроме того, с помощью нейросетей обучающиеся готовятся к экзаменам, как в школе, так и в ВУЗе – она может не только дать готовые ответы, но и предложить пошаговый алгоритм решения задачи или объяснить допущенную ошибку, а также экономит время при чтении большого объема информации, позволяя вычленить главные мысли произведения, тезисы научной работы или хронологию исторических событий. В итоге, нейросеть помогает выстроить индивидуальную траекторию обучения для ученика средней школы или студента, экономя его время. Однако, на данном этапе развития ИИ и, в частности, нейросетей, мы сталкиваемся с серьёзными рисками. Первый и самый, на наш взгляд, главный риск – это подмена мотивации обучающихся развиваться из-за реальной возможности за считанные минуты создать любой контент с помощью нейросети, потратив время только на грамотное составление запроса. Попутно возникают риски социального и психологического характера, а именно: потеря навыков социального взаимодействия, формирование зависимости от использования нейросетей, ухудшение критического и творческого мышления (атрофируются мыслительные навыки, наступает когнитивная деградация). Кроме того, ухудшаются академические навыки – замещение собственных мыслительных процессов ведет к ухудшению памяти, снижению навыков чтения, планирования, редактирования. [8, с. 109-113] Потеря навыка аналитического мышления, самостоятельности в принятии решений, поверхностное обучение – также являются характерными

рисками для обучающихся при чрезмерном использовании нейросетей. [4, с. 23–40]

Помимо рисков, связанных с личностным развитием, использование нейросетей может создать следующие проблемы: разглашение персональных данных третьим лицам, использование и распространение ошибочной информации («галлюцинация» нейросети), массовое скрытое списывание и, как следствие, обвинение в мошенничестве, влекущее за собой репутационные риски.

В связи с рисками, которые возникают при использовании инструментов ИИ, в особенности нейросетей, Министерство просвещения РФ подготовило официальные методические рекомендации по применению искусственного интеллекта в школах (письмо от 31.08.2026 № СК-702/08). В рекомендациях отметили, что использование ИИ запрещено на уровне начального общего образования (1-4 классы); на основной ступени (5-9 классы) педагог имеет право разрешить обучающимся использовать сервисы ИИ для поиска информации, объяснения сложных понятий, проверки гипотез; на уровне среднего общего образования кроме вышеперечисленного допускается использование сервисов ИИ для реализации проектной деятельности (анализ больших данных, автоматизация расчетов, генерация визуального контента для предоставления результатов исследования).[5] Использование инструментов ИИ студентами ВУЗов в настоящее время не регулируется на федеральном уровне, однако Минобрнауки РФ обсуждают введение единых стандартов и регламента применения сервисов ИИ в процессе обучения, например, студентов могут обязать указывать применение ИИ при подготовке учебных и квалификационных работ (ВКР). [2, с.12-14.] На данном этапе опыт декларирования использования ИИ реализован НИУ ВШЭ, утвержденный в Правилах использования ИИ НИУ ВШЭ, нарушения которых влекут за собой дисциплинарное взыскание, нулевой балл или даже отчисление. [7] Следует отметить, что в настоящее время несанкционированное использование сервисов ИИ студентами ограничивается статьей 1257 Гражданского кодекса, где сказано, что авторство может быть признано только при условии вложения творческого труда в создание работы. [1]

Заключение. Подводя итог, мы можем выделить как положительные, так и отрицательные особенности использования нейросетей. Полезное применение нейросетей в обучении – главное её преимущество относительно других инструментов в образовательной сфере. К положительным особенностям нейросетей относятся: объяснение сложного учебного материала 24/7, роль генератора идей, редактора, собеседника, виртуального экзаменатора, персонализация обучения и выстраивание индивидуального учебного маршрута, экономия времени, быстрая генерация визуального, аудиального, текстового контента по

запросу, оптимизация образовательных (и многих других) процессов. Главной, с нашей точки зрения, отрицательной особенностью нейросетей является угроза личностному развитию обучающихся, а именно: потеря навыков аналитического, критического, творческого мышлений, самостоятельности в принятии решений, снижение навыков чтения, социального взаимодействия, формирование зависимости от использования нейросетей, поверхностное обучение. К другим отрицательным особенностям использования нейросетей мы можем отнести «галлюцинации» – предоставление ошибочной, заведомо выдуманной информации, передача персональных данных третьим лицам, нарушение академической этики или плагиат. Однако, в процессе исследования, мы пришли к выводу, что вопрос мотивации к обучению может быть как положительным следствием использования нейросетей, так и отрицательным. С одной стороны, использование нейросетей повышает мотивацию обучающегося, помогая, например, преодолеть «страх белого листа» при работе над текстом или проектом; снижает страх совершения ошибки; повышает его уверенность перед экзаменом, выступая в качестве «личного тренажера», «виртуального экзаменатора» благодаря генерации пробных тренировочных тестов или исправлению ошибок; помогает обрабатывать огромные объёмы информации в сжатые сроки, освобождая время на созидательный процесс; персонализирует образовательный процесс. С другой стороны, если обучающийся использует нейросеть недобросовестно, то есть, позволяет ей ускорить процесс собственной деградации, используя мгновенно сгенерированный контент, выдавая его за собственное авторство, то в этом случае мы имеем право говорить о подмене мотивации к обучению – то есть, о процессе подмены внутренней мотивации (искреннего интереса к самообразованию) на внешнюю (обучение ради «быстрого дофамина» - быстрого получение желаемого в сжатые сроки).

Список литературы

1. ГК РФ Статья 1259. Объекты авторских прав. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64629/be05678dc42ddc67aae5be9ba9beebd367fb9a3f/ (дата обращения: 03.10.2026);
2. Кабышев С.В., Прокофьев С.Е. Использование искусственного интеллекта в образовательной деятельности: баланс технологической эффективности и академической ответственности // Ценности и смыслы. 2026. №4 (104). С.12-14. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnoy-deyatelnosti-balans-tehnologicheskoy-effektivnosti-i-akademicheskoy (дата обращения: 01.10.2026);
3. Каспаров Г. Человек и компьютер: взгляд в будущее [Электронный ресурс] / Г. Каспаров. – URL: https://knizhnik.org/garrikasparov/chelovek-i-kompjuter-vzgljad-v-buduschee/1 (дата обращения: 14.09.2026);

4. Лопанова Е. В., Савина Н. В. К проблеме использования нейросетей в учебной деятельности студентов // Пространство педагогических исследований. 2024. No 1 (1). С. 23–40;
5. Методические рекомендации по применению искусственного интеллекта в школах (письмо от 31.08.2026 № СК-702/08).URL:https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_544067/6f3b64127c0184cea312cd1c8ffa7cc1ea4222c1/ (дата обращения: 25.09.2026);
6. Миндигулова А.А. Феномен искусственного интеллекта: история возникновения и развития // Социология. 2023. №5. С. 241 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-iskusstvennogo-intellekta-istoriya-vozniknoveniya-i-razvitiya (дата обращения: 14.09.2026);
7. Правила использования искусственного интеллекта студентами НИУ ВШЭ. URL: https://www.hse.ru/studyspravka/ai_guidelines (дата обращения: 01.10.2026);
8. Пустовойтов В.Н., Дубицкая Е.В., Шлома А.В. Искусственный интеллект в образовании: риски некорректного использования // Современные наукоемкие технологии. 2025. № 8. С. 109-113.

УДК 378.1

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Гунченко З.В., Бидна З.И.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
kf.eng_pedagogy@donnu.ru

Введение. Эффективность учебно-воспитательного процесса во многом определяется качеством педагогического общения. Реализация индивидуального подхода требует системного понимания структуры этого подхода: ключевых характеристик личности, факторов, на неё влияющих, а также закономерностей их взаимосвязи и интеграции в целостную картину индивидуальности.

Цель публикации — теоретически обосновать признание субъектности учащегося как ключевую идею педагогического общения, раскрыв содержание понятия «внутренний мир обучающегося» (система чувств, переживаний, личностных смыслов) и его роль в построении гуманистически ориентированного образовательного взаимодействия.

Основная часть. Научное обеспечение воспитания как социально-психологического и социально-педагогического процесса производится системой научных дисциплин.Оно производится либо прямым порядком, когда объектом исследования выступает непосредственно процесс воспитания личности, либо опосредованно, когда научная дисциплина исследует один из вопросов, решение которого чрезвычайно важно для практики воспитания.[1,с.3-5].

Не может не смущать терминологическая сторона вопроса:наука о формировании души человека определяется термином из области производственной, где создаются средства существования и где духовный мир как бы не подлежит учету. Выйти на технологический уровень-значит выйти на уровень операционный, когда научно обосновываются производимые операции для получения результата.[1,с.4-6].

Технология педагогического общения создает условия для полноценного развития личности и проявления ее индивидуальных,личностных качеств, и выполнения определенных функций, а не формирование определенной личности с заданными характеристиками и способностями в сфере коммуникации. Педагогическое общение предполагает помощь педагога в осознании себя личностью, выявлении и раскрытии его возможностей, самосознании, осуществлении личностных и общественно значимых способах самоопределения, самоутверждения и дальнейшей личностной самореализации.[2,с.39-44].

Педагогическое общение находит свое отражение и применение в умении передавать информацию, понимать состояние обучающегося,в искусстве положительного воздействия на партнера по общению и управлению собственным психологическим состоянием. Процесс педагогического общения представляют как систему коммуникативных задач , имеющую определенную структуру: анализ ситуации, рассмотрение вариантов и выбор оптимального из представленных ,коммуникативное взаимодействие и анализ полученных результатов работы.[4,с.66-70].

Педагогическое общение выступает не только каналом передачи знаний, но и механизмом целенаправленного формирования личности обучающегося. Его специфика заключается в сочетании нормативной роли педагога и индивидуализированного характера развития ученика. В этой связи особую значимость приобретает технологизации педагогического общения — структурирование коммуникативных действий в соответствии с этапами решения педагогической задачи.[3,с.6-8].

Технология педагогического общения может быть представлена как последовательность взаимосвязанных этапов:

1.Этап ориентирования в условиях общения. На данном этапе педагог осуществляет анализ педагогической ситуации, определяет цели взаимодействия, учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, а также специфику образовательного контекста (урок, воспитательное мероприятие и пр.). Результатом этапа становится выбор общего стиля педагогического общения, адекватного поставленным задачам и особенностям аудитории.

2.Этап привлечения внимания. Для установления продуктивного контакта педагог использует комплекс вербальных и невербальных средств: интонационные акценты, паузы, наглядные материалы,

организацию пространства класса и др. Цель данного этапа — сформировать готовность обучающихся к совместной деятельности и создать условия для возникновения «точки входа» в учебный процесс.

3.Основной этап решения коммуникативной задачи. Характеризуется непосредственным взаимодействием педагога и обучающихся, в ходе которого осуществляется передача опыта, управление познавательной активностью и поддержание эмоционального фона. На этом этапе особую роль играет сочетание вербальных методов (вопросы, пояснения, аргументация) и невербальных средств (контакт глазами, жесты, перемещение в пространстве), что позволяет гибко реагировать на изменения в состоянии аудитории.

4.Заключительный этап — организация обратной связи. Предполагает сбор данных об уровне усвоения материала, эмоциональном состоянии и отношении обучающихся к содержанию и форме взаимодействия. Обратная связь носит комплексный характер и включает содержательный (понимание материала), эмоциональный (отношение к уроку) и продуктивный (готовность к дальнейшей деятельности) компоненты.

Согласно концепции В. А. Кан-Калика, эффективность воспитательного воздействия напрямую зависит от формирования у обучающегося положительного отношения к тому, что в нём воспитывают. Это отношение формируется именно через механизм педагогического общения. Следовательно, владение технологией общения позволяет педагогу минимизировать работу «методом проб и ошибок» и повысить предсказуемость педагогических результатов.

Важным аспектом является преодоление психологических барьеров, обусловленных возрастными особенностями обучающихся. В ряде случаев ученики испытывают ощущение непонимания со стороны взрослых, что снижает готовность к открытому взаимодействию. Эффективными стратегиями преодоления таких барьеров выступают эмпатическое слушание, тактичная открытость педагога о собственном опыте и учёт индивидуальных склонностей обучающихся.

Заключение. Технологизация педагогического общения позволяет структурировать коммуникативные действия педагога в соответствии с логикой педагогического процесса. Осознанный выбор стиля и приёмов на каждом этапе способствует формированию положительного отношения обучающихся к содержанию взаимодействия и снижает риск возникновения конфликтных ситуаций.

Список литературы

1. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология.Учебное пособие.Второе издание, дополненное.-М.:Педагогическое общество России, 2005.- 256 с. -ISBN 5-93134-

263-Х. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического исследования// Вопросы психологии, 1985.с.6-8.
2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение /Под ред. М.К. Кабардова. 2-е изд.,перераб.и доп. М.; Нальчик, 1996. С.66-70.
3. Телегин М.В. Рождение диалога: книга о педагогическом общении. М: МГППУ, 2009.с.32-41.
4. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие. — М.: Академия, 2002.

УДК 372.881.111.1

ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Данилина Л.Ю.
ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского», г. Москва, РФ
larisa.danilina63@gmail.com

Введение. Подготовка военного переводчика всегда была делом нескольких ведомств сразу. Языковая часть подготовки подчиняется логике лингвистического образования, военная часть подчиняется требованиям службы, и согласовать их в одном учебном плане удается не всегда. Образовательная программа здесь оказывается не просто перечнем дисциплин, а местом, где эти две логики встречаются.

Отечественная школа сложилась вокруг одного учреждения. В 1940 г. при 2-м Московском государственном педагогическом институте иностранных языков был создан Военный факультет, а 12 апреля 1942 г. на его основе вместе с военным факультетом восточных языков и курсами из Орска образован Военный институт иностранных языков Красной Армии [1]. К концу 1942 г. в институте числилось 1039 слушателей и 262 курсанта отделения ГлавПУ РККА [8]. Масштаб показателен: программа военного времени строилась под срочную потребность фронта, и язык в ней с самого начала изучался вместе с тактикой.

Целью представленного исследования является выявление разрыва между программной подготовкой военного переводчика и требованиями практики устного последовательного перевода.

Основная часть. Сегодня образовательный стандарт по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» (уровень специалитета) предусматривает специализацию № 2 «Лингвистическое обеспечение военной деятельности» наряду со специальным переводом и лингвистическим обеспечением межгосударственных отношений [5]. Как эта норма наполняется содержанием, видно по программам: практический курс военного перевода стоит в ней рядом с общей тактикой, общевоенной

подготовкой и управлением подразделением в мирное время [7]. Показательна формулировка цели. Выпускник должен не только переводить военные, военно-технические и военно-политические тексты, но и квалифицированно участвовать в допросе военнопленных и перебежчиков, в опросе местных жителей [7].

Для неязыковых вузов долгое время действовал иной механизм. Приказом Министерства общего и профессионального образования № 1435 от 4 июля 1997 г. введена дополнительная квалификация «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» с нормативной трудоемкостью 1500 часов; вуз мог реализовать ее в том числе за счет 340 часов, отведенных на иностранный язык в основной программе [4]. Приказ утратил силу на основании приказа Минобрнауки России от 9 октября 2013 г. № 1129 [4]. Мы рассматриваем эту модель как полезный прецедент: она показала, что переводческую подготовку можно наслоить на профильную, не дожидаясь отдельной специальности. Ее слабое место, впрочем, тоже очевидно. Профильный специалист с дополнительной квалификацией переводит тексты своей области, но не готовится к устной работе в нерегламентированной обстановке.

Здесь и проходит главный разрыв между программой и практикой. Модель группы PACTE (2003) выделяет пять **субкомпетенций переводческой компетенции** и подчеркивает, что собственно переводческими из них можно считать лишь три: стратегическую, инструментальную и знания о переводе [10]. Двуязычная и экстралингвистическая субкомпетенции есть у любого билингва.

Программа военного перевода обычно щедро обеспечивает экстралингвистическую часть (тактика, вооружение, организация армий), а стратегическую оставляет на долю практики. Между тем именно стратегическая субкомпетенция управляет процессом: планирует его, оценивает промежуточный результат и компенсирует пробелы остальных [10].

Устный последовательный перевод показывает, почему это важно. Д. Жиль описывает его через модель усилий, где суммарная нагрузка на слушание и анализ, память, порождение речи и координацию не должна превышать доступного ресурса внимания; при превышении срабатывает так называемая гипотеза канатоходца, и перевод разрушается [9]. В полевых условиях к этим усилиям прибавляются шум, усталость и цена ошибки. Р. К. Миньяр-Белоручев, сам выпускник военной школы, еще в 1969 г. издал в Воениздате пособие по последовательному переводу [2], а позднее отдельно разработал систему переводческой записи [3]. На наш взгляд, эта линия в современных программах представлена слабее, чем письменный перевод документов, хотя в допросе или опросе населения записывать приходится постоянно.

Отдельный вопрос касается внешнего эталона. Стандартизированный профиль языковой подготовки по STANAG 6001

(первый проект датирован 26 февраля 1976 г., действующая редакция пятая) описывает владение языком по шести уровням от 0 до 5 [11; 12]. Он задуман как основа для программ и тестов, однако измеряет владение языком, а не перевод. Российские программы ориентируются на компетенции стандарта, и прямого сопоставления двух шкал в нормативных документах нет.

Заключение. Из сказанного вытекает несколько следствий для проектирования программ. Стратегическую субкомпетенцию нужно формировать на занятии, а не ждать ее от стажировки. Переводческую запись разумно вводить раньше курса военного перевода, на материале общего языка, чтобы к военной тематике курсант подходил с уже автоматизированной техникой.

Список литературы

1. Летопись Военного университета: год за годом // Военный университет Министерства обороны Российской Федерации. URL: https://vumo.mil.ru/O_VUZe/Istoriya/Letopis-Voennogo-universiteta-god-za-god (дата обращения: 30.09.2026).
2. Миньяр-Белоручев Р. К. Последовательный перевод. Теория и методы обучения. М.: Воениздат, 1969. – 288 с.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Записи в последовательном переводе: учеб. пособие для вузов и фак. иностр. яз. М.: Стелла, 1997. – 173 с.
4. О присвоении дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» выпускникам вузов по специальностям высшего профессионального образования: приказ Министерства общего и профессионального образования РФ от 04.07.1997 № 1435 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: https://docs.cntd.ru/document/9051612 (дата обращения: 30.09.2026).
5. Образовательный стандарт по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» (уровень специалитета) // МГУ имени М. В. Ломоносова. URL: https://msu.ru/sveden/eduStandarts/import/docs/45.05.01.pdf (дата обращения: 30.09.2026).
6. Порядок приема и обучения граждан Российской Федерации в военных учебных центрах при федеральных государственных образовательных организациях высшего образования (приложение) // Гарант. URL: https://base.garant.ru/74700418/ (дата обращения: 30.09.2026).
7. Специализация «Лингвистическое обеспечение военной деятельности» (45.05.01 «Перевод и переводоведение»): аннотации дисциплин // Южный федеральный университет. URL: https://sfedu.ru/www/stat_pages22.show?p=EDU/annot/D&params=(p_specia_id=%3E3454)
8. Alma mater военных и переводчиков: ВИИЯ – 70 лет // Международная жизнь. URL: https://interaffairs.ru/jauthor/material/227 (дата обращения: 30.09.2026).
9. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Revised edition. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2009. (1st ed. 1995). – 283 p.
10. PACTE. Building a translation competence model // Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research / ed. F. Alves. Amsterdam: John Benjamins, 2003. P. 43–66.

11. STANAG 6001. 1st draft. Language Proficiency Levels (26.02.1976) // NATO Archives Online. URL: https://archives.nato.int/stanag-6001-1st-draft-language-proficiency-levels (дата обращения: 30.09.2026).
12. STANAG 6001 Edition 5. Language Proficiency Levels // Bureau for International Language Co-ordination. URL: https://nato-bilc.org/stanag-6001/ (дата обращения: 30.09.2026).

УДК 377.1: 37.026.7

СТУДЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТЕХНИКУМА (НА ПРИМЕРЕ НОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»)

Даркина А.В.
ГБПОУ ВО «Воронежский юридических техникум», г. Воронеж, РФ
anna_darkina@mail.ru

Введение. Публикация посвящена изучению опыта проведения образовательной деятельности по новой специальности «Социальная работа» в Воронежском юридическом техникуме в 2025 / 26 учебном году.

Цель работы: продемонстрировать потенциал для проведения урочных и внеурочных мероприятий по данной специальности, выявить сложные места, связанные с реализацией рабочих программ и стандартов, предложить возможные эффективные модели развития учебных компетенций в масштабах специальности.

Основная часть. На первом курсе обучения социально-гуманитарный цикл представлен дисциплинами история, обществознание, индивидуальный проект, которые реализуются посредством Федерального государственного образовательного стандарта СПО по специальности 39.02.01 «Социальная работа». В минувшем 2025 / 2026 году в целях реализации стандарта нами проводилась масштабная урочная и внеурочная работа (Предметная неделя, конференции). Образовательные траектории предполагают ежегодное вовлечение студентов в участие в мероприятиях разного уровня; значимость участия обучающихся по специальности «Социальная работа» высока именно по причине внедрения социально-ориентированной специальности, ранее отсутствовавшей в планах учреждений СПО.

Ряд трудностей в рамках реализации указанных задач связан с возможностями адаптации обучающихся, поступивших в техникум на первый курс, становления их субъектности как значимого педагогического достижения, однако задача настоящего исследования - остановиться не на данном обстоятельстве, а на том образовательном потенциале, который содержится в сути будущей специальности.

В рамках реализации урочной деятельности по указанным дисциплинам нами были выявлены, в первую очередь, трудности в адаптации обществоведческого, исторического материала и потребности соотнести теоретическую часть с проектной деятельностью, то есть перераспределить активность в сторону большего участия самих обучающихся. Принимая во внимание существенную разницу в базовой школьной подготовке ребят, пришлось учитывать смысловую нагрузку отдельных блоков тем (философского, социального, правового) с тем, чтобы не перегружать теорией, с одной стороны, и предоставить возможность самим студентам проявить интеллектуальную активность, с другой. Так, темы, связанные с теми или иными историко-социальными аспектами, способствуют не только усвоению теоретического материала, но и реализации общих и профессиональных компетенций с учётом ФГОС. Например, изучение истории Великой Отечественной войны позволяет реализовать «ОК 06. Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, в том числе с учетом гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений»; та же компетенция, однако в части применения стандартов антикоррупционного поведения, относится к ряду тем по дисциплине обществознание. ПК 1 и ПК 2 реализуются нами преимущественно во внеурочной работе.

Воспитательная работа, проводимая нами, не сводится исключительно к лекционному материалу: аудиторная работа предполагает первоначальное объяснение преподавателя, а затем деятельность самой группы разного уровня. Нами используются уроки-практикумы, позволяющие более глубоко исследовать отдельные сюжеты, раскрывая субъектность студентов: семинары, мозговые штурмы, дискуссии, уроки-экскурсии. Ребята трудятся как самостоятельно, так и в микрогруппах. Аудиовизуальный ряд помогает продемонстрировать готовность обучающихся к анализу той или иной темы и закрепить полученные знания, представив данные на слайдах. К сожалению, на первом курсе мы лишь обзорно знакомимся с базовыми понятиями общественных наук, и реализация профессиональных компетенций затрагивается по этой причине лишь в общих чертах. Именно поэтому данная задача выносится нами во внеурочную часть посредством приобщения студентов к научно-исследовательской деятельности.

Участие в конференциях с самостоятельным проектом – одна из наиболее значимых форм внеаудиторной деятельности, поскольку предполагает самостоятельный научный поиск с последующей актуализацией предоставленных данных, как правило, на широкую аудиторию. Различие состоит в том, что при очном формате мероприятия студент предлагает конечный продукт для неизвестной публики, что формирует не только аналитичность, но и ораторские данные,

коммуникабельность, в совокупности играющие пользу для будущей профессиональной деятельности.

В декабре 2025 года состоялась Региональная научно-практическая конференция обучающихся Воронежской области, посвященная 85-летию системы СПО «День науки и творчества», утвердившая заявленные нами приоритеты. Тюленева У. и Мелконян М. в соавторстве предоставили материал, затрагивающий чрезвычайно актуальную тему робототехники в современных условиях. Ребятами были предприняты попытки выявить социальные инициативы и последствия внедрения и использования роботов в повседневную жизнь российского общества.

Межрегиональный конкурс на лучшую фотографию достопримечательностей родного края продемонстрировал готовность студентов обозначить собственное видение памятных мест региона (О. Тищенко, У. Тюленева) через призму тех социальных условий, которые дали импульс для их распространения. Несмотря на то что не все обучающиеся проживают в Воронежской области, практика обращения к той местности, в которой ты получаешь образование, может приобщить к макросоциальным процессам под иным углом восприятия.

Всероссийский конкурс социальной рекламы антинаркотической направленности и пропаганды здорового образа жизни «Спасем жизнь вместе» предоставил ребятам возможность поделиться своим мнением относительно вреда употребления запрещённых веществ (А. Масликова, А. Потапова, Ю. Жемчужникова, В. Михалькова). В то время как конференция и конкурс фото выступили тренировочной площадкой, конкурс социальной рекламы позволил увязать вред для здоровья и социальные последствия.

Заключение. Первый год работы по направлению «Социальная работа» позволил сделать ряд выводов относительно педагогических подходов к будущим социальным работникам: предоставлять больше социально-ориентированных сюжетов в теоретической части; активнее вовлекать студентов в самостоятельный научный поиск [1; 2] с обязательным последующим оцениванием и результативностью в виде первых публикаций, а также наградных документов по итогам участия.

Список литературы

1. Бутуева З.А. Особенности применения проектного метода в обучении студентов по специальности «социальная работа» // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2010. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-proektnogo-metoda-v-obuchenii-studentov-po-spetsialnosti-sotsialnaya-rabota (дата обращения: 14.07.2026).
2. Прокушева Н. В. Мультимедийные презентации как инициация поисковой активности студентов специальности «Социальная работа» // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2010. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/multimediynye-prezentatsii-kak-initsiatsiya-poiskovoy-aktivnosti-studentov-spetsialnosti-sotsialnaya-rabota (дата обращения: 14.07.2026).

УДК 378.016:81'243

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИ

Дворцевая А.В.
ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»,
г. Луганск, РФ
dvortanna@yandex.ru

Введение. Преподавание иностранных языков в вузе на протяжении последнего десятилетия переживает период заметной перестройки. Причин тому несколько, и они не сводятся исключительно к появлению новых технических средств. Во-первых, изменился сам контингент обучающихся: студенты, пришедшие в аудиторию после 2015-2020 годов, выросли в среде постоянного доступа к информации, привыкли к нелинейному потреблению контента и с трудом воспринимают монотонные формы работы, ориентированные на многократное повторение и заучивание. Во-вторых, изменились требования рынка труда: работодателям всё чаще нужен не диплом с записью «владеет иностранным языком», а специалист, способный уверенно вести переговоры, работать с иноязычной документацией и участвовать в профессиональной коммуникации в режиме реального времени. В-третьих, существенно расширился инструментарий преподавателя - от систем управления обучением до нейросетевых сервисов генерации и анализа текста, которые ещё пять лет назад были доступны лишь узкому кругу энтузиастов.

В этих условиях кафедры иностранных языков вынуждены пересматривать не отдельные приёмы, а саму архитектуру учебного процесса. Речь идёт не о косметическом добавлении «интерактива» к традиционному занятию, а о продуманном сочетании форматов аудиторной и внеаудиторной работы, о смещении роли преподавателя от транслятора знаний к организатору образовательной среды и о переосмыслении критериев оценивания. Именно поэтому тема инновационных подходов к обучению иностранным языкам сохраняет актуальность и требует не разового, а регулярного обобщения накопленного опыта.

Основная часть. Прежде чем переходить к обзору конкретных подходов, важно разграничить два явления, которые нередко смешиваются в педагогической литературе: инновацию как таковую и простое техническое оснащение занятия. Под инновационным подходом в данной публикации понимается такое изменение организации учебного процесса, которое затрагивает целеполагание, распределение учебного времени, характер учебной деятельности студента и способы обратной связи, а не только используемые технические средства.

Одним из наиболее устоявшихся и одновременно наиболее плодотворных инновационных подходов остаётся смешанное обучение (blended learning) – модель, при которой аудиторная работа сочетается с систематической самостоятельной работой студента на цифровой платформе. В отличие от простого дополнения занятия домашним заданием, смешанное обучение предполагает единую логику курса: часть содержания (как правило, презентация нового лексико-грамматического материала, справочные видеолекции, тренировочные упражнения с автоматической проверкой) выносится на платформу, а аудиторное время освобождается для того, что действительно требует присутствия преподавателя и партнёров по общению, – устной практики, дискуссии, разбора типичных ошибок, ролевых заданий.

Частным, но методически самостоятельным случаем смешанного обучения выступает модель «перевёрнутого класса» (flipped classroom). Её принципиальное отличие от классической схемы состоит в изменении порядка предъявления материала: студент знакомится с новой темой самостоятельно до занятия – с помощью видеолекции, интерактивного модуля или текста с заданиями для самопроверки, – а аудиторное время целиком посвящается отработке материала в деятельностном формате. Такая перестановка снимает характерное для традиционного занятия противоречие, когда объяснение нового материала «съедает» большую часть времени, а на практику – то есть на то, ради чего, собственно, изучается язык, – остаётся считанные минуты.

Важно подчеркнуть, что смешанное обучение и перевёрнутый класс – это не инструменты, которые работают «сами по себе» благодаря использованию цифровой платформы. Их результативность обеспечивается методической проработкой каждого этапа: чётким соответствием заданий для самостоятельной работы целям аудиторного занятия, продуманной системой обратной связи и постепенным приучением студентов к новому режиму учебной автономии, поскольку далеко не все обучающиеся приходят в вуз с уже сформированными навыками самоорганизации.

Проектная деятельность в преподавании иностранных языков не является абсолютной новацией последних лет, однако её роль в вузовской практике заметно возросла в связи с общей переориентацией на компетентностные результаты обучения.

Педагогическая ценность такого формата заключается в том, что он объединяет в рамках одной деятельности сразу несколько видов речевой деятельности – чтение источников, письменную фиксацию информации, устную презентацию и последующее обсуждение, – тогда как традиционное занятие чаще концентрируется на отдельных навыках изолированно друг от друга. Кроме того, проектная работа естественным образом создаёт условия для дифференциации: в рамках одной группы студенты с разным уровнем языковой подготовки могут выполнять разные

по сложности роли – от сбора фактического материала до финальной редактуры текста, – не выпадая при этом из общего учебного процесса.

Наконец, следует признать и объективные ограничения, с которыми сталкивается внедрение инновационных подходов: неравномерность технической оснащённости вузов и материального обеспечения студентов, различие в цифровой грамотности преподавателей разных поколений, дополнительная нагрузка на преподавателя, связанная с разработкой новых материалов на начальном этапе перехода. Эти факторы не являются аргументом против инноваций, но задают реалистичные рамки для планирования их внедрения: постепенного, поэтапного, с обязательной оценкой промежуточных результатов, а не единовременного и универсального для всех курсов и дисциплин.

Обзор инновационных подходов, применяемых сегодня в преподавании иностранных языков в вузе, позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, инновационность в данной области не тождественна использованию цифровых технологий как таковых - она определяется тем, насколько изменение формата обучения затрагивает целеполагание, структуру учебной деятельности и систему оценивания. Во-вторых, наиболее устойчивый методический эффект дают не отдельные приёмы, а системные модели, объединяющие несколько подходов: смешанное обучение, проектно-модульный принцип, элементы геймификации. В-третьих, эффективность любой из этих моделей напрямую зависит от организационно-методических условий – согласованности с системой контроля, подготовленности преподавателей, постепенности введения новых форматов для студентов.

Заключение. Перспективным направлением дальнейшей работы кафедр иностранных языков представляется не столько поиск новых отдельных технологий – этот процесс носит объективный, во многом внешний по отношению к образовательной системе характер, – сколько накопление и систематизация методически обоснованных сценариев их интеграции в целостный учебный процесс, а также разработка адекватных инструментов оценки того, действительно ли применяемые инновации приводят к росту иноязычной коммуникативной компетенции студентов, а не только к внешнему обновлению формы занятий.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с. – ISBN 5-7695-2969-5.
2. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования / Е. И. Пассов. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. – 543 с. – ISBN 978-5-94809-424-3
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с. – ISBN 978-5-17-048998-5, 978-5-271-18996-8.

УДК 378.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СФЕРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дивак Ю.С.,
Бугаева Т.И., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0003-1926-1633,
Тарасенко В.А., канд. тех. наук, доц., ORCID 0000-0002-4101-8798
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
28up44@rambler.ru

Введение. Подготовка специалистов в области безопасности жизнедеятельности (БЖД) приобретает особую значимость так как от качества подготовки выпускников зависит безопасность людей, объектов и территорий. Знания и умения сами по себе не гарантируют готовности к профессиональной деятельности. Необходима система педагогических условий, обеспечивающих переход от теории к практической готовности действовать в условиях неопределённости, дефицита времени и стресса [4]. Под педагогическими условиями понимается совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, обеспечивающих успешное решение образовательной задачи [6]. В контексте подготовки студентов сферы БЖД эти условия должны учитывать специфику будущей профессии: междисциплинарность, необходимость быстрого принятия решений, работу в стрессовых ситуациях и высокую степень социальной ответственности.

Цель работы раскрыть комплекс педагогических условий, которые обеспечивают формирование у студентов готовности к реальной профессиональной работе в сфере безопасности жизнедеятельности.

Основная часть. Базовым условием выступает соответствие образовательной программы требованиям ФГОС и профессиональных стандартов. Это соответствие не должно сводиться к формальному копированию перечня компетенций — требуется содержательная трансформация требований в конкретные модули и практические задания, обеспечивающие измеримое формирование результатов [2].

Важным условием является интеграция междисциплинарных знаний. Сфера БЖД находится на стыке правовых, технических, медико-биологических, психологических и управленческих дисциплин. Студент должен научиться синтезировать знания из разных областей для решения комплексных задач. Например, оценка пожарной безопасности объекта требует знания нормативов, понимания физики горения, оценки поведения людей при эвакуации и умения организовать взаимодействие с экстренными службами. Содержание обучения должно выстраиваться вокруг типовых профессиональных задач, а не по изолированным предметам.

Региональная специфика также является существенным условием. Образовательная программа должна учитывать характерные для региона угрозы. В Краснодарском крае актуальны вопросы противопаводковой защиты, безопасности в условиях высоких температур, пожарной безопасности в лесопарковых зонах. Учёт региональной специфики повышает мотивацию студентов, так как они видят прямую связь между учёбой и реальными задачами.

Ключевым условием выступает практико-ориентированный характер обучения. Традиционные лекционно-семинарские формы закладывают теоретический фундамент, но недостаточны для формирования профессиональной готовности. Необходимы активные и интерактивные методы: анализ кейсов на основе реальных происшествий, ситуационное моделирование, деловые игры, командные учения [5].

Ситуационное моделирование позволяет создать учебную среду, приближенную к реальным условиям. Студентам предлагается сценарий инцидента — возгорание, химическая утечка, массовое мероприятие с риском давки — и ставится задача: оценить обстановку, принять решение, распределить ресурсы, организовать коммуникацию. При этом моделируются дефицит времени, неполнота информации, противоречивые сигналы [3].

Современные имитационные технологии, включая виртуальную и дополненную реальность, расширяют возможности практической подготовки. VR-тренажёры позволяют отрабатывать действия в условиях, которые невозможно или опасно воспроизвести в реальности: тушение сложного пожара, ликвидация последствий аварии на химическом производстве. Применение таких технологий повышает наглядность обучения и формирует прочные алгоритмы действий [2].

Проектная и исследовательская деятельность студентов составляет ещё одно важное условие. В рамках проектной работы студенты разрабатывают паспорта безопасности объектов, планы эвакуации, сценарии учебных тренировок [7]. Это формирует навыки системного мышления, аналитической работы и коммуникации с различными аудиториями.

Эффективная подготовка невозможна без социального партнёрства с МЧС, Роспотребнадзором, центрами медицины катастроф. Это обеспечивает доступ к реальным объектам, актуальным сценариям и стажировкам [6]. Производственная практика должна быть содержательным этапом становления: студенту целесообразно получить опыт в образовательной, производственной и ведомственной организациях.

Формирование культуры безопасности — не менее важная задача, чем формирование знаний и умений. Культура безопасности включает ценностное отношение к человеческой жизни и здоровью, способность предвидеть и предотвращать опасности, готовность действовать проактивно [4]. Формирование такой культуры требует рефлексивных методов: разбора ошибок, анализа этических дилемм, обсуждения моральной ответственности специалиста.

Психологическая подготовка к работе в стрессовых условиях составляет отдельное условие. Специалист в области безопасности должен уметь управлять собственным эмоциональным состоянием и состоянием людей, оказавшихся в зоне его ответственности. Это требует включения в программу элементов психологического тренинга: управления стрессом, саморегуляции, командной работы и коммуникации в кризисной ситуации [3].

Заключение. Подготовка студентов сферы БЖД к профессиональной деятельности представляет собой комплексную задачу, успешное решение которой зависит от согласованной системы педагогических условий. Каждое из рассмотренных условий — целевое, содержательное, методическое, организационное, психолого-педагогическое и ресурсное — вносит свой вклад в формирование профессиональной готовности. Максимальный эффект достигается не при изолированном применении отдельных условий, а при их интеграции в единую систему, где практико-ориентированное обучение подкрепляется социальным партнёрством, психологическая подготовка опирается на имитационные технологии, а индивидуализация траектории поддерживается богатой ресурсной базой [7]. Только такая системная организация подготовки способна обеспечить выпускнику не просто сумму знаний, но подлинную профессиональную готовность — способность и желание обеспечивать безопасность в реальных условиях современного мира.

Список литературы

1. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 114 с. – ISBN 5-7563-0305-0.
2. Галайдин, И. Н. Организационно-педагогические условия подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в безопасной информационной образовательной среде / И. Н. Галайдин // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – URL: (дата обращения: 05.10.2026).
3. Кох, И. А. Формирование компетенций безопасности жизнедеятельности в условиях контекстного обучения в вузе : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Кох Ирина Анатольевна. – Тольятти, 2013. – 26 с. – URL: (дата обращения: 05.10.2026).
4. Немкова, И. Н. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов вуза : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Немкова Ирина Николаевна. – Тольятти, 2012. – 24 с. – URL: (дата обращения: 05.10.2026).
5. Пойманов, В. П. Практико-ориентированный подход к освоению навыков педагогической работы будущих преподавателей обеспечения безопасности жизнедеятельности / В. П. Пойманов, А. В. Бышевская // Безопасность жизнедеятельности. – 2024. – № 1. – С. 12–18.
6. Соловьёв, А. А. Педагогические условия формирования инициативности студентов вуза в процессе их профессиональной подготовки в области безопасности жизнедеятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Соловьёв Андрей Александрович. – Екатеринбург, 2009. – 23 с. – URL: (дата обращения: 05.10.2026).
7. Чванова, М. С. Проблема формирования культуры безопасности студентов профессионально-педагогического вуза / М. С. Чванова, Н. Н. Храмова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 2. – URL: (дата обращения: 05.10.2026).

УДК 378.147.34

ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ СРЕДСТВАМИ ИИ

Дмитриева О.А. канд. пед. наук, доц., ORCID 0009-0004-7055-6490
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», г. Москва, РФ
olgadmitrieva300676@gmail.com

Введение. Современный этап развития высшего образования характеризуется интеграцией ИИ в образовательные процессы, что поддерживается государственными показателями «цифровой зрелости» [1]. Однако возникает противоречие между возможностями нейросетей и отсутствием их глубокой интеграции в информационную среду вузов. Одной из ключевых проблем является кризис информационной перегрузки студента [2]. В условиях смешанного обучения приходится взаимодействовать с разрозненными сервисами. Отсутствие единой «точки входа» ведет к фрагментации опыта и снижает эффективность самостоятельной работы.

Переход к модели «Университет 4.0» предполагает трансформацию среды, где ИИ становится субъектным участником процесса. Возрастает потребность в единых интеллектуальных платформах, реализующих индивидуально-дифференцированный подход на основе изучения цифрового следа студента. Существующие решения часто оторваны от административной структуры вуза, из-за чего студентам трудно соотнести выбор дисциплин с карьерными целями [4]. Развитие адаптивных LMS и аналитика образовательных данных рассматриваются как условия персонализации и прогнозирования академических рисков. Интеллектуальные тьюторские системы приобретают особую значимость, выступая инструментом когнитивной поддержки [3].

Несмотря на наличие работ по автоматизации, в отечественной практике отсутствуют исследования, оценивающие эффективность интегрированных платформ с выделенным ИИ-бэкендом, объединяющих персонализацию с принципами построения безопасных цифровых сред.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности использования интеллектуального студенческого портала с интегрированным ИИ-ассистентом как решения для персонализации образовательного процесса и снижения административной нагрузки.

Основная часть. Методологической основой выступил системный подход, а также компетентностный и индивидуально-диференцированный

подходы, обеспечивающие фокус на субъектности будущего инженера. Был применен комплекс методов: теоретический анализ литературы, архитектурное моделирование, формирующий педагогический эксперимент, диагностические методы (анкетирование, юзабилити-тестирование, слепая экспертная оценка) и математическая статистика (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна–Уитни).

Концепция CORA рассматривается как центральный узел интеграции информационных потоков университета. Основная задача системы – обеспечить непрерывное сопровождение студента, выступая связующим звеном между административными требованиями и образовательными потребностями. Методологической основой является восприятие будущего инженера как субъекта образовательного процесса.

С технической точки зрения концепция базируется на принципе «единого источника правды» [5]. В отличие от традиционных веб-приложений, в архитектуре CORA формирование визуальных элементов и расчет переходов производятся на центральном сервере. Интеллектуальное ядро (бэкенд) существует независимо от основного ПО портала. Запросы к ИИ оформляются как задачи в очереди, обрабатываемые выделенным сервисом. Это обеспечивает информационную безопасность и устойчивость к пиковым нагрузкам.

Практическая реализация базируется на функциональных модулях:

1. Модуль «Wizard» (Мастер входа). Проводит педагогическую диагностику целей и интересов студента в формате интерактивного сценария, формируя профиль ожиданий.

2. Навигатор маршрутов. Трансформирует формальный учебный план в индивидуальную стратегию, визуализируя взаимосвязи между дисциплинами и микроквалификациями.

3. Паспорт компетенций. Обеспечивает визуализацию достигнутых результатов в формате, понятном работодателю, через сопоставление внутренних модулей с внешними каталогами профессиональных навыков.

4. ИИ-ассистент CORA (Режим «Тьютор»). Основан на сократическом диалоге: ИИ не предоставляет готовых ответов, а направляет студента через наводящие вопросы, фиксируя последовательность рассуждений и снижая стимулы к недобросовестному использованию генеративных моделей.

Пилотное исследование проводилось на базе Институтов СПИНТех и МПСУ НИУ «МИЭТ». В исследовании приняли участие 70 студентов первых и вторых курсов, разделенных на контрольную (стандартные PDF-планы и очные консультации) и экспериментальную (полный доступ к CORA) группы.

Анализ данных подтвердил значительное преимущество интеллектуального портала. Показатели эксперимента объясняются теорией снижения когнитивной нагрузки [6]. Структурирование

информации и автоматизация верификации требований уменьшают нагрузку на рабочую память. CORA выступает внешним когнитивным расширением, минимизируя информационный шум [7]. Устойчивость результатов объясняется жестким ограничением педагогического сценария: ассистент ретранслирует данные из утвержденных рабочих программ, избегая проблем академической честности.

Ограниченность выводов обусловлена кратковременностью исследования и небольшой выборкой, что требует учета возможного эффекта новизны. Также существует риск формирования цифровой зависимости, когда субъектность студента подменяется алгоритмическими рекомендациями, что требует дальнейших лонгитюдных исследований.

Заключение. Исследование подтвердило, что внедрение ИИ является фактором качества при достижении вузами цифровой зрелости. Реализация ИОТ по ФГОС 3++ требует преодоления фрагментации сервисов. Представленная концепция портала с ИИ-ассистентом CORA как единого узла доказала свою эффективность: платформа повышает скорость выбора модулей, уверенность студентов и сокращает время преподавателей на типовые консультации. Научная новизна заключается в архитектуре с принципом «единой серверной правды», где ИИ обеспечивает работу с данными в соответствии с 152-ФЗ и выступает цифровым наставником. Практическая значимость состоит в возможности тиражирования CORA в других технических вузах, начиная с процессов адаптации первокурсников и выбора элективных курсов.

Список литературы

1. Гаврилюк Е. С. и др. Цифровая зрелость как инструмент управления цифровой трансформацией организаций высшего образования // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». – 2025. – №. 3. – С. 39-50.
2. Карпенко М. Н., Бархатова И. А. Применение системного анализа для выявления и устранения информационных перегрузок у студентов // Системный анализ в науке и образовании. – 2025. – №. 3. – С. 113-123.
3. Нова В. В. Искусственный интеллект как замена преподавателя: персонализированные системы обучения и трансформация роли вуза // Universum: психология и образование. – 2026. – Т. 1. – №. 4 (142). – С. 54-59.
4. Гуляева К. В. Эффект информации по выбору дисциплин в университете // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. – 2023. – С. 272-276.
5. Queiroz M., Tallon P., Coltman T. Data value and the search for a single source of truth: What is it and why does it matter? – 2024.
6. Sweller J. Cognitive load theory and educational technology // Educational technology research and development. – 2020. – Т. 68. – №. 1. – С. 1-16.
7. Qamar N. et al. The Role of AI in Reducing Cognitive Overload Complex Learning Environments // Review of Applied Management and Social Sciences. – 2025. – Т. 8. – №. 2. – С. 1111-1127.

УДК 378.147:614.8

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ФРЕЙМОВОГО ОБУЧЕНИЯ: МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ СЛОЖНОСТЬЮ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ СИТУАЦИОННОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Дубровская Ю.А., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0002-6987-6874
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России»,
г. Санкт-Петербург, РФ
dubrovskayaY-A@mail.ru

Введение. Подготовка специалистов горного и горноспасательного профиля требует не только усвоения технических знаний, нормативных требований и правил безопасности обязательных к исполнению, но и способности применять их в условиях профессиональной деятельности. При авариях в горных выработках обстановка может быстро меняться, а решение во многих случаях необходимо принимать в условиях дефицита времени и неполной информации. Поэтому важной педагогической задачей становится формирование у обучающихся устойчивых способов распознавания и анализа ситуации ЧС, выбора действий по ликвидации аварии и контроля их выполнения.

Цель. Теоретически обосновать применение фреймовой дидактической модели для организации обучения специалистов горноспасательного профиля и описать механизмы, с помощью которых фреймовые технологии позволяют управлять когнитивной сложностью учебных задач в условиях изменяющейся обстановки.

Основная часть. Традиционная академическая дидактика высшей инженерной школы, основанная на линейной передаче готовых знаний от преподавателя к обучающемуся, оказывается недостаточной при подготовке специалистов инженерно-экстремального профиля. Специфика их будущей профессиональной деятельности характеризуется функционированием в среде с высокой степенью информационной и ситуационной неопределенности, критическим дефицитом времени для принятия решений и высокой ответственностью за ошибку. В таких условиях стандартные методики обучения инженеров экстремального профиля не обеспечивают формирование необходимого объема профессиональных компетенций, реализующих знания, умения и навыки действий в чрезвычайных ситуациях.

В качестве методологического ядра разрабатываемой концептуальной модели профессиональной готовности специалистов инженерно-экстремального профиля предлагается педагогическая система, основанная на теории фреймового представления знаний М. Минского [1]. Под «фреймом» в данном контексте понимается структура данных,

описывающая стереотипную ситуацию (аварийный очаг, задымленная выработка), которая содержит узлы (слоты) для заполнения переменными значениями. Такое понимание фреймов позволяет перевести абстрактные требования безопасности из плоскости нормативных документов (ФГОС ВО, Устав ВГСЧ, профессиональный стандарт) в плоскость конкретных алгоритмов действий обучающегося. Опираясь на это понимание, в настоящем исследовании предлагается иерархия дидактических единиц, адаптированная для целей профессиональной подготовки.

Механизмы управления когнитивной сложностью через архитектуру фреймов

Управление когнитивной нагрузкой осуществляется не путем экстенсивного увеличения объема передаваемой информации, а через изменение топологии самого фрейма — переходом от жестких заданных сценариев к гибким когнитивным моделям. Структура формируемой компетенции представляет собой иерархию взаимосвязанных элементов, где каждый последующий уровень детализирует предыдущий:

1. Фрейм-контекст: определяет материально-техническую базу и нормативные границы формирования компетенций. Для специальности «Горное дело» направленность (профиль) «Технологическая безопасность и горноспасательное дело» он включает институциональный слой: требования ФГОС ВО по специальности 21.05.04 и Профессионального стандарта спасателя; материально-техническую базу: учебные аудитории вуза, лаборатории ВГСЧ, учебную шахту ВГСЧ, действующие горнодобывающие предприятия (угольные шахты, карьеры, обогатительные фабрики) [2, 3, 4].

2. Фрейм-сценарий: описывает организационно-педагогический контекст конкретного занятия или этапа практики. Сценарии выстроены в логике возрастания когнитивной сложности: сценарий «Первичная диагностика» (учебный): изучение устройства респиратора Р-30; сценарий «Проникновение» (учебно-тренировочный): передвижение, включенным в респиратор, в тренажере терренкур учебной шахты; сценарий «Агрессивная среда» (усложненный): работа в тепловой камере при +40…60 °С; сценарий «Ликвидация» (квазипрофессиональный): расчет параметров взрыва и возведение перемычки в учебной шахте ВГСЧ [5, 6].

3. Фрейм-операция: это слот фрейм-сценария, содержащий конкретное психомоторное действие или алгоритм решения узкой задачи. Это мельчайшая единица контроля, поддающаяся бинарной оценке (выполнено / не выполнено). Примеры операций: взвешивание патрона химического поглотителя известкового (ХПИ); проверка герметичности маски СИЗОД на разряжение; фиксация показаний интерферометра ШИ-11; подача сигнала жестами о нехватке воздуха и др. Бинарная оценка позволяет составить матрицу усвоения практических занятий за определенный этап обучения [5, 6, 7].

Механизм управления когнитивной сложностью реализуется через три взаимосвязанных процедуры:

1. Декомпозиция — сложная задача разбивается на совокупность слотов, каждый из которых осваивается отдельно.
2. Дозирование — преподаватель может включать или отключать отдельные слоты в зависимости от этапа обучения, постепенно увеличивая сложность.
3. Трансформация — при изменении условий (например, вместо угольной шахты — метрополитен) меняется лишь часть слотов, сохраняя общую логику действий.

Именно эти три процедуры и обеспечивают управление когнитивной сложностью в условиях неопределенности.

Педагогическая значимость визуализации: модель «фрейм-молекула»

Для повышения эффективности усвоения сложного материала автором предложена визуальная модель «фрейм-молекула». В ее основе — разграничение трех уровней: фрейм — это «молекула» (целостная структура), слот — это «атом» (элемент структуры), операция — это значение атома (конкретное действие). Такая модель позволяет представить структуру профессиональной компетенции в виде объемной модели по типу химической, где атомами являются элементарные операции, а валентными связями — условия их выполнения (температура, видимость, уровень задымленности) или место выполнения.

Визуализация обеспечивает четыре педагогических эффекта:

1. Масштабируемость: позволяет объединять простые навыки в сложные комплексы (цепочки фрейм-молекул). Например, фрейм-молекула «Разведка очага» состоит из слотов: движение - замер температуры - замер газа - доклад по рации.
2. Трансформируемость: при изменении условий чрезвычайной ситуации (например, вместо угольной шахты — метрополитен) меняется лишь часть слотов молекулы (тип противогаза, характер обломков), сохраняя общую логику выживания отделения.
3. Наглядность разрыва компетенций: преподаватель мгновенно видит, какой именно слот (операция) выпадает из цепи готовности студента. Если обучающийся знает теорию, но не выполняет норматив в тепловой камере (связь рвется), проблема локализована в области физической подготовки.
4. Дозирование когнитивной нагрузки — как результат применения процедуры дозирования, обучающийся осваивает материал без перегрузки, с постепенным наращиванием сложности.

Таким образом, внедрение фреймовой парадигмы создает предпосылки к трансформации процесса подготовки специалистов инженерно-экстремального профиля из пассивного восприятия

лекционного материала в активное конструирование поведенческих реакций. Обучающийся перестает быть носителем абстрактных знаний и становится субъектом, способным собирать нужную конфигурацию умений и навыков («фрейм-молекул») во время практических занятий в учебных центрах ВГСЧ.

Заключение. Предложенная дидактическая парадигма фреймового обучения специалистов инженерно-экстремального профиля позволяет управлять когнитивной сложностью задач в условиях ситуационной неопределенности за счет трех описанных механизмов: декомпозиции, дозирования и трансформации фреймовых структур. Модель «фрейм-молекула» обеспечивает визуализацию, масштабируемость и диагностику сформированности профессиональных компетенций**.**

Список литературы

1. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 152 с.
2. Дубровская Ю.А. Структура модели ступенчатого формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в условиях производственной среды // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2026. – № 3 (114). – С. 193–203.
3. Дубровская Ю.А. Организация практико-ориентированной подготовки будущих горных инженеров-спасателей в условиях производственной среды: учеб. пособие. – СПб.: С.-Петерб. ун-т ГПС МЧС России, 2025. – 140 с. – ISBN 978-5-907883-36-9.
4. Петров В. Л. Аналитический обзор системы подготовки горных инженеров в России // Горные науки и технологии. – 2022. – Т. 7, № 3. – С. 240–259.
5. Дубровская Ю.А. Фрейм-технология представления информации в процессе практико-ориентированного обучения будущих горных инженеров // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2025. – № 3 (73). – С. 46–56.
6. Дубровская Ю. А. Фреймовые технологии и практико-ориентированное обучение при подготовке горных инженеров / Ю. А. Дубровская, Л. В. Пихконен // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2022. – № 205. – С. 102–115.
7. Дубровская Ю.А. Формирование профессиональных компетенций средствами фреймовых технологий в процессе практической подготовки будущих горных инженеров-спасателей / Ю.А. Дубровская // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 3(144). – С. 116–126. – DOI 10.20323/1813-145X-2025-3-144-116.

УДК 378.14

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ МЧС РОССИИ

Ерёмин А.В., ORCID 0000-0003-1362-6283
ФГКОУ ВО «Донецкий институт ГПС МЧС России», г. Донецк, РФ
a.v.eremin.89@yandex.ru

Введение. В процессе профессиональной подготовки в образовательных учреждениях Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС России) особое значение приобретает задача развития у курсантов адаптивности и адаптации к профессиональной деятельности в условиях повышенного риска. Известно, что у будущих специалистов спасательного ведомства необходимо развить способность действовать в хаотических и аварийных ситуациях без участия руководства, с высоким уровнем самоконтроля и самоорганизации. В процессе обучения в ведомственном образовательном учреждении курсанты МЧС России должны пройти психологическую подготовку, способствующую развитию умений планирования, принятия решений и соблюдения порядка в условиях ЧС [2]. Необходимым условием успешности такой подготовки выступает педагогическое сопровождение курсантов на протяжении всего периода их профессионального обучения в высшей школе.

В научной литературе четко прослеживается тенденция определения педагогического сопровождения как средства повышения качества профессиональной подготовки. Например, такое сопровождение определяется как «компонент, способствующий организации продуктивной деятельности педагогов и студентов, необходимых при осуществлении их совместной деятельности и направленный на достижение более высоких результатов профессиональной подготовки последних» [4, с. 4].

В процессе формирования профессиональной адаптации и адаптивности курсантов военизированных образовательных учреждений педагогическое сопровождение понимается как специально организованное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, нацеленное на преодоление трудностей в обучении, в развитии специальных качеств личности, способствующих социально-профессиональной адаптации курсантов, усвоению ими системы знаний, поведенческих норм и профессиональных ценностей [6]. Обеспечивая комфортные условия взаимодействия между всеми участниками

образовательного процесса на основе ценностей и смыслов, такое сопровождение направлено на развитие у курсантов уверенности в себе, ответственности за эффективность своих действий, способности к сотрудничеству и организации совместной деятельности [5].

В обучении курсантов МЧС России педагогическое сопровождение направлено на развитие у них коммуникабельности, накопление профессионально значимого опыта, овладение навыками рефлексии своего профессионального становления. Педагогическое сопровождение может быть реализовано в различных форматах, одним из которых являются профессиональные пробы.

Цель работы – указать возможности развития профессиональной адаптивности курсантов образовательных учреждений МЧС России в ходе профессиональных проб, организованных при изучении естественнонаучных и гуманитарных дисциплин.

Основная часть. Формируя профессиональную адаптивность будущих специалистов МЧС России, профессиональные пробы курсантов можно организовать в различных ролях с учётом предметного поля изучаемой дисциплины, выбрав наиболее подходящее направление профессиональной деятельности. Так, при изучении дисциплины «Иностранный язык» целесообразно провести профессиональные пробы курсантов в качестве начальника пожарно-спасательного отряда. В качестве служебной задачи обучающимся предлагается творческое задание, основанное на реальной оперативно-тактической ситуации, например, такое.

Задание. Пожарно-спасательный отряд № X направлен для усиления группировки, ликвидирующей последствия землетрясения на территории государства N. Языки коммуникации в группировке – английский, французский. С целью повышения эффективности работы в сотрудничестве с иностранными специалистами необходимо подготовить контент с формулировкой основных команд на английском и французском языках.

В ходе выполнения такого задания у курсантов развивается адаптивность к профессиональной деятельности в новых социальных группах, к коммуникации в новых условиях.

Изучая дисциплину «Высшая математика» можно организовать профессиональные пробы в роли специалиста Центра управления в кризисных ситуациях МЧС России. Следует предложить курсанта практико-ориентированные задачи с избыточными или недостающими данными, имеющие несколько решений, хотя бы одно из которых не отвечает условиям оперативно-тактической ситуации [1]. Необходимость выбора и обоснования нужного результата развивает у курсантов прогностические способности, умения быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям и находить оптимальные решения для изменения

ситуации. Для повышения уровня адаптации к экстремальным условиям будущей служебной деятельности можно провести профессиональные пробы курсантов в роли командира звена газодымозащитной службы. Так, повышению мастерства газодымозащитника способствуют тренировки в среде, близкой к боевой, например, в среде теплодымокамеры [3].

Отметим, что в ходе проведения профессиональных проб обучающимся оказывается педагогическое сопровождение: преподаватель консультирует их в случае возникновения трудностей, поощряет к саморазвитию и самоорганизации, корректирует предлагаемые команды, действия, а также создает ситуации успеха в случае грамотного выполнения курсантами профессиональных заданий, полного или частичного соответствия действий курсанта предложенной роли.

Заключение. Профессиональные пробы способствуют развитию у курсантов МЧС России устойчивых профессиональные намерения и способствуют адаптации обучающихся к условиям будущей профессионально-служебной деятельности в экстремальных условиях. Педагогическое сопровождение в форме профессиональных проб помогает обучающимся корректно оценить собственные действия, определить направление личного роста в профессиональной подготовке.

Список литературы

1. Гребенкина, А.С. Актуальные проблемы математической подготовки специалистов пожарно-технического профиля / А.С. Гребенкина // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2019. – № 49. – С. 53–59. – EDN: BBDFTA
2. Карапузиков, А.А. Психологическая адаптация курсантов вузов МЧС России к деятельности в экстремальных ситуациях / А.А. Карапузиков, Н.П. Мураев // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. – Т. 29, № 4. – С. 96–100. – http://doi.org/10.18287/2542-0445-2023-29-4-96-100. – EDN: MBQSBT
3. Клименко, Е.А. Оптимизация работы газодымозащитной службы в пожарно-спасательных подразделениях МЧС ДНР / Е.А. Клименко, А.В. Ерёмин, А.А. Савчук // Пожарная и техносферная безопасность: проблемы и пути совершенствования. – 2021. – № 3 (10). – С. 217–223. – EDN: QYIINE
4. Сайгушев, Н.Я. Педагогическое сопровождение как средство эффективной подготовки студентов / Н.Я. Сайгушев, О.А. Веденеева, И.А. Щербакова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/106PDMN618.pdf (дата обращения: 12.09.2026).
5. Тебердиева, Ж.И. Педагогическое консультирование в процессе развития субъектно-профессионального потенциала курсантов в образовательной организации МВД России /Ж.И. Тебердиева // Kant. – 2022. – № 1(42). Март. – С. 325–329. – DOI: 10.24923/2222-243X.2022-42.62 – EDN: ENFIDU
6. Шмидт Е.К. Педагогическое сопровождение курсантов первого курса военных вузов в процессе социально-профессиональной адаптации в воинском коллективе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7 / Екатерина Кондратьевна Шмидт [место защиты: ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»]. – Омск, 2025. – 26 с.

УДК 377.5

КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ-ЗЕМЛЕУСТРОИТЕЛЕЙ К ПРИМЕНЕНИЮ БЕСПИЛОТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Жиляев М.В.[1], ORCID 0009-0007-2686-2169,
Федоров В.А.[2], д-р пед. наук, проф., ORCID 0000-0001-7941-7818
[1]ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, РФ
[2]ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург, РФ
[1]mihail.zhilyaeff@yandex.ru, [2]fedorov1950@gmail.com

Введение. Подготовка специалистов - землеустроителей к применению беспилотных технологий рассматривается как часть более широкой проблемы формирования готовности выпускников колледжа к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации отрасли [1]. В разрабатываемой структуре готовности специалистов-землеустроителей к применению беспилотных технологий выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Однако структура сама по себе не даёт инструмента измерения такой готовности, поскольку необходима система критериев, показателей и уровней, которая позволила бы диагностировать сформированность каждого компонента и фиксировать динамику её изменения в образовательном процессе. Актуальность данной задачи усиливается внедрением демонстрационного экзамена как основной формы аттестации в колледжах, реализующих образовательные программы в рамках федерального проекта «Профессионалитет» [4, с. 42; 4, с. 118], поскольку сам формат демонстрационного экзамена требует заранее формализованных, измеримых критериев оценки.

Цель публикации – обосновать и разработать систему критериев и уровней сформированности готовности специалистов - землеустроителей к применению беспилотных технологий, соотнесённую со структурой готовности и пригодную для последующей диагностики.

Основная часть. Критерии сформированности готовности логично выстраивать по компонентам ее структуры, поскольку каждый компонент фиксирует самостоятельный, качественно иной аспект готовности и, соответственно, требует собственного критерия и набора показателей оценивания.

Мотивационно-ценностному компоненту соответствует критерий профессиональной мотивации к применению беспилотных технологий в профессиональной деятельности землеустроителя. Показателями выступают: устойчивость интереса к работе с беспилотными технологиями

(в отличие от ситуативного любопытства); осознание студентом связи между владением беспилотными технологиями и собственной профессиональной траекторией, в том числе конкретными вакансиями предприятий работодателей; готовность к самостоятельному освоению новых видов оборудования вне образовательной программы.

Когнитивному компоненту соответствует критерий полноты и системности знаний о беспилотных технологиях и их применении в землеустройстве: знание нормативных документов об использовании беспилотных технологий, принципов построения полётного задания, основ обработки полученных данных, требований безопасности.

Операционально-деятельностному компоненту - критерий практического владения операциями с беспилотными аппаратами: от подготовки оборудования к полёту до получения и первичной обработки данных. Здесь принципиально важно различать уровень, достигнутый в тренажёрной/симуляционной среде [2;3], и уровень, подтверждённый на реальном объекте, в том числе на площадке работодателя — это разные по диагностической ценности показатели одного критерия.

Рефлексивно - оценочный компонент - критерий способности к самоанализу и коррекции собственной профессиональной деятельности: умение выявить и объяснить причину ошибки при выполнении полётного задания, скорректировать план действий при нештатной ситуации.

На основе данных критериев и показателей предлагается трёхуровневая шкала сформированности готовности.

Низкий уровень: мотивация ситуативна, знания фрагментарны, операции с беспилотными аппаратами выполняются только под непосредственным руководством преподавателя или мастера производственного обучения, самоанализ практически отсутствует.

Базовый (достаточный) уровень: мотивация устойчива в учебном контексте, знания систематизированы в объёме, достаточном для прохождения демонстрационного экзамена, операции с беспилотными аппаратами выполняются самостоятельно в стандартной ситуации (тренажёр, учебный полигон), самоанализ проводится по заданному алгоритму.

Продвинутый (высокий) уровень: мотивация выходит за рамки образовательной программы (самостоятельное освоение новых компетенций), знания применяются для решения нестандартных задач, операции с беспилотными аппаратами уверенно выполняются на реальном производственном объекте, самоанализ инициативен и используется для коррекции собственной деятельности без внешнего запроса.

Практическое применение критериев целесообразно связывать с партнёрской сетью образовательно-производственного кластера, в который входит колледж, реализующий специальность 21.02.19 Землеустройство. Проверку операционально-деятельностного критерия на продвинутом уровне правомерно проводить с привлечением специалистов предприятий-

партнёров в землеустройстве и кадастре - это повысит объективность диагностики и приблизит её к требованиям отрасли, что согласуется с механизмом кластера федерального проекта «Профессионалитет» [5].

Отдельного внимания заслуживает соотношение диагностики в тренажёрной среде и на реальном объекте: симуляторы фиксируют базовый уровень операционально-деятельностного критерия в безопасных условиях [2;3], а продвинутый уровень требует подтверждения на реальном объекте.

Заключение. Предложенная система критериев и уровней сформированности готовности специалистов-землеустроителей к применению беспилотных технологий развивает разрабатываемую нами структуру готовности и создаёт основу для разработки диагностического инструментария, пригодного к апробации в условиях образовательно-производственного кластера, реализующего федеральный проект «Профессионалитет» [4;5]. Дальнейшая работа предполагает разработку конкретных диагностических методик по каждому критерию и их опытную проверку.

Список литературы

1. Федоров, В. А. Формирование готовности специалистов среднего звена к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями: конкретизация понятий / В. А. Федоров, М. В. Жиляев // Профессиональное образование и рынок труда. - 2026. - Т. 14, № 2(65). - С. 154-168. DOI: 10.52944/PORT.2026.65.2.009. EDN MIDTJQ
2. Бондаренко О. В. Трансформация форм практической подготовки студентов СПО в контексте реализации обновлённых ФГОС и профессиональных стандартов / Бондаренко О. В. // Технологическое образование в системе «Школа – Колледж – Вуз»: традиции и инновации: материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 95-летию ВГПУ (Воронеж, 24 марта 2026 года). - Воронеж: ВГПУ, 2026. - С. 70–76. - URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=91809758 (дата обращения: 04.10.2026). EDN YSUTKO.
3. Вальков И. В. Цифровизация подготовки специалистов в области геодезии и землеустройства: разработка и внедрение обучающих сервисов / Вальков И. В. // Путь в науку. Прикладные науки. Промышленность: электрон. сб. науч. тр. Новополоцк: Полоцкий гос. ун-т им. Евфросинии Полоцкой (Новополоцк, 2025 г.) - Вып. 60 (130). - С. 20–22. URL: https://elib.psu.by/handle/123456789/48985 (дата обращения: 04.10.2026).
4. Петрова С. Д., Веснина О. В. Цифровизация среднего профессионального образования в рамках проекта «Профессионалитет» (на примере техникума «Автоматика») / Петрова С. Д., Веснина О. В. // Уральский вестник образования. - 2023. - С. 40–44/ - EDN: PJPFFM
5. Федосеева З. А., Ляшенко М. В. Реализация сетевого взаимодействия в образовательно-производственном кластере федерального проекта «Профессионалитет» (на примере отрасли «Машиностроение») / Федосеева З. А., Ляшенко М. В. // Инновационное развитие профессионального образования. - 2025. - № 3 (47). - С. 115-128. - EDN: GONZXD

УДК 37.013

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОТЕХНОЛОГИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ И ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ

***Жлобич П.Д.*[1],** ORCID 0009-0002-3942-7856,
***Овчинникова О.А.*[2],** канд биол. наук, доц., ORCID 0000-0001-6062-0445
[1]ГПОАУ ЯО «Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н.П. Пастухова», г. Ярославль, РФ
[2] ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, РФ
olechki-net@yandex.ru

Введение. В современной системе образования блок биотехнологических дисциплин рассматривается не только как источник научных знаний о методах промышленного применения живых организмов, но и как значимый инструмент для всестороннего развития личности. Воспитательный потенциал дисциплины заключается в способности сформировать у студентов осознанное отношение к своему здоровью и здоровью населения, экологическому состоянию окружающей среды и нравственным взглядам на научно-технологический процесс.

Цель работы – выявить и обосновать воспитательный потенциал дисциплины «Биотехнология», а также предложить эффективные методические подходы для его реализации в образовательном процессе.

Основой современных ФГОС является переход от традиционных моделей обучения, ориентированных на трансляцию информации, к системно-деятельностному подходу. Главной целью образования становится формирование личности обучающихся, готовых к взрослой жизни и способных к самореализации в XXI веке. Одним из основных принципов новых подходов стало выделение трёх групп планируемых результатов освоения образовательной программы: личностных, метапредметных и предметных.

Документом, переводящим ФГОС в практическую плоскость, являются рабочие программы дисциплин, разрабатываемые на основе Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и соответствующих ФГОС [1]. Рабочая программа служит дорожной картой для преподавателя, позволяя внедрять формирование личностных и метапредметных результатов непосредственно в процесс преподавания. Обновлённые ФГОС СОО, вступившие в силу с 1 сентября 2023 года, делают акцент на воспитательном потенциале естественно-научных дисциплин. Содержание экологии интегрировано в биологию, химию и физику, что делает экологическое воспитание более системным [4]. В 10–11 классах каждый

ученик работает над индивидуальным проектом, что способствует развитию самостоятельности, ответственности и практических навыков, в том числе в области охраны природы и здоровья.

Для СПО ключевое значение имеют общие компетенции (ОК). ОК-07 требует от выпускника «соблюдать нормы экологической безопасности, определять направления ресурсосбережения, организовывать деятельность с соблюдением принципов бережливого производства и с учётом знаний об изменении климата, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях». ОК-08 предполагает использование физкультурно-оздоровительной деятельности для укрепления здоровья, применение рациональных приёмов двигательных функций и средств профилактики перенапряжения. Эти компетенции показывают, что ответственное отношение к окружающей среде и здоровью является частью профессиональной компетентности выпускника колледжа [1]. Таким образом, теоретико-методологическая основа для выявления воспитательного потенциала дисциплины «Биотехнология» строится на требованиях ФГОС, разделении результатов и практическом инструментарии рабочих программ. На каждом уроке – будь то генная инженерия или производство биотоплива – важно помогать студентам задуматься о влиянии технологий на мир, их плюсах и минусах. Цель состоит в том, чтобы на основе научных знаний сформировать у обучающихся профессиональные взгляды на жизнь, здоровье и экологическую безопасность. Связать содержание биотехнологии и формирование ответственного отношения к здоровью можно по-разному. Изучение медицинской биотехнологии (вакцины, клеточные и генные терапии) формирует уважение к науке и понимание сохранения здоровья. Изучение микробиологии и иммунологии показывает, как гигиена и здоровый образ жизни помогают организму бороться с патогенами. Биофармацевтические дисциплины демонстрируют сложность разработки лекарств и негативные последствия их злоупотребления, что становится препятствием для вредных привычек.

Для наглядности преподаватель использует различные методические приёмы. При изучении «Биотехнологий в производстве продуктов питания» проводится анализ этикеток на наличие ГМО, антибиотиков и пищевых добавок с последующим обсуждением рисков и преимуществ. В теме «Медицинская биотехнология» возможен просмотр научных фильмов и беседы с сотрудниками фармацевтических компаний. Решение кейсов, основанных на реальных случаях заболеваний (диабет, сердечно-сосудистые патологии), развивает критическое мышление и прогностические способности. Говоря о рисках, можно затронуть загрязнение водоёмов промышленными предприятиями или дискуссионные вопросы ГМО. Обсуждение сложных тем развивает чувство ответственности и критическое отношение к новым технологиям.

Не менее важно показывать положительные стороны: экологическая биотехнология, биоремедиация, производство биотоплива – примеры решения экологических задач. Формируется вера в науку как позитивный инструмент.

Тема биотехнологической этики – ключевой элемент воспитания экологической ответственности. Разделы учебного плана, посвящённые этическим вопросам генной инженерии, клонирования, ГМО и искусственного интеллекта, помогают критически осмысливать информацию и принимать решения, анализируя ситуации с научной, экономической, социальной и моральной точек зрения.

В становлении личности обучающегося важную роль играет внеурочная деятельность. Для естественно-научной сферы рекомендуются практико-ориентированные подходы: мастерские, тренинги, экскурсии на предприятия, стажировки, исследовательская работа. Экскурсии на биотехнологические заводы или фермы, использующие современные технологии, делают знания наглядными [5]. Создание студенческого научного общества или кружка позволяет углублённо заниматься исследовательской деятельностью [3]. Участие в конкурсах, олимпиадах и экологических акциях закрепляет знания и формирует ответственное отношение к окружающему миру [2].

Заключение. Для преподавателей важно видеть в своём предмете не просто источник информации, а среду для развития личности обучающегося. Использование проектных, исследовательских и внеурочных форм работы делает этот процесс осознанным и эффективным. Такой подход способствует достижению результатов, заложенных в ФГОС, и вдохновляет обучающихся на самообразование и осознанное участие в жизни общества.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (https://obrnadzor.gov.ru/gosudarstvennye-uslugi-i-funkczii/7701537808 osfunction/acts_list2021/mandatory_requirements_2021/fgos_spo/).
2. Абдуллаев Д. Х. Экологическое воспитание молодежи // Вестник науки и образования. 2020. №15-2 (93). С. 53-55.
3. Астраханцева И. В., Колесник А. И., Хайрутдинов Т. А. Поиск новых форм обучения как условие совершенствования экологического образования // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2018. №1. С. 53-61.
4. Золотова О.М., Сухарева Е.Ю. Экологические аспекты изучения химических дисциплин // Наука и Образование. 2020. Т. 3. № 4. С. 339.
5. Никулина Т.Л. Экологическое образование в условиях реализации образовательных программ среднего профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2023. №3 (39). С.30-35.

УДК 378.147

К ВЫСОТАМ ВРАЧЕБНОГО ИСКУССТВА

***Караваев В.Е.*,** канд. мед. наук, проф., ORCID 0009-0000-7473-8970,
Варникова О.Р., канд. мед. наук, доц., ORCID 0000-0002-7155-2529,
Философова М.С., канд. мед. наук, доц., ORCID 0000-0003-1465-2352,
***Панова Н.В.*,** ORCID 0009-0006-6912-9963
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный медицинский университет», г. Иваново, РФ
cafedradi37@mail.ru, ovarnikova@mail.ru, mfilosofova@mail.ru, panova-pnv@yandex.ru

Введение. Врачебная профессия — это миссия, она имеет много специфики и особенностей. Подготовка молодых специалистов очень важная работа, потому что от того какими вырастут будущие специалисты, являющиеся нашими преемниками, зависит здоровье, иногда жизнь пациента, а значит и будущее страны, её обороноспособность и экономическое благополучие. Врачи – подвижники, это едва ли не самая главная профессия на земле – такую мысль проводил Э. Асадов в стихотворении Белые и черные халаты [1]. Ранее при выпуске врачей из университета писали «со всеми правами и преимуществами, сопряженными по закону с этим званием». Профессия объединяет в себе три ипостаси – лечить, учить и судить.

Цель. Повысить эффективность и качество образовательного процесса при подготовке врачей, путем анализа сложившегося состояния в медицинских вузах и медицинских организациях привлечения внимания к недостаткам, что является основанием для повышения качества лечебно-диагностической работы, и будет способствовать повышению качества жизни россиян.

Основная часть. Врачевание тема очень чувствительная, так как она касается практически всех. Кроме того, мы увидели, что построили, чем упивались в 90-е годы минувшего века, создавая постсоветскую Россию, копируя западный образ жизни, систему образования, забывая о культуре человеческих отношений и многих других аспектах [2]. Наши взгляды, приобретенный опыт дополняют пазлы, отражающие состояния общественного здравоохранения, нехватку учителей, врачей и медсестер. Сознание старшего поколения в предшествующие годы подверглось обструкции, когда интеллектуальная элита общества, бюджетная сфера были вынуждены выживать в той среде, которую сотворили либералы.

Главной задачей любого вуза по-прежнему остается научить студента искать знания, формулировать свою точку зрения и уметь отстаивать её [3-5]. Медицинское образование готовит будущих специалистов не только в профессиональном плане, но и формирует идеи, видение проблем, мировоззрение, культуру. В современном медицинском образовании не все

так просто, в настоящее время формируются новые тенденции, рассматриваются новые стратегии. Но первым делом любого вуза остается по прежнему формирование человеколюбивого врача, способного оказывать медицинскую помощь любому нуждающемуся в ней. При этом очень важно знать, куда идет страна и что мы должны проповедовать?

Студенты старших курсов должны определиться какими специалистами они хотят стать. Для этого необходимо с 5 курса ориентировать их на конечный результат, они должны заключить договоры с администрациями по месту будущей работы, что бы соотнести свои желания с потребностью медицинских организаций. При этом медицинские организации должны влиять на вузы, путем определения того объема знаний и навыков, которые будут востребованы на конкретном рабочем месте в конкретном лечебном учреждении. Чтобы ожидания молодых специалистов на выходе из вуза могли реализоваться.

Объем современных знаний очень большой и он увеличивается быстрыми темпами. В то же время возможность получения информации стала доступной в один клик, поэтому следует определиться, что специалист должны знать обязательно, а что предпочтительно. Обладают ли наши выпускники способностью критически относиться к информации, перекинуть логические мостики между этиологией, патогенезом, клиникой и лечением? Могут ли сформулировать выводы? Именно эти аспекты обуславливают качество подготовки кадров.

Перефразируя слова К.С.Станиславского «Для детей играть нужно как для взрослых, только ещё лучше», следует отметить, что и в преподаватели нужно отбирать самых лучших специалистов, а для этого следует учитывать не только способности претендентов, но и финансовую составляющую, которая сильно влияет на результаты и достижения современной молодежи. Общество потребителей, которое формировали в свое время, приносит свои плоды.

Общий образовательный уровень следует повышать. Если мозг не трудится, происходит изменение соотношения белого и серого вещества. Интернет оказывает сильное влияние на интеллект пользователей. Интернет это благо, но это и зависимость. В высшей школе он является транслятором знаний, но к нему нужен преподаватель, который поможет их отсортировать и будет индикатором ценных идей. В интернет сливают все без разбора, отсутствуют достоверность и систематизация. Поэтому интернет не заменит ни ум, ни учителя. Люди, как правило, выбирают простые пути. Но то, что легко достается – не ценится, в жизни простых ответов и решений не бывает, так как мир многомерен. Поэтому на студенческой скамье следует руководствоваться принципом «Чем сложнее, тем мне лучше!». Технологии не всегда несут только пользу, например, интернет является и средством колонизации. Информационные технологии и компьютер всего лишь помощники, они думать не могут и не учат этому студентов. Для того чтобы

молодые люди думали, следует читать умные книги, анализировать прочитанное. Начитанных молодых людей, даже среди студенческой молодежи, встречаем редко. Рэй Брэдбери писал: «Есть более страшное преступление, чем сжигать книги. Например – не читать их» [6].

Думать нужно всегда, процесс обучения должен сопровождать человека всю жизнь. Лучше сохранять классическое медицинское образование, основанное на лучших традициях отечественных медицинских школ. У ряда руководителей нередко господствует идея включения России в мировую (западную) систему образования, в том числе и за счёт «служения» Европе. Мы понимаем, что самоизоляция и самоустранение вредны. Необходимо заимствовать из западной системы образования всё полезное и нужное, сотрудничать с европейскими вузами, при этом, не стоит отказываться от отечественных наработок.

Система образования должна строиться таким образом, чтобы создавали структурные единицы, которые легче трансформировать, в тоже время они способствуют обновлению образования, приводят к ментальным сдвигам, укреплялись междисциплинарные связи. Процесс образования должен быть серьезно проанализирован и пересмотрен. В эпоху непрерывных перемен, должно быть что-то устоявшееся, незыблемое. Основная задача высшей школы научить учиться, научить думать и применять знания.

Заключение. Таким образом, для настраивания системы медицинского образования следует научиться извлекать уроки, брать с собой то, что важно и нужно. Главным человеком в вузе должны быть преподаватели, которые делятся профессиональными секретами, передают мастерство и воспитывают своих последователей. Они поднимают многие темы, актуальные для молодых специалистов: о деонтологии, самодисциплине, выборе специальности, жизненном пути. Нужно через духовные усилия готовит молодежь быть достойными этой профессии. Жизнь становится более насыщенной, когда ощущаешь и понимаешь связь времен и получаешь удовлетворение от своей работы. В ней должно быть интересно и преподавателям и студентам.

Список литературы

1. Асадов Э.А. Судьба и сердце. Стихотворения и поэмы. – Изд. «Правда», М. – 1990 - С.706-707.
2. Улумбекова Г.Э. Здравоохранение России. Что надо делать. – 2-е изд. – М. 2015. – 704 с.
3. Караваев В.Е., Варникова О.Р., Тезикова И.В Актуальные проблемы совершенствования здравоохранения в условиях новых вызовов – Организация первичной медико-санитарной помощи населению. /сб. статей по итогам конференции, посвященной 100-летию кафедры общественного здоровья и организации здравоохранения. Казань, 2023. – С. 82-88.

4. Капранова Е.А. Инновации в организации учебного процесса современного вуза / Инновационное образование: теория и практика. Материалы Междунар. Науч.-практ. конф. 22-23 дек. 2011. – ГОУ «Академия последипломного образования. – Минск: АПО, 2011, - С. 89-91.
5. Караваев В.Е., Философова М.С., Панова Н.В. Студенты – медики: и учиться и работать. В книге: Современное медицинское образование. Достижения, проблемы, пути развития. Материала международной научно-практической конференции. – Иркутск, 2025 – С.363-364.
6. Рэй Бредбери О скитаниях вечных и о Земле. - Изд. «Правда» - М. 1987.

УДК 378.046

ФИЗИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ЯВЛЕНИЙ И ПРОЦЕССОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

Клименко К.Н., ORCID 0000-0001-7289-7513
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко», г. Бердянск, Запорожская обл., РФ
klava.zykova@rambler.ru

Введение. В современном естественнонаучном образовании физическое моделирование выступает одним из центральных методов познания природных закономерностей. Это обеспечивает переход от абстрактного теоретического знания к конкретному эмпирическому опыту [1]. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования устанавливает повышенные требования к формированию метапредметных результатов обучения. Среди которых умение моделирования реальных процессов и явлений, построение и анализа моделей различного типа, проведение виртуальных исследований, интерпретация полученных результатов. В этих условиях подготовка будущих учителей физики к эффективному использованию моделей в собственной педагогической деятельности приобретает особую актуальность и значение для естественнонаучного образования.

Проблема профессиональной готовности педагога к моделированию физических процессов обусловлена рядом взаимосвязанных факторов. Современная школьная физика требует от учителя владения широким спектром моделей от классических материальных макетов и демонстрационных установок до цифровых симуляций и облачных платформ. Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс создаёт необходимость осмысленного сочетания компьютерного моделирования с натурным экспериментом, а не механической замены одного другим [2].

Цель исследования состоит в разработке методики использования физических моделей явлений и процессов в профессиональной подготовке будущих учителей физики.

Основная часть.Современный образовательный процесс использует три основных типа физических моделей, различающихся по степени материальности и интерактивности. Материальные модели представляют собой традиционный инструмент физического образования. К ним относятся макеты физических приборов и устройств, демонстрационные стенды, лабораторное оборудование и натурные установки [1].

Компьютерные модели и симуляции составляют вторую категорию физических моделей. К ним относятся виртуальные лаборатории, интерактивные PhET-симуляции, моделирующие физические явления с возможностью изменения параметров в реальном времени, программные среды, а также специализированные физические симуляторы [3].

Комбинированные (гибридные) модели представляют собой сочетание реального эксперимента с цифровой визуализацией и автоматизированной обработкой данных. Примером служит использование датчиковых систем, регистрирующих физические величины в реальном времени и отображающих результаты в цифровом формате [4].

В разделе механики эффективно используются динамические материальные модели. Лабораторные установки для изучения движения тел с учётом силы трения, маятниковые системы. Компьютерные симуляции позволяют моделировать движение тел в различных силовых полях, визуализировать фазовые траектории, изучать законы сохранения в замкнутых системах.

В молекулярной физике и термодинамике особую роль играют микроскопические модели. Модель идеального газа реализуется в виде компьютерной симуляции, демонстрирующей соотношение между микро- и макропараметрами. Модели теплопроводности могут быть реализованы как в материальном виде, так и в цифровом.

В электродинамике широкое применение находят эквивалентные модели электрических цепей, реализуемые на макетных платах. Компьютерные модели позволяют рассчитывать распределение токов в сложных цепях, изучать переходные процессы. Модели электромагнитной индукции демонстрируют взаимосвязь магнитного поля и индукционного тока [5].

В оптике модели интерференции и дифракции реализуются наиболее продуктивно в компьютерном варианте, поскольку позволяют варьировать длину волны, ширину щели, расстояние до экрана и наблюдать изменение интерференционной картины в реальном времени [4]. При этом важно сочетать компьютерные симуляции с натурными демонстрациями.

Заключение. Физическое моделирование является ключевым компонентом профессиональной компетентности учителя физики. Оно

обеспечивает связь абстрактного теоретического знания с конкретным эмпирическим опытом обучающихся. Систематическое использование разнообразных моделей в процессе подготовки будущих учителей физики способствует формированию целостного представления о методологии моделирования, развитию экспериментальных и исследовательских умений.

Компьютерное моделирование, включая виртуальные лаборатории и интерактивные симуляции, существенно расширяет дидактические возможности учителя. Вместе с тем оно выступает дополнением, а не заменой натурного эксперимента.

Дальнейшее развитие данного направления связано с необходимостью разработки и внедрения методических рекомендаций по интеграции моделирования в педагогическое образование. Созданием типовых моделей для различных разделов школьной физики, развитием цифровой инфраструктуры.

Список литературы

1. Пурышева Н.С., Теплякова К.О., Чулкова Г.М. Профессиональная подготовка будущих учителей физики на основе погружения в высокотехнологичную образовательную среду // Образование и наука. - 2025. - Т. 27, № 3. - С. 106-129. - DOI: 10.17853/1994-5639-2025-3-106-129.
2. Сапронов В.А. Классификация моделей в педагогике // Педагогика и просвещение. - 2024. - Т. 13, № 1. - С. 31-42. - DOI: 10.7256/2581-5557.2024.470365.
3. Кирк Я.Г. Моделирование физических процессов при выполнении лабораторных работ в курсе общей физики в техническом вузе // История и педагогика естествознания. - 2019. - № 4. - С. 27–31.
4. Горностаева Т.Н., Горностаев О.М. Компьютерное моделирование в школьном и вузовском курсе информатики // Мир науки. Педагогика и психология. - 2019. - Т. 7, № 3. - С. 1-16.
5. Холина С.А., Чипочанова С.А. Модель формирования экспериментальных умений у старшеклассников при изучении физики. - М.: МПГУ, 2025. - 45 с.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Клубаев А.С., Билык О.В., канд. техн. наук, доц., ***Билык С.Ю.***
МОУВО «Белорусско-Российский университет»,
г. Могилев, Республика Беларусь
klubaev2002@mail.ru

Введение. С развитием промышленного сектора, обусловленного автоматизацией производственных циклов и внедрением инновационных систем предъявляются иные требования к квалификации современного инженера. В условиях динамичного развития технологий немаловажную роль играет «гуманитаризация» личности студента.

Гуманитарные дисциплины способствуют развитию самостоятельного мышления, формируют мировоззрение, помогают успешно адаптироваться в современных условиях. Именно этим определяется необходимость преподавания в технических вузах дисциплин гуманитарного цикла. В то же время, можно отметить, что большинство студентов негативно относятся к дисциплинам, которые напрямую не связаны с будущей профессиональной деятельностью.

Основная часть. Процесс преподавания гуманитарных предметов в техническом университете сопряжен с комплексом специфических барьеров. Главная проблема кроется в понимании студентами информации, подаваемой во время изучения дисциплин. Изучая предметы инженерных и научно-технических направлений, студенты учатся искать точные ответы на поставленный вопрос, находят определенные закономерности и связи. Специфика преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе обусловлена необходимостью формирования у студентов не только узкопрофессиональных, но и общекультурных компетенций.

Одним из ключевых компонентов, способствующих эффективному обеспечению качества обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе и управления им, является педагогическое проектирование. Под педагогическим проектированием мы понимаем целенаправленную деятельность педагога по разработке проекта образовательного процесса, представляющего собой модель предстоящей деятельности. [1]

Гуманитарное знание должно проектироваться с непосредственным учетом профиля подготовки студентов, через призму профессиональной деятельности. Особое значение приобретает адаптация способов визуализации и структурирования учебной информации. Сознание студентов-технарей привычно к восприятию схем, графиков.

В связи с этим традиционные для гуманитариев пассивные формы проведения лекций в формате монолога и конспектирования уступают место технологиям визуально-графического моделирования знания:

• построение ментальных карт;

• составление сводных таблиц;

• формирование причинно-следственных диаграмм.

Следующим важным направлением модернизации преподавания выступает внедрение интерактивных и проблемно-ориентированных образовательных технологий.

Метод анализа конкретных ситуаций позволяет перевести теорию в плоскость решения практических задач. Разбор реальных ситуаций наглядно демонстрирует студентам и неизбежность гуманитарной экспертизы, и ее важность для любого технического решения.

Параллельно происходит трансформация форм самостоятельной работы и контроля успеваемости. Практика написания стандартных рефератов компилятивного характера в современной информационной среде полностью утратила педагогическую целесообразность. Взамен традиционных формализованных отчетов в образовательный процесс внедряются практико-ориентированные проекты, публичные дебаты, защита авторских эссе и междисциплинарные исследования. Это стимулирует развитие навыков аргументации, критического анализа источника и культуры научной дискуссии, жизненно необходимых при работе в многопрофильных инженерных командах.

Результативный блок отражает в результате применения педагогического проектирования процесса обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе сформированность у студентов системы знаний, умений и навыков по предмету, развитие общих профессионально значимых качеств личности, сформированность компетенций. [1]

Заключение. Таким образом, особенностью преподавания гуманитарных наук в техническом университете продиктована необходимость дидактической адаптации учебного процесса к специфике инженерного мышления. Гармоничный синтез технологий и интерактивных методик позволяет преодолеть стереотипы узкого технократизма.

Формирование полноценной личности инженера, обладающей способностью не просто создавать технически сложные системы, но и глубоко понимать их суть, напрямую зависит от гуманитаризации высшего технического образования, которая служит предпосылкой такого развития.

Список литературы

1. Ермолаева, С. С. Педагогическое проектирование обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе / С. С. Ермолаева // Молодой ученый: ежемесячный научный журнал. – 2010. – № 12 (23), Т. 2. – С. 113–117. – URL: https://moluch.ru/archive/23/2464 (дата обращения: 07.10.2026). – ISSN 2072-0297.

УДК 378.14

РОЛЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПЕРЕВОДА

Ковалева Д.Л., ORCID 0009-0004-3105-8181
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
d.kovalova@internet.ru

Введение. Одной из важнейших задач современной педагогической науки является разработка здоровьесберегающих технологий воспитания и обучения. Целью таких технологий служит создание для студентов возможностей, способствующих сохранению и преумножению своего здоровья в период обучения в образовательных учреждениях высшего образования, формирование у них устойчивой системы знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни, а также развитие умений реализовывать освоенные умения и знания в повседневной жизни [5]. В своих работах ученые указывают на необходимость формирования у студентов осознанного отношения к жизни и здоровью, безопасности и благополучию человека [2], обучения студентов самостоятельной организации своего режима дня в соответствии с принципами здорового образа жизни [4], создания и функционирования здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении [1] и пр. Однако, специфика реализации указанных мер в контексте подготовки будущих переводчиков раскрыта в научной литературе недостаточно. В связи с этим, актуализируется проблема установления доминирующих направлений формирования ценностного отношения студентов-лингвистов к здоровьесбережению.

Цель данной работы – определить актуальные направления формирования ценности здоровьесбережения у студентов-лингвистов.

Основная часть. Будем понимать здоровьесбережение студентов – будущих специалистов в области перевода – как комплекс организационных, медицинских, и социально-педагогических мер, направленных на улучшение здоровья обучающихся, повышение качества их жизни и эффективности учебно-воспитательного процесса. Опираясь на результаты исследования проблем здоровья студенческой молодежи, выделяем такие доминанты здоровьесбережения, как организационная политика, взаимоотношения в коллективе, личный образ жизни обучающегося. Дадим краткую характеристику каждого из них.

Некомпетентная организационная политика отражает неравномерность распределения учебных и внеучебных задач между студентами одной группы. Например, поручение одним обучающимся задач, входящих в обязанность других, неадекватное назначение сроков

выполнения поручений, отсутствия ясности и системности при даче поручений, изменение требований или позиций прямо в ходе выполнения поручений и т.п. При такой организации образовательной деятельности студенты быстро теряют смысл в обучении и выполняемой работе, а затем мотивацию к освоению профессиональных навыков, что в долгосрочной перспективе ведет к стрессу и потере физического и ментального здоровья.

Решением проблемы может быть четко структурированное распределение учебных задач внутри учебной группы, соблюдение требований и сроков выполнения задач, а также поручение обучающимся учебных задач с учетом их персональных запросов. Например, студенты – будущие специалисты в области перевода – при прохождении учебных практик могут быть привлечены к реальной работе переводчиком в различных организациях и учреждениях. В этом случае администрация вуза обязана контролировать соответствие работы профилю обучения, продолжительность трудовой деятельности и ее условия. Так, время пребывания студента на рабочем месте составляет шесть часов в сутки, а выполнение служебных обязанностей переводчика не должно мешать выполнению учебных задач [3].

Второе направление формирования ценности здоровьесбережения определяет характер взаимоотношений в студенческой среде, а также профессиональных отношений студентов с преподавательским составом университета. В процессе обучения недопустимы переход на личности, крик, реакция вместо ответа, нарушение субординации, неуместные шутки, язвительные замечания. Со стороны преподавателей не должно быть накаливания обстановки, не желательно использование слов-триггеров тревожности «срочно», «важно», «дедлайн», «штраф», отказ от разъяснений, а также требование рабочей коммуникации вне учебного времени, затягивание проверки работы, выполненной обучающимися, неподготовленная информация, перекладывание своей части работы на студентов (например, подготовка презентаций, делегирование им полномочий для участия в общественных мероприятиях и т.п.). В отношениях между студентами не приветствуется агрессивная конкуренция.

В процессе обучения будущих специалистов в области перевода указанные проблемы можно решить посредством организации проектной деятельности по профилю подготовки, проведения мастер-классов различного содержания на иностранном языке, организации неофициального общения с преподавателями и администрацией вуза с применением норм иностранного языка, привлечения студентов к досуговым мероприятиям, где для коммуникации используется один из иностранных языков.

Третье направление – образ жизни будущего специалиста перевода. Известно, что приоритетное место в концепции здоровьеформирующего

образования занимает воспитание как процесс формирования иерархии потребностей и ценностей, наиболее благоприятных для самореализации обучающихся, их возможностей и выработки у студентов здорового образа жизни [6]. К основным проблемам относим прокрастинацию в свободное время и перед сном, несоблюдение режима дня, безответственное отношение к питанию, отговорки вместо физической активности. Решению проблемы может способствовать повышение мотивации студентов к освоению иностранного языка посредством насыщения лексики практико-ориентированными фразами по обеспечению личной безопасности, учебным материалом, отражающим принципы здоровьесбережения на иностранном языке.

Заключение. В процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в области перевода формирование ценности здоровьесбережения является важнейшей задачей. Успешность ее разрешения зависит от организационной политики, взаимоотношении в коллективе учебного заведения, личного образа жизни обучающихся.

Информация о финансовой поддержке: *Исследования проводились по теме НИР ДонГУ (номер госрегистрации 12411180021-7).*

Список литературы

1. Веснина, В. А. Условия успешной реализации здоровьесберегающего образовательного подхода в современной высшей школе / В. А. Веснина, М. Ю. Данькова, А. Ю. Осипов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 91–95. – EDN: ZSGBUL.
2. Евсеева, Е. Г. Концепция практико-ориентированной математической подготовки будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности / Е. Г. Евсеева, А. С. Гребенкина // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2022. – № 3. – С. 107–114. – EDN: MNITTR.
3. Жерденовская, А. В. Особенности организации и проведения производственной практики студентов направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» / А. В. Жерденовская, Д. Л. Ковалёва // Актуализация практической подготовки студентов в условиях внедрения федеральных государственных стандартов 3++: матер. Республиканской научно-практической конф. (Донецк, 17 декабря 2020 г.). – Т. 2. – Донецк: ДонНУ, 2020. – С. 104–108. – EDN: OBWIFG.
4. Засыпкин, Т. В. Здоровьесбережение как современная проблема образовательной среды / Т. В. Засыпкин, О. А. Мальков, О. А. Засыпкина // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2023. – № 4 (20) / декабрь. – С. 45–56. – URL: https://koirojournal.ru/realises/g2023/26dec2023/kvo405/ (дата обращения: 20.09.2026). – EDN: KGCSWZ.
5. Стукаленко, Н. М. Здоровьесберегающие технологии в образовательном пространстве. / Н. М. Стукаленко, И. А. Просандеева, Д. В. Лепешев // Наука и реальность. – 2023. – № 1 (13). – С. 121–123. – EDN: ETAWGP.
6. Торунова, Н. И. Формирование культуры здорового образа жизни в системе непрерывного иноязычного образования / Н. И. Торунова, М. В. Погодаева, Э. А. Житницкая // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 76–81. – EDN: ZHZNVX.

УДК 378.016

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Кожевникова Н.Г., ORCID 0000-0001-5567-8749
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ
nadushkakarelina@mail.ru

Введение. Интеграция генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс выявила системную проблему, требующую пересмотра традиционных подходов к процедуре оценивания образовательных достижений студентов. Традиционные формы контроля, основанные на проверке письменных работ, стремительно теряют свою валидность, так как они часто фиксируют результат работы алгоритма, а не процесс педагогического мышления и принятия решений.

В этих условиях профессиональный (демонстрационный) экзамен перестает быть лишь альтернативной формой контроля и становится необходимым инструментом верификации уровня сформированности компетенций. Обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты и «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» прямо указывают на необходимость создания системы оценки сформированности профессиональных компетенций выпускников в реальных или смоделированных условиях профессиональной деятельности. Демонстрационный экзамен позволяет фиксировать не статичный продукт, а образовательный результат как процесс познавательной деятельности будущего педагога, включая интеллектуальную и эмоционально-ценностную стороны освоенного им опыта [Егорычева, 2017].

Основная часть. В образовательном процессе использование искусственного интеллекта является целесообразным на подготовительном этапе к осуществлению педагогической деятельности. Студент с помощью генерации разнообразных, нестандартных данных для педагогических кейсов может создавать вариативные дидактические материалы и моделировать сложные педагогические ситуации. Делегирование работы по созданию базового контента высвобождает время преподавателей и студентов для практической отработки навыков, анализа методических разработок и профессиональной рефлексии. Специфика преподавания методических дисциплин заключается в необходимости проверки демонстрации будущей педагогической деятельности, а не только

предоставленного текстового результата обучения. Поэтому демонстрационный экзамен является логическим элементом промежуточной или итоговой аттестации. Причем задание на демонстрационном экзамене должно формулироваться как продуктивная задача. Например, спроектировать и реализовать фрагмент урока с учетом выявления и преодоления типичных ошибок учащихся, предложив варианты адаптации для детей с особыми образовательными потребностями. Причем как при проектировании занятия, так и при его демонстрации должны проявляться и быть оценены педагогом как общепрофессиональные, так и профессиональные (включая предметные компетенции студента), установленные и прописанные в образовательной программе, реализуемой учреждением высшего образования. Также следует обращать внимание студентов на умение объективно оценивать достижения учащихся. Оценивание предметных достижений требует от будущего педагога глубокого понимания критериев и умения гибко применять их в непредсказуемой ситуации урока [Серебренников, Егорычева, 2015]. Демонстрационный экзамен становится инструментом, переводящим оценку из формального соответствия стандартам в демонстрацию живой педагогической практики.

Объективность оценки на демонстрационном экзамене зависит также от качества моделирования педагогической ситуации. Субъектами процесса организации экзамена выступают как экзаменуемые, так и статисты – волонтеры. На волонтерах лежит большая ответственность. Экзаменуемый изначально находится в стрессовой ситуации. То, насколько четко, корректно и педагогически грамотно волонтеры отыграют свои роли (в том числе роли обучающихся с особыми образовательными потребностями), влияет на объективность оценки профессиональной компетентности экзаменуемого и позволяет нивелировать влияние человеческого фактора на качество независимой оценки. Неподготовленный волонтер может исказить результаты, допустить саботаж или создать непредвиденные организационные обстоятельства, что полностью обесценит экзаменационную процедуру. В качестве волонтеров могут выступать как школьники, так и студенты-одногруппники или студенты младших курсов других профилей подготовки. В целях организации комфортной образовательной среды и снижения стресса необходимо организовать системное обучение волонтерского корпуса независимо от его исходного состава.

Целенаправленная подготовка участников к демонстрационному экзамену позволяет решить несколько взаимосвязанных задач: актуализировать их психолого-педагогические знания, сформировать положительный настрой на процедуру и, что наиболее важно, создать у будущего педагога (экзаменуемого) ситуацию успеха, а не искусственного провала из-за некорректного поведения статиста. Практическим шагом в

решении этой задачи является разработка специализированных образовательных курсов, размещенных на цифровых образовательных платформах [Кожевникова, 2025]. Подобные цифровые инструменты систематизируют подготовку волонтеров, минимизируют риски стрессовых сбоев и обеспечивают единообразие критериев моделирования педагогических ситуаций.

Заключение. Генеративный искусственный интеллект дополняет образовательный процесс, беря на себя рутину по созданию методических материалов и вариативных заданий. Однако верификация реальных профессиональных компетенций выпускника педагогического вуза возможна исключительно через демонстрацию реальной профессиональной деятельности в смоделированных условиях. Демонстрационный экзамен, научно-методически обеспеченный и включающий подготовку волонтерского корпуса, является валидным инструментом объективной оценки готовности будущего педагога к реальной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Егорычева, Н. Г. Подготовка будущих учителей технологии к оцениванию достижений учащихся / Н. Г. Егорычева // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: Материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского», Ярославль, 01–02 марта 2018 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2018. – Ч. 2. – С. 256–260. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38576465_75416390.pdf (дата обращения: 11.09.2026). — EDN: JEYFIT.
2. Егорычева, Н. Г. Теоретические аспекты оценивания и самооценивания образовательных достижений / Н. Г. Егорычева // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского», Ярославль, 02–03 марта 2017 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2017. – Ч. 3. – С. 139–144. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37240089_86166512.pdf (дата обращения: 11.09.2026).– EDN: ZBYLCX.
3. Кожевникова, Н. Г. Электронный курс подготовки студентов педагогического университета к демонстрационному экзамену: свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2025686000; заявл. 03.09.2025; опубл. 26.09.2025 / Н. Г. Кожевникова. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_83121658_27856576.PDF (дата обращения: 11.09.2026). – EDN: FCJDQD.
4. Серебренников, Л. Н. Оценивание предметных достижений учащихся по технологии / Л. Н. Серебренников, Н. Г. Егорычева // Педагогические технологии в условиях модернизации образования : Материалы международной научно-практической конференции, Ярославль, 24–25 сентября 2015 года / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 330–336. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32274835_67919595.pdf – EDN: YLQSVE.

УДК 378.147.88

ПРОМПТИНГ ПРИ УХОДЕ ОТ ПЛАГИАТА В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Коляда Д. М., ORCID 0009-0001-1454-3220,
Бугаева Т. И., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0003-1926-1633
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
david_koliada@mail.ru, bugaeva_tatyana@mail.ru

Введение. Цифровая трансформация юридического образования поставила перед преподавательским сообществом принципиально новый вызов: как в условиях повсеместной доступности генеративных нейросетей (GigaChat, ChatGPT, Claude и др.) сохранить и развить у будущих юристов навык самостоятельной работы с текстом, не отказываясь при этом от технологических преимуществ искусственного интеллекта (ИИ)? Массовое распространение машинописных курсовых и дипломных работ, выявляемых по «стерильности» синтаксиса, отсутствию авторского стиля и типовым конструкциям, свидетельствует о том, что проблема лежит не в самой технологии, а в способе ее использования. Прямой запрос «перепиши уникально» стал маркером, который одинаково легко считывают как преподаватели, так и системы технического контроля. (детекторы по выявлению генерации ИИ).

Настоящие исследование посвящено не борьбе с нейросетями, а формированию культуры промптинга – осознанного конструирования запросов, при котором ИИ выступает в роли «идеального стажера-помощника», а не автора-заменителя. Особое внимание уделяется специфике юридического текста: языку нормативных актов, доказательственной базе, правовой аргументации и тем приемам постобработки, которые превращают алгоритмическую заготовку в авторский документ, пригодный для следственной, прокурорской или адвокатской практики.

Однако задача современного юридического образования заключается не в том, чтобы запретить технологии и вернуть студентов исключительно к печатным кодексам [3; 5]. Искусственный интеллект должен стать легитимным рабочим инструментом. Задача будущего юриста – не отказаться от нейросетей, а научиться использовать их как идеального стажера-помощника: безотказного, быстрого, способного собрать массив судебной практики за секунды, но при этом абсолютно лишенного процессуальной интуиции, знания локальных особенностей конкретного суда и понимания этических границ дозволенного [1; 2; 4]. Текст ИИ требует глубокой профессиональной постобработки, проверки фактической точности и юридической адаптации.

Проблема кроется в методологии взаимодействия. Прямой запрос «Перепиши этот текст так, чтобы он стал уникальным» сам по себе

является маркером интеллектуальной лени. С точки зрения педагогики права такой подход выдает подмену понятий: студент пытается скрыть заимствование вместо присвоения знания. Более того, подобные промпты выдают алгоритмам технического контроля саму попытку маскировки плагиата, оставляя в тексте статистические артефакты синонимизации.

Цель исследования – проанализировать архитектуру эффективных промптов, которые позволяют трансформировать сырой вывод нейросети в подлинно авторский юридический текст. Речь идет о переходе от примитивной перефразировки к сложной инженерии запросов: декомпозиции задачи на правовые элементы, принудительной смене юрисдикционной направленности, внедрении заданных когнитивных искажений, имитации стиля конкретных судебных составов или стилистики определенного процессуального кодекса. Именно грамотно спроектированный промпт становится главным барьером между механическим копированием чужих мыслей и осмысленным синтезом новой правовой аргументации, формируя у будущего юриста навыки критической работы с информацией, необходимые для реальной следственной и адвокатской деятельности.

Основная часть. Традиционный подход студентов к использованию нейросетей строится на попытках обмануть алгоритмы антиплагиата через синонимизацию и синтаксическую перестановку, что неизбежно ведет к смысловым искажениям в правовом поле. Юридический промптинг предлагает диаметрально противоположную стратегию. Его суть заключается не в изменении словаря, а в смене упрощенного способа организации знаний о типичных ситуациях при сохранении абсолютной фактологической точности.

По нашему мнению, эффективный промпт для будущего юриста всегда состоит из четырех жестко заданных компонентов: *ролевой матрицы, процессуальной цели, запрета на мертвые канцеляризмы* (или, наоборот, требование внедрения конкретных метафор, ритмики речи, лексических маркеров), *перечня данных* (время, место, номера статей, цитаты из протоколов, которые ИИ запрещено интерпретировать или изменять).

Приведем несколько векторов применения данной методологии, демонстрирующие трансформацию механического заимствования в создание уникального процессуального продукта.

1. Исходная проблема академической работы – копирование фабулы дела из судебной практики. Текст звучит мертво, лишен нарратива: «Подсудимый, реализуя внезапно возникший преступный умысел, направленный на хищение чужого имущества, путем взлома дверного замка незаконно проник в жилище...». Примитивный студенческий промпт «Сделай этот текст более разговорным» выдает алгоритмам контроля попытку скрыть плагиат и приводит к потере юридической терминологии.

Юридический промпт-инжиниринг требует глубокого погружения в роль, например: «Выступи в роли следователя Следственного комитета РФ со стажем пятнадцать лет. Тебе необходимо переписать фабулу обвинения для зачитывания перед судом присяжных заседателей. Убери мертвую уголовно-правовую терминологию ("реализуя умысел", "путем взлома"). Замени ее на тактически выверенные глаголы физического действия. Используй приемы эмпатии к потерпевшему: опиши не замок, а чувство безопасности, которое было разрушено. Однако сохрани жесткую структуру хронологии событий согласно протоколу осмотра места происшествия. Избегай оценочных суждений, оставь только сухую фактуру восприятия события свидетелем-соседом».

Результат трансформации демонстрирует смену регистра без потери доказательственного значения: было: «Реализуя умысел, Иванов сломал дверь и вошел в квартиру», стало: «Около двух часов ночи Иванов подошел ко входной двери. Он дважды дернул ручку на себя. Металл поддался лишь после того, как в замочную скважину вошло остриё монтировки. Войдя в прихожую, он замер, прислушиваясь к тишине чужой квартиры. Для потерпевшей Петровой эта пауза длилась вечность – именно столько времени потребовалось незваному гостю, чтобы переступить порог ее дома и разрушить иллюзию неприкосновенности очага».

2. Как правило, цитирование классиков права о презумпции невиновности выглядит в устной речи тяжеловесно и не доходит до сознания непрофессиональных судей (присяжных). Примитивный запрос «Переделай этот текст в жизнеутверждающий рассказ путешественника» разрушает логику правового канцеляризма.

«Ты – защитник в процессе века. Твой подзащитный раздавлен тяжестью государственного обвинения. Переработай тезис профессора М. С. Строговича о бремени доказывания. Опиши закон не как свод сухих статей, а как фундаментальную силу природы, подобно течению Енисея или вековой мерзлоте Таймыра. Бремя доказывания вины – это скала, которую прокурор обязан сдвинуть голыми руками. До тех пор, пока камень не дрогнул, мой клиент стоит на твердой земле свободы. Сделай текст тяжелым, медленным, используя длинные периоды для описания инертности бездоказательного подозрения и короткие рубленые фразы для удара по позиции обвинения. Никаких прямых цитат кодексов».

Результат перекодирования сохраняет правовую суть, меняя форму: было: «Согласно ст. 14 УПК РФ, обвиняемый считается невиновным, пока его виновность не будет доказана в предусмотренном законом порядке...» стало: «Уважаемые присяжные. Представьте себе северную реку весной. Лед еще крепок, он кажется монолитным. Обвинение уверяет вас, что под этим льдом уже бурлит вода, несущая гибель всему живому. Но где ваши замеры? Где ваши пробы грунта? Закон в этой стране суров, как климат Сибири. Он говорит нам четко: пока лед держит вес человека, он имеет право стоять на нем двумя ногами. Прокурор пришел сюда с факелом,

пытаясь растопить этот лед своим жарким словом. Но слова без доказательств – это лишь дым. Мой подзащитный не обязан таять вместе с вашими сомнениями. Он стоит на камне закона, и этот камень неподвижен, пока вы не найдете трещину».

3. Работа с постановлениями Пленума Верховного Суда РФ часто сводится к компиляции сухой догматики. Попытка студента изменить регистр, например, «Преобразуй текст так, будто его произносит Ленин на броневике» без должной настройки превращает текст в карикатуру, теряющую связь с реальностью процесса.

Действенный промпт-инжиниринг использует стилистический шок для удержания внимания проверяющего, сохраняя внутреннюю логику аргументации: «Возьми сухой абзац из Бюллетеня ВС РФ №5 за 2024 год. Переделай его в формате политической прокламации начала XX века. Обращайся к "товарищам судьям" и "угнетенному народу". Называй формальное нарушение статьи 75 УПК РФ "процессуальным геноцидом" и "издевательством буржуазной юстиции над пролетарским здравым смыслом". Требуй немедленного исключения протокола обыска, используя императивы: "Долой!", "Довольно!", "Мы требуем!". Сохраняй внутреннюю логику юридической аргументации, но заверни ее в оглушающую пафосную обертку».

Результат изменения поражает контрастом формы и содержания: было: «Суд вправе признать доказательство недопустимым, если оно получено с существенным нарушением требований настоящего Кодекса...», стало: «Товарищи народные заседатели! Посмотрите на этот том дела. Что мы видим? Мы видим липовый протокол, состряпанный господами жандармами в полутемном кабинете, без понятых, с паяльной лампой у виска нашего товарища! Они кричат нам о букве закона? Нет! Они смеются над нами! Статья 75 Уголовно-процессуального кодекса — это штык революции, направленный в грудь произволу! Всякое слово, вырванное пыткой или обманом, есть грязь, которой нет места в нашем храме правосудия! Долой бумажки узурпаторов! Исключите этот протокол немедленно, ибо суд, опирающийся на беззаконье, сам становится разбойничьей шайкой!»

Студент демонстрирует понимание высшей меры юридической санкции – признания доказательства ничтожным, – упаковывая ее в гиперболизированную форму.

Заключение. Освоение подобных векторов реализации промпта позволяет преподавателю перейти от поиск машинописного плагиата, к формирующей форме. Оценивая работу, педагог анализирует не чистоту текста, а качество инженерии запроса: насколько глубоко будущий юрист понял свою ролевую задачу, смог ли он задать жесткие фактологические границы и сумел ли трансформировать сухую норму в убедительное человеческое высказывание. Именно в этом разрезе между юридическим знанием и литературным воплощением рождается подлинный профессионализм будущего адвоката, следователя или прокурора.

Список литературы

1. Зильберман, Н. Н. Нейросети в педагогическом дизайне: практика эффективного промтинга для создания текстовых учебных материалов / Н. Н. Зильберман. – Томск : Томский государственный университет, 2026. – 64 с. – ISBN 978-5-908040-65-5. – EDN MJTXUV.
2. Киселева, В. Г. Развитие аспектов критического мышления у студентов посредством обучения промптинжинирингу / В. Г. Киселева // Информатика и образование. – 2026. – Т. 41, № 3. – С. 49-61. – DOI 10.32517/0234-0453-2026-41-3-49-61. – EDN MRYXTQ.
3. Кузьминов, Я. Потенциал генеративного искусственного интеллекта для решения профессиональных задач / Я. Кузьминов, Е. Кручинская // Форсайт. – 2024. – Т. 18, № 4. – С. 67-76. – DOI 10.17323/2500-2597.2024.4.67.76. – EDN CZHXZV.
4. Создание правовых запросов и инструкций в интеллектуальных системах для сферы физической культуры и спорта / Д. М. Коляда, С. И. Белых, О. С. Олейник, Н. А. Идрисова // Теория и практика физической культуры. – 2026. – № 4. – С. 42-45. – EDN CQDQCX.
5. Токтарова, В. И. Технология промпт-инжиниринга в практике преподавателя высшей школы: педагогический потенциал и ограничения / В. И. Токтарова, О. В. Ребко // Информатика и образование. – 2026. – Т. 41, № 3. – С. 37-48. – DOI 10.32517/0234-0453-2026-41-3-37-48. – EDN AMTNZO.

УДК 378.147.88

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ТРЕНЕРОВ

Коляда М. Г., д-р пед. наук, проф., ORCID 0000-0001-6206-4526
Филиппов Р. В., ORCID 0009-0001-1433-3741
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
david_koliada@mail.ru, bugaeva_tatyana@mail.ru

Введение. Современный спорт все меньше напоминает соревнование интуиций и все больше – работу с большими массивами данных. Тренер, полагающийся исключительно на «чутье» и визуальный контроль, уступает тому, кто умеет измерить, сопоставить и интерпретировать: пульсовые зоны, вариабельность сердечного ритма, биомеханические параметры движения, динамику восстановления [1]. Однако сама по себе доступность цифровых метрик еще не гарантирует качества профессиональных решений [2; 5]. Между сырым числом и осмысленным выводом лежит особая компетенция – квалиметрическая [3].

В профессиональном контексте *квалиметрическая компетентность тренера* – это способность грамотно оценивать, измерять и интерпретировать результаты собственной работы: качество тренировочного процесса, динамику результатов спортсменов, эффективность применяемых методик [7]. Речь идет о навыке работать с

данными, анализировать их и на этой основе принимать взвешенные профессиональные решения [4; 6]. Проблема в том, что в традиционной системе подготовки тренеров этот навык формируется либо стихийно (методом проб и ошибок), либо через громоздкие статистические курсы, слабо привязанные к реальным задачам тренировочного процесса.

Генеративные нейросети и аналитические системы искусственного интеллекта открывают здесь принципиально новую возможность: искусственный интеллект (ИИ) способен стать не просто калькулятором или базой знаний, а интерактивным тренажером квалиметрического мышления. Он может мгновенно обработать запрос тренера, визуализировать скрытые закономерности в динамике результатов, смоделировать «что будет, если…» – и тем самым сократить разрыв между эмпирическим опытом и доказательным подходом. Настоящее исследование посвящено тому, как средства искусственного интеллекта могут быть встроены в процесс формирования квалиметрической компетентности будущих тренеров, и какими дидактическими принципами при этом необходимо руководствоваться.

Цель исследования – рассмотреть четырехкомпонентную структуру квалиметрической компетентности будущего спортивного тренера, а также определить ограничения в использовании интеллектуальных систем при формировании этого качества.

Основная часть. Квалиметрическая компетентность – это многокомпонентная структура, включающая: *измерительную часть* (выбор адекватных метрик и инструментов для конкретной задачи); *аналитическую* (выявление закономерностей, трендов, аномалий в данных); *интерпретационную* (перевод цифр на язык профессиональных решений); и *прогностическую* (моделирование последствий того или иного решения до его реализации). Традиционное обучение, как правило, замыкается на первом и отчасти втором компонентах, оставляя интерпретацию и прогноз на будущий практический опыт.

Рассмотрим дидактический потенциал ИИ для каждого компонента квалиметрической компетентности.

Измерительный компонент. Современные носимые устройства (пульсометры, акселерометры, инерциальные датчики) генерируют потоки данных, которые невозможно обработать «вручную» за разумное время. ИИ-ассистент (например, чат-бот, подключенный к API тренировочной платформы) может по запросу тренера или самого обучающегося сформировать сводку ключевых метрик за период, отфильтровать артефакты измерений и указать на пропуски в данных. Обучающийся перестает тратить время на рутинный расчет и сосредотачивается на выборе того, что измерять, – а это и есть ядро измерительной компетенции.

Аналитический компонент. ИИ способен визуализировать динамику результатов спортсмена в разных масштабах (микроцикл, мезоцикл, предстартовый или сезонный цикл) и выявить скрытые корреляции:

например, связь между качеством сна и скоростью восстановления пульса. Задача тренера – не просто построить график (это делает нейросеть), а увидеть причину и сформулировать гипотезу о его основаниях. Именно здесь формируется аналитическое мышление, а не технический навык работы с информационными системами.

Интерпретационный компонент. Самый сложный для формализации. ИИ может выступить в роли «оппонента»: на запрос «спортсмен показал результат на 5 % выше прошлого недельного объема – это прогресс или регресс?» – нейросеть предлагает три конкурирующих объяснения (адаптация, накопление усталости с последующим срывом, ошибка измерения). Тренер или сам обучающийся вынужден аргументированно выбрать одно из них, привлекая дополнительные данные (контекст тренировок, самочувствие, внешние условия). Такая диалоговая практика многократно ускоряет формирование интерпретационного навыка по сравнению с пассивным разбором готовых кейсов.

Прогностический компонент. ИИ позволяет моделировать сценарии «что, если…», например: «Если увеличить объем высокоинтенсивной работы на 15 % в течение двух недель, как изменится predicted VO_2max?» Тренер (или тот, кто тренируется) видит не абстрактную формулу, а конкретный прогноз, основанный на данных конкретного спортсмена. И тут же может проверить, какие допущения заложены в модель, и скорректировать их – тем самым постигая логику доказательного планирования.

Необходимо отдавать отчет в *ограничениях использования интеллектуальных систем*. Во-первых, ИИ остается вероятностной моделью и может генерировать правдоподобные, но и ошибочные интерпретации (hallucinations) – это требует постоянного человеческого надзора, что само по себе является дополнительным дидактическим ресурсом, если правильно организовано. Во-вторых, формирование квалиметрической компетентности невозможно исключительно на симулированных данных, ведь рано или поздно студент должен поработать с живыми показателями реального спортсмена, где «шумы», пропуски и неопределенность – не учебное допущение, а объективная реальность. И в-третьих, существует риск «операциональной зависимости»: привыкнув к ИИ-ассистенту на этапе обучения, молодой тренер может растеряться в условиях, где такой ассистент недоступен (соревнования в полевых условиях, низкая скорость интернета и т. п.). Поэтому мерой профилактики выступает принцип постепенного нарастания или ослабления поддержки ИИ (градуального сворачивания) на завершающих этапах обучения – чтобы выпускник был готов работать как с инструментом, так и без него.

Заключение. Таким образом, встраивание средств искусственного интеллекта в процесс формирования квалиметрической компетентности будущих тренеров возможно и эффективно, но только при соблюдении описанных дидактических принципов. ИИ в этой модели выступает не

заменителем профессионального суждения, а его катализатором: он уменьшает время между получением данных и их осмыслением, делает видимыми скрытые закономерности и, главное, создает среду, в которой студент постоянно упражняется в интерпретации, верификации и принятии решений – то есть именно в тех компонентах квалиметрической компетентности, которые труднее всего поддаются традиционному аудиторному обучению.

Список литературы

1. Коростелев, С. П. Применение искусственного интеллекта для моделирования экспертного мнения в квалиметрии / С. П. Коростелев, О. С. Астафьева // Актуальные проблемы применения цифровых технологий при работе с пространственными данными: Сборник материалов международной научно-практической конференции, Москва, 14 июня 2023 года / Сост. С. А. Липски, А. В. Фаткулина. – Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Государственный университет по землеустройству, 2023. – С. 36-46. – EDN EIJULW.
2. Коршунова, О. В. Педагогическая квалиметрия как средство доказательной педагогики / О. В. Коршунова // Современные стратегии в образовании: анализ международных практик, национальных традиций и направлений изменений: Сборник научных материалов международного форума, Ярославль, 02–03 марта 2023 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2023. – С. 156-163. – EDN QTJYIS.
3. Кривко, О. А. Профессиональная компетентность как результат обучения специалиста в сфере физической культуры и спорта в вузе / О. А. Кривко // Физическая культура. Спорт. Здоровье. – 2023. – № 1. – С. 126-130. – EDN HJIOKH.
4. Лисогор, Е. И. Мониторинг профессиональных компетенций педагога: квалиметрический подход / Е. И. Лисогор // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: Материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 28 ноября 2024 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2024. – С. 298-302. – EDN LQTPHU.
5. Малини, В. А. Мониторинг качества образования в современных условиях / В. А. Малинин, Ф. В. Повшедная, А. В. Пугачев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 67-70. – EDN OWDAGX.
6. Санникова, Л. Н. Мониторинг качества образовательной деятельности обучающихся: электронное издание / Л. Н. Санникова. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2024. – 59 с. – ISBN 978-5-9967-2995-1. – EDN WOWWVJ.
7. Солтанович, Л. Л. Использование методов квалиметрии при организации спортивного судейства / Л. Л. Солтанович // Инновационная спортивная наука - платформа будущего: Сборник научных статей Научно-практическая конференция аспирантов, докторантов и исследователей с международным участием, Минск, 14 марта 2024 года. – Минск: Белорусский государственный университет физической культуры, 2024. – С. 133-137. – EDN NDDRZO.

УДК 378+37.02

УЧЕБНАЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ И ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКИ: ФОРМИРОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Королькова О.О., канд. филол. наук, доц., ORCID 000-0001-8988-0152
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»,
г. Новосибирск, РФ
ookorol@mail.ru

Введение. Реализация требований обновленных ФГОС общего образования и идей инклюзивного образования возможна только при условии подготовки учителей нового поколения.

Цель исследования состоит в анализе содержания и взаимосвязи двух практик, их значимости для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов.

Основная часть. Учебные практики – неотъемлемая часть подготовки будущих педагогов. В учебном плане направления подготовки «Педагогическое образование» появился новый тип практик – технологическая практика «Диагностика метапредметных образовательных результатов, сопровождение обучающихся с ОВЗ» [2], которая проводится на базе вуза. Ее логическим продолжением стала производственная педагогическая практика «Психолого-педагогические технологии в обучении и развивающей деятельности», которая проводится на базе школ г. Новосибирска [3].

Для достижения целей практик целесообразно не только организовать установочную конференцию, на которой будет охарактеризовано содержание заданий, но и запланировать лекции, посвященные обзору нормативной базы образования школьников с ОВЗ и обновленных ФГОС общего образования, образовательных платформ и учебно-методического обеспечения формирования и оценки метапредметных образовательных результатов, в том числе во внеурочной деятельности [1], предусмотреть очные групповые консультации на базах практик и индивидуальные консультации в дистанционном формате.

Продуманное взаимодействие с руководителем практики позволяет студентам актуализировать и систематизировать имеющиеся у них теоретические знания и приобрести профессиональные компетенции в процессе выполнения аналитических и проектных заданий.

Содержательность заданий и значимость практик для будущей профессиональной деятельности студенты оценили на итоговой конференции. Обобщенные ответы на вопросы анкеты представлены далее, в том числе в таблице 1.

Таблица 1

Оценка содержания заданий практик

Вопрос для рефлексии	Технологическая практика	Производственная педагогическая практика
Какое задание было самым легким?	Организация рефлексии, так как предварительно был рекомендован структурированный источник информации.	Разработка межпредметного группового проекта развивающей направленности, так как хорошо овладели технологией проектной деятельности.
Какое задание было самым трудным?	Разработка фрагмента урока в инклюзивном классе, так как трудно учитывать временные рамки урока и оценивать посильность формулировок для обучающихся с ОВЗ.	Увидеть в реальной практике психолого-педагогические ситуации и решить эти конкретные кейсы, что обусловлено временными рамками практики.
Какое задание было самым интересным?	Составление по материалам сайта конкретной инклюзивной образовательной организации аналитической справки по созданию специальных образовательных условий для обучения школьников с ОВЗ.	Разработка группового проекта в рамках внеурочной деятельности, так как при его выполнении есть возможность проявить творчество и выбрать личностно значимую тему.
Какое задание было самым важным для будущей профессиональной деятельности?	Анализ нормативных документов и визуализация системы оценки метапредметных образовательных результатов.	Анализ уроков и описание использованных эффективных методов и приемов образовательных технологий.
Какие профессиональные дефициты выявили?	Недостаточность знаний о специфике сопровождении разных категорий школьников с ОВЗ.	Недостаточный уровень владения педагогической терминологией – названиями технологий и методов.

В чем заключается взаимосвязь практик?

«Практики образуют единую логику профессионального педагогического действия. УТП «Диагностика метапредметных образовательных результатов, сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями» ответила на вопросы: «Что и зачем мы формируем? Как проверить достигнутое?» Производственная педагогическая практика «Психолого-педагогические технологии в обучении и развивающей деятельности» научила нас тому, как организовать развивающую и здоровьесберегающую деятельность на уроке, какие конкретные приемы используются на разных этапах. Те самые

технологические приемы, которые мы фиксировали при посещении уроков, напрямую работают на формирование конкретных УУД. Например, прием «Кластер» или «Фишбоун» развивает логические и знаково-символические действия (познавательные УУД), а организация работы в парах сменного состава – коммуникативные УУД. Без понимания структуры УУД наш анализ технологий остался бы поверхностным» (из итоговой рефлексии).

Какие рекомендации вы дадите будущим практикантам?

1. Следовать инструкциям руководителя практики.
2. Своевременно выполнять задания.
3. Отчетную документацию оформлять в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Заключение. Таким образом, трехлетний опыт руководства практиками позволяет сделать вывод о том, что УТП «Диагностика метапредметных образовательных результатов, сопровождение обучающихся с ОВЗ» и производственная педагогическая практика «Психолого-педагогические технологии в обучении и развивающей деятельности» являются эффективным инструментом подготовки учителей нового поколения.

Список литературы

1. Единое содержание общего образования : официальный сайт. – URL: https://edsoo.ru/ (дата обращения: 24.07.2026).
2. РП Технологическая практика (диагностика метапредметных образовательных результатов, сопровождения обучающихся с ОВЗ).pdf. – URL: https://prepod.nspu.ru/pluginfile.php/379859/mod_resource/content/1/РП%20Технологическая%20практика%20%28диагностика%20метапредметных%20образовательных%20результатов%2C%20сопровождения%20обучающихся%20с%20ОВЗ%29.pdf (дата обращения: 18.08.2026).
3. РП Психолого-педагогические технологии в обучении и развивающей деятельности.pdf. – URL: https://prepod.nspu.ru/pluginfile.php/382310/mod_resource/content/1/РП%20Психолого-педагогические%20технологии%20в%20обучении%20и%20развивающей%20деятельности.pdf (дата обращения: 18.08.2026).

УДК 371

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ И ДИАГНОСТИКА ДЕФИЦИТОВ

Костюренко А. И.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
kostyurenkoa@yandex.com

Введение. Современные требования к качеству образования предполагают, что педагог должен быть не исполнителем готовых решений, а агентом изменений — выявлять проблемы, проектировать и тестировать решения, оценивать их эффект и транслировать опыт. Это возможно только при развитой инновационной компетенции.

Внутришкольное повышение квалификации наиболее близко к реальной практике, но зачастую носит формальный характер. Ключевым фактором его результативности выступают педагогические условия, реализуемые через управленческие решения и систему диагностики. Именно управленческий контур и точная диагностика дефицитов делают внутришкольное повышение квалификации реальным инструментом развития инновационной компетенции.

Актуальность публикации обусловлена необходимостью перехода от эпизодических форм методической работы к управляемой системе, где каждое мероприятие целенаправленно влияет на конкретные компоненты инновационной компетенции, а результаты фиксируются и используются для корректировки дальнейших действий.

Цель – раскрыть педагогические детерминанты формирования инновационной компетенции в рамках внутришкольного повышения квалификации с акцентом на управленческом аспекте и диагностических инструментах.

Основная часть. Формирование инновационной компетенции педагога в системе внутришкольного повышения квалификации определяется комплексом педагогических детерминант, реализация которых невозможна без целенаправленного управленческого сопровождения и регулярной диагностики.

Детерминанта 1: управленческое проектирование и нормативное закрепление.

Результативность работы по развитию инновационной компетенции определяется наличием чётких правил, ролей и процедур [4]. К ключевым управленческим инструментам относятся:

- положение о проектной деятельности педагогов;
- регламент проведения педагогических экспериментов;
- дорожная карта методической работы, увязанная со стратегическими задачами школы.

Нормативная база фиксирует содержание понятий, этапы работы, критерии оценки результатов и порядок распространения опыта, тем самым интегрируя инновационную деятельность в повседневную работу школы.

Детерминанта 2: диагностика дефицитов как основа планирования.

Диагностика позволяет перейти от универсальных мероприятий к адресным решениям. Основные диагностические инструменты:

- ❖ карта дефицитов по компонентам инновационной компетенции (самооценка педагогами уровня владения навыками);
- ❖ анкетирование по готовности к изменениям (выявление мотивационных барьеров);
- ❖ наблюдение уроков с применением чек-листов, фиксирующих проявления инновационной деятельности.

Результаты диагностики сводятся в единую матрицу по педагогам и используются как база для формирования индивидуальных образовательных маршрутов и планирования методической работы.

Детерминанта 3: индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) и контроль результатов.

ИОМ выступает управленческим инструментом, связывающим диагностику с конкретными мероприятиями и сроками [2]. Его обязательные элементы: выявленные дефициты и цели развития; перечень мероприятий; сроки и ответственные лица; критерии результата; форма фиксации результата (протокол, публикация, презентация).

Такой подход делает развитие компетенции измеримым и контролируемым, а также позволяет соотносить индивидуальные цели педагогов с задачами образовательной организации [3, с.648-653].

Детерминанта 4: командные формы работы как механизм снижения сопротивления изменениям.

Инновации в школе - чаще всего коллективный продукт. Эффективными формами являются проектные группы, творческие лаборатории и проблемные группы, в рамках которых педагоги совместно разрабатывают и тестируют решения, обмениваются обратной связью.

Управленческая роль администрации заключается в утверждении состава групп, выделении времени, обеспечении технической поддержки и организации презентации результатов. Командная работа снижает сопротивление изменениям и усиливает мотивацию педагогов за счёт профессионального сообщества.

Детерминанта 5: интеграция с внешними ресурсами и сетевое взаимодействие.

Внутришкольное повышение квалификации не должно быть изолированным. Рациональна связка: диагностика дефицитов — подбор внешних ресурсов (курсы, вебинары, стажировки) — адаптация полученных знаний в школе (методические мастерские, разработка локальных шаблонов). Результаты такой работы используются для корректировки ИОМ и обновления нормативной базы.

Заключение. Формирование инновационной компетенции педагога - многокомпонентный процесс, требующий целенаправленных педагогических условий. Ключевыми детерминантами в системе внутришкольного повышения квалификации выступают управленческое проектирование, диагностика дефицитов, индивидуальные образовательные маршруты, командные формы работы и интеграция с внешними ресурсами.

Управленческий аспект играет решающую роль: именно через управленческие решения диагностика становится инструментом планирования, а мероприятия - измеримыми и контролируемым [1, с.65-81]. Такой подход позволяет перейти от формального повышения квалификации к реальному развитию инновационного потенциала педагогов, что напрямую влияет на качество образовательного процесса и устойчивость изменений в школе.

Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка модели мониторинга инновационной компетенции педагога на уровне образовательной организации, включая критерии, показатели и инструменты оценки динамики её развития.

Список литературы

1. Алтынникова Н. В. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект / Н. В. Алтыникова, А. В. Дорофеев, А. А. Музаев, С. Т. Сагитов // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 65-81. – DOI 10.17759/pse.2022270106. – EDN YXUFMX.
2. Насипов, А. Ж. В чем смысл индивидуального образовательного маршрута педагога? / А. Ж. Насипов // Поиск научных решений. – 2023. – № 1. – С. 31-39. – EDN QARWOJ.
3. Рассказова, Ж. В. Индивидуальный образовательный маршрут как средство управления развитием профессиональной компетентности педагогов в условиях общеобразовательной организации / Ж. В. Рассказова // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 40. – С. 648-653. – EDN YEVYQS.
4. Фролова, О. С. Опыт формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации / Л. В. Абдалина, А. А. Жигулин, О. С. Фролова // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 7. – С. 168-173. – EDN TKQXWL.

УДК 378.016:57

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ТЕХНОПАРКА ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК СРЕДСТВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Коурова С.И., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0001-9394-4446,
Павлова Н.В., доц., ORCID 0000-0003-3215-2677
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Курганская обл., РФ
svetlanakourova76@gmail.com, natasha-navlova@yandex.ru,

Введение. В условиях модернизации педагогического образования процесс профессиональной подготовки будущих учителей биологии в педагогическом вузе выступает актуальной проблемой, в рамках которой осуществляется совместная деятельность преподавателей и студентов, направленная на приобретение знаний и опыта профессиональной практической деятельности. Одной из важнейших тенденций вузовского образования в настоящее время является цифровизация, обозначенная в федеральном государственном стандарте основного и среднего общего образования как «умение школьников работать с информацией, создавать цифровые проекты, применять критическое мышление в цифровой среде [1]. Цифровизация вузовского образования приводит к трансформации обучения, когда с помощью цифровых инструментов меняются подходы к организации обучения, к роли в нем педагога и обучающихся.

Вопросы цифровизации высшей школы, опыт внедрения цифрового оборудования в образовательный процесс, возможности цифровой среды Технопарка универсальных педагогических компетенций для профессионального становления будущих учителей биологии, химии и географии в условиях современных вызовов в образовательной политике государства описаны в работах О.И. Вагановой, Л.А. Хохленковой, Е.А. Челноковой, С.И. Коуровой, Н.В. Павловой, Н.В. Шарыповой, А.И. Андреева и др. [2].

Цель: описание возможностей применения цифровых инструментов технопарка универсальных педагогических компетенций в Шадринском педагогическом университете с целью совершенствования профессиональных компетенций будущих учителей биологии.

Основная часть. Реализация цифрового обучения обеспечиваются применением цифровых инструментов на базе Технопарков универсальных педагогических компетенций. В Шадринском государственном педагогическом университете Технопарк функционирует

с 2021 года, обеспечивая трансформацию профессионально-методической подготовки студентов с помощью цифрового наполнения.

Одним из цифровых инструментов выступает интерактивный анатомический стол «Пирогов», который применятся при преподавании дисциплин «Анатомия и морфология человека», «Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья», входящих в предметно-методический блок согласно ядру высшего педагогического образования.

Анатомический стол «Пирогов» – это интерактивный планшет, который включает трехмерную визуализацию органов человеческого тела. Его разделы позволяют изучить детально внешнее и внутреннее строение, микроскопию органов человека. Благодаря цифровому препарированию можно рассмотреть строение органа в поперечном, сагиттальном, фронтальном срезе. Раздел «Топографическая анатомия», описывает местоположение органа, позволяет разбить его на сегменты. Раздел «Функциональная анатомия» позволяет более четко сформировать представления студентов о строении и функционировании костной и мышечной систем, работе суставов. Большой интерес у студентов вызывает раздел «Патология», который демонстрирует строение здорового органа, а также микроскопическое и морфологическое строение отдельных органов, пораженных болезнью, с подробной характеристикой патологии. Раздел Радиология» представлен МРТ и КТ-снимками с аннотацией к ним. Относительно новый раздел «Анатомические препараты» более ориентирован на преподавание в медицинских вузах. Видеоизображение на трупе показывает процесс препарирования какого-либо органа, соотнося его с 3D изображениями на анатомическом столе, что дает полную картину расположения и строения органа и имеющейся патологии.

На лекционных занятиях стол «Пирогов» используется как демонстрационное средство, на семинарских занятиях как средство контроля знаний. Задания для контроля знаний преподаватель может создавать самостоятельно в разделе «Сцены», сохраняя их, применять готовые тесты в разделе «Контроль», или составлять задания с помощью разделов и инструментов цифрового атласа [3]. Например, задание для закрепления темы «Строение скелета человека» может быть следующим: в разделе «Анатомия» найдите скелет головы, выделите цветом все кости мозгового отдела черепа. Изолируйте лобную кость, рассмотрите ееё строение. Каковы особенности строения других плоских костей в мозговом отделе черепа. [4].

Студенты достаточно быстро осваивают работу со столом «Пирогов», что позволяет привлекать их для организации и проведения мастер-классов для школьников с помощью созданных в данном атласе заданий.

Естественно-научный кластер также включает цифровую лабораторию BiTronics Lab, которая относится к новому поколению

школьных естественно-научных лабораторий для исследования, автоматизированного сбора и обработки данных о физиологических системах организма человека. В состав лаборатории входят датчики электроэнцефалограммы головы (ЭЭГ), электромиограммы (ЭМГ), электрокардиографии (ЭКГ) и др. Проводимый эксперимент отображается в виде графика, таблицы, показаний на приборе или мониторе. Использование данной лаборатории дает возможность исследователям наглядно увидеть изменения физиологической активности организма человека, с помощью представленных данных сделать выводы о состоянии функций органов и систем человека [5].

Еще одним важным и необходимым цифровым инструментом профессионально-методической подготовки выступают цифровые бинокулярные микроскопы с встроенными фото и видеокамерой. Применение цифровых микроскопов в образовательном процессе при изучение биологических дисциплин позволяет развивать не только базовые предметные навыки работы с оптическими приборами, но и формировать профессионально-методические компетенции необходимые современному учителю биологии, связанные с проектированием практико-ориентированных уроков и внеурочной деятельности школьников по биологии, особенно в условиях цифровизации образования [6], [7].

Заключение. Таким образом, описывая возможности применения цифровых инструментов технопарка УПК в Шадринском университете в профессиональной подготовке студентов, можем отметить, что будущие учителя биологии активно включаются в работу, в процессе которой приобретают и развивают умения, относящиеся к цифровой компетентности, систематизируют и углубляют предметные знания в области биологических, медицинских наук, совершенствуют методическую компетентность. Описанная деятельность создает условия для взаимодействия школы и вуза, помогает школьникам погрузиться в естественно-научные исследования, углубить знания в области школьных предметов. Такая система подготовки будущих учителей, в которой студент становится частью педагогической среды, делает возможным развивать профессионально-методическое мышление, быть готовым решать профессиональные задачи в своей педагогической деятельности.

Информация о финансовой поддержке*: Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2026 году по теме «Трансформация профессионально-методической подготовки будущих учителей биологии с помощью цифровых инструментов Технопарка универсальных педагогических компетенций ШГПУ» (№ 06.26.10-9Д/16-413 от 2 июня 2026 г.).*

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом М-ва просвещения Рос. Федерации от 31.05.2021 № 287. [Электронный ресурс]. URL: https://slavschool.gosuslugi.ru (дата обращения: 02.09.2026).
2. Павлова Н.В. Цифровая экосистема технопарка универсальных педагогических компетенций в подготовке будущих учителей биологии / Н.В. Павлова, А.И. Суворова // Современные проблемы науки и образования. – 2026. – № 2– С.20-25.– DOI: 10.17513/spno.34484.– EDN: WFMIUQ. – ID: 88999113
3. Коурова С.И. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей биологии с применением интерактивного стола «Пирогов» в процессе внеурочной работы по биологии в старшей школе / С.И. Коурова, М.И. Журавлева, Е.А. Тощева // Гуманитарные Науки – № 4.– 25 г.– С.42-47. – EDN: WEZXJ
4. Андреев А.И., Кулагин В.И., Гарновская И.И. Применение интерактивного анатомического стола «Пирогов» в образовательном процессе медицинских вузов / А.И. Андреев В.И., Кулагин, И.И., Гарновская // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2019. –№10(2). – С. 73-81. – DOI: 10.24411/2220-8453-2019-12004 EDN: YWZWVF
5. Ваганова О.И., Хохленкова Л.А., Челнокова Е.А., Алешугина Е.А. Методические аспекты организации процесса обучения с использованием современных интерактивных дидактических средств // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. № 3 (32). (дата обращения: 05.09.2025). DOI: 10.26140/bgz3-2020-0903-0005
6. Приходько О.И. Особенности формирования цифровой компетентности студентов вуза / О.И. Приходько // Азимут научных исследований: педагогика и психология .– 2020. – Т.9.- №1 (30). – С. 234-237.– DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0055
7. Павлова Н.В. Ключевые аспекты обновления содержания биологического образования на уровне основного общего образования / Н.В. Павлова // Вестник ШГПУ. -2023.– №4 (60) – С. 47-52. - EDN: CWLMKU.– DOI: 10.52772/25420291_2023_4_47

УДК 378.126:376

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ НКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Кривуть М.Л., ORCID 0000-0002-2817-477X
УО «Барановичский государственный университет»,
г. Барановичи, Республика Беларусь
krivut@mail.ru

Введение. Инклюзивная образовательная парадигма современности требует высококвалифицированных специалистов, способных профессионально выполнять свои функции в новых образовательных условиях [1]. Подготовка данных кадров многоступенчатая, практикоориентированная и весьма трудоемка. Базисом ее является инклюзивная готовность будущих педагогических работников. В Республике Беларусь весь образовательный процесс рассматривается сквозь призму «Принципа инклюзии в образовании» закреплённого в Кодексе Республики Беларусь об образовании [2]. Инклюзированние образовательного пространства происходит постепенно, что с одной стороны способствует:

формированию толерантности и уважению к различиям;

личностному и профессиональному росту лиц с особыми индивидуальными образовательными потребностями (далее – ОИОП);

снижению проявлений буллинга и дискриминации;

адаптации и разработке новых форм, методов обучения и воспитания;

появлению на рынке труда трудового ресурса среди лиц с ОИОП;

повышению инклюзивной компетентности общества и т.д.

С другой – с другой: студенты, выбравшие психолого-педагогический профиль обучения, имеют низкий уровень представлений о профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Основная часть. В начале 2026/2027 учебного года на базе факультета педагогики и психологии Учреждения образования «Барановичский государственный университет» (далее – БарГУ) было проведено анкетирование среди обучающихся первых курсов (150 человек) дневной формы обучения. Исследование показало, что 90% респондентов считают, что не знают, что такое инклюзивное образовательное пространство и никогда с ним небыли связаны. Однако детализация ответов на дальнейшие вопросы анкеты показывают, что это не соответствует действительности. Так около 68% имели опыт общения с лицами с особенностями психофизического развития либо людьми тяжело болеющими. Из них 16% респондентов отметили, что лица с ОИОП есть в их семьях или в близком окружении (друзья, дальние родственники). При

этом значимую часть респондентов сложно считать здоровым поколением, так как согласно медицинским документам только 12% из них имеют 1 группу здоровья. Около 57% первокурсников обучались совместно с одарёнными школьниками (закончившими учреждение образования с медалью либо имеющими высокие показатели в творчестве, спортивной, музыкальной деятельности) либо сами являются таковыми. Треть респондентов – это дети из многодетных семей, ещё 69% имеющих опыт дружеских отношений с детьми из многодетных семей, либо семей, находящихся в социально опасном положении. Около 20% имели опыт взаимодействия с лицами других национальностей, проживающих на территории Республики Беларусь. Около 15% респондентов имели опыт волонтёрской деятельности в направлении социальной поддержке социально уязвимых слоёв населения (люди пожилого возраста, дети с инвалидностью в домах-интернатах).

Таким образом получается, что молодое поколение будущих педагогических работников, выросшее и имеющее опыт успешного взаимодействия в условиях инклюзивного пространства, не осознает себя его частью, что безусловно требует целенаправленной работы по формированию у них инклюзивной готовности.

Согласно исследованиям И.Н. Симаевой, В.В. Хитрюк инклюзивная готовность – сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях. Сенситивным периодам формирования инклюзивной готовности является именно период получения профессионального высшего образования [3].

В связи с вышесказанным в БарГУ ведется значимая работа по формированию инклюзивной готовности будущих педагогических работников, как основы инклюзивной компетентности [4]. Во-первых, это практикоориентированный характер обучения, позволяющий большой объем часов образовательного процесса реализовывать на базах филиалов кафедр – учреждений образования, социальной защиты и медицинского профиля.

Во-вторых, в состав всех дисциплин образовательного стандарта высшего образования включаются часы для изучения инклюзивного компонента, а также реализуются такие дисциплины как: «Основы инклюзивного образования», «Инклюзивная образовательная практика в дошкольном образовании», «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования», «Технология организации инклюзивной образовательной практики», «Инклюзивная психология».

В-третьих, реализуются обучающие курсы в форме тематических семинаров, посвящённые большому спектру вопросов развития, обучения и воспитания лиц с ОИОП, а также взаимодействия с ними и их семьями в условиях инклюзивного образовательного пространства.

В-четвёртых – совместные мероприятия с представителями общественных организаций с инвалидностью, имеющих активную жизненную позицию, вносящими значительный вклад в развитие спорта, социальной сферы, экономики, образования, культуры государства.

В-пятых – обмен опытом с вузами-партнёрами и зарубежными организациями, успешно функционирующими в инклюзивном образовательном пространстве, в процессе онлайн-конференций, симпозиумов, круглых столов и др.

В-шестых – дни (недели и месяцы) информирования о лицах с ОИОП и их возможностях. Мероприятия проходят в разных форматах: от тренинга в студенческой группе до организации студентами конференций для педагогов и обучающихся школ города. Реализуется программа «КиноКафе»: просмотр художественных и документальных фильмов о великих людях с ОПФР и / или инвалидностью.

В-седьмых – участие в волонтёрской деятельности, направленной на формирование профессиональной компетентности специалистов в условиях инклюзивного образовательного пространства. Реализуются такие волонтёрские проекты как: «Учение без мучения», «Счастливое детство без ограничений», «Инклюзивное поколение» «Дети в БарГУ». Финальным ежегодным волонтёрским мероприятием университета является инклюзивный праздник «Яркое детство», приуроченный к «Международному дню защиты детей».

Заключение. Таким образом на протяжении всего периода обучения студенты погружаются в инклюзивное образовательное пространство и успешно обучаются в нем, формируя необходимые компетентности для своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Ахметова, Д. З. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / Д. З. Ахметова, А. В. Тимирясова, И. Г. Морозова и др.; под научной редакцией Д. З. Ахметовой; Казанский инновационный университет. – Казань : Изд-во «Познание» Казанско-го инновационного университета, 2021. – 228 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 11.07.2024 № 2/3108 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243 (дата обращения: 09.10.2026).
3. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность будущих педагогов: механизмы обеспечения / В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева, Е.И. Пономарева //Веснік МДПУ імя І. Шамякіна. — 2013. — № 4. — С. 114–121
4. Кривуть, М.Л. Реализация принципа инклюзии в образовании в учреждении образования «Барановичский государственный университет» / М. Л. Кривуть // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. – МГТУ им. Г.И. Носова. – 2023. – 1(23). – С.26-29

УДК 37.014.2:331.108

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Кудинова Ю.В., канд. ист. наук, доц., ORCID 0000-0002-8118-6737
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
г. Воронеж, РФ
kudjulia@mail.ru

Введение. Кадровая политика в сфере образования традиционно относится к числу приоритетных направлений государственного управления, поскольку именно от качества педагогических и управленческих кадров зависит эффективность функционирования всей образовательной системы. В условиях современной России, характеризующейся значительной межрегиональной дифференциацией социально-экономического развития, особую актуальность приобретает региональный аспект кадровой политики. В каждом субъекте Российской Федерации складываются собственные модели подготовки, привлечения и закрепления кадров, обусловленные демографической ситуацией, структурой экономики, культурными традициями и сложившейся системой профессионального образования.

Вместе с тем современные региональные кадровые практики не формируются на пустом месте — они являются результатом длительной эволюции, в ходе которой накапливался опыт, отрабатывались механизмы и формировались институциональные структуры. Как справедливо отмечает А.А. Терова, историко-ретроспективный анализ формирования кадрового резерва позволяет переосмыслить значение и роль отечественного опыта в области подготовки управленческих кадров [5]. Обращение к историческому опыту представляется необходимым не только для понимания генезиса современных проблем, но и для выявления тех традиций и механизмов, которые могут быть востребованы в современной практике.

Цель настоящей публикации — на основе историко-педагогического анализа выявить основные особенности становления кадровой политики в сфере образования российских регионов.

Основная часть. Становление системы подготовки и расстановки педагогических и управленческих кадров в регионах России происходило в тесной связи с общими процессами строительства советской системы образования. После реорганизации Наркомпроса в Министерство просвещения РСФСР в 1946 году начался период активного институционального оформления кадровой политики в

образовательной сфере. В эти годы осуществлялась ротация кадров, возник институт инспекторов партийных органов, выполнявший функцию своеобразного кадрового «лифта» для наиболее эффективных сотрудников.

Важной вехой стало формирование к началу 1960-х годов на государственном уровне системного видения функций по подготовке и горизонтальному развитию кадрового потенциала отрасли — от учителя к управленцу. Этот период характеризуется созданием условий для наилучшего использования знаний и опыта работников сферы управления, выдвижением на руководящую работу молодых, хорошо зарекомендовавших себя специалистов. Положение о Министерстве просвещения РСФСР, утвержденное постановлением Совета министров РСФСР от 30 октября 1969 года, закрепило эти принципы на нормативном уровне [3].

В 1960–1980-е годы система ротации кадров по мере устранения дефицитов трансформируется в систему личного наставничества и сопровождения молодых управленцев. Государственная политика концентрируется на вопросах подготовки управленческих кадров образования внутри самой отрасли. Выступая в 1968 году на Всесоюзном съезде учителей, Министр просвещения СССР М.А. Прокофьев подчеркивал важность того, чтобы не только руководители, но и педагоги, воспитатели глубоко ориентировались в вопросах управления учебно-воспитательным процессом.

Особое значение имело установление в 1978 году квалификационных характеристик к управленцам сферы образования: наряду с высшим образованием обязательным стало наличие педагогического стажа (Приказ Министерства просвещения СССР от 20 февраля 1978 года № 24) [4].

Важным аспектом кадровой политики советского периода была подготовка национальных кадров для автономных республик. Как показывает исследование И.Т. Цориевой, в регионах во второй половине 1940–1950-х годов складывалась система льгот и поощрений, которая заметно облегчала представителям местных национальностей доступ в высшие учебные заведения [6]. Реализация программы целевого внеконкурсного приема в ведущие вузы страны в 1950-е годы обеспечивала высокий образовательный и профессиональный уровень подготовки и открывала большие возможности для карьерного роста молодых специалистов.

Таким образом, к концу советского периода в регионах сложилась достаточно стройная система кадровой работы в образовании, основанная на централизованном планировании, системе распределения выпускников, институте наставничества и четких квалификационных требованиях. Однако, как отмечает С.А. Караулов,

советской системе были свойственны краткосрочные изменения в системе управления и расстановки кадров, основанные на сохранении принципов верности и преданности, при этом в рамках одной и той же системы происходила ротация, но не коренные изменения [1].

Распад СССР и переход к рыночной экономике кардинальным образом изменили условия функционирования региональных систем образования. Централизованная система распределения выпускников педагогических вузов была отменена, что привело к существенным диспропорциям в кадровом обеспечении регионов. Как отмечает С.Ю. Наумов, демократизация и реформирование России охватили все сферы общества, в ходе этой работы четко обозначилась потребность в формировании современного кадрового состава — людей профессионально подготовленных, компетентных и ответственных [2].

В 1990-е годы была образована специальная сеть высших учебных заведений, в которую вошли Российская и региональные академии государственной и муниципальной службы, призванные готовить кадры, способные обеспечить устойчивое прогрессивное развитие России. За короткий период (1994–2000 годы) эта система продемонстрировала реальную возможность выполнения масштабных задач кадрового обеспечения государственной службы и координации работ по подготовке и повышению квалификации кадров в регионах.

Однако, как свидетельствуют исследования, на смену «комплексным» советским планам с начала нового тысячелетия в практику подбора и обучения кадров вошли «рыночные» механизмы, которые значительно актуализировали проблемы качества подготовки и последующей востребованности специалистов. Образовательная система многих регионов, особенно не имеющих крупных промышленных центров, столкнулась с проблемой избыточного производства выпускников, которые затем уезжали в другие регионы. Кроме того, важным направлением кадровой политики в постсоветский период стало формирование управленческого кадрового резерва на региональном уровне.

Заключение. Проведенный историко-педагогический анализ позволяет сделать вывод о том, что кадровая политика в сфере образования регионов России прошла сложный путь эволюции — от централизованной системы планового распределения и жестких квалификационных требований к децентрализованным рыночным механизмам, сопровождавшимся утратой ряда эффективных институтов и практик. Исторический опыт советского периода, при всех его идеологических ограничениях, содержит ценные наработки в области наставничества, целевой подготовки, системного повышения квалификации и горизонтального развития кадрового потенциала, которые могут быть адаптированы к современным условиям.

Информация о финансовой поддержке. Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0012))

Список литературы

1. Караулов, С.А. Исторический опыт подготовки региональных руководящих кадров Российской Федерации в 50–90-е годы: дис. … д-ра ист. наук. - Москва, 1999. - 641 с.
2. Наумов С.Ю. Основные направления региональной кадровой политики / С.Ю. Наумов // Вестник ПАГС. - 2001. - №1. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-regionalnoy-kadrovoy-politiki (дата обращения: 19.07.2026).
3. Положение о Министерстве просвещения РСФСР (утверждено постановлением Совета министров РСФСР от 30 октября 1969 года № 613). – Москва, 1969.
4. Приказ Министерства просвещения СССР от 20 февраля 1978 года № 2«Об утверждении квалификационных характеристик руководящих работников народного образования». – Москва, 1978.
5. Терова, А.А. Формирование кадрового резерва отечественной системы образования в советский и постсоветский периоды: историко-ретроспективный анализ / А.А. Терова // Известия Российской академии образования. - 2025. - № 2 (70). - С. 177–187.
6. Цориева, И.Т. Подготовка национальных кадров высшей квалификации для республик Северного Кавказа во второй половине 1940-х – 1950-е гг. / И.Т. Цориева // Известия СОИГСИ. - 2021. - № 41. - С. 54–67. DOI: 10.46698/VNC.2021.80.41.004.

УДК 378.12:004.8

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Кутузова З.Ю., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0001-7191-7711
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
г. Орел, РФ
kutuzova.zoya@yandex.ru

Введение. Искусственный интеллект (ИИ) активно развивается в сфере образования с помощью языковых моделей, таких как ChatGPT, а также генераторов изображений, музыки и видео. ИИ вносит значительный инновационный аспект в эту образовательную область. Публикация посвящена использованию ИИ преподавателями, в частности ChatGPT, для их непрерывного образования, подготовки, проведения и оценки курсов и работ обучающихся. Результаты из практики показывают, что преподаватели стремятся сэкономить время при подготовке к занятиям, поиске образовательной информации и исправлении ответов ChatGPT. Со стороны преподавателей раскрывается незнание возможностей, предлагаемых ИИ, неправильное составление запросов (промтов), неполное использование всех инструментов ИИ ввиду незнания и отсутствия цифровых компетенций.

Цель исследования состоит в выявлении и теоретическом обосновании основных условий развития профессиональной компетентности преподавателя высшей школы в условиях внедрения искусственного интеллекта.

Основная часть. Современное образование переживает кардинальные цифровые изменения, которые открывают новые возможности для адаптации учебного процесса под нужды каждого обучающегося в условиях активного внедрения инструментов ИИ. При этом, развитие профессиональной компетентности преподавателя высшей школы в условиях цифровизации представляет собой многоаспектных процесс. Так, например зарубежный автор К. Редекер (C. Redecker) рассматривает цифровую компетентность преподавателя через взаимосвязные направления профессиональной деятельности, в частности – это работа с инструментами ИИ, преподавание, контроль оценка, расширение учебных возможностей для студентов и развитие собственной цифровой компетентности с помощью дополнительного образования [3].

Данной проблеме уделяют внимание и отечественные авторы, такие как С. В. Титова и И. В. Харламенко, которые рассматривают структуру профессиональной компетентности преподавателей в условиях внедрения

ИИ. В данной работе особое внимание обращается на определение знаний, умений, навыков преподавателей в работе с инструментами ИИ [2]. Безусловно данное обстоятельство ведет от общего владения компьютером к формированию специальных компетенций, соответствующих содержанию и специфике определенной педагогической области и отдельной преподаваемой дисциплины с применением инструментов ИИ. Таким образом, перейдем к содержанию цифровой компетентности преподавателя. Данный вопрос детально рассмотрели в своем исследовании следующие авторы М. Н. Евстигнеева, О. Г. Полякова, И. А. Евстигнеевой и Е. М. Филатова. Авторы рассматривают данную компетенцию как многоаспектное профессиональное качество, позволяющее преподавателю организовывать образовательную деятельность с использованием современных интеллектуальных инструментов. В исследовании обосновывается необходимость комплексного подхода к подготовке педагогов, включающего не только освоение функциональных возможностей технологий, но и формирование мотивационной, этической и информационной составляющих профессиональной деятельности [1]. В связи с этим, следует выделить определенные педагогические условия формирования цифровой компетентности преподавателя в работе с ИИ.

Первым педагогическим условием целесообразно выделить проведение в образовательной организации курсов повышения квалификации в области ИИ. При этом содержание дополнительного профессионального образования целесообразно выстраивать с учётом специфики преподаваемых дисциплин, имеющегося опыта педагогов и характера решаемых ими профессиональных задач.

Методическая деятельность для преподавателя занимает одно из основных мест в профессиональной деятельности, поэтому вторым педагогическим условием следует выделить изучение инструментов ИИ и их интеграцию в образовательную деятельность. Преподаватель должен иметь возможность самостоятельно разрабатывать материалы с использованием ИИ, проводить их апробацию на занятиях, анализировать возникающие затруднения и определять целесообразность дальнейшего применения выбранных инструментов.

К третьему педагогическому условию отнесем развитие умения преподавателя анализировать ответы чатов и инструментов ИИ, выявлять ошибки, неточные определения, некорректный текст и т.д.

Четвёртым педагогическим условием выступает формирование ответственного отношения к использованию искусственного интеллекта в образовательной деятельности. Применение интеллектуальных систем затрагивает вопросы академической добросовестности, авторского права, конфиденциальности информации и самостоятельности обучающихся. В этой связи преподавателю необходимо не только соблюдать

соответствующие требования в собственной профессиональной деятельности, но и формировать у студентов представления о допустимых способах использования ИИ при выполнении учебных и исследовательских заданий.

Наконец, пятым условием можно определить организацию профессионального взаимодействия преподавателей, направленного на обмен опытом применения интеллектуальных технологий. Обсуждение результатов использования ИИ на заседаниях кафедр, методических семинарах и в рамках программ повышения квалификации позволяет выявлять наиболее продуктивные педагогические решения, анализировать типичные ошибки и вырабатывать единые подходы к использованию интеллектуальных инструментов в образовательном процессе.

Заключение. Таким образом, развитие профессиональной компетентности преподавателя высшей школы в условиях внедрения искусственного интеллекта предполагает создание комплекса взаимосвязанных педагогических условий. К ним относятся систематическое повышение квалификации, практическое освоение интеллектуальных инструментов в методической деятельности, развитие критического мышления, формирование этико-правовой ответственности и организация профессионального обмена опытом. Представленные условия предлагается рассматривать не как независимые направления работы, а как элементы единого процесса профессионального развития, в котором освоение новых технологий сопровождается совершенствованием педагогического мастерства преподавателя.

Список литературы

1. Евстигнеев М. Н., Поляков О. Г., Евстигнеева И. А., Филатов Е. М. Содержание компетенции будущего педагога в области искусственного интеллекта // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2026. — Т. 11, вып. 1. — DOI: 10.30853/ped20260012. — URL: https://doi.org/10.30853/ped20260012
2. Титова С. В., Харламенко И. В. Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта // Язык и культура. — 2025. — № 69. — С. 220–246. — DOI: 10.17223/19996195/69/11. — URL: https://doi.org/10.17223/19996195/69/11.
3. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / C. Redecker ; ed. by Y. Punie. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. — DOI: 10.2760/159770. — URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466 (дата обращения: 09.10.2026). — Текст : электронный.

УДК 617.7+615.825]-057.875

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЛЕКСА НА УКРЕПЛЕНИЕ И РАССЛАБЛЕНИЕ МЫШЦ ГЛАЗА В ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ

Кучеренко В.С. , ORCID 0009-0006-6578-8566,
Ульянкина О.В., ORCID 0009-0004-7690-1785
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский университет им. М. Горького»
г. Донецк, РФ
verakucerenko93@gmail.com, olgauliankina@mail.ru

Введение. Зрительный анализатор - ведущая сенсорная система человека: по данным физиологических исследований, через зрение поступает 80-90% всей информации [4]. Обработка зрительных сигналов осуществляется не только в затылочной коре, но и в обширной сети ассоциативных зон - теменных, височных, лобных - с привлечением подкорковых структур [3]. Функциональное состояние зрительной системы оказывает прямое влияние на умственную работоспособность, концентрацию внимания и успешность учебной деятельности.

Статистика вызывает серьёзную обеспокоенность: 61-71% студентов медицинских вузов имеют нарушения зрения, у 42-54% из них ухудшение зафиксировано в период обучения [6]. Доля студентов с остротой зрения 1,0 снижается с 54,5% на первом курсе до 42,6% к четвёртому [6]. Доминирующей патологией является миопия (до 34% всех нарушений рефракции) [6]. Для студентов специальной медицинской группы (СМГ), имеющих отклонения в состоянии здоровья, включая зрительные нарушения, требуется особый подход к организации занятий физической культурой.

Цель работы - теоретически обосновать целесообразность включения комплекса упражнений «Снайпер», дополненного релаксационными упражнениями для глаз, в занятия по физической культуре со студентами СМГ. Сформулирована гипотеза: регулярное выполнение данного комплекса на учебных занятиях и в самостоятельной работе снизит негативное воздействие факторов образовательной среды на зрительный анализатор, что проявится в улучшении показателей концентрации и устойчивости внимания, оцениваемых посредством корректурных проб [7].

Основная часть. Анализ литературы и педагогические наблюдения позволили выделить факторы образовательной среды медицинского вуза, отрицательно влияющие на зрительный анализатор. Длительная зрительная работа на близком расстоянии (чтение, работа с микропрепаратами) - у 66,8% студентов составляет 5 и более часов

ежедневно [6]. Цифровизация обучения (электронные учебно-методические комплексы, тестирование, планшеты и смартфоны) - свыше 86% первокурсников проводят в цифровом пространстве более 4 часов в сутки [5]. Недостаточное искусственное освещение рабочего места отмечают 41,5% студентов [5], а работа за экраном в тёмном помещении усугубляет зрительное утомление. Дефицит ночного сна нарушает восстановление аккомодационного аппарата и регуляцию вегетативной нервной системы [5]. Неполноценное питание - у 21,9% студентов отсутствуют продукты, содержащие витамин А и нутриенты, необходимые для функционирования зрительной системы [5]. Никотин вызывает спазм сосудов сетчатки, а кофеиносодержащие энергетические напитки усиливают симпатический тонус, выступая триггером патогенеза миопии [5]. Совмещение учёбы с работой по специальности увеличивает зрительную и физическую нагрузку, сокращая время на восстановление. Нерегулярные посещения офтальмолога и отсутствие очковой коррекции у 57,2% студентов с нарушениями зрения усугубляют ситуацию [5]. Лишь 24,3% студентов выполняют гимнастику для глаз; при этом среди занимающихся гимнастикой нарушения зрения встречаются реже (52% против 61,5%) [5].

Совокупное действие этих факторов обусловливает прогрессирующее снижение остроты зрения. Наиболее значимыми являются длительная зрительная нагрузка, цифровизация образовательного процесса и дефицит профилактических мероприятий, что обосновывает необходимость внедрения доступных средств коррекции в учебный процесс по физической культуре.

В качестве профилактического средства предлагается комплекс «Снайпер», основу которого составляет упражнение «метка на стекле» [1, 2]. На оконное стекло на уровне глаз наклеивается метка диаметром 3-5 мм; упражнение заключается в попеременной фиксации взгляда на метке и удалённом объекте за окном. Это тренирует цилиарную мышцу, улучшает кровообращение внутренних структур глаза и снимает зрительное утомление.

Комплекс дополняется упражнениями на расслабление мышц глаза: круговые движения по и против часовой стрелки; движения по диагонали и горизонтали; упражнение «близь - даль» с фокусировкой на пальце в 25-30 см от глаз; пальминг - закрытие глаз тёплыми ладонями для снятия напряжения; частое моргание для увлажнения роговицы [1, 2]. Сочетание укрепляющих и релаксационных упражнений соответствует принципу адекватной дозировки нагрузки для студентов СМГ.

Внедрение комплекса в учебный процесс предполагает трёхуровневую модель. Первый уровень - обучение на занятиях: преподаватель демонстрирует технику каждого упражнения, контролирует дозировку (6-12 повторений, 5-7 минут). Второй уровень - мотивация к

самостоятельному применению: формирование осознанного отношения к здоровью зрительной системы, разъяснение механизмов влияния упражнений на аккомодацию и кровообращение. Третий уровень - контроль эффективности: применение корректурных проб для оценки концентрации и устойчивости внимания [7]. Снижение утомляемости и улучшение концентрации после регулярного выполнения комплекса может служить косвенным подтверждением его положительного влияния на зрительную работоспособность.

Заключение. Теоретический анализ подтверждает, что зрительная система студентов медицинского вуза подвергается комплексному негативному воздействию факторов образовательной среды, что приводит к прогрессирующему снижению остроты зрения и развитию миопии. Включение комплекса «Снайпер» и упражнений на расслабление мышц глаза в занятия по физической культуре со студентами СМГ - доступное средство профилактики, не требующее специального оборудования. Трёхуровневая модель (обучение - мотивация - контроль) обеспечивает овладение практическими навыками и формирование устойчивой привычки к самостоятельному применению упражнений. Применение корректурных проб в качестве оценочного инструмента позволит объективизировать результаты и доказать целесообразность внедрения комплекса в учебный процесс.

Список литературы

1. Аветисов Э. С. Лечебно-профилактическая гимнастика для глаз // Медицинская газета. — 2015. — № 7. — С. 10–11.
2. Демирчоглян Г. Г. Тренируйте зрение. — Москва : Физкультура и спорт, 1990. — 142 с.
3. Кожухов Д. А. Обзор процесса обработки зрительной информации на уровне коры больших полушарий // Российский физиологический журнал им. И. М. Сеченова. — 2023. — Т. 109, № 3. — С. 277–290.
4. Кубарева И. А. Зрение (нейрофизиологические и нейроофтальмологические аспекты) / И. А. Кубарева [и др.]. — Минск : БГМУ, 2017. — 320 с.
5. Панова А. В. Гигиеническая оценка и управление рисками нарушения зрения у студентов : дис. … канд. мед. наук. — Москва, 2022. — 180 с.
6. Талипова Н. Н. Анализ причин снижения остроты зрения во время образовательного процесса у студентов медицинского вуза / Н. Н. Талипова, Д. А. Толмачёв // Дневник науки. — 2025. — № 1. — С. 12–18.
7. Психофизиологическая диагностика: корректурная проба (мод. Аматуни) [Электронный ресурс] // Нейрософт. — URL: https://neurosoft.com (дата обращения: 27.09.2026).

УДК 378.14

СКВОЗНАЯ ЗАДАЧА КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАЛИЗ ФИНАНСОВОЙ ОТЧЕТНОСТИ»

Левкина Н.Н., канд. экон. наук, доц., ORCID 0000-0002-2111-5902
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого», г. Тула, РФ
asvipvzfei@mail.ru

Введение. В нынешних реалиях многие студенты высших учебных заведений вынуждены совмещать учебу с работой, что в большинстве случае влечет появление проблем с посещением занятий, пробелов в знаниях и, как следствие, трудностей в освоении дисциплин, в т.ч. профильных. Преподавателям важно не только предоставить возможность обучающимся компенсировать пропущенные ими занятия [2, 3], но и использовать различные способы оптимизации освоения своих учебных дисциплин [1].

Основная часть. Для будущих экономистов дисциплина «Анализ финансовой отчетности» чрезвычайно важна, относится к числу важнейших для финансового образования [4, 5]. В результате ее освоения студенты должны уметь проводить анализ форм бухгалтерской (финансовой) отчетности, делать аргументированные выводы, разрабатывать рекомендации по результатам проведенного анализа, владеть навыками использования методов финансового анализа. Для формирования соответствующих умений и навыков важна многократная отработка соответствующих методик анализа на конкретных примерах финансовой отчетности предприятий.

Для повышения эффективности процесса освоения студентами необходимых знаний, умений и навыков и формирования соответствующих компетенций в рамках изучения дисциплины «Анализ финансовой отчетности» можно рекомендовать использовать сквозную задачу – комплекс заданий, связанных с проведением всестороннего анализа финансовой отчетности конкретного предприятия.

Первое задание сквозной задачи связано с проведением экспресс-анализа бухгалтерского баланса, призвано закрепить навык оценивания финансового положения предприятия в условиях ограниченного времени и отсутствия возможности получения дополнительных данных. Впоследствии, по мере выполнения других заданий, предусмотренных сквозной задачей, у студентов будет возможность подтвердить или опровергнуть свои предварительные выводы.

По итогам изучения подходов к оценке состава и структуры имущества и источников его образования студентам рекомендуется

выполнить задание по проведению структурно-динамического анализа активов и пассивов анализируемого предприятия. Подготовка подробных выводов по результатам проведенного анализа в полной мере позволяет студентам продемонстрировать свои умения и навыки интерпретации аналитической информации.

Далее студентам предстоит оценить финансовую устойчивость по абсолютным и относительным показателям, ликвидность и платежеспособность, вероятность банкротства с помощью разных методик, динамику доходов, расходов и финансовых результатов, деловую активность данного предприятия и т.п. вплоть до проведения сравнительного многомерного анализа исследуемого предприятия и его конкурентов.

При этом количество баллов, которые студент может получить за выполнение отдельного задания должно зависеть не только от правильности расчетов, но и от полноты и корректности сделанных выводов. Наибольшее количество баллов целесообразно предусмотреть за выполнение заключительного задания сквозной задачи, связанного с подведением итогов проведенного анализа финансовой отчетности исследуемого предприятия и разработкой рекомендаций, направленных на улучшение его финансового положения и повышение эффективности финансово-хозяйственной деятельности. Здесь важно обеспечить проверку итоговых выводов студентов на предмет их непротиворечивости ранее сделанным выводам.

Важно подчеркнуть, чтобы выполнение заданий сквозной задачи действительно способствовало повышению эффективности освоения дисциплины «Анализ финансовой отчетности», необходимо предъявлять высокие требования к точности расчетов, оформлению их результатов, формулированию выводов и рекомендаций, а также тщательно отслеживать их выполнение, возвращая на доработку задания с ошибками и недочетами, снижая баллы за неполные или некорректные, противоречивые выводы.

Кроме того, преподавателю необходимо подготовить комплекты отчетности нескольких предприятий, чтобы студенты выполняли задания сквозной задачи по вариантам и недобросовестные обучающиеся не могли бездумно переписать выводы у своих одногруппников. Это, безусловно, требует от преподавателя значительных затрат времени, однако, способствует существенному улучшению результатов освоения дисциплины «Анализ финансовой отчетности» даже теми студентами, которые часто пропускали занятия.

Также можно рекомендовать выставление баллов за выполнение заданий сквозной задачи по итогам собеседования со студентом – чтобы убедиться, что он разобрался в методиках анализа, понимает, как именно получены те или иные аналитические показатели, может верно интерпретировать полученные результаты.

Следует отметить, что мощным средством оптимизации освоения студентами - будущими экономистами дисциплины «Анализ финансовой отчетности» может стать групповое обсуждение результатов, полученных в процессе выполнения заданий сквозной задачи и сделанных выводов.

В данном случае можно рекомендовать преподавателю поручить всем студентам, сгруппированным по варианту сквозной задачи, совместно подготовить аналитическое заключение по итогам проведенного анализа финансовой отчетности конкретного предприятия, а также презентацию основных результатов, выводов и рекомендаций для руководства и собственников данного предприятия.

Заключение. Таким образом, для повышения эффективности освоения дисциплины «Анализ финансовой отчетности» рекомендуется использовать сквозную задачу, задания которой охватывают все темы данной учебной дисциплины, предусмотрев необходимость ее решения рабочей программой. Преподавателю следует подготовить несколько вариантов комплектов отчетности, которую нужно проанализировать будущим экономистам, а также эффективно организовать свою работу по проверке и оценке расчетов и выводов студентов.

Список литературы

1. Канашевич Т.Н. Технологические аспекты педагогического управления эффективностью учебной деятельности студента / Т.Н. Канашевич // Университетский педагогический журнал. – 2022. - № 1. – С. 15-24.
2. Левкина Н.Н. Возможности балльно-рейтинговой системы для мотивации посещения студентами учебных занятий / Н.Н. Левкина // Дневник науки. – 2024. - № 11 (95).
3. Левкина Н.Н. К вопросу о повышении успеваемости по профильным дисциплинам студентов, пропускающих занятия / Н.Н. Левкина // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы III Всероссийский научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2025. – С.355-356.
4. Мардар Д.А. Формирование компетенций будущего и связь с рынком труда при подготовке специалистов в сфере экономики и финансов / Д.А. Мардар, С.Д. Осипенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. - № 88-2. – С. 242-245.
5. Шмулевич Т.В. О формировании профессиональных компетенций при подготовке будущих специалистов в сфере финансов и учета / Т.В. Шмулевич // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2025. - № 9 (127). – С. 208-214.

УДК 378.1

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ДАКТИЛЬНОЙ И ЖЕСТОВОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Лондаренко С.Ю., ORCID 0009-0000-0986-3863,
Рублёва Г.И., канд. пед. наук., ORCID 0009-0000-6663-9489
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
s_londarenko2023@mail.ru, g.rubleva007@mail.ru

Введение. Профессиональная подготовка будущего педагога-дефектолога предполагает не только освоение теоретических знаний, но и формирование практических умений общения с детьми с нарушением слуха. Важную роль в этом процессе играет дисциплина «Сурдопедагогика», в рамках которой студенты осваивают дактильную и жестовую речь. Они учатся трансформировать устно-письменную в дактильную и жестовую - и, наоборот, декодировать дактильные слова, фразы и жесты в звукобуквенный вариант речи. Особое значение имеет формирование у студентов элементарных жестовых способов общения и необходимого лексического минимума для выражения коммуникативных потребностей.

Эффективному усвоению материала способствует практико-ориентированная работа: изучение дактильного алфавита, правил и техники дактилирования, заучивание стихотворений, песен и литературных произведений жестовой и дактильной речью, выполнение творческих заданий, занятия в факультативе по дактилологии и жестовой речи «Дорога к принятию». Такая работа практической направленности развивает выразительность, чёткость, эмоциональность, артистизм, умение публично говорить и использовать жестовую речь для свободной коммуникации с детьми со сниженным слухом. Примером практической реализации этих задач стало исполнение студентами 4 курса института педагогики ДонГУ специального дефектологического образования песни жестовой речью «Нас бьют - мы летаем», приуроченное ко Всемирному дню глухих.

Цель публикации – обобщить опыт формирования профессиональных и коммуникативных умений будущих педагогов-дефектологов в процессе освоения дактилологии и жестовой речи, а также показать роль практических занятий и факультативной работы в подготовке студентов к учебно-воспитательному взаимодействию с детьми с нарушенным слухом.

Основная часть. Важную роль в профессиональном становлении будущего педагога-дефектолога играет включение в учебный план дисциплины «Сурдопедагогика» [6]. Целью освоения данной дисциплины является умение студентов трансформировать устно-письменную

(звукобуквенную) систему в «видимую речь» – дактильную и жестовую и, наоборот, декодировать дактильные слова, фразы и жесты в звукобуквенный вариант речи. На наш взгляд очень важно сформировать у студентов элементарные жестовые способы общения, необходимый лексический минимум для выражения коммуникативных потребностей [3].

При изучении дактильного алфавита первоочередным и обязательным условием является соблюдение техники и правил показа дактилем [7]. В дальнейшем заучивание происходит самостоятельно в студенческих социумах, где есть возможность воспроизводить полученные сведения и исправлять друг друга в случае некорректной демонстрации дактильных слов. Далее студентам рекомендуется заучивать наизусть стихотворения, детские песни, любимые литературные произведения, которые затем дактилируются в аудитории. Таким образом, на начальном этапе усваивается дактильный алфавит, которым студенты впоследствии пользуются в учебно-воспитательном процессе с детьми с нарушенным слухом [4].

После усвоения дактильного алфавита, студенты получают знания по жестовой речи.

Цель такого обучения – вооружить студентов знаниями и навыками, обеспечивающими возможность использования жестовой речи, как одного из средств педагогического влияния, наряду со словесной речью в устной, письменной и дактильной формах [1].

Задачи обучения связаны с представлениями студентов о жестовой речи, о ее роли в коммуникативной и когнитивной деятельности людей со сниженным слухом, в сурдопедагогическом процессе; о планируемом уровне владения жестовой речью; о системе психолого-педагогических навыков, необходимых будущим дефектологам в работе по развитию и совершенствованию жестового общения обучающихся, в организации жестового перевода [2].

Для активизации учебной деятельности студентов, необходимо придавать большое значение занимательности и творческому подходу к выполнению практических заданий: от того, насколько студенты усвоят и запомнят программный материал, зависит уровень их профессиональной подготовки. Результат будет тогда, когда студент сам будет участником процесса своего обучения. Поэтому создан кружок по дактилологии и жестовой речи. На всех занятиях при усвоении новых жестов (даже при малом словарном запасе жестов) студентам предлагается составлять свои мини-рассказы по определенным темам, а с накоплением жестового словаря эти творческие работы приобретают форму литературных произведений, которые потом демонстрируются и корректируются самими студентами.

На занятиях факультатива по жестовой речи «Дорога к принятию» учитывается выразительность, чёткость, грамотность, эмоциональность

словесной и жестовой речи, артистизм и умение публично говорить. На продвинутом уровне обучения целью является достижение определённой лингвистической грамотности, а именно, формирование знаний и специфики жестового словаря. На этом этапе студентам предлагается жестовый словарь по различным сферам окружающего нас мира, который охватывает более широкий круг знаний и эрудиции. Поэтому студенту прививается потребность в непрерывном образовании, в развитии общей культуры, обеспечивая гуманитарную грамотность, формируя духовные и нравственные качества будущего педагога-дефектолога.

Воспитательный процесс является неотъемлемой частью образовательного, поэтому по каждой теме рабочей программы по дисциплине «Сурдопедагогика» подбираются задания из произведений классиков литературы, в которых говорится о любви, взаимоотношениях между людьми, любви к человеку, природе, о красоте мира. На этом уровне студенты овладевают жестовой речью для свободной коммуникации с детьми со сниженным слухом [5].

Занятия на факультативе отличаются тем, что, изучая жесты к текстам песен, стихотворений студенты начинают овладевать жестовой разговорной речью. Это им жизненно необходимо. Такие занятия дают возможность работать над выразительностью речи, над мимикой лица, над умением держать себя на сцене. Они развивают уверенность, жизненную активность, эмоциональное восприятие различных ситуаций. Песни для исполнения выбираются студентами в зависимости от личных интересов и предпочтений, а потом утверждаются на занятиях факультатива.

Студенты 4 курса специального дефектологического образования института педагогики ДонГУ изучили дактильный алфавит, слова и выражения на языке жестов, выбрали и исполнили песню жестовой речью «Нас бьют – мы летаем». Данное мероприятие приурочено ко Всемирному дню глухих, который проходил в этом году 25 сентября.

Заключение. Таким образом, освоение дисциплины «Сурдопедагогика», а также целенаправленная работа по изучению дактилологии и жестовой речи являются важнейшими условиями профессионального становления будущего педагога-дефектолога. На начальном этапе студенты овладевают дактильным алфавитом и правилами дактилирования, затем переходят к жестовой речи, постепенно накапливая лексический минимум и формируя навыки свободной коммуникации с детьми со сниженным слухом. Факультативная работа «Дорога к принятию», творческие задания, разучивание стихотворений и песен, составление мини-рассказов и их публичная демонстрация способствуют не только закреплению программного материала, но и развитию выразительности, чёткости, эмоциональности, артистизма и уверенности в публичном выступлении.

Важно, что обучение жестовой речи не ограничивается сугубо техническими навыками: оно органично связано с воспитательным процессом, формированием общей культуры, гуманитарной грамотности и духовно-нравственных качеств будущего педагога. Опыт исполнения студентами песни жестовой речью «Нас бьют - мы летаем» ко Всемирному дню глухих показывает, что подобная подготовка имеет практическую направленность и позволяет студентам применять полученные умения в реальной социально значимой деятельности. Следовательно, системное сочетание аудиторных занятий и факультативной работы по дактилологии и жестовой речи обеспечивает качественную профессиональную подготовку дефектологов, готовых к эффективному педагогическому взаимодействию, развитию жестового общения обучающихся и организации жестового перевода.

Список литературы

1. Андреева, Е. Л. Использование вербальных и невербальных средств коммуникации в обучении детей с нарушениями слуха : методическое пособие для специалистов / Е. Л. Андреева, Н. С. Отдельнова. – Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. – 80 с. – URL: Ispolzovanie-verbalnyh-i-neverbalnyh-sredstv-kommunikacii-v-obuchenii-detej-s-narusheniyami-sluha_metodicheskoe-posobie-dlya-specialistov.pdf
2. Богданова, Т. Г. Основы специальной педагогики и специальной психологии. Сурдопсихология : учебник для среднего профессионального образования / Т. Г. Богданова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 235 с. – (Профессиональное образование).
3. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология : учебник для студентов высших учебных заведений / Г. Л. Зайцева. – Москва : ВЛАДОС, 2015. – 194 с. : ил. – (Коррекционная педагогика). – URL: https://prepod.nspu.ru/pluginfile.php/131001/mod_resource/content/1/Зайцева%20Жестовая%20речь%20и%20дактилология.pdf
4. Красильникова, О. А. Дактилология как универсальное средство словесного общения: опыт и перспективы использования : учебно-методическое пособие / О. А. Красильникова, Г. Н. Пенин, О. А. Чиж [и др.]. – Санкт-Петербург : НП «НЕИКОН», 2025.
5. Речицкая, Е. Г. Дактильная и жестовая речь как средства коммуникации лиц с нарушением слуха : учебно-методическое пособие в двух частях / Е. Г. Речицкая. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2024. – 144 с. – URL: https://studfile.net/preview/22062404/
6. Сурдопедагогика : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е. Г. Речицкой ; авт. : И. Г. Багрова [и др.]. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 655 с. : табл. – (Коррекционная педагогика). – URL: https://sdo.mgaps.ru/books/K17/M11/file/5.pdf
7. Теория и практика сурдоперевода: дактилология : учебное пособие / М. П. Сутырина. – Москва : [б. и.], [б. г.]. – (Учебное пособие освещает вопросы истории возникновения и развития ручных азбук).

УДК 378.147:54 (07)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ БАЗЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КВАНТОРИУМА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПО ХИМИИ

Маркова Н.В., канд. хим. наук, ORCID 0009-0003-4490-4001
ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко», г. Бердянск, РФ
ligandamarkova@yandex.ru

Введение. В условиях стремительных изменений в науке и технологиях, а также возрастающих требований к качеству образования, естественнонаучная грамотность становится одной из ключевых компетенций выпускника любого направления, особенно педагогического [1, 2]. Для будущих учителей химии эта грамотность является не просто набором знаний, но и фундаментом для эффективной профессиональной деятельности [3].

Педагогический Кванториум, созданный на базе высшего учебного заведения, представляет собой уникальную образовательную среду. Он не только обеспечивает доступ к современным технологиям и оборудованию, но и становится площадкой для разработки и апробации инновационных методик преподавания [4]. Использование методической базы такого Кванториума для студентов, обучающихся по специальностям естественнонаучной направленности, открывает новые горизонты в развитии их естественнонаучной грамотности, а также подготавливает их к работе со школьниками [5].

Педагогический Кванториум им. В.Хавкина на базе Азовского государственного педагогического университета им. П.Д. Осипенко обладает специфической методической базой, отличающейся от школьного уровня и ориентированной на подготовку специалистов:

1. Технологическая оснащенность и доступ к современному оборудованию:

– Технопарк «Кванториум» оснащен более сложными и высокоточными приборами, чем школьные лаборатории (цифровые лаборатории, электронные микроскопы, спектрофотометры, pH-метры, кондуктометры и др.). Работа с таким оборудованием позволяет студентам глубже понять принципы научных исследований, освоить современные методы анализа и интерпретации данных.

– Доступ к 3D-принтерам для создания сложных молекулярных моделей, робототехническим комплексам для автоматизации химических экспериментов.

2. Разработанные методики и образовательные траектории:

– Создание и реализация студентами собственных исследовательских проектов, в которых химия выступает как центральный компонент.

– Используются компьютерные программы для моделирования химических процессов, предсказания свойств веществ.

– Занятия в Кванториуме акцентируют внимание на развитии коммуникативных навыков, умения работать в команде, критического мышления, навыков презентации и публичных выступлений.

– Студенты на базе Кванториума не просто проводят химические эксперименты, но и учатся их планировать, выбирать лучшее оборудование, а также создавать инструкции для школьных опытов.

3. Формирование компетенций для работы со школьниками:

– Будущие учителя учатся объяснять сложные научные идеи и показывать современные технологии так, чтобы это было понятно ученикам.

– Обучающиеся учатся разрабатывать собственные наглядные пособия, сценарии занятий, которые соответствуют школьным стандартам (ФГОС) и подходят для школьных лабораторий и Кванториумов.

– Организация и проведение мастер-классов и открытых уроков для школьников на базе педагогического Кванториума, что позволяет студентам отработать навыки на практике и получить обратную связь.

Использование методической базы педагогического Кванториума позволяет развивать естественнонаучную грамотность студентов по химии по следующим направлениям:

1. Глубокое понимание научной картины мира: студенты могут проводить продвинутые химические эксперименты, даже моделировать то, что происходит в клетках. Так они лучше видят, как всё связано в природе, и какую роль играет химия.

2. Развитие навыков научного моделирования и прогнозирования: студенты учатся предсказывать, как поведут себя вещества в разных условиях, и что получится в результате химических реакций.

3. Формирование критического мышления и информационной грамотности: студенты учатся отличать правдивую информацию от выдумок, проверять источники и анализировать данные, представленные в разных видах (графики, таблицы, тексты).

4. Развитие практических навыков безопасности и ответственности: работа с современным оборудованием и химикатами учит студентов быть внимательными к безопасности и понимать, как избежать неприятностей.

5. Предметно-методическая подготовка: студенты не только получают глубокие знания по химии, но и учатся тому, как интересно и понятно рассказать об этом ученикам разного возраста.

Для максимальной эффективности использования методической базы педагогического Кванториума в развитии естественнонаучной

грамотности студентов, вузу рекомендуется проводить следующие мероприятия:

– Интегрировать проектную, научно-исследовательскую и лабораторную деятельность, проводимую в рамках Кванториума, непосредственно в обязательные дисциплины, такие как химия, методика преподавания химии и научно-исследовательская работа студентов.

– Предоставлять студентам возможность проходить практику в школьных лабораториях.

– Проводить регулярные мастер-классы и тренинги, посвященные новым методикам преподавания, работе с современным химическим оборудованием.

– Создать и систематизировать единый банк методических разработок, включающий в себя наработки как студентов, так и преподавателей, связанные с применением Кванториума.

– Регулярно проводить оценку уровня естественнонаучной грамотности студентов, прошедших обучение через платформу Кванториума, и на основе полученных данных вносить необходимые коррективы в образовательные программы.

Таким образом, созданный на базе Азовского государственного педагогического университета им. П.Д. Осипенко педагогический Кванториум является мощным инструментом для развития как предметно-ориентированных, так и метапредметных компетенций студентов. Использование его богатой методической базы позволяет не только углубить их понимание фундаментальных основ химии и современных научных достижений, но и подготовить будущих учителей к эффективной работе в условиях обновляющегося образовательного пространства.

Список литературы

1. Перминова, Л.М. Дидактическое обоснование формирования естественно-научной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. — Т. 1, № 4 (41). — С. 162–171.
2. Естественнонаучное образование: методические основы разработки заданий по химии [Электронный ресурс] / под общ. ред. проф. Г. В. Лисичкина. — М.: Издательство Московского университета, 2022. — Т. 18. — 245 с. — URL: chem.msu.ru (дата обращения: 20.01.2023).
3. Филатова, О.Н. Педагогический кванториум как средство повышения цифровых компетенций / О.Н. Филатова, Т.Д. Феофанова, А.Д. Маркова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. — 2022. — № 1 (59). — С. 61 – 64.
4. Рымкевич, П.М. Особенности формирования химической грамотности у студентов средствами педагогического технопарка «Кванториум» (естественнонаучное направление) в области органической химии // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2025. — № 2 (26). — С. 10–
5. Головнер, В.Н. Химия: организация внеурочной и внешкольной деятельности / В.Н. Головнер. — М.: ООО «Русское слово — учебник». — 2022. — 352 с.

УДК 378.811

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СФЕРЕ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ И МУНИЦИПАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ

Мартынова А.В.,
Мироненко В.В., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0003-4533-3872
Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Севастополь, РФ
aleksandramartynova26509@gmail.com, vikmir2606@yandex.ru

Введение. Глобализация управленческих процессов и расширение международного сотрудничества органов публичной власти предъявляют новые требования к языковой подготовке государственных и муниципальных служащих. Владение правовым английским языком перестало быть дополнительным навыком – сегодня это профессиональная необходимость, особенно для магистрантов, специализирующихся на правовом регулировании государственной и муниципальной службы. Между тем заочная форма обучения (ЗФО) вносит существенные коррективы в методику преподавания, требуя особого баланса между аудиторной и самостоятельной работой, между теорией и практикой, между академической строгостью и прикладной ориентированностью.

Цель публикации – выявить основные методические принципы в преподавании иностранного языка для студентов магистрантов данного направления подготовки.

Основная часть. Магистранты заочной формы обучения, избравшие профиль правового регулирования государственной и муниципальной службы, представляют собой неоднородную аудиторию. Одни приходят в магистратуру сразу после бакалавриата, другие – уже имея практический опыт работы в органах власти. Это создаёт двойственную ситуацию: с одной стороны, практикам нужны академические навыки работы с иноязычными источниками, с другой – выпускникам бакалавриата не хватает профессионального контекста для осмысленного использования правовой терминологии [1, с. 90-96].

Ключевой проблемой в преподавании английского языка является неоднородные знания иностранного языка у студентов-магистрантов. Так как обучение в магистратуре предлагает обучение с разным базовым уровнем общих знаний (историческим, техническим, филологическим), то у студентов-магистрантов юристов предполагает и разный уровень знания иностранного языка.

Первое что необходимо сделать – это привести знания студентов к общему знаменателю. Проблема социализации является актуальной при изучении иностранного языка. Кондратьев П.А. в статье «Методика преподавания английского языка для студентов юридических специальностей» для устранения данной проблемы предлагает на начальном этапе обучения использовать традиционные методы обучения: чтение статей, пересказ, рассказ, прослушивание аудиозаписей. С целью получения эффективных знаний английского языка у магистрантов необходимо подбирать материал под усреднённый уровень знания группы [3, с. 58-62].

В свою очередь Нурхамитова М.Р. и Геркина Н.В. в статье «Особенности преподавания английского языка для студентов юристов Казанском университете» обращают внимание на то, что необходимо поделить группы по уровню общей языковой подготовки [5, с. 494-497]. Что подразумевает разные подходы методических практик. Следует отметить, что группам с высоким уровнем знаний языка эффективно начинать с профессионально-ориентированного обучения, в то время как группе с низким уровнем знаний необходимо акцентировать внимание на обще языковой подготовке [2, с. 77-80].

Практически все исследователи в сфере преподавания иностранного языка отмечают, что обще языковая и профессиональная подготовка должны осуществляться в комплексе [4, с. 442-444].

Следующим этапом в формировании знаний у студентов является формирование академической грамотности, уровня культуры речи и письма. Для решения данной проблемы, можно использовать новейшие технологии в обучении: проектная деятельность, разговорные клубы, написание статей с использованием ИИ.

Акцентируем внимание на том, что в процессе обучения необходимо ориентироваться на целеполагание изучения английского языка.
Преподавать иностранный язык как коммуникативный язык, нацеленный на разговорную практику или английский язык как юридический. Соответственно требуются разные методические подходы в развитии навыков у студентов магистрантов ЗФО.

Заключение. Преподавание правового английского языка магистрантам заочной формы обучения в сфере правового регулирования государственной и муниципальной службы – задача, требующая от преподавателя сочетания лингвистической, правовой и методической компетенций. Успешность курса зависит от трёх факторов: точного соответствия содержания профессиональным потребностям обучающихся, продуманной организации самостоятельной работы с опорой на цифровые технологии и применения методов, обеспечивающих связь языковой практики с реальными задачами государственной и муниципальной службы. Только при выполнении этих условий языковая подготовка

магистрантов станет не формальным элементом учебного плана, а реальным инструментом профессионального развития.

Список литературы

1. Ежова Н.Ф. Использование проектного метода в изучении профессионального английского языка студентами юридического вуза // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). – 2020. –№ 1 (65). – С. 90-96. – EDN: LXBEFC.
2. Ильясова А.М., Хакимзянова А.С., Нурхамитов М.Р. Использование кейсов (тематических исследований) в обучении студентов деловому и юридическому английскому языку // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1. – С. 77-80. – EDN: YRORWX.
3. Кондратьев П.Б. Методика преподавания английского языка для студентов юридических специальностей // Современная наука. – 2021. – № 1-2. С. 58-62– EDN: QOPXEN.
4. Морохова О.А. Проектный метод обучения английскому языку в юридическом вузе: теория преподавания и практика применения // Молодой ученый. – 2020. – № 3 (293). –С. 442-444. – EDN: FEYNEF.
5. Нурхамитов М.Р., Геркина Н.В. Особенности преподавания английского языка для студентов юристов в университете // NovaInfo.Ru. – 2017. – Т. 1, № 58. – С. 494-497. – EDN: XRERWB.

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Менжулина А.С., ORCID 0000-0003-3481-622X
ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, РФ
menzhulina_an11@mail.ru

Введение. В эпоху стремительной цифровой трансформации всех сфер жизнедеятельности общества особую актуальность приобретает проблема формирования цифровой грамотности будущих специалистов. Значимость цифровой грамотности для молодого поколения специалистов выходит далеко за пределы сугубо технических компетенций. В текущих условиях она является системообразующим фактором, обеспечивающим профессиональную реализацию и высокую ценность кадров. Острая необходимость обращения к данной теме вызвана двумя группами факторов. Первая связана с запросами реального сектора: сегодня специалист должен не просто уметь пользоваться техникой, а критически фильтровать потоки данных, действовать в рамках цифровой этики и быстро переключаться между разными технологическими средами — именно это обеспечивает его востребованность и профессиональную

мобильность. Второй блок факторов обусловлен отсутствием теоретического единства. В академической среде продолжается дискуссия о том, что именно включать в понятие цифровой грамотности и из каких компонентов она складывается. Подобная неопределенность не позволяет вузам выстроить валидную систему диагностики и спроектировать эффективные программы развития данной компетенции у студентов.

Целью публикации является анализ методологических подходов к определению сущности цифровой грамотности на основе работ современных исследователей.

Основная часть. Понятие «цифровая грамотность» не имеет единого общепринятого определения. Согласно определению, сформулированному в 2015 году в рамках инициативы «Индекс цифровой грамотности», суть данного понятия сводится к владению знаниями и умениями, которые дают пользователю возможность эффективно и без рисков взаимодействовать с цифровой средой и интернет-контентом [7]. М.В. Кузьмина трактует рассматриваемое качество как готовность использовать широкие возможности, открывающиеся перед будущими специалистами благодаря технологическому прогрессу, взаимодействовать с другими людьми в новых социальных форматах и придерживаться принципов этики и взаимного уважения [3]. В Минцифры России цифровая грамотность приравнивается к чтению и письму как базовой компетенции. Е.А. Алексеева и Г.И. Алексеева расширяют это понимание: для них данное явление многомерно и включает когнитивный, социальный и технологический компоненты. Подобный интегративный характер, усиленный тесной взаимосвязью с цифровыми и медиакомпетенциями, дает основания рассматривать данное явление в качестве фундамента, на котором выстраивается развитие как отдельной личности, так и социума в целом [2]. Основными компонентами цифровой грамотности выступают технические навыки, информационная грамотность, цифровая безопасность, этика и ответственность, критическое мышление, открытость к инновациям, а также AI-грамотность (осознанное использование нейросетей с критической проверкой результатов).

Понятие «цифровая грамотность» является полиморфным и можно изучить его с разных точек. В научно-педагогической литературе и образовательной практике выделяют подходы, помогающие раскрыть сущность этого понятия. Технологический (операциональный) подход, опирающийся на такие признаки, как процессуальность, организованность, нормализованность, воспроизводимость и системность, позволяет интерпретировать цифровую грамотность в качестве комплекса технических навыков, направленных на построение образовательного процесса, его совершенствование и внесение необходимых корректив [4]. При применении данного подхода основным остается умение работать с цифровыми инструментами.

Следующим подходом в рамках данной работы выделим социокультурный. В отличие от предшествующей концепции, настоящий подход выдвигает на передний план контекстуальную обусловленность цифровой грамотности: идентичный набор компетенций способен демонстрировать высокую значимость в одних социальных условиях и полностью утрачивать свою применимость в других. Приоритетное значение здесь приобретает осмысление социальных и культурных норм, регулирующих цифровое пространство, а также способность находить социокультурное равновесие и учитывать динамику происходящих в нем изменений [5].

Когнитивный подход обладает выраженной спецификой. В рамках данного подхода познавательная деятельность уподобляется процессу обработки информации вычислительной системой и подвергается анализу в двух плоскостях: текстуальной, предполагающей изучение языковых структур различного уровня, и контекстуальной, охватывающей временные, пространственные и социальные параметры. Наконец, данный подход четко отделяет «информацию» от «знания», которое нуждается в обосновании и подтверждении [1].

Компетентностный подход носит интегративный характер и позволяет трактовать цифровую грамотность как сложносоставную компетенцию, включающую технический, когнитивный, этический и социальный компоненты [6]. Это позволяет видеть в будущем специалисте не пассивного потребителя цифровой среды, а активного субъекта, способного управлять цифровой реальностью на основе ответственности и моральных норм.

Заключение. Проведенное исследование дает основания утверждать, что цифровая грамотность будущих специалистов являет собой многомерный и внутренне сложный конструкт, который принципиально не редуцируется к элементарному набору технических навыков. В рамках технологического подхода она обеспечивает фундаментальную способность уверенно работать с программными средствами и цифровыми инструментами, что является базовым условием профессиональной деятельности. Однако подлинная ценность цифровой грамотности раскрывается через когнитивный аспект, который наделяет специалиста навыками критической оценки информации, логического анализа и самостоятельного порождения нового знания. Социокультурный подход акцентирует важность контекстуальной адаптации: эффективное взаимодействие в различных профессиональных сообществах требует понимания цифровых норм, этики и коммуникативных практик. Наконец, компетентностная модель синтезирует перечисленные грани, объединяя знания, навыки, мотивацию и ответственность. Итак, цифровая грамотность трансформируется в стратегический ресурс личности, который не только усиливает ее рыночные позиции, но и закладывает прочную основу для непрерывного совершенствования.

Список литературы

1. Аббасова, К. Я. Когнитивный подход и когнитивные исследования в свете философских размышлений / К.Я. Аббасова, Ф.М. Эфендиев // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 3: Общественные науки, 2019. – №2. – С.27-33.
2. Алексеева, Е. А. Сущность и содержание понятия «цифровая грамотность» в современных педагогических исследованиях / Е.А. Алексеева, Г.И. Алексеева // Концепт, 2025. –№11. – С.20-32.
3. Кузьмина, М.В. Формирование цифровой грамотности обучающихся: методические рекомендации для работников образования в рамках реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда / М.В. Кузьмина. – Киров, 2019. – С.7.
4. Пилко, И. С. Технологический подход как методология научных исследований / И.С. Пилко // Вестник ЧГАКИ, 2012. – №4 (32). – С. 8-12.
5. Рудакова, И. В. Соц. –иокультурный подход как методологический принцип / И.В. Рудакова // Манускрипт, 2017. – №11 (85). – С.159-162.
6. Салганова, Е.И., Цифровая грамотность студентов: компетентностный подход / Е.И. Салганова, Л.Б. Осипова // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз, 2023. – №1. – С. 227-240.
7. Токтарова, В. И. Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка / В.И. Токтарова, О.В. Ребко // Вестник Марийского государственного университета, 2021. –№2 (42). – С.165-177.

УДК 378.1

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Милюков М.Н., ORCID 0009–0002–7254–1634
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, РФ
drybomb@mail.ru

Введение. Подготовка учителя развивается в условиях усиления воспитательной функции образования и расширения цифровой среды. Электронные ресурсы, онлайн-коммуникация и технологии искусственного интеллекта меняют обучение, но требуют сохранения гуманистической основы педагогической деятельности. Это определяет актуальность ценностно-ориентированного проектирования [3, с. 339–354].

Цель: раскрыть содержание модели ценностно-ориентированной подготовки будущего учителя в цифровой образовательной среде.

Основная часть. Цифровая трансформация профессионального образования не сводится к технологическому обновлению. В педагогическом вузе она влияет на личностное становление будущего

учителя, его самоопределение и отношение к педагогической деятельности [1; 2]. Поэтому цифровые средства должны применяться с опорой на духовно-нравственные ориентиры, обеспечивающие ответственное обращение с информацией, платформами и системами искусственного интеллекта.

Ценностно-ориентированное проектирование предполагает педагогическую конструкцию, в которой цифровая среда выступает средством формирования личности педагога. Модель данного процесса может быть представлена как структурно-функциональная система [4], интегрирующая духовно-нравственное содержание в цифровую среду и развивающая ценностное поведение.

Целевой блок модели связан с формированием у будущих учителей духовно-нравственных ценностей при сохранении гуманистической основы деятельности. Его задачи: формирование устойчивых ориентиров; развитие этичного поведения в цифровой среде; критическая оценка цифровой информации; становление рефлексивной позиции будущего учителя.

Методологический блок основан на системном, аксиологическом, антропологическом, личностно-ориентированном, средовом и компетентностном подходах. Системный подход обеспечивает целостность, аксиологический задаёт приоритет ценностей, антропологический и личностно-ориентированный выделяют человека как центральную ценность. Средовой подход раскрывает цифровую среду как пространство ценностного опыта, компетентностный – применение ценностей в педагогических ситуациях.

Содержательную основу модели составляют принципы взаимодействия будущего учителя с цифровой средой: приоритет духовно-нравственных ценностей над технологиями, антропоцентричность, ответственность в работе с цифровой средой и искусственным интеллектом, целостность формирования личности, непрерывность, системность и субъектность обучающегося. Они позволяют избежать подмены воспитательных целей технологическими эффектами [6].

Средовой блок раскрывает цифровую образовательную среду как фактор формирования духовно-нравственных ценностей [5]. Она включает цифровые платформы, электронные ресурсы, онлайн-коммуникацию и технологии искусственного интеллекта. Их потенциал проявляется в доступе к информации, организации взаимодействия, развитии критического мышления, рефлексии и ответственного поведения. Без сопровождения цифровая среда может усиливать фрагментарное восприятие информации и снижать личностную ответственность.

Содержательно-организационный блок включает мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Мотивационный связан с ориентацией на духовно-нравственные ценности

и осознанием педагогической миссии. Когнитивный обеспечивает понимание ценностей и развитие критического мышления. Деятельностный направлен на ценностное поведение в учебной и цифровой деятельности. Рефлексивно-оценочный формирует способность к самоанализу и корректировке действий.

Организационно-технологическая часть предполагает диалог, дискуссии, проблемные семинары, онлайн-взаимодействие и проектную деятельность. Эффективными методами выступают ценностно-смысловой анализ, метод кейсов, проектный метод и рефлексивные методы [7]. Анализ ситуаций цифровой среды и искусственного интеллекта помогает соотносить профессиональные решения с нормами нравственной ответственности.

Оценочно-результативный блок выявляет динамику сформированности духовно-нравственных ценностей на основе мотивационно-ценностного, когнитивно-развивающего, деятельностно-рефлексивного и эмоционально-волевого критериев. Они позволяют определить знание ценностей, степень их принятия, проявление в поведении, способность к рефлексии и этичному взаимодействию в цифровой среде. Результатом выступает положительная динамика сформированности духовно-нравственных ценностей будущих учителей

Заключение. Ценностно-ориентированное проектирование подготовки будущего учителя в цифровой образовательной среде соединяет технологическое обновление образования с духовно-нравственным воспитанием. Модель показывает, что цифровые инструменты продуктивны при подчинении гуманистическим целям. Её практическая значимость состоит в задании логики формирования будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности, способного критически оценивать цифровую информацию, ответственно использовать технологии и сохранять духовно-нравственные основания профессии.

Список литературы

1. Грицкова Н. В. Герменевтика диалога культур и ценностное отношение учителя иностранного языка к педагогической деятельности / Н. В. Грицкова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвузовский сборник научных трудов, Тверь, 31.10.2025 г. – Тверь: ТГУ, 2026. – С. 81–85. – EDN WLQZGA.
2. Грицкова Н. В. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов к педагогической деятельности, базирующегося на духовно-нравственных принципах / Н. В. Грицкова, М. Н. Милюков // Ценности и смыслы. – 2026. – № 2(102). – С. 91–109. – DOI 10.24412/2071-6427-2026-2-91-109. – EDN KGUSNY.
3. Инновационные траектории современного города / Т. И. Никифорова, А. В. Ломовцева, Т. В. Трофимова [и др.]. – Москва: ООО «Актуальность.РФ», 2026. – 395 с. – ISBN 978-5-605-56549-9. – EDN KTKXLY.

4. Пархоменко Н. А. Ценностное развитие личности / Н. А. Пархоменко. – М., 2023. – 234 с.
5. Цуканов С. С. Правовая концепция Конституции Российской Федерации по сохранению духовно-нравственных ценностей / С. С. Цуканов // Значение толкования права в процессе реализации норм права (к 25-летию Дальневосточного филиала РГУП им. В. М. Лебедева) : Материалы научно-практических конференций и круглых столов кафедры теории и истории права и государства, Хабаровск, 20 января – 30 января 2025 года. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2026. – С. 122–125.
6. Gritskova N. V. Teacher as Kulturträger: value self-determination amidst authentic materials scarcity in the Lugansk People's Republic / N. V. Gritskova // Modern science: theory and practice: International Academic Conference. Proceedings of the Scientific Forum, Belgrade, April, 22, 2026. Part 3. – Belgrade: SPH Infinity, 2026. – P. 18–24. – DOI 10.34660/INF.2026.77.37.064. – EDN PIXXDN.
7. Strizhova I. V., Strizhova M. E. Morals, values and laws: philosophical, legal and psychological aspects // Pedagogical Review. – 2024. – Issue 3 (55). – P. 136–145. – DOI:10.23951/2307-6127-2024-3-136-145

УДК 378.811

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИЕ ЮРИДИЧЕСКИОГО АНГЛИЙСКОГО: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

Минаева С.В.,
Мироненко В.В., канд. пед. наук, доц., ORCID 0000-0003-4533-3872
Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Севастополь, РФ
sev-opt@mail.ru, vikmir2606@yandex.ru

Введение. В эпоху глобальных коммуникаций и цифрового переустройства правовой сферы компетентность в Legal English превращается из желательного дополнения в необходимый элемент подготовки специалиста международного профиля. Вместе с тем дисциплина сохраняет репутацию одной из наиболее насыщенных и сложных: обучающемуся требуется не просто усвоить объёмный терминологический аппарат и грамматические конструкции, но и научиться применять узкоспециализированные речевые формулы, разбираться в правовых институтах англоязычных юрисдикций и конструировать профессиональное общение в кросс-культурной среде.

Цель публикации – исследовать возможности и риски, связанные с внедрением технологий искусственного интеллекта в практику преподавания юридического английского.

Основная часть. Технологии искусственного интеллекта предоставляют преподавателям юридического английского обширный арсенал средств, способных существенно перестроить образовательный процесс. Их интеграция даёт возможность не просто оптимизировать отдельные виды работы, а выстроить более глубокую, практически ориентированную методику, учитывающую специфику юридического образования [1, 207-211].

Одна из ключевых возможностей ИИ – выстраивание индивидуальной образовательной траектории. Алгоритмы способны выявлять конкретные пробелы в подготовке обучающихся: например, фиксировать систематические ошибки в употреблении модальных глаголов shall, must и may, которые в правовых документах несут строго регламентированное смысловое значение [2, с. 2540-2546]. На базе полученной диагностики формируются адаптивные программы отработки материала, что особенно ценно для групп с неоднородным уровнем владения языком, характерных для российских высших учебных заведений. Другой значимый ресурс – моделирование профессиональных ситуаций посредством генеративных систем. Студенты получают возможность тренировать устную речь в приближённых к реальности условиях: при юридической консультации, в рамках судебных дебатов или в ходе переговоров с зарубежной стороной. Диалоговое взаимодействие с языковой моделью снижает коммуникативную тревожность, обусловленную страхом допустить ошибку, и обеспечивает немедленную обратную связь, последовательно развивая речевую компетенцию.

Существенна и способность ИИ автоматизировать трудоёмкие проверочные процедуры. Современные платформы способны анализировать не только грамматическую правильность текста, но и его соответствие нормам юридического письма: корректность устоявшихся формулировок, логическую последовательность изложения, точность терминологического аппарата. Подобная автоматизация высвобождает время преподавателя, затрачиваемое на проверку рабочих черновиков – меморандумов, проектов соглашений и иных документов, – и позволяет сосредоточиться на содержательной экспертизе, разборе правовой аргументации и развитии аналитического мышления. Дополнительно ИИ может выполнять функцию генератора учебных ситуаций: по заданию преподавателя система формирует описания спорных казусов, например, в области международного авторского права [3, с. 1-9].

Заметную угрозу представляют так называемые «галлюцинации» ИИ – генерация вымышленных судебных прецедентов и ссылок с видом достоверной информации. Задокументированы случаи, когда модели воспроизводили полностью сфабрикованные перечни судебных дел, что в контексте юридического образования абсолютно неприемлемо. Другой проблемой выступает академическая недобросовестность: традиционные

типы заданий – эссе, переводы, диалоговые упражнения – утрачивают диагностическую значимость, поскольку ИИ способен воспроизвести их за минуты. При этом доступные детекторы сгенерированного текста не дают надёжной идентификации подобных подмен. Наряду с академическими рисками возникают этико-правовые вопросы: обращение к внешним ИИ-сервисам сопряжено с риском несанкционированного доступа к персональным данным и учебным материалам, что противоречит стандартам конфиденциальности, действующим в юридической профессии [4, с. 6-16]. Наконец, при отсутствии критического подхода к внедрению ИИ прослеживается угроза снижения роли преподавателя: педагог может свестись к функции оператора платформы, потеряв возможность формировать профессиональную идентичность обучающегося через непосредственный контакт. Включение в учебный курс специальных заданий, направленных на обнаружение и исправление ошибок, допущенных нейросетью, одновременно решает две задачи. Во-первых, у студентов формируется взвешенное и критическое отношение к технологическим средствам. Во-вторых, такая практика непосредственно развивает профессиональные навыки, востребованные в практической работе.

Заключение. Искусственный интеллект представляет собой значительный ресурс для обновления методики преподавания юридического английского, однако его результативность напрямую определяется осознанным и взвешенным подходом к использованию. Продуктивное сочетание технологических возможностей с устоявшимися педагогическими практиками позволяет реализовать потенциал ИИ как вспомогательного инструмента, который усиливает, а не замещает профессиональные компетенции будущих специалистов-юристов.

Список литературы

1. Желнова М.В. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков // Научное и техническое творчество молодежи: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск, 2023. С. 207–211. – EDN: SETYHG
2. Крапивкина О.А. О функциях модального глагола shall в юридических текстах // В мире научных открытий. 2015. № 11-7 (71). С. 2540–2546. – EDN: THUSFA
3. Макарова В.В. Нейросети и искусственный интеллект в преподавании иностранного языка: практико-ориентированный подход // Педагогика и образование. 2025. № 4. С. 1–9. DOI: 10.7256/2454-0676.2025.4.76148 – EDN: KXFVXU
4. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6–16. – EDN: QFMZHW

УДК [378.011.3-051:37]:[351.746:007]

КУЛЬТУРА ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КАК НОВАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Михайлова И.В., ORCID 0009-0009-4022-4256
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, РФ
irina-vm-11@yandex.ru

Введение. Цифровизация, охватившая практически все сферы жизнедеятельности общества, закрепленная на законодательном уровне, кардинально меняет требования к специалисту любой отрасли. Информационная безопасность перестает восприниматься как узкоспециализированная техническая проблема и становится универсальным требованием к современному специалисту. Педагогическое образование не является исключением. Возникает потребность в выпускниках, способных не только эффективно использовать цифровые инструменты в своей профессиональной деятельности, но и сознательно противостоять информационным угрозам, обеспечивать безопасность данных и соблюдать этические нормы цифровой коммуникации. Поэтому культура информационной безопасности приобретает статус новой профессиональной компетенции, необходимой педагогу вне зависимости от его предметной области.

Цель публикации – обосновать культуру информационной безопасности как новую профессиональную компетенцию будущего педагога и выявить ее существенные характеристики в контексте цифровизации.

Основная часть. Актуальность исследования обусловлена требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, отражающими необходимость формирования компетенций учащихся в области информационной безопасности. В частности, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 №121), 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 №122), 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 №124), 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 №125) прямо

устанавливают необходимость формирования у обучающихся универсальной компетенции «УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач». При этом информационная безопасность как аспект профессиональной подготовки педагога не ограничивается технической грамотностью – она подразумевает готовность защищать персональные данные обучающихся, соблюдать правовые и этические нормы цифровой коммуникации и формировать соответствующие установки у детей. Необходимо отметить сугубо практический аспект проблемы. Сегодня работодатели все чаще предъявляют требования к защите информации, что подтверждает важность рассматриваемого вопроса. Между тем, образовательная практика показывает иную картину: работа по формированию культуры информационной безопасности в образовательных учреждениях ведется фрагментарно. В результате возникает разрыв между социальным заказом и реальным уровнем подготовки выпускников.

Анализ научной литературы показывает, что исследователи все чаще рассматривают культуру информационной безопасности как интегративный компонент общей и профессиональной культуры личности. Так, И.Д. Рудинский и Д.Я. Околот обосновывают необходимость формирования у будущих специалистов дополнительной универсальной компетенции, которую они понимают как «способность и готовность индивида осознавать потребность в получении определенной информации, выявлять и оценивать надежность и достоверность источников данных» [3]. По мнению авторов, именно эта компетенция лежит в основе культуры информационной безопасности, органично интегрированной в профессиональную культуру выпускника университета. Это положение справедливо и для будущих педагогов.

Существенная характеристика культуры информационной безопасности раскрывается через ее структурные компоненты. А.А. Тарасова, изучая культуру кибербезопасного поведения будущих программистов, выделяет в ее составе знания об общих принципах кибербезопасности и классических сценариях виртуальных атак и методах их предотвращения, а также навыки и умения применять полученные знания на практике [5]. Такой подход позволяет рассматривать культуру информационной безопасности как единство когнитивного, деятельностного и ценностно-мотивационного компонентов, что отличает ее от простой совокупности технических знаний и умений.

В контексте цифровой трансформации образования требования к педагогу возрастают: он должен не только владеть цифровыми инструментами, но и транслировать примеры безопасного и этичного поведения в информационном пространстве.

Цифровизация образовательного процесса создает как новые

возможности, так и новые риски для формирования культуры информационной безопасности. В.О. Зинченко обращает внимание на то, что цифровизация – это «не простая организационно-техническая модернизация образовательного процесса, а сложное структурное преобразование, содержание которого должно согласовываться с другими, происходящим под воздействием цифровизации, процессами в обществе» [2]. Это означает, что формирование культуры информационной безопасности нельзя сводить к изучению отдельной дисциплины – оно требует системной интеграции в содержание профессиональной подготовки.

Анализируя инновационные преобразования академической культуры в цифровом научно-образовательном пространстве, Е.Н. Санченко подчеркивает, что отличительными чертами этого пространства являются открытость и доступность, трансформация академической коммуникации, динамичность и обновляемость и т.п. [4]. В таких условиях будущий педагог оказывается вовлеченным в глобальные информационные потоки, что предъявляет особые требования к его способности критически оценивать информацию, соблюдать правовые и этические нормы и обеспечивать защиту персональных данных и корпоративной информации.

Практико-ориентированный характер образования позволяет эффективно формировать культуру информационной безопасности посредством проектной и исследовательской деятельности. А.В. Воронцова и С.К. Бессараб доказали, что модернизация методики проектной деятельности с акцентом на формирование ценностных основ информационной культуры личности дает положительную динамику по практико-деятельностному критерию [1]. Это подтверждает, что рассматриваемая компетенция успешно формируется не путем теоретического информирования, а в процессе решения реальных профессионально-ориентированных задач.

Заключение. Таким образом, культура информационной безопасности является новой профессиональной компетенцией будущего педагога, отражающей требования цифровой экономики и информационного общества. Она представляет собой интегративное личностное образование, включающее систему знаний о принципах информационной безопасности, умения и навыки безопасного поведения в цифровой среде, а также ценностное отношение к информации и информационным ресурсам. Формирование этой компетенции требует системного подхода, предполагающего интеграцию содержания информационной безопасности в профессиональную подготовку, активное использование практико-ориентированных технологий и повышение готовности педагогов к трансляции культуры безопасного поведения в информационном пространстве.

Список литературы

1. Воронцова, А.В. Формирование информационной культуры личности в проектной и исследовательской деятельности / А.В. Воронцова, С.К. Бессараб // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28, № 2. – С. 18–29.
2. Зинченко В.О. Проблема ценности образования в условиях его цифровизации / В.О. Зинченко // Материалы пула научно-практических конференций : Материалы III Национальной научно-практической конференции с международным участием, VI Международной научно-практической конференции, III Международной научно-практической конференции и Научно-практической конференции с международным участием, Донецк-Керчь-Луганск, 24–28 января 2022 года. Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2022. С. 416–419. – EDN: SUOBJO
3. Рудинский, И.Д. Формирование культуры информационной безопасности студентов колледжа / И.Д. Рудинский, Д.Я. Околот // Информатика и образование. – 2019. – №9. – С. 29–36. – EDN: JJRVDE
4. Санченко, Е.Н. Цифровое научно-образовательное пространство как фактор инновационных преобразований академической культуры / Е.Н. Санченко // Информационные технологии в образовании и науке : Материалы II Международной научно-практической конференции, Бирский филиал Уфимского университета науки и технологий, 22 мая 2026 года. Часть 1. – Бирск: Уфимский университет науки и технологий, 2026. – С. 304-306. – EDN VQGDMI.
5. Тарасова, А.А. Сущность и структура культуры кибербезопасного поведения будущих программистов / А.А. Тарасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81 (2). – С. 527–574.

УДК 378.172:37.013

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА

Наумов Р.В.[1], канд. биол. наук, 0000-0003-4412-4622,
Наумова Е.В.[2]
[1]ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, РФ
[2]ГБОУ ПО «Пензенский областной медицинский колледж», г. Пенза, РФ
[1]*www.naumov_roman@mail.ru*, [2]*knaumova151789@mail.ru*

Введение. Формирование здорового образа жизни является неотъемлемой частью учебного процесса. Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – образ жизни человека, направленный на профилактику болезней и укрепление здоровья. В современной образовательной практике всё большее внимание уделяется здоровьесберегающим технологиям – совокупности педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование бережного отношения к нему. В этом контексте курс физиологии занимает особое место: он даёт студентам не только теоретические знания о работе организма, но и практические ориентиры для осознанного управления собственным здоровьем [3].

Цель – изучить потенциал дисциплины «Физиология человека» в процессе формирования навыков здорового образа жизни.

Основная часть. Значение физиологии в рамках формирования навыков здорового образа жизни заключается в том, что она изучает особенности функционирования органов и систем органов человека. Так, в физиологии здоровье часто рассматривают как способность организма поддерживать относительное постоянство внутренней среды (гомеостаз). Оно обеспечивается сложными саморегуляторными механизмами – нейрогуморальными, гормональными, барьерными и выделительными, действующими по принципу обратной связи [2].

ЗОЖ, по сути, – это набор привычек, которые помогают организму сохранять это равновесие. Например, сбалансированное питание обеспечивает поступление нужных веществ для работы клеток, а регулярный режим сна и отдыха позволяет нервной системе восстанавливаться. Оптимальный двигательный режим стимулирует адаптационные механизмы, улучшает деятельность сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной и эндокринной систем. И наоборот: гиподинамия, нерациональное питание, хронический недосып, стресс и вредные привычки перегружают механизмы адаптации и нарушают гомеостаз, что в конечном счёте приводит к развитию патологий.

Рассмотрение практически каждой темы курса физиологии позволяет не только изучить работу органа в норме, но и проанализировать влияние факторов, негативно воздействующих на неё и приводящих к развитию заболеваний. Тем самым преподавание физиологии приобретает профилактическую и воспитательную направленность: студент получает не абстрактные знания, а понимание того, как его повседневные решения влияют на работу собственного организма [3].

Проанализируем некоторые темы, при изучении которых возможно формирование навыков здорового образа жизни.

При изучении пищеварительной системы можно приводить факты о болезнях, связанных с нерациональным питанием, чтобы сформировать у студентов убеждение о необходимости здорового питания. Необходимо подчеркнуть негативное влияние фаст-фуда. Употребление такой пищи может стать причиной развития отклонения в работе многих органов (в частности, сердечно-сосудистой и пищеварительной систем). Особенно важно обращать внимание студентов на то, что одна порция фаст-фуда может содержать около 120 г жира при дневной норме потребления жиров человеком не более 70–80 г. Высокая калорийность в сочетании с дефицитом белка, клетчатки и витаминов, избытком быстрых углеводов, сахара и соли делает такую пищу фактором риска развития ожирения, сахарного диабета, гипертонии и других алиментарно-зависимых заболеваний. Негативное влияние фаст-фуда усугубляется сочетанием с другими факторами студенческого образа жизни — гиподинамией, стрессом, нерегулярным режимом дня и недостаточной продолжительностью сна [1].

При рассмотрении анализаторов можно привести факты о влиянии образа жизни на их функционирование. Студенты должны понимать, что длительное нахождение за компьютером или с телефоном вызывает проблемы со зрением, прослушивание громкой музыки в наушниках может привести к снижению остроты слуха. Кроме того, нельзя не сказать о том, что инфекционные болезни органов слуха и обоняния могут быть связаны с отсутствием головного убора в холодное время года и не по сезону подобранной одеждой.

Кроме того, нельзя не сказать о том, что инфекционные болезни органов слуха и обоняния могут быть связаны с отсутствием головного убора в холодное время года и не по сезону подобранной одеждой. Переохлаждение головы и шеи снижает местный иммунитет слизистых оболочек верхних дыхательных путей, что создаёт благоприятные условия для развития отитов, синуситов и ринитов. Студентам следует объяснять, что физиологический механизм этого явления связан с рефлекторным сужением сосудов слизистой и снижением выработки слизи, которая в норме выполняет защитную барьерную функцию.

При изучении дыхательной системы необходимо обязательно рассматривать влияние курения на органы дыхания, так как нередко именно из-за курения страдают верхние и нижние дыхательные пути. Проблемой современной молодежи является курение вейпов, которые намного хуже влияют на дыхательную систему. Такие сигареты помимо самого никотина, содержащегося во всех сигаретах, имеют глицерин, в больших количествах нарушающий работу легких. Однако, «вредность» вейпов зависит от качества продукции и материалов изготовления самих сигарет, так как при горении они также попадают в организм человека. Все токсины из электронных сигарет при длительном воздействии могут приводить не только к нарушению работы дыхательной системы, аллергическим реакциям, но и к раку.

Формировать навыки здорового образа жизни можно на этапе актуализации знаний, при изучении нового материала и на этапе закрепления. При этом можно использовать разнообразные средства обучения: технологии проблемного обучения, кейс-технологии, игровые методы, информационно-коммуникативные технологии.

Заключение. Таким образом, формирование позитивного отношения и навыков здорового образа жизни эффективно реализуется при изучении физиологии. Каждая тема курса насыщена материалом, мотивирующим основы ЗОЖ у студентов: от пищеварения и дыхания до работы анализаторов и нервной системы. При этом преподаватель может использовать разные методы и средства — от проблемного обучения и кейс-технологий до информационно-коммуникативных и игровых методов, — выбирая те, которые в наибольшей степени соответствуют содержанию темы и уровню подготовки аудитории. Важно понимать, что наличие знаний о здоровом образе жизни само по не обеспечивает профилактику нарушений здоровья и не гарантирует рационального поведения. Поэтому задача преподавателя физиологии — не только передать информацию, но и сформировать устойчивую мотивацию к её применению в повседневной жизни, превратив теоретические знания в практические привычки.

Список литературы

1. Неволина, А. Ю. Анализ сформированности представлений о рациональном питании у студентов / А. Ю. Неволина, К. Д. Соболева, Р. В. Наумов // Физиологические, психофизиологические проблемы здоровья и здорового образа жизни: материалы IX Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием (Екатеринбург, 24 апреля 2023 г.). – Екатеринбург: УрГПУ, 2023. – С. 437-442. – EDN: NRDMPZ.
2. Основы здорового образа жизни: учебное пособие, 2е издание, переработанное и дополненное / В.М. Бондина, В.В. Пильщикова, И.П. Трубицына, Д.А. Губарева. – изд. 2-е перераб.и доп. – Краснодар: ЦМС ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава Росси, 2022. – 161 с.
3. Эгамбердиева, Г. Н. Определение понятия здорового образа жизни / Г. Н. Эгамбердиева, Т. А. Умарова // Теория и практика современной науки. – 2019. – №2 (44). – С. 384-387. – EDN: ZTBAEH.

УДК 378

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Нечаева О.А., канд. пед. наук, ORCID 0000-0002-3428-0974
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»,
г. Калуга, РФ
necholgak@mail.ru

Введение. Современный педагог, помимо профессиональных знаний и умений, должен обладать такими качествами как саморазвитие, креативность, коммуникабельность, умение работать в команде, рефлексия и другие. Практическая подготовка как неотъемлемая часть будущей трудовой (профессиональной) деятельности несет в себе огромный потенциал для решения задач воспитания и формирования значимых личностных качеств студента. К.Д. Ушинский писал: «Воспитание не только должно развивать ум, вооружать знаниями, но и зажечь в человеке жажду серьезного труда, без которого жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой», а также подчеркивал, что именно трудовая (профессиональная) деятельность представляет собой наиважнейшую сферу самореализации и самовыражения личности, обеспечивает раскрытие потенциальных возможностей каждого человека. [1]

Основная часть. По мнению выдающихся педагогов Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, именно труд, практическая деятельность человека является важнейшей системообразующей основой гармоничного воспитания и развития личности.

Изменения внесенные в 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в части воспитания и требований к организации воспитания обучающихся, стратегии развития воспитания в РФ до 2030 года одной из приоритетных задач выделяют обновление содержания воспитания, полноценное использование в образовательных программах воспитательного потенциала всех форм организации образовательной деятельности. [3] И мы не можем игнорировать эти тенденции в области подготовки будущих педагогов.

Практическая подготовка студентов по направлению «Педагогическое образование» в КГУ им. К.Э. Циолковского осуществляется в общеобразовательных организациях, соответствующих профилю образовательной программы студента, и имеет несколько видов. Учебная практика (ознакомительная), которая является первым этапом непрерывной производственной (педагогической) практики и

производственная (педагогическая) практика. Непрерывность педагогической практики предполагает последовательное прохождение студентом всех образовательных и воспитательных этапов подготовки к педагогической профессии.

Новые подходы к практической подготовке студентов по направлению «Педагогическое образование», связанные с увеличением количества времени на данную форму организации образовательной деятельности, позволят глубоко «погрузить» студентов в будущую профессию. Что в свою очередь будет способствовать интеграции полученных знаний для решения возникающих профессиональных задач, а также серьезным личностным изменениям.

Для реализации воспитательного потенциала практической подготовки студентов во время непрерывной педагогической практики необходимо реализовывать задания, которые будут способствовать формированию и развитию личности будущего педагога, за счет включения его во все виды деятельности, осуществляемые педагогом в современной школе.

Непрерывная педагогическая практика, построенная в русле деятельностного погружения в Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского предусматривает последовательное знакомство с инвариантными и вариативными модулями рабочей программы воспитания школы, национальным проектом «Образование», Концепцией развития дополнительного образования детей до 2030 года и многое другое.

Каждая неделя практики подразумевает подготовку, участие и проведение воспитательных мероприятий, проектов, родительских собраний, работу со смежными специалистами и многое другое.

Приведем некоторые примеры заданий по педагогическому блоку производственной (педагогической) практики, которые, по нашему мнению, обладают высоким воспитательным потенциалом для личности будущего педагога:

- Модуль «Классное руководство». Проектирование и реализация с классом проекта, посвященного Дню народного единства.

- Модуль «Организация предметно-пространственной среды». Организация оформления классного пространства в рамках праздника (тематику праздника необходимо выбрать из календаря праздников, в соответствии с профилем подготовки).

- Разработка индивидуального образовательного маршрута для ребенка одной из категорий (ребенок с ОВЗ, одаренный ребенок, ребенок-инофон) в соответствии профилем подготовки.

- Модуль «Основные школьные дела». Помощь в подготовке и участие в проведении ключевого общешкольного дела «День матери в России» (или другого ключевого общешкольного дела, включенного в календарный план воспитательной работы школы).

- Модуль «Самоуправление». Участие в заседании актива класса (совета обучающихся). Оформление результатов заседания протоколом. Организация и проведение совместно с активом класса конкурса среди обучающихся параллели по оформлению стендов, плакатов, инсталляций, контента группы в социальной сети на тему «Вместе мы сила!» в рамках празднования Международного дня против фашизма, расизма и антисемитизма. И многое другое.[3]

Заключение. Погружение студента в атмосферу таких образовательных событий, которыми сегодня насыщена современная школа, моделирование его образовательной траектории за счет воспитательного потенциала практики, будет способствовать формированию и развитию активной гражданской позиции, традициям многонационального народа России и взаимного уважения, приоритета духовного над материальным, крепкой семьи, гуманизма, исторической памяти и преемственности поколений, патриотизма будущего педагога.

Список литературы

1. Быкова, С. С. Использование воспитательного потенциала педагогических дисциплин для формирования профессиональной ответственности будущих педагогов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 10 (октябрь). – С. 26–30. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15340.htm.
2. Карпеченко А. С. Организация педагогической практики в русле деятельностного погружения / А. С. Карпеченко, В. А. Макарова, О. А. Нечаева // Мир образования - образование в мире. – 2024. – № 1(93). – С. 175-184.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 №273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).

УДК 615.849

ОТ МОЛЕКУЛ К ПОНИМАНИЮ БОЛЕЗНЕЙ: ОЛИМПИАДА ПО ХИМИИ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Одарюк В.В., канд. хим. наук, ORCID 0009-0005-2409-5037,
Игнатьева В.В., канд. хим. наук, доц., ORCID 0009-0002-2735-4776,
Романова Л.А. ORCID 0009-0007-9424-9673
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский университет им. М. Горького», г. Донецк, РФ
odariuk.v@yandex.com

Введение. Студенческие олимпиады являются необязательным, но интересным компонентом внеаудиторной работы, реализующим принципы активного обучения. Они способствуют углублению предметных знаний, вовлечению в научно-исследовательскую деятельность и развитию навыков решения нестандартных задач [1, 2]. Участие в таких мероприятиях повышает мотивацию к обучению через соревновательный дух и демонстрирует ценность приобретаемых знаний.

Дисциплина «Химия» в медицинском вузе является непрофильной, но базовой для дальнейшего успешного усвоения биохимии, фармакологии и т.п. Химия изучается на первом курсе и опирается на школьные знания. В последние годы наблюдается снижение общего уровня подготовки абитуриентов по химии: студенты с твёрдыми знаниями остаются в меньшинстве, преподаватель на занятиях вынужден ориентироваться на слабых студентов, а сильные теряют мотивацию к обучению, так как у них нет возможности в полной мере реализовать свой потенциал. Выход мы видим в организации нестандартных видов учебной деятельности, к которым относится олимпиада по химии. Вторая роль предметной олимпиады как нестандартного вида деятельности – пропаганда научного знания и вовлечение студентов в творческую активность.

Цель настоящего исследования – представление опыта проведения внутривузовской студенческой олимпиады по химии в ФГБОУ ВО ДонГМУ Минздрава России. В работе сделан акцент на возможностях использования дистанционных образовательных технологий при организации и анализе результатов олимпиады.

Основная часть. В 2025–2026 учебном году на кафедре фармацевтической и медицинской химии ДонГМУ была проведена уже традиционная олимпиада по химии для студентов 1 курса, обучающихся по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия», «Медико-профилактическое дело». Обучающиеся по данным специальностям изучают химию в течение первых двух семестров по сходным программам.

В олимпиаде приняло участие 59 студентов разных специальностей (около 11 % от общего числа). Олимпиада проходила в два этапа. Отборочный этап олимпиады был доступен для участия всех желающих. Для его проведения использованы возможности модульной объектно-ориентированной обучающей среды Moodle (электронно-информационная образовательная среда университета). Таким образом, первый этап проводился с использованием дистанционных образовательных технологий. В очный финал приглашалось 15 студентов, набравших наибольшее количество баллов по итогу дистанционного тура.

При разработке олимпиадных заданий в 2026 году преподаватели кафедры учитывали несколько факторов. Для участия в дистанционном туре планировалось привлечь как можно больше студентов, поэтому при составлении заданий ориентировались на обучающихся с разным уровнем знаний. Использование простых заданий позволяло избежать демотивации студентов, а также способствовали поддержанию интереса к химии. В то же время требовалось сохранить дифференциацию для выявления наиболее успешных студентов, что достигалось за счёт сложных заданий. В реалиях нашего времени приходится учитывать использование студентами искусственного интеллекта (ИИ) для выполнения заданий. Для противодействия этому применялись задачи с графическими элементами – структурными формулами органических соединений, иллюстрациями, графиками, решение которых популярными инструментами ИИ пока ещё затруднено.

Статистический анализ результатов олимпиадного тестирования с помощью встроенных инструментов Moodle [3] показал, что большинство участников достаточно успешно справились с заданиями, о чём свидетельствуют значения средней оценки (64,59%) и медианы (66,67%). Стандартное отклонение составило 18,24%, что указывает на достаточно близкие оценки участников. Оценка асимметрии распределения (–0,3923) говорит об умеренной асимметрии со смещением в область более высоких результатов. Коэффициент внутренней согласованности (альфа Кронбаха) составил 73,19%, что указывает на общую надёжность олимпиадного теста.

Анализ структуры тестов показал, что для большинства вопросов стандартное отклонение превышает 30%, что свидетельствует о хорошей дифференцирующей способности заданий. Индекс дискриминации для большинства вопросов также превышал приемлемое значение в 30%.

Исходя из полученных данных, был сделан вывод о валидности предложенных тестов и возможности использования данного сценария отборочного тура олимпиады в дальнейшем.

Финал олимпиады был организован в двух частях. Первая – теоретический тур, вторая – экспериментальный. Традиционно выполнение экспериментального задания вызывает наибольший энтузиазм

у студентов и создаёт положительную эмоциональную атмосферу соревнования.

Опрос по завершению олимпиады показал, что 85% участников в качестве причины участия назвали интерес к химии как к дисциплине, лишь несколько указали на возможность получения дополнительных баллов. По сложности этапов большинство студентов расположили по возрастанию: отборочный тур, экспериментальный тур, теоретический тур. Все участники финала отметили высокую удовлетворённость мероприятием.

Заключение. Проведение олимпиады по химии среди студентов первого курса ДонГМУ в 2026 году показало стабильный интерес к подобным мероприятиям. Анализ предлагаемых заданий позволяет улучшить качество составления заданий в будущем. Использование дистанционных образовательных технологий позволяет повысить охват участников и сокращает время на проверку и анализ заданий. Сочетание дистанционного и очного этапов позволяет достоверно оценить уровень знаний студентов. Включение химического эксперимента повышает увлекательность мероприятия для студентов и способствует наглядной интеграции теоретических знаний в практическую деятельность.

Олимпиада по химии является эффективным инструментом повышения мотивации к обучению и качества профессиональной подготовки будущих медицинских специалистов, а её организация с применением информационно-компьютерных технологий открывает новые возможности для анализа и совершенствования образовательного процесса.

Список литературы

1. Гулов А.П., Касаткин П.И. Олимпиадное движение в отечественной системе образования / А.П. Гулов, П.И. Касаткин // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2024. – Вып. 5 (235). – С. 25-34. DOI:10.23951/1609-624X-2024-5-25-34
2. Гоник И. Л., Студенческие олимпиады: проблемы и перспективы. И. Л. Гоник, О. В. Юрова, А.В.Текин, О.К. Чесноков // Высшее образование в России. – 2015. – № 5 с. –119-123.
3. Brief guide to the Moodle iCMA Reports. // docs.moodle.org. https://docs.moodle.org/400/en/images_en/e/e9/Brief_Guide_to_iCMA_reports.pdf.

УДК 378.147:621.3

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРИИ И ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЭЛЕКТРОТЕХНИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Оразбердиева Э.М., ORCID 0009-0007-5564-9199
Государственный энергетический институт Туркменистана,
г. Мары, Туркменистан
enem0890@gmail.com

Введение. Подготовка инженера требует не только знания электротехнических законов, но и умения применять их при анализе реальных цепей и оборудования. Однако студентам бывает трудно перейти от формул и схем, рассмотренных на лекции, к объяснению результатов измерений. Сократить этот разрыв позволяет поэтапная организация занятий: от прогноза и расчёта к экспериментальной проверке и последующему анализу расхождений. В докладе предлагается методическая схема такого обучения и рассматриваются условия её применения в техническом вузе.

Цель. Совершенствование методики преподавания электротехники путем интеграции теоретической подготовки, лабораторной деятельности и инженерного рассуждения в едином учебном цикле.

Основная часть. Лабораторная работа служит средством экспериментальной проверки модели и осмысления исследуемой зависимости. Такое понимание согласуется с устройством вузовских практикумов по электротехнике, в которых теоретические сведения объединяются со сборкой цепей, измерениями и обработкой результатов [1; 2].

До начала работы преподаватель формулирует проблемный вопрос и предлагает студентам записать ожидаемый результат. При изучении последовательной цепи переменного тока студентам предлагается спрогнозировать изменение тока и фазового сдвига в зависимости от частоты. Студенты сначала обозначают известные величины и условия, затем строят схему, выбирают необходимые соотношения и получают расчётный прогноз. На этом этапе следует учитывать не только результат, но и логику рассуждения: какие параметры остаются постоянными, какие изменяются и каким законом обоснован вывод.

Следующий этап - подготовка эксперимента. Студенты определяют точки подключения измерительных приборов, диапазоны измерения и порядок изменения параметров. Преподаватель проверяет схему и напоминает требования электробезопасности, но оставляет студентам возможность самостоятельно объяснить назначение каждого элемента.

Во время измерений данные следует записывать в таблицу вместе с условиями опыта. Например, при исследовании резонансного режима в последовательной цепи RLC фиксируются частота, ток и напряжения на элементах. До обработки результатов студенты отмечают, при каких значениях частоты ток достигает максимума, и сравнивают наблюдение с предварительным прогнозом. Если на занятии применяется учебная система типа UniTrain, результаты измерений можно дополнительно представить в виде графика. При этом программная визуализация должна дополнять физический опыт и расчёт, а не заменять объяснение происходящего.

После эксперимента группы сопоставляют расчётные и измеренные значения и выясняют причины различий. Обсуждаются точность приборов, сопротивление соединительных проводов, допуски элементов, особенности сборки и влияние измерительной схемы. Такой анализ позволяет студентам воспринимать погрешность не как помеху, а как характеристику метода измерения. Преподаватель может попросить каждую группу привести один аргумент, подтверждённый данными, и отдельно указать предположение, которое результат опыта не позволяет подтвердить.

Предлагаемая методика включает пять связанных действий: постановку вопроса, теоретический прогноз, планирование и безопасное выполнение измерений, анализ данных, применение вывода к изменённой задаче. Например, после исследования резонанса студентам можно предложить определить, как изменится резонансная частота при изменении ёмкости или индуктивности, а затем обосновать ответ расчётом. Такой перенос показывает, усвоена ли физическая зависимость, а не только запомнена последовательность лабораторных операций.

Для оценки результатов целесообразно разделять практические умения и теоретическое понимание. К практическим показателям относятся корректность сборки, соблюдение правил безопасности, точность снятия показаний и полнота отчёта. Понимание оценивается по тому, может ли студент объяснить выбор формулы, связать вывод с данными, назвать возможные источники погрешности и применить закон в новой ситуации. Критерии полезно сообщать заранее, чтобы требования к выполнению лабораторной работы были ясны всей группе.

Организация занятий требует согласования лекционного материала с лабораторным планом, наличия исправных приборов и времени на обсуждение результатов. Если оборудование ограничено, часть подготовительных действий может выполняться в виртуальной среде, а ключевые измерения - на реальном стенде. Групповая работа эффективна при распределении ролей: один студент собирает схему, другой выполняет измерения, третий записывает данные, четвёртый готовит объяснение. В

последующем роли следует менять, чтобы каждый освоил весь цикл исследования.

Дополнительный резерв методики - короткие задания на объяснение технических ситуаций. После изучения измерительных цепей можно предложить студентам определить, почему показания амперметра изменились после замены участка проводника или почему два прибора показывают немного разные значения. Ответ должен опираться на схему, свойства прибора и условия измерения. Такие задания помогают связать содержание курса с диагностикой неисправностей, выбором компонентов и чтением технической документации. Их можно выполнять индивидуально в конце занятия, а затем обсуждать несколько разных обоснований.

Для повышения самостоятельности полезно постепенно менять степень поддержки. В начале курса преподаватель выдаёт подробный алгоритм и шаблон таблицы; позднее студенты сами выбирают способ представления данных и формулируют вывод. В отчёте целесообразно требовать краткого ответа на исходный вопрос, графика или таблицы, оценки погрешности и объяснения одного расхождения между теорией и опытом. При оценивании учитывается не только численный результат, но и логика рассуждения, а также умение разграничивать факт и его интерпретацию. Такой формат делает оценивание прозрачным и помогает студенту увидеть, какой этап исследования требует дальнейшей проработки.

Заключение. Таким образом, совершенствование преподавания электротехники связано с целенаправленной интеграцией расчёта, эксперимента и анализа. Когда студент заранее формулирует прогноз, получает данные и объясняет их с опорой на физические законы, лабораторная работа становится частью профессиональной подготовки. Предложенный учебный цикл помогает развивать навыки работы с электрическими схемами, измерительными приборами и технической информацией, а также формирует способность аргументировать инженерные решения.

Список литературы

1. Электротехника. Лабораторный практикум: учебное пособие / А. П. Веселовский [и др.]; под ред. И. И. Иванова. — Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та, 2016. — 148 с. — ISBN 978-5-7422-5287-0.
2. Электротехника и электроника. Практикум к лабораторным работам по электротехнике: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки и специальностям техники и технологии / О. А. Егорова, С. Н. Ерыкалов, С. Г. Зверев [и др.]; под ред. И. И. Иванова, Г. И. Соловьева. — Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та, 2007. — DOI 10.18720/SPBPU/2/si20-280.

УДК 615.849

ФОРМЫ И МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗО НА ЗАНЯТИЯХ УЧЕБНЫМ РИСУНКОМ

Парамонов А.Г., канд. пед. наук, доц.,
ФГБ ОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», г. Липецк, РФ
aleksey-paramonov@mail.ru

Введение. Активизация учебно-творческой деятельности на занятиях учебным рисунком будущих учителей изобразительного искусства во многом будет зависеть от выбора форм и методов. Известно то, что формы и методы, связанные с обучением изобразительному искусству, определялись не сразу. Из истории развития художественной педагогики мы знаем о том, что они прошли свой долгий путь развития. Такое развитие зависело от техник и методик изображения, от смены и направлений различных художественных школ и направлений в различных странах и в различных эпохах. Начиная с первобытных времен и до настоящего времени опыт в рисовании у человека постоянно накапливался, накапливался опыт и в преподавании изобразительного искусства, совершенствовалась сама методика в образовании, в применении конкретных приемов и способов, техник и технологий в педагогической деятельности способствующих активизации учебно-творческой деятельности учащихся [1. с. 80]. Так, например, из истории развития школы изобразительного искусства мы знаем, что в древнеегипецких школах метод рисование с натуры не применялся. Там обучение было связано с заучивания схем и канонов, с копированием образцов. В отличии от древнеегипецких школ в древней Греции впервые стали применять метод рисования с натуры Этот метод основывался на непосредственном наблюдении, изучении окружающего мира. В связи с этим у них были другие подходы в обучении молодых художников, была иная по сравнения с древнеегипецкими педагогами и методика обучения.

Основная часть. Рассматривая непосредственно активизацию учебной и творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства на занятиях учебным рисунком для нас, будет важно знать с помощью каких форм и методов можно будет активизировать учебно-творческую деятельность будущих специалистов.

В научной литературе можно познакомиться с различными формами и методами активизации учебно-творческой деятельности учащихся, где говорится о том, что активизация может достигаться с помощью интерактивных методов, проблемного обучения, творческих заданий, исследовательской деятельности учащихся. Когда учащиеся при

непосредственном руководстве преподавателя осваивают новые знания, разделы той, или иной учебной дисциплины, решают творческие задачи, ведут исследовательскую работу. Но для нас, для непосредственной активизации учебной деятельности будущих учителей изобразительного искусства на занятиях учебным рисунком ближе будут такие методы как - словесный, наглядный, практический, куда входит практические программные задания, метод анализа, творческий метод (участие в конкурсах, олимпиадах по изобразительному искусству) и такие основные формы организации учебного процесса как аудиторные занятия (рисование с натуры, по памяти, по представлению), самостоятельная работа, производственная практика пленэр (работа на открытом воздухе), дистанционное обучение.

Так, например, останавливаясь на одном из методов, на методе анализа, аналитическом рисовании с натуры в своей работе для активизации учащихся в первую очередь мы нацеливали их внимание на изучение натурной постановки, на характерные особенности форм, пропорций, освещения. Учащимся говорилось, что для грамотного рисунка одного поверхностного наблюдения для них будет недостаточно. Для них будет необходимо знать строение изображаемых предметов, их конструктивные особенности. Хорошим примером могут служить задания по рисунку на первом курсе, когда они начинали при рисовании изучать простые геометрические тела. В этих первых заданиях мы приучали учащиеся аналитически подходить к выполнению своего рисунка, сознательно, не механически бездумно копировать учебную постановку. Против пассивного рисования выступали такие известные художники педагоги как В.К. Шебуев, К.П. Брюллов, А.П. Сапожников, И.Н. Крамской, П.П. Чистяков, Д.Н. Кардовский Их методика основывалась не только на технике выполнения рисунка, но и на развитии зрительной памяти. К.П. Брюллов учил своих учеников размышлять, чувствовать, чтобы они могли передавать в своей работе свои мысли. Он хорошо понимал, что сам рисунок как учебная дисциплина будет являться хорошим средством в развитии художественного мышления у молодых художников [1. с. 40-53]. В нашем случае на наших занятиях будущие учителя изобразительного искусства учились решать поставленные задачи с помощью правильного, последовательного ведения работы. В процессе работы они должны были четко для себя все этапы ведения работы, уметь анализировать свои действия в рисовании. Преподаватель заострял внимание студентов на необходимость последовательного ведения учебного задания, то есть на последовательном его ведении от общего к частному и обратно, от частного к общему. Говорилось о том, что сначала надо легкими линиями наметить крупные формы, найти композицию рисунка в формате листа, работу надо начинать от общего. Затем, когда первоначальные задачи будут успешно решены можно будет переходить к

проработке деталей. На последнем этапе работы, чтобы рисунок воспринимался цельно его следует обобщить. Естественно, когда студенты на занятиях учебным рисунком работал осознанно, внимательно изучал натурную постановку, мог последовательно, методически грамотно выполнять учебное задание, активность у них была высокой.

Заключение. Таким образом, в профессиональном образовании будущих учителей изобразительного искусства учебный рисунок является основной дисциплиной, которая будет способствовать развитию и формированию профессиональных качеств необходимые будущему учителю изобразительного искусства. А для этого необходимо знать с помощью каких форм и методов можно будет активизировать учебно-творческую деятельность будущих специалистов, на занятиях учебным академическим рисунком будущим учителям изобразительного искусства надо было учиться. А учиться они должны были последовательному, грамотному переносу трехмерной изображаемой формы на плоскость листа, соблюдению методической последовательности при выполнении учебных работ. Вместе с тем, мы четко осознаем, что задачи современного образования требует от будущих специалистов по преподаванию изобразительного искусства не только технических навыков в рисовании, но и творческого подхода. Например, для развития художественного мышления на занятиях при выполнении длительного рисунка необходимо включать различные задания. Например, будущие учителя изобразительного искусства могли чередовать задания, связанные с выполнением набросков и зарисовок с помощью различных технических приемов, использовать различные изобразительные материалы, выполнять краткосрочные наброски и зарисовки с натуры, по памяти и представлению и т.д. Безусловно, как показывает практика, все это будет способствовать не только формированию у будущих учителей изобразительного искусства целостного зрительного образа, но и усвоению умений быстро мыслить, увидеть характерные особенности натурной постановки [6. с. 77–84]. В связи с этим сам процесс обучения академическому рисунку должен формировать у будущих учителей изобразительного искусства не только навык рисования, а прежде всего художественно-педагогическое мышление, творческий подход. В процессе подготовки будущих учителей изобразительного искусства на занятиях учебным рисунком предлагалось решать учебно-воспитательные задачи, связанные с овладением не только основ академического рисунка, с развитием зрительного восприятия, с постижением принципов и методов реалистического изображения, но и научить самостоятельно мыслить и решать творческие задачи, сформировать необходимые для будущей профессиональной деятельности будущих учителей изобразительного искусства профессиональные компетенции, осваивать и уметь использовать свои знания, умения и

навыки на практике, осуществлять целенаправленную учебно-воспитательную деятельность.

Список литературы

1. Парамонов А.Г. История развития отечественной и зарубежной школы изобразительного искусства / А.Г. Парамонов. - Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова Тян-Шанского, 2017. – 62 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 80.
3. Птицына, Е. В.; Кошелев, В. М.; Кошелев, М. В. Специфика дисциплины «Рисунок» в системе подготовки учителя // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 2. – С. 77–84.

УДК 372.874, 743, 7.021.3, 377.6

МЕТОДИКА ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ ПОДХОДОВ К ОСВОЕНИЮ АНАТОМИЧЕСКОЙ ФОРМЫ В КУРСЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА

Пархоменко К.А. ORCID 0000-0002-2885-779X
ФГБОУВО «Луганская государственная академия культуры и искусств имени Михаила Матусовского», г. Луганск, РФ
k84_kocta@mail.ru

Введение. Развитие цифровых технологий требует обновления методик преподавания академического рисунка. 3D-сканирование и фотограмметрия позволяют формировать интерактивные цифровые модели человеческого тела.

Мобильные приложения и профессиональное ПО позволяют использовать фотограмметрию в обучении. С их помощью можно точно обрабатывать данные и строить 3D-модели, как в мастерской, так и в домашних условиях.

Целью публикации выступает обоснование и практическая апробация методики, в которой сочетается рисование с натуры и цифровые средства фиксации пространственных характеристик в процессе занятий академическим рисунком.

Основная часть. В процессе модернизации обучения академическому рисунку актуальность приобретают цифровые способы определения пространственных параметров объектов.

Фотограмметрический метод формирует трёхмерные цифровые модели объектов путём вычисления пространственных координат на основе серии снимков [1].

Бодисканер представляет собой 3D-устройство. Оно предназначено для построения цифровой модели человеческой фигуры. В сочетании со специализированным программным обеспечением сканер фиксирует основные размерные характеристики [2].

Смартфоны с высококачественными камерами обеспечивают оцифровку объектов для фотограмметрии без применения специализированного оборудования [3].

В обучении используют, например, программу RealityScan. Она строит 3D-модели по серии фотографий и позволяет выгружать данные в форматах OBJ и FBX.

В качестве еще одного примера рассмотрим приложение Scann3D, оно обрабатывает серию снимков, сделанных с различных ракурсов, и на их основе формирует трехмерную полигональную модель.

Приложение Polycam расширяет возможности цифрового моделирования. Оно поддерживает LiDAR-сканирование, которое доступно на устройствах Apple. Лазерный датчик детально фиксирует геометрию пространства, в отличие от фотосъёмки. Данный метод особенно эффективен, когда происходит сканирование сложных конфигуративных поверхностей, в которых прослеживаются пластические изменения формы, перепады высот и величин. Поэтому приложение является отличным инструментом при передаче анатомических особенностей фигуры, с точной передачей рельефа мышц и пластики тела.

Во время фотограмметрической съёмки на объект размещают кодировочные маркеры. При восстановлении сцены алгоритмы компьютерного зрения используют их в качестве опорных точек. Каждый маркер должен попасть в кадр на всех снимках. Съёмку выполняют в определённой последовательности. Сначала объект фотографируют по кругу и с разных ракурсов, расстояние при этом не меняется и при этом объект охватывается целиком. В заключительной части работы фотографируют элементы крупным планом [3].

Рассмотрим практическое задание, которое объединяет современные технологические средства с классическим изучением натуры в курсе академического рисунка. Цель задания состоит в освоении анатомии путём совмещения работы с живой моделью и фотограмметрических методов на примере обнажённой фигуры.

Для работы потребуются натурщик, фотоаппарат на штативе, программа для 3D-моделирования RealityCapture или Agisoft Metashape, лист бумаги формата А2, угольный карандаш, сангина, растушёвки и ластик. Сначала в течение 40 минут студент рисует с натуры. Он делает набросок, в котором выстраивает основные оси, чтобы точно заложить пропорции фигуры. Студент фиксирует анатомические точки, среди которых выделим: плечи, таз, колени, лодыжки. Они являются опорными ориентирами для дальнейшей проработки формы.

Затем приступают к фотосъёмке модели, выполняют 50–70 снимков, каждый раз изменяют угол поворота объекта на 10 градусов. Дополнительно снимают участки со сложным рельефом и зоны в тени, чтобы получить детальный материал для 3D-моделирования. Снимки импортируют в RealityCapture, где по ним создают трёхмерную модель. Благодаря высокой детализации на ней хорошо различимы анатомические черты фигуры.

С помощью программы Meshmixer проводится анализ модели. На следующем этапе студент определяет мышечные группы и костные ориентиры, измеряет соотношения частей тела и анализирует, как конструктивные элементы связаны между собой и распределены в объёме. Затем он сравнивает первоначальный эскиз с трёхмерной моделью, отмечает нарушения в пропорциях и анатомическом строении. Обнаруженные неточности устраняются, а изображение мышц и костей прорабатывается детально.

На заключительном этапе студент совершенствует рисунок, усиливает контраст света и тени, чтобы точнее выявить объём и рельеф фигуры. Форму он раскрывает с помощью плавных тональных переходов. Применение угольного карандаша и сангины позволяет создать выразительную фактуру и акцентировать пластические особенности фигуры. В результате у студента складывается целостное понимание строения человеческого тела, основанное на работе с живой натурой и результатах цифрового анализа.

Заключение. Практическое задание, которое объединяет натурное рисование, фотограмметрическую съёмку и анализ 3D-модели в Meshmixer, позволяет студентам выявлять и корректировать расхождения в пропорциях и анатомическом построении. Доступность мобильных приложений RealityScan, Scann3D и Polycam обеспечивает применение фотограмметрии без дорогостоящего оборудования, как в мастерской, так и за ее пределами. Комбинированный подход способствует формированию у студентов системного понимания пространственной организации формы человеческого тела. Оно достигается за счёт интеграции эмпирического наблюдения натуры и инструментальных возможностей цифрового анализа.

Список литературы

1. Guery, J. A. Photogrammetry / J. Guery., M. Hess., A. Mathys // Digital Techniques for Documenting and Preserving Cultural Heritage. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2018. P. 229–236.
2. Ballester, A. 3D Human Models from 1D, 2D & 3D Inputs: Reliability and Compatibility of Body Measurements / A. Ballester., A. Piérola., E. Parrilla., J. Uriel., A.V. Ruescas., C. Pérez., J.V. Durá., S. Alemany // 9th Int. Conference and Exhibition on 3D Body Scanning and Processing Technologies. Lugano. Switzerland, 2018. DOI: 10.15221/18.132

3. Коханчук, Е. Д. Создание 3D-моделей музейных предметов с помощью фотограмметрии для их использования в системах учета экспонатов и визуального моделирования экспозиций / Е. Д. Коханчук, А. А. Лозинская // Фотография. Изображение. Документ. – 2021. – № 10(10). – С. 123-126. – EDN WAQEZE.

УДК 378.091.33:316.774-028.22:[378.011.3-051:373.3]

ТЕХНОЛОГИЯ «ФИШБОУН» КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Петренко М.В.
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, РФ
maryse4ka-92@mail.ru

Введение. Стремительное развитие информационных технологий, увеличение объёма информации и повсеместная цифровизация общества обуславливают возрастающую значимость информационной готовности личности. Особое значение данная проблема приобретает в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов, поскольку цифровая трансформация образования актуализирует необходимость эффективного осуществления учителем начальной школы информационно-поисковой и аналитической деятельности.

В связи с этим актуальным становится поиск эффективных педагогических инструментов, обеспечивающих системное формирование всех структурных компонентов информационной готовности. Одним из таких инструментов выступает технология «Фишбоун», которая обладает огромным потенциалом в работе с материалом разной сложности и объёма и позволяет наглядно продемонстрировать ход анализа изучаемого явления.

Цель работы – обосновать возможности технологии «Фишбоун» как инструмента формирования информационной готовности у будущих педагогов начальной школы и описать опыт её применения в процессе изучения дисциплины «Педагогика» на базе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет».

Основная часть. Информационная готовность будущих педагогов начальной школы трактуется нами как интегративное качество личности, проявляющееся в комплексе знаний, умений и навыков, личностных особенностей и мотивов, которые обеспечивают стремление осуществлять информационно-поисковую и аналитическую деятельность посредством эффективного использования информационно-коммуникационных

технологий и цифровых образовательных ресурсов для решения профессионально-педагогических задач [1].

Технология «Фишбоун» (от англ. fishbone – «рыбий скелет»), разработанная японским профессором Каору Исикавой в середине XX века, представляет собой графический способ структурирования причинно-следственных связей. Методика построения диаграммы «Фишбоун» предполагает последовательную реализацию следующих этапов:

1. Постановка проблемы (голова диаграммы). Формулируется анализируемая проблема или вопрос, требующий решения.

2. Выделение основных категорий (верхние кости). Определяются ключевые причины или факторы, влияющие на проблему. Они располагаются на верхних «костях» скелета. Количество категорий может варьироваться от трёх до шести в зависимости от сложности анализируемого явления.

3. Конкретизация фактов и аргументов (нижние кости). Для каждой причины подбираются конкретные факты, примеры, данные, которые подтверждают её наличие. Они располагаются на нижних «костях» напротив соответствующей причины.

4. Ранжирование по степени значимости. В диаграмме обязательно соблюдается иерархический порядок: более значимые понятия располагаются ближе к голове, менее значимые – дальше.

5. Формулировка вывода (хвост диаграммы). На основе проведённого анализа формулируется обобщающий вывод или предлагается решение проблемы.

Реализация технологии «Фишбоун» в процессе изучения дисциплины «Педагогика» со студентами, осваивающими программу подготовки по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Начальное образование»), осуществлялась на практических занятиях. Работа была преимущественно групповой: аудитория делилась на подгруппы, и каждая формировала свою диаграмму, а затем на основе наиболее аргументированной позиции групп формировалась общая. Технология «Фишбоун» применялась как инструмент анализа профессионально-ориентированных задач и ситуаций, а также при работе с научными и научно-популярными текстами преимущественно проблемного характера – для установления причинно-следственных связей педагогических явлений. Студентам предлагались такие проблемные вопросы, как «Причины низкой мотивации учащихся к обучению», «Трудности адаптации первоклассников к школе», «Снижение познавательной активности учащихся на уроке» и др.

Рассмотрим, как технология «Фишбоун» обеспечивает формирование каждого из структурных компонентов информационной готовности.

Мотивационно-целевой компонент формируется за счёт осознания студентами практической значимости аналитической работы с

информацией. При заполнении диаграммы студент видит, как разрозненные факты выстраиваются в целостную картину педагогического явления, что повышает познавательный интерес и формирует ценностное отношение к информации как профессионально значимому ресурсу.

Когнитивный компонент развивается через систему знаний об информационно-поисковой деятельности, включающей такие этапы работы с информацией, как отбор, анализ, оценка, переработка, хранение и передача.

Деятельностный компонент выполняет системообразующую функцию, обеспечивая реализацию информационной готовности в практической деятельности. При работе с диаграммой «Фишбоун» студенты овладевают умениями поиска и отбора релевантной информации, её анализа и оценки, структурирования и визуализации, а также передачи результатов своей работы аудитории.

Рефлексивный компонент формируется на завершающем этапе работы, когда студенты отвечают на вопросы о значении занятия для профессиональной деятельности и о том, как они оценивают свою работу над ситуационной задачей. Это позволяет осознать собственные информационные действия, выявить затруднения и наметить пути их преодоления.

Важно отметить, что технология «Фишбоун» может использоваться и в процессе самостоятельной работы студентов. Так, при изучении темы «Информационно-техническое сопровождение образовательного процесса» студентам предлагалось самостоятельно построить диаграмму по одной из актуальных педагогических проблем с использованием онлайн-платформы Canva, что способствовало в том числе развитию их цифровых навыков.

Заключение. Регулярное применение диаграммы Исикавы на учебных занятиях обеспечивает множество преимуществ: мотивирует студентов, совершенствует их умения ориентироваться в текстовом пространстве, анализировать, структурировать и критически оценивать полученную информацию, выстраивать иерархию понятий, устанавливать причинно-следственные связи, порождать собственный текст, а также развивает навыки критического мышления и командной работы [2]. Таким образом, технология «Фишбоун» обладает значительным дидактическим потенциалом для формирования информационной готовности у будущих педагогов начальных классов, обеспечивая системное развитие всех структурных компонентов исследуемого феномена, и способствует повышению эффективности обучения.

Список литературы

1. Петренко, М. В. Информационная готовность как фактор эффективной профессиональной деятельности будущих педагогов начальной школы / М. В. Петренко // Научная молодежь: приоритеты мировой науки в XXI веке :

материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Луганск, 04 апреля 2024 года. – Луганск : Луганский государственный педагогический университет, 2024. – С. 52–55. – EDN JRVRIA.
2. Юферева, Я. А. Использование диаграммы fishbone при обучении иноязычной грамматике (на примере русского и английского языков) / Я. А. Юферева, А. А. Кирилловых // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 123–136. – DOI 10.57769/2227-8591.11.3.08.

УДК 378:796.011.3:351.74/.76

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНЫХ НАВЫКОВ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНЫХ ИГР

Петров В.В., ORCID 0009-0006-2374-3597
Луганский филиал ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД России», г. Луганск, РФ
vasvas.petrov2023@yandex.ru

Введение. Военные действия на Донбассе подняли ряд вопросов, связанных с необходимостью существенной корректировки профессиональной подготовки сотрудников силовых ведомств. Это связано с тем, что в отличии от довоенного периода, в настоящее время сотрудники органов внутренних дел Луганской Народной Республики активно привлекаются, и по всей видимости будут привлекаться в дальнейшем, к проведению специальных силовых мероприятий в зоне специальной военной операции [5, 6].

Формированию высокого уровня профессиональной подготовки сотрудников ОВД уделяется значительное внимание на занятиях по ТСП, ОП, ФП и другим дисциплинам. Тем не менее, существует ряд вопросов, связанных с формирования профессионально-прикладных навыков, необходимых для успешного выполнения задач в зане СВО, которым уделяется недостаточное внимание. Среди таких проблемных вопросов можно выделить подбор снаряжения сотрудника, навыки передвижения по различной местности, совершение марш-бросков, преодоление различных препятствий, практическое ориентирование на местности с составление маршрута и выходом в нужную точку, плавание в одежде с транспортировкой снаряжения и оружия, оказание первой помощи, транспортировка раненого, обустройство пунктов временной дислокации с их маскировкой, приготовление пищи в сложных условиях, разборка, чистка и сборка оружия со снаряжением магазинов, вязание узлов, наведение веревочной переправы и многое другое [4, 7].

Основная часть. Рассматривая проблему формирования профессионально-прикладных навыков мы понимаем ее сложность, а также многообразие жизненных ситуаций, с которыми сотрудник может столкнуться в ходе реального выполнения задач в зоне СВО. Однако чем больше умений будет сформировано в ходе предварительной подготовки, тем больше шансов получит сотрудник выжить и успешно выполнить поставленные задачи.

Следует отметить, что одним из способов формирования профессионально-прикладных навыков традиционно является использование профессионально-прикладных игр. Так, в 1967 году была разработана и внедрена советская военно-прикладная игра «Зарница», которая представляла собой имитацию боевых действий, похожую на военные учения с целью военно-патриотического воспитания советской молодёжи. Аналогом «Зарницы», проводимым для старшеклассников, также является военно-спортивная игра «Орлёнок» [1, 2, 3].

Рассматривая вопросы формирования профессионально-прикладных навыков будущих сотрудников правоохранительных органов считаем целесообразным на основе традиционных военно-прикладных игр с учетом современных реалий разработать несколько вариантов профессионально-прикладных игр направленных на формирование жизненно-важных навыков. На основе анализа литературных источников и собственного практического опыта считаем, что профессионально прикладные игры могут включать следующие блоки.

Первый блок – физическая подготовка, которая имеет направленность на развитие силы, скоростных качеств, ловкости и выносливости. Среди соревновательных упражнения можно использовать подтягивание на перекладине, бег 1000 м, 3000 м и марш броски от 5000 м до 10000 м, челночный бег, переползания и перетягивание каната.

Второй блок – военизированная подготовка, включающая в себя подбор снаряжения, разборка, сборка и чистка оружия, стрельба из АК-74, выбор позиции и маскировка, метание гранаты, одевание противогаза, марш-броски со снаряжением и оружием, использование средств связи и навигации.

Третий блок – туристическая подготовка, включающая ориентирование на местности, вязание узлов, движение на различных участках местности, преодоление водных препятствий, оборудование места временной дислокации, подбор базового набора продуктов питания, разведение костра в сложных условиях, приготовление пищи на костре, ночлег в усложненных условиях, оказание доврачебной помощи, транспортировка раненого.

Заключение. Подводя итоги, следует отметить, что использование в учебном процессе профессионально-прикладных игр, включающих блоки физической, военно-прикладной и туристической подготовки будут

способствовать расширению арсенала профессионально-прикладных навыков будущих сотрудников полиции. Такой подход представляется нам рациональным, поскольку курсанты в игровой форме могут получить и усовершенствовать навыки действий в тех сложных ситуациях, с которыми в будущем им возможно придется столкнуться при выполнении реальных боевых задач.

Список литературы

1. Малышев, А.В. Особенности и перспективы обновленного формата военно-патриотической игры «ЗАРНИЦА 2.0» / А.В. Малышев, Е.В. Белякова, М.С. Антонова, В.Н. Торбик // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2026. Вып. 3. – С. 46-51.
2. Вдовин, С.А. Военно-спортивные игры как перспективное направление патриотического воспитания молодежи / С.А. Вдовин, С.А. Грязнов // Технопарк универсальных педагогических компетенций: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Чебоксары: ИД «Среда», 2025. – С. 178–181.
3. Малькова, Е.А. Формирование патриотизма и гражданской идентичности обучающихся средствами военно-патриотических игр // Известия института педагогики и психологии образования. – 2023. – № 4. –С. 88–94.
4. Гружевский, В.А. Модернизация образовательных программ вузов как способ повышения мотивации к занятиям физической культурой / В.А. Гружевский, Е.Г. Богослова // Современное профессиональное образование. – 2023. – № 1. – С. 15–19.
5. Костюков, А.В. «Обучение сотрудников полиции силовому взаимодействию на основе использования метода ситуационно-ролевых игр» / А.В. Костюков, А.А. Баландин / Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2024. – № 1 (75). – С. 157–164.
6. Хенцинский, Е.А. Организация профессиональной подготовки сотрудников ОВД к действиям в особых условиях в образовательных организациях МВД России / Е.А. Хенцинский, Е.С. Караваев, Р.А. Исаев, Т.Х. Люев // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 1-1. – С. 564-573.
7. Хавлин, Т.В. Особенности обучения курсантов в образовательных организациях МВД России с использованием опыта проведения СВО / Т.В. Хавлин, Е.М. Козлов, Р.М. Самигуллин // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2025. – Вып. 86. – Ч. 1. – С. 379–381.

УДК 378.126

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УГОЛОВНО-ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА

Поваляев Э.А., ORCID 0009-0000-4571-4400
Луганский филиал ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД России», г. Луганск, РФ
eapovalyaev@mail.ru

Введение. Цифровая трансформация высшего образования кардинально изменяет требования к профессионально-педагогической подготовке преподавательских кадров ведомственных вузов. В ранее проведённых исследованиях нами была обоснована трёхуровневая структурно-функциональная модель дидактической компетенции будущего преподавателя уголовно-правовых дисциплин, включающая когнитивно-ценностный, процессуально-технологический и рефлексивно-аналитический уровни [6, с. 253]. Однако выявленный «компетентностный разрыв» между экспертным знанием юриста-практика и его педагогическими умениями актуализирует поиск организационно-педагогических условий формирования данной компетенции в цифровой среде.

Цель настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании комплекса организационно-педагогических условий формирования дидактической компетенции магистрантов юридического профиля в условиях цифровизации ведомственного вуза. **Методологическую основу** составили системный и компетентностный подходы, а также принципы дидактической инженерии, понимаемой как «сфера научно-практической деятельности по анализу, проектированию и конструированию дидактических объектов и систем» [5, с. 127].

Основная часть. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что эффективность формирования дидактической компетенции детерминирована не столько объёмом транслируемых знаний, сколько качеством образовательной среды, в которой происходит профессиональное становление будущего педагога. Как справедливо подчёркивает А.В. Хуторской, «компетенция - это не просто сумма знаний и умений, а способность к самостоятельному, осознанному действию в ситуации неопределённости» [7, с. 60]. Для преподавателя уголовно-правовых дисциплин данная неопределённость многократно усиливается спецификой ведомственного образования, где учебный процесс неразрывно сопряжён со служебной дисциплиной и

высокими требованиями к формированию правосознания курсантов. На основе синтеза теоретических положений и результатов предшествующих исследований нами выделен комплекс из четырёх взаимосвязанных организационно-педагогических условий.

Первое условие - интеграция цифровых дидактических инструментов в процесс магистерской подготовки на принципах дидактической инженерии. Данное условие предполагает не механическое внедрение электронных платформ, а системное проектирование образовательных сценариев, в которых цифровые средства (виртуальные криминалистические полигоны, интерактивные кейс-симуляции, системы формирующего оценивания) органично встраиваются в логику освоения уголовно-правового содержания. Главным требованием выступает обеспечение дидактической трансформации предметного знания, при которой, как нами установлено ранее, «профессиональная готовность представляет собой интеграцию взаимосвязанных психологических характеристик и морально-нравственных качеств личности» [6, с. 261], что невозможно без создания цифровых образовательных кейсов, моделирующих реальные ситуации правоприменительной практики.

Второе условие - реализация технологии наставничества в формате «двойного менторства». Специфика ведомственного вуза требует, чтобы начинающий преподаватель получал методическую поддержку от профессора и профессиональную супервизию от сотрудника-практика с актуальным оперативно-служебным опытом. Такая конфигурация наставничества обеспечивает преодоление «компетентностного разрыва» через интериоризацию дидактических умений в реальной педагогической практике, что согласуется с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского о двойственной природе формирования высших психических функций [1, с. 197].

Третье условие - модульное построение программы профессиональной переподготовки с акцентом на развитие транспрофессионализма. Опираясь на концепцию Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюк, понимающих транспрофессионализм как «готовность и умение специалиста формировать и эффективно работать в полипрофессиональных командах с целью решения комплекса проблем» [3, с. 15], мы предлагаем структуру программы, включающую три последовательных модуля: базовый психолого-педагогический (формирование мотивационно-ценностного компонента), методико-технологический (освоение приёмов дидактической инженерии) и рефлексивно-проектировочный (развитие способности к аналитике обучения и саморегуляции). Подобная архитектура программы напрямую коррелирует с трудовыми функциями и требованиями к знаниям и умениям, закрепленными в Профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и

дополнительного профессионального образования» [4]. Каждый модуль завершается защитой авторского дидактического продукта - образовательного кейса по уголовно-правовой дисциплине.

Четвёртое условие - создание рефлексивно-оценочной цифровой среды, обеспечивающей непрерывный мониторинг и самоанализ профессионального роста магистранта. Данное условие предполагает использование цифрового портфолио, фиксирующего динамику формирования всех компонентов дидактической компетенции, а также внедрение механизмов формирующего оценивания, которые, по данным П. Блэка и Д. Уильяма, «могут оказать серьёзное влияние на продвижение учащихся» [2, с. 140]. При этом важно избегать формализации контроля, сохраняя приоритет живого педагогического взаимодействия.

Заключение. Таким образом, формирование дидактической компетенции будущих преподавателей уголовно-правовых дисциплин в цифровой образовательной среде ведомственного вуза представляет собой многомерный процесс, требующий системной интеграции технологических, организационных и психолого-педагогических ресурсов. Реализация предложенного комплекса условий позволит обеспечить переход от стихийного накопления педагогического опыта к целенаправленному, научно обоснованному профессиональному становлению преподавательских кадров системы МВД России.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении связаны с разработкой и эмпирической апробацией цифрового инструментария для объективной диагностики уровня сформированности дидактической компетенции у магистрантов юридического профиля на различных этапах их профессионального становления.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 672 с.
2. Black, P. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment / P. Black, D. Wiliam // Phi Delta Kappan. – 1998. – Vol. 80, № 2. – P. 139–148.
3. Зеер, Э.Ф. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическая психология. – 2021. – Т. 15, № 1. – С. 14–22.
4. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования"» // Собрание законодательства РФ. – 2015. – URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 15.08.2026).
5. Чошанов, М.А. Дидактическая инженерия, или как учить в цифровую эпоху / М.А. Чошанов // Народное образование. – 2016. – № 4–5. – С. 113–132.
6. Поваляев, Э.А. Формирование дидактической компетенции будущих преподавателей уголовно-правовых дисциплин в процессе магистерской подготовки как психолого-

педагогическая проблема / Э.А. Поваляев // Человек. Наука. Социум. – 2025. – № 3(23). – С. 246–272.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 378.147:61

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Приземина И.Н., ORCID 0009-0009-9498-7638
ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки», г. Луганск, РФ
Irina4242@mail.ru

Введение. Современный этап развития медицинского образования характеризуется переходом от пассивных форм передачи знаний к активным методам обучения, ориентированным на формирование практических навыков и профессионального мышления. В условиях компетентностного подхода особое значение приобретают технологии, позволяющие студенту не только усвоить теоретический материал, но и применить его в ситуациях, имитирующих реальную профессиональную деятельность.

Естественно-математические дисциплины – физика, математика, медицинская информатика, статистика – занимают особое положение в структуре подготовки будущего врача. С одной стороны, они формируют фундаментальную базу для понимания биологических процессов и методов клинической диагностики. С другой стороны, у значительной части студентов-медиков эти дисциплины вызывают трудности, связанные с абстрактностью материала и отсутствием очевидной связи с будущей профессией. Деловая игра выступает тем методическим инструментом, который позволяет преодолеть этот разрыв, «погружая» студентов в контекст профессиональной деятельности уже на этапе изучения фундаментальных дисциплин [2, 3].

Цель исследования. Обосновать возможности деловых игр в преподавании естественно-математических дисциплин студентам медицинского вуза и оценить их эффективность для формирования профессиональных компетенций, развития клинического мышления и повышения мотивации к изучению фундаментальных дисциплин.

Основная часть. Согласно определению, деловая игра представляет собой форму организации учебного процесса, при которой моделируются

реальные условия профессиональной деятельности, а участники принимают на себя определенные роли и решают практические задачи в условиях, приближенных к реальным. В медицинском образовании деловые игры применяются преимущественно на клинических кафедрах, однако их потенциал в преподавании естественно-математических дисциплин остается недостаточно раскрытым [1].

Рассмотрим возможности применения деловых игр на примере дисциплин, традиционно преподаваемых студентам первого и третьего курсов медицинского вуза. Например, деловая игра «Эпидемиологическое исследование» – может быть организована в рамках изучения темы «Статистический анализ медико-биологических данных». Студенты распределяются на группы, каждая из которых представляет отдел эпидемиологического надзора. Игровая задача состоит в том, чтобы на основе предоставленного набора данных (заболеваемость острыми кишечными инфекциями по районам области) выявить территорию с наибольшим риском, определить вероятный источник инфекции и предложить комплекс профилактических мер. В ходе игры студенты применяют методы описательной статистики, строят таблицы распределения, рассчитывают относительные показатели и формулируют обоснованные выводы, для возможно дальнейшего углубленного анализа данных, например в задачах прогнозирования [5]. Учебная задача – закрепление навыков статистической обработки данных и интерпретации результатов.

Деловая игра «Телемедицинская консультация» – может быть проведена на занятиях по медицинской информатике при изучении темы «Цифровые технологии в здравоохранении». Студенты делятся на пары: один выступает в роли «врача», другой – «пациента». Задача «пациента» – описать симптомы, используя заранее подготовленную карточку. Задача «врача» – собрать анамнез, определить необходимость дополнительных исследований и сформулировать предварительное заключение. Особенность игры состоит в том, что взаимодействие происходит опосредованно, через компьютер, что имитирует реальную телемедицинскую консультацию. Студенты также осваивают работу с системами поддержки принятия врачебных решений. Учебная задача – формирование навыков работы с медицинскими информационными системами и развитие коммуникативных компетенций [4].

Деловая игра «Медицина глазами математика» – может быть использована как итоговое занятие по дисциплине «Математика». Студенты получают задачу: построить математическую модель распространения заболевания в закрытом коллективе (например, в студенческой группе) на основе простейших дифференциальных уравнений или вероятностных моделей. Результаты моделирования представляются в виде прогноза динамики заболеваемости. Игровой

элемент состоит в соревновании между командами за наиболее точный и обоснованный прогноз. Учебная задача – демонстрация прикладного значения математических методов в медицине, развитие навыков моделирования и прогнозирования.

Вместе с тем организация деловых игр в преподавании фундаментальных дисциплин требует от преподавателя дополнительной методической подготовки. Необходимо четко определить игровую и учебную задачи, разработать сценарий, подготовить дидактические материалы и продумать систему оценивания. Как отмечают исследователи, деловая игра должна быть логическим продолжением теоретического материала и завершением конкретной темы, а не развлекательным элементом, оторванным от содержания дисциплины.

Отдельного внимания заслуживает вопрос оценивания результатов деловой игры. В отличие от традиционных форм контроля, здесь оценивается не столько правильность ответа, сколько способность студента к анализу ситуации, аргументации и командному взаимодействию. Целесообразно использовать критериальную систему, включающую оценку полноты выполнения игровой задачи, корректности применения методов, качества презентации результатов и активности участия. Это соответствует современным требованиям к оценке компетенций и позволяет студенту получить обратную связь о своем профессиональном развитии.

Заключение. Таким образом, деловые игры представляют собой эффективный инструмент преподавания естественно-математических дисциплин в медицинском вузе. Они позволяют преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и практической деятельностью врача, формируют профессиональные компетенции и развивают клиническое мышление. Дальнейшее внедрение игровых технологий в практику преподавания фундаментальных дисциплин требует разработки методических рекомендаций и создания банка игровых сценариев, адаптированных к специфике медицинского образования.

Список литературы

1. Данилина, Т.В. Возможности применения деловой игры в образовательном процессе медицинского вуза / Т.В. Данилина // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 3. – URL https://science-education.ru/article/view?id=34057 (дата обращения: 03.10.2026).
2. Кныш, А.А. Опыт организации деловой игры студентов экономических специальностей в процессе обучения математике / А.А. Кныш // Новая наука: от идеи к результату. – Стерлитамак: АМИ, 2016. – № 12(2). – С. 82–85.
3. Куликова О.В., Кныш А.А. Развитие общекультурных компетенций студентов в процессе деловой игры на занятиях по математике // Педагогическое образование в России. 2017. № 47. 286-290

4. Приземина, И.Н. Роль цифровизации в изучении студентами медицинских вузов естественно-математических дисциплин / И.Н. Приземина // Материалы III Международной научно-практической конференции. – Курск, 2024. – С. 403–408.
5. Приземина, И.Н. Прогнозирование заболеваемости острыми кишечными инфекциями / И.Н. Приземина, А.Д. Луговсков, С.Ю. Знагован, О.А. Козикова, Ю.Г. Перцова // Medicus. – 2019. – № 4 (28). – С. 48–52.

УДК 378.011.3-051:61(470+571)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ НОВЫХ РЕГИОНОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Приставко Т.М., канд. мед. наук, доц., ORCID 0009-0009-5841-5560,
Борисенко В.В., канд. мед. наук, доц., ORCID 0009-0000-6150-8949,
Гамага О.А., канд. психол. наук, ORCID 0009-0004-2653-5377
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, РФ

Введение. В настоящее время, когда происходит интеграция новых регионов в правовое поле Российской Федерации, система высшего профессионального, в частности медицинского, образования претерпевает ряд сложностей, к которым относятся сложности политического, экономического, социального характера, а также сложности связанные с самим процессом интеграции. Проблемам интеграции образовательных организаций в образовательное пространств Российской Федерации в современной науке уделяется пристальное внимание [3; 6; 7].

Стоит отметить, что в создавшихся условиях видоизменяется как специфика профессиональной деятельности медицинских работников, так и условия ее протекания. В связи с этим назревает острая необходимость подготовки специалистов-медиков, способных к деятельности в условиях общественной нестабильности.

Цель публикации – определить особенности и пути профессиональной подготовки будущих медицинских работников в условиях социальной нестабильности.

Основная часть. Изменяющаяся специфика профессиональной деятельности медицинских работников новых территорий характеризуется: повышенной опасностью, вызванной продолжающимися военными действиями; постоянными физическими и психоэмоциональными перегрузками; необходимостью принятия решений в непредвиденных обстоятельствах; необходимостью налаживать коммуникацию с

пациентами, находящимися в стрессовом состоянии; возрастающими требованиями к аналитическим и цифровым навыкам и пр.

В связи с этим сфера интересов ученых, занимающихся проблемами профессиональной подготовки медицинских работников, сосредоточена преимущественно на вопросах подготовки специалистов-медиков к деятельности в меняющихся условиях современной реальности [4; 5], влиянии профессионально значимых качеств будущих медиков на выполнение профессиональных функций [2], на вопросах нововведений в систему профессиональной подготовки медицинских работников [1] и пр.

В результате наших научных изысканий и собственных наблюдений мы пришли к пониманию особенностей профессиональной подготовки будущих медицинских работников в условиях общественной нестабильности, которую мы понимаем как структурированный процесс формирования готовности к осуществлению профессиональной деятельности в условиях меняющейся реальности, направленный на становление профессиональных ценностей, мотивов, знаний, умений, навыков, профессионально значимых качеств, способствующих профессиональной реализации специалиста в новых реалиях.

В связи с тем, что тема профессиональной готовности медицинских работников нами подробно освещена в наших предыдущих публикациях [4], в данной публикации мы не будем уделять внимание анализу данного явления пристальное внимание. Отметим, что компонентами готовности будущих медицинских работников к деятельности в условиях общественной нестабильности являются ценностный, когнитивный, процессуальный и личностный компоненты.

Ценностный компонент является основополагающим и включает систему традиционных и профессиональных ценностей. Развитие ценностно-смысловой сферы будущих медиков в процессе их профессиональной подготовки способствует формированию когнитивной, процессуальной и личностной готовности к деятельности в условиях общественной нестабильности.

Когнитивный и процессуальный компоненты включают систему знаний, умений, способностей, необходимых для деятельности в условиях социальных изменений. Личностный компонент предполагает наличие профессионально-важных черт и качеств, способствующих выполнению профессиональных функций и эффективной коммуникации с пациентами и коллегами.

С целью формирования готовности будущих медицинских работников к деятельности в условиях общественной нестабильности нами была обоснована и разработана модель формирования указанной готовности, которая включает следующие компоненты: теоретический (основные теоретические положения профессиональной подготовки будущих медиков к деятельности в условиях общественной

нестабильности), целевой (цели и задачи процесса подготовки специалистов к указанной деятельности), методологический (совокупность методологических подходов, обеспечивающих методологическую основу организации учебного процесса подготовки будущих медиков к деятельности в условиях общественной нестабильности), содержательно-методический (содержание процесса подготовки и описание форм, методов дидактических и методических средств) и критериально-диагностический (критерии, показатели, диагностический инструментарий, определяющий уровень сформированности указанной готовности).

Стоит отметить, что формирование указанной готовности необходимо осуществлять последовательно на протяжении всего периода обучения.

Заключение. В заключении отметим, что процесс профессиональной подготовки специалистов в современных реалиях новых регионов Российской Федерации претерпевает ряд изменений. Меняющаяся специфика профессиональной деятельности медицинских работников требует готовности к деятельности в условиях общественной нестабильности, формирования новых компетенций, необходимых для эффективного выполнения профессиональных функций будущими специалистами. Представленная функциональная модель является эффективным инструментом подготовки будущих медицинских работников на данном этапе развития новых регионов Российской Федерации.

Список литературы

1. Александрова О.А. Экспертные оценки проблем профессиональной подготовки врачей / О.А. Александрова, А.В. Ярашева // Здоровье мегаполиса. – 2020. – № 1. – С. 31–37. – EDN: UVBZCD DOI: 10.47619/2713-2617.zm.2020.v1i1;31-37
2. Головяшкина Н.П. Исследование динамики профессионально значимых личностных характеристик студентов медицинского института / Н.П. Головяшкина, Е.А. Давыдова , О.В. Пугачёва // Вестник Пензенского государственного университета. – 2022. – № 4 (40). – С. 49–58. – EDN: JWQEEN
3. Нечаев В. Д. Реинтеграция новых субъектов Российской Федерации в предметном поле российской педагогической науки и практики образования / Нечаев Владимир Дмитриевич // Ценности и смыслы. 2024. №4 (92). С. 6-23. – EDN: NGYWXG DOI: 10.24412/2071-6427-2024-6-23
4. Провоторова Н.В. Психологическая готовность к профессиональной деятельности будущих медицинских работников в условиях неопределенности / Н.В. Провоторова, Т.М. Приставко, И.Е. Берест // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. Филологические науки. 2024. №9 (192). С. 55-63. – EDN: HHMJQS
5. Провоторова Н.В. Готовность будущих медицинских работников к лечебно-профилактической деятельности в объективных реалиях современного Донбасса / Н.В. Провоторова, И.В. Прихода, П.К. Бойченко // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2025. – № 1 (77). – С. 215–220.

6. Прядко Ю.П. Подготовка профессиональных кадров в условиях интеграции образовательной системы исторических регионов в образовательное пространство РФ: вызовы и проблемы // Kant. 2025. №3 (56). С. 362-368. – DOI: 10.24923/2222-243X.2025-56.55
7. Шашкова Н.И. Проблемы внедрения дистанционных образовательных технологий вузами новых субъектов на этапе интеграции в образовательное пространство России (на примере ФГБОУ ВО Херсонский государственный педагогический университет») / Н.И. Шашкова, Н.Н. Васягина, К.В. Адушкина, Е.Н. Григорян // Вестник ШГПУ. 2024. №4 (64). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vnedreniya-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-vuzami-novyh-subektov-na-etape-integratsii-v-obrazovatelnoe (дата обращения: 05.09.2026). – DOI: 10.52772/25420291_2024_4_186

УДК 378.147:004.8

ПРИЗНАКИ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕНЕРАТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ В ВЫПУСКНЫХ РАБОТАХ СТУДЕНТОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ВЫЯВЛЕНИЯ

Простомолотов А.С., канд. экон. наук, ORCID 0009-0001-2409-9928
ЧОУ ВО «Московский университет имени С.Ю. Витте», г. Москва, РФ
a0372447@ya.ru

Введение. Распространение больших языковых моделей привело к тому, что самостоятельность выполнения письменных работ не может быть установлена средствами традиционной проверки на заимствования. Результаты опросов свидетельствуют о недостаточной сформированности у студентов представлений о границах допустимого использования генеративных моделей и о содержании понятия «ИИ-плагиат» [1]. Автоматические детекторы не обеспечивают необходимой достоверности: в сравнительном исследовании 14 инструментов точность ни одного из них не достигла 80 %, при этом преобладали ошибки отнесения машинного текста к написанному человеком [2]. Зафиксированы и ошибки противоположного рода: детекторы относят к сгенерированным и тексты человека с ограниченным словарем и простым синтаксисом [3], поэтому их оценка сама по себе не доказывает генерацию текста. На уровне корпусов применение моделей выявляется статистически: по сдвигу частотности слов в 1,1 млн препринтов и статей 2020–2024 гг. установлено, что доля содержания, измененного языковыми моделями, в публикациях по компьютерным наукам достигает 22 % [4]. Однако выводы о корпусе не могут быть распространены на отдельный текст, в отношении которого преподаватель принимает решение.

Цель работы – выявить объективно проверяемые признаки заимствования текста из систем генерации в студенческих работах,

проследить их динамику и сопоставить с результатами системы «Антиплагиат».

Основная часть. Материалом исследования послужили выпускные квалификационные работы (ВКР) и отчеты по преддипломной практике студентов ИТ-направлений подготовки за 2023–2026 гг.: 207 работ общим объемом около 14,5 млн знаков. С учетом вариантов, поступавших на проверку, рассмотрено 536 различающихся текстов: в среднем 2,6 варианта на работу, то есть каждая работа дорабатывалась в среднем 1,6 раза; признаки определялись по итоговому варианту. Результаты представлены в таблице 1.

Технические следы вставки устойчивы, поскольку не отображаются на экране: неразрывный дефис и узкий неразрывный пробел не вводятся с клавиатуры, но характерны для ответов диалоговых систем, а символы нулевой ширины и дублирование формулы возникают при ее копировании из окна диалога. С учетом промежуточных версий технические следы обнаружены у 56 авторов, в итоговых версиях – у 46, то есть при доработке они частично устраняются. Доля работ с техническими следами выросла с 8 % в 2023–2024 гг. до 33 % в 2026 г.; различие долей статистически значимо.

Таблица 1

Признаки переноса текста из систем генерации в студенческих работах

Признак	Всего, работ (%)	2023–2024, %	2025, %	2026, %
Служебные символы Юникода (U+2011, U+202F)	11 (5)	0	5	11
Следы веб-отрисовки формул	4 (2)	2	0	5
Остатки разметки Markdown	7 (3)	0	2	8
Стиль абзаца «Обычный (веб)» (от 10 абзацев)	28 (14)	7	18	14
Хотя бы один технический след (строки 1–4)	46 (22)	8	24	33
Смешение двух видов тире	78 (38)	34	43	34
Чередование абзацев с буквой «ё» и без нее	59 (29)	12	35	36
Ссылки менее чем на половину источников	147 (71)	69	71	72
в том числе ссылки на источники отсутствуют	95 (46)	39	54	42
Два и более ошибочных ISBN	26 (13)	5	13	19
Технический след или ошибочные ISBN	65 (31)	14	35	44
Итого работ в выборке, ед.	207	59	84	64

Информативен и список литературы. Контрольная цифра ISBN однозначно определяется остальными цифрами номера, что позволяет автоматизировать проверку. Из 480 ISBN, приведенных в 67 работах, 222 (46 %) содержат неверную контрольную цифру, тогда как в контрольных документах (шаблонах и методических материалах) корректны все 75 номеров; в 26 работах ошибочных номеров два и более, причем доля таких

работ выросла с 5 % в 2023–2024 гг. до 19 % в 2026 г. Издание при этом нередко существует, а номер вымышлен, что характерно для библиографии, сформированной языковой моделью. Кроме того, 244 из 1709 интернет-адресов (14 %) указывают на главную страницу сайта, а не на конкретный документ, а в 95 работах (46 %) ссылки на источники в тексте отсутствуют. Из 26 работ с ошибочными ISBN технические следы присутствуют лишь в семи, то есть признаки дополняют друг друга: хотя бы один из них выявлен в 65 работах (31 %), а среди работ 2026 г. – в 44 %.

Сопоставление с отчетами системы «Антиплагиат» показывает ограниченность штатных показателей. Показатель «ИИ-контент» приводится в отчетах с середины 2025 г.; из 92 работ с таким отчетом ненулевое значение получили 10 (11 %). Среди 38 работ с выявленными признаками система отметила 7 (18 %), среди 54 работ без признаков – 3 (6 %). Оригинальность работ с признаками, напротив, выше: медиана 83,5 % против 72,1 %, что согласуется с отсутствием источников совпадений у сгенерированного текста. Медианная оригинальность выросла с 63 % в отчетах 2024 г. до 85 % в отчетах 2026 г., вследствие чего показатель утрачивает различительную способность.

Результаты имеют ограничения: признаки характеризуют происхождение фрагмента, но не долю сгенерированного текста и не степень самостоятельности автора; их отсутствие не свидетельствует о самостоятельности, поэтому приведенные доли представляют собой нижнюю оценку.

Заключение. Установление факта генерации текста отдельной работы остается задачей вероятностного характера и не может служить основанием для мер дисциплинарного воздействия, а штатные показатели системы проверки заимствований отмечают лишь малую часть таких работ. Целесообразна трехэтапная процедура проверки. На первом этапе выполняется автоматизированный анализ файла на наличие технических следов, позволяющий отобрать фрагменты для обсуждения со студентом. На втором этапе проверяется список литературы: корректность контрольных цифр ISBN, существование источников и наличие ссылок на них в тексте. Указание несуществующего источника представляет собой проверяемый факт и является нарушением независимо от способа его появления. Третий, определяющий этап – очная защита работы, в ходе которой студент поясняет отмеченные фрагменты и воспроизводит расчеты. Применение языковых моделей целесообразно не запрещать, а регламентировать, обязав студента указывать разделы и характер их использования.

Список литературы

1. Сысоев, П. В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 2. – С. 31–53. – DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53.
2. Testing of detection tools for AI-generated text / D. Weber-Wulff, A. Anohina-Naumeca, S. Bjelobaba [et al.] // International Journal for Educational Integrity. – 2023. – Vol. 19. – Art. 26. – DOI 10.1007/s40979-023-00146-z.
3. GPT detectors are biased against non-native English writers / W. Liang, M. Yuksekgonul, Y. Mao [et al.] // Patterns. – 2023. – Vol. 4, № 7. – Art. 100779. – DOI 10.1016/j.patter.2023.100779.
4. Quantifying large language model usage in scientific papers / W. Liang, Y. Zhang, Z. Wu [et al.] // Nature Human Behaviour. – 2025. – Vol. 9, № 12. – P. 2599–2609. – DOI 10.1038/s41562-025-02273-8.

УДК 378.147:7.012

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОЕКТНАЯ ТРАЕКТОРИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИВЕНТ-ДИЗАЙНЕРА

Пустозерова О.В., канд. пед. наук, доц.
УВО «Московский художественно-промышленный институт», г. Москва, РФ
7446377@list.ru

Введение. Современная практика ивент-дизайна охватывает социальные и просветительские события, выставки, мультимедийные проекты, культурно-развлекательные программы и масштабные шоу. При сохранении общих профессиональных требований существенно различаются аудитория, масштаб, художественный язык и технологический инструментарий. Поэтому в подготовке ивент-дизайнера возникает задача соединить единое компетентностное основание с возможностью профессионального выбора и авторской самостоятельности [1].

Понятие индивидуальной образовательной траектории в педагогических исследованиях связывается с субъектной позицией обучающегося, профессиональным становлением, выбором и возможностью корректировать движение к образовательному результату [2–4]. В дизайн-образовании индивидуализация проявляется также внутри профессиональной проектной деятельности. Цель работы — обосновать понятие индивидуальной проектной траектории и показать его применение на материале разнотипных студенческих проектов.

Индивидуальная проектная траектория как принцип профессиональной подготовки. Под индивидуальной проектной

траекторией предлагается понимать последовательность взаимосвязанных профессиональных выборов студента в ходе разработки проекта: от определения проблемы и целевой аудитории до выбора формата события, художественно-пространственного решения, средств коммуникации, технологий и способов реализации. Проектная траектория локализована в профессиональной деятельности и показывает, каким образом студент переводит общую задачу в авторскую систему решений.

Ее структура включает инвариантную и вариативную составляющие. Инвариант образует профессиональный алгоритм: анализ ситуации; выявление проблемы; определение аудитории; разработка концепции и драматургии; формирование визуального и пространственного образа; проектирование взаимодействия со зрителем; выбор технологий и оценка реализуемости. Вариативная составляющая охватывает тематику, тип и масштаб события, художественный язык, медиасредства и технологический инструментарий [5].

Индивидуализация при таком подходе не сводится к свободному выбору темы. Педагогическое сопровождение строится вокруг профессионально значимых точек выбора: постановки проблемы, обоснования аудитории и формата, проверки соответствия визуально-пространственного решения концепции и оценки реализуемости. Преподаватель организует систему аргументированных решений, сохраняя общие критерии качества проекта.

Практическая реализация индивидуальной проектной траектории. Первый из рассматриваемых проектов — социально ориентированный медиапродукт для ресурсного центра, работающего с детьми и взрослыми со слепоглухотой, нарушениями слуха и зрения (рис. 1а). Документальные фрагменты взаимодействия сотрудников, волонтеров и участников центра соединяются с анимационной частью, переводящей сложную социальную проблематику в лаконичный визуальный рассказ. Отказ от избыточной драматизации определяет интонацию проекта: вместо апелляции к жалости акцент сделан на понимании, участии и доступности.

Иную траекторию представляет шоу-программа «Арктика» — многокомпонентное зрелище для большой аудитории, объединяющее драматургию, сценографию, мультимедийное, световое и музыкальное решение (рис. 1б). Исторический материал организован как художественное путешествие от первых северных экспедиций к современному атомному ледокольному флоту и соединен с личным сюжетом ребенка, мечтающего о будущем открытии. Центральным сценографическим образом становится ледокол; пространство трансформируется средствами видеопроекций, света, лазерных технологий и сценических конструкций.



Рис. 1. Визуальные материалы студенческих проектов: а — социальный медиапродукт; б — шоу-программа «Арктика»

Включение самих проектных материалов в анализ позволяет увидеть, что индивидуальная проектная траектория проявляется не только в тематике, но и в характере визуально-коммуникативного решения. В первом случае доминируют камерный медиаязык, этически выверенное взаимодействие с аудиторией и графическая лаконичность; во втором — пространственная драматургия, масштабное зрелище и технологическая насыщенность. При этом профессиональный инвариант сохраняется: анализ аудитории, концептуализация, драматургическое построение, система визуально-пространственных решений, выбор технологий и проектирование зрительского опыта.

Разнотипность выпускных проектов может рассматриваться не как разобщенность образовательной программы, а как результат ее способности сочетать единые требования с профессиональным самоопределением студента. Общими критериями оценки остаются концептуальная целостность, соответствие целевой аудитории, обоснованность выразительных средств, технологическая реализуемость и качество проектной коммуникации.

Заключение. Индивидуальная проектная траектория может рассматриваться как принцип организации профессиональной подготовки ивент-дизайнера, соединяющий инвариантный алгоритм проектной деятельности с вариативностью авторских решений. Ее педагогический смысл заключается в последовательной организации профессионального выбора и его аргументации. Рассмотренные проекты показывают, что существенно различающиеся по масштабу и назначению решения могут формироваться в единой системе требований, создавая условия для развития авторской самостоятельности и профессионального самоопределения будущего специалиста.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн : приказ Минобрнауки России от 13.08.2020 № 1015 : ред. от 27.02.2023. — Зарегистрировано в Минюсте России 27.08.2020 № 59498.

2. Зеер, Э. Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 3. — С. 74–82. — EDN SJEENB.
3. Шапошникова, Н. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия / Н. Ю. Шапошникова // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 5. — С. 39–44. — EDN TWLKHF.
4. Бережная, И. Ф. Педагогическая технология проектирования индивидуальной образовательной траектории студентов в процессе профессиональной подготовки / И. Ф. Бережная // Преподаватель XXI век. — 2016. — № 2-1. — С. 44–48. — EDN VZXQLN.
5. Пустозерова, О. В. Особенности и проблемы образовательного процесса при подготовке бакалавров по направлению «Дизайн среды» / О. В. Пустозерова // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2015. — № S1. — С. 91–98.

УДК 377.6

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В МЕДИЦИНСКОМ СПО

Радовинчик О. А., Коваленко Е.В.
ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет
им. Святителя Луки», г. Луганск, РФ
oradovinchik@mail.ru, jan82@inbox.ru

Введение. Цифровая грамотность является основой профессиональной подготовки специалистов среднего звена медицинских организаций, учитывая масштабную цифровизацию в сфере здравоохранения. Данная компетенция позволяет эффективно использовать электронные системы, критически оценивать поступающую информацию и адаптироваться к динамично развивающимся технологиям. Особую значимость в контексте профессиональной подготовки приобретает концепция непрерывного образования. Непрерывное образование стало необходимым условием профессиональной деятельности человека в связи с ростом объема генерируемой информации, значительным снижением доли «полезной информации» и ее неактуальностью» [3]. В этой связи формирование цифровой грамотности в системе СПО должно рассматриваться не как единовременное мероприятие, а как процесс, охватывающий все этапы профессионального становления специалиста. Вопросы влияния цифровой трансформации на качество медицинской помощи рассматриваются в исследованиях И.Н. Приземиной [2].

Цель публикации — проанализировать структуру цифровой грамотности специалистов среднего медицинского звена и обосновать организационно-педагогические условия её формирования в системе СПО.

Основная часть. Цифровая грамотность медицинского работника среднего звена реализуется в нескольких ключевых направлениях. Во-первых, это работа с электронными системами здравоохранения, включая ведение электронных медицинских карт, использование систем поддержки клинических решений и внутрибольничных информационных платформ. Эти навыки обеспечивают точность документации, оперативный обмен данными между специалистами и сокращение временных затрат на диагностико-лечебный процесс. Во-вторых, значимым аспектом выступает способность осуществлять поиск, критическую оценку и фильтрацию медицинской информации из научных баз данных, специализированных интернет-ресурсов и профессиональных платформ. В-третьих, цифровые образовательные ресурсы создают условия для углублённого освоения сложных дисциплин, в частности фармакологии, и способствуют развитию аналитического, клинически ориентированного мышления. В-четвёртых, расширение практик телемедицины и гибридного обучения требует от будущих специалистов умения работать с онлайн-платформами, проводить дистанционные консультации и соблюдать требования информационной безопасности. Цифровая грамотность выступает инструментом непрерывного профессионального развития, поскольку открывает доступ к постоянно обновляемым образовательным контентам, вебинарам, профессиональным сообществам и электронным библиотекам, что критически важно в условиях быстрого обновления медицинского знания [4].

На основе анализа профессиональных стандартов и образовательных практик можно выделить четыре базовых компонента цифровой грамотности:

1. Информационная грамотность — умение формулировать запросы, осуществлять поиск в научных и клинических базах данных, оценивать релевантность и надёжность источников, интерпретировать статистическую и графическую информацию.

2. Работа с медицинскими информационными системами — практическое владение интерфейсами ЭМК, лабораторными модулями, системами управления очередью, регистратуры и документооборота.

3. Основы телемедицины — знание нормативных требований, протоколов взаимодействия с пациентом на расстоянии, правил фиксации и хранения цифровых данных консультаций.

4. Информационная безопасность и защита персональных данных — понимание угроз (фишинг, несанкционированный доступ, утечка данных), владение базовыми мерами защиты и соблюдение этико-правовых норм работы с конфиденциальной информацией.

Эффективная подготовка специалистов требует системного подхода, включающего следующие организационно-педагогические условия:

1. Междисциплинарная интеграция — согласование содержания дисциплин информационно-коммуникационного цикла с профессиональными модулями, что позволяет переносить абстрактные знания в контекст реальных клинических задач;

2. Практико-ориентированная среда обучения — насыщение образовательного процесса тренажёрами, симуляторами, электронными библиотеками и кейсовыми заданиями на основе реальных клинических ситуаций;

3. Повышение цифровой компетентности преподавателей — уровень владения цифровыми инструментами педагогическим коллективом выступает определяющим фактором качества внедрения технологий в образовательный процесс. Как подчёркивается в работах О.А. Радовинчик, трансформация роли преподавателя в условиях цифровизации является ключевым условием успешной интеграции технологий в учебный процесс [1];

4. Использование современных оценочных средств, в том числе интернет-портфолио, электронных дневников практики, проектных заданий с открытым доступом к данным, что стимулирует регулярное взаимодействие студентов с профессиональными интернет-ресурсами и формирует рефлексивную позицию.

В качестве стратегий преодоления вызовов цифровой трансформации образования предлагается обеспечение доступа обучающихся к обезличенным данным реальной клинической практики для учебного анализа; внедрение дополнительных образовательных программ по визуализации данных, статистической обработке и интерпретации электронных медицинских записей; формирование «цифровой культуры» с первых курсов обучения, включая этические аспекты работы с данными и ответственность за качество вводимой информации.

Заключение. Цифровая грамотность является неотъемлемым элементом профессиональной подготовки специалистов среднего медицинского звена в условиях цифровизации здравоохранения. Её формирование требует системного подхода, включающего интеграцию дисциплин, создание практико-ориентированной среды, повышение квалификации преподавателей и внедрение современных форм оценки. Преодоление выявленных разрывов между обучением и практикой, а также ориентация на непрерывное развитие цифровых навыков позволят обеспечить высокий уровень профессиональной готовности выпускников и безопасность медицинской помощи в цифровую эпоху. Формирование цифровой грамотности должно опираться на триединство формального,

неформального и информального образования, что позволяет создать гибкую и адаптивную систему подготовки кадров [3].

Список литературы

1. Радовинчик О. А. Роль преподавателя в эпоху цифровизации высшего образования // Актуальные проблемы и тенденции развития современной экономики и информатики: материалы Международной научно-практической конференции, Бирск, 04–06 декабря 2024 года. – Бирск: Бирский филиал Башкирского государственного университета, 2024. – С. 353–356.
2. Приземина И. Н. Влияние цифровизации на качество оказания услуг в области организации здравоохранения // Цифровой регион: опыт, компетенции, проекты: сборник статей VII Международной научно-практической конференции, посвященной 95-летнему Юбилею Брянского государственного инженерно-технологического университета, Брянск, 2025. – Брянск: БГИТУ, 2025. – С. 613–619.
3. Радовинчик О. А. Интеграция формального, неформального и информального обучения студентов-медиков // Педагогическая наука и образование: сохраняя прошлое – создаем будущее: материалы Междунар. науч.-практ. форума, посвящ. 110-летию БГПУ, Минск, 21 нояб. 2024 г. / Белорус. гос. пед. ун-т; под ред. А. И. Жука. – Минск: БГПУ, 2025. – С. 421–423.
4. Цифровая грамотность педагога и студента СПО [Электронный ресурс] // Инфоурок. – URL: https://infourok.ru (дата обращения: 25.08.2026).

УДК 378:331.548

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ УНИВЕРСИТЕТА

Ревякина Е.Г., канд. биол. наук, ORCID 0000-0002-0401-6355,
Бочаров В. В., ORCID 0009-0004-4886-5852
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
revelina@ya.ru

Введение. Актуальность исследования обусловлена устойчивым дефицитом квалифицированных специалистов по охране труда (более 8000 актуальных вакансий) и низкой популярностью направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (профиль: информатика и вычислительная техника) среди абитуриентов. На научно-педагогическом уровне проблема заключается в фрагментарности профориентационной работы в вузе и слабой интеграции кафедры как субъекта профориентации в системный контур.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать структурно-функциональную модель комплексной профориентационной

деятельности кафедры, включающую измеримые критерии эффективности.

Основная часть. Анализ современного состояния проблемы выявил недостаточную информированность школьников и родителей, разовый характер мероприятий, слабую вовлечённость преподавателей и отсутствие измеримых показателей результативности [1, 2, 3]. Зарубежный опыт (США, Великобритания, Япония, Канада) демонстрирует эффективность принципов непрерывности, раннего начала, цифрового сопровождения и партнёрства с работодателями, которые значимы для отечественной практики [4, 5, 6]. В России начала действовать Единая модель профориентации, однако она ориентирована преимущественно на школу, тогда как роль кафедры вуза остаётся вспомогательной. Предлагаемая модель восполняет этот пробел.

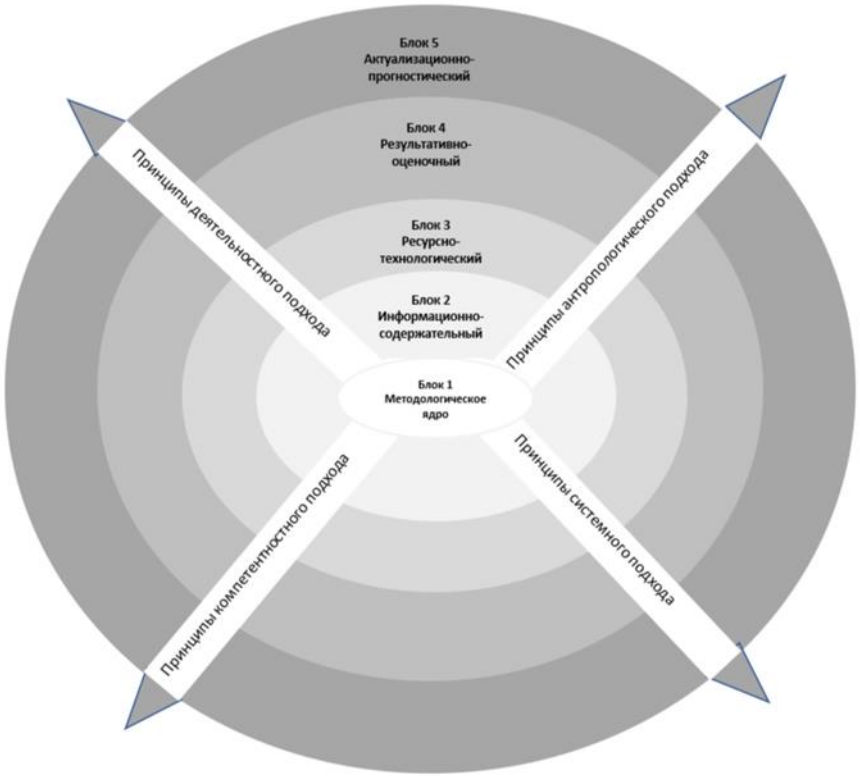

Рис. 1. Структурно-функциональная модель профориентационной работы кафедры

Архитектоника модели включает пять взаимосвязанных блоков:

1. Методологический блок выполняет системообразующую функцию, формируя стратегические цели (привлечение мотивированных абитуриентов, укрепление имиджа) на стыке системного, компетентностного, деятельностного и антропологического подходов.

2. Информационно-содержательный блок включает профессиографический, компетентностный, методический, диагностический и наставнический компоненты, предусматривая разработку профессиограмм, паспорта компетенций и интеграцию профориентационных модулей в рабочие программы дисциплин.

3. Ресурсно-технологический блок охватывает проектировочную, реализационную, рефлексивную и коррекционную фазы, обеспечивая кадровое, цифровое и партнёрское ресурсное сопровождение.

4. Результативно-оценочный блок обеспечивает многоуровневый мониторинг и оценку сформированности профориентационных компетенций студентов по трём уровням (от репродуктивного до креативно-преобразующего).

5. Актуализационно-прогностический блок направлен на регулярный анализ рынка труда, контингента и сценарное моделирование рисков.

Пилотная апробация модели планируется на базе кафедры педагогики ДонГУ. Целевая аудитория включает обучающихся школ и их родителей, старшеклассников секции «Основы педагогических знаний» при ДМАН, воспитанников детских домов, а также кадровые службы предприятий. Планируемые формы работы: целевые экскурсии, мастер-классы, профессиональные пробы, цифровое сопровождение. Эффективность работы предлагается оценивать по системе измеримых индикаторов: охват (количество участников), вовлечённость (доля активных участников и повторных обращений), конверсия (доля участников, подавших заявления), удовлетворённость (анкетирование стейкхолдеров) и динамика профессиональных установок (входная и итоговая диагностика).

Заключение. Разработанная модель позволяет преодолеть фрагментарность профориентации, сделать её измеримой, управляемой и воспроизводимой. Ожидаемым результатом является формирование у выпускников нормативно-правовой, методической и наставнической компетентностей, а также повышение качества абитуриентского набора за счёт раннего осознанного самоопределения. Перспективы исследования связаны с включением модели в систему внутренней оценки качества образования вуза и масштабированием на другие факультеты.

Список литературы

1. Пряжников, Н. С. Профориентация в системе управления человеческими ресурсами / Н. С. Пряжников. – Москва : Юрайт, 2023. – 250 с.
2. Чистякова, С. Н. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся / С. Н. Чистякова. – Москва : Педагогика, 2021. – 180 с.
3. Брюхова, О. Ю. Организация профориентационной работы: анализ практик российских вузов / О. Ю. Брюхова, Н. Н. Старцева // Общество: социология,

психология, педагогика. – 2021. – № 9 (89). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proforientatsionnoy-raboty-analiz-praktik-rossiyskih-vuzov (дата обращения: 15.10.2026).
4. Баканова, А. А. Анализ моделей профориентационной работы со школьниками: зарубежный и отечественный опыт / А. А. Баканова // Калининградский вестник образования. – 2021. – № 1(9). – С. 3-10. – EDN ESUJIM.
5. Ивакина, М. В. Сравнительный анализ систем профориентационной работы в России и за рубежом / М. В. Ивакина. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 3. – С. 78-85.
6. Денисова, М. А. Опыт профориентационной работы в Канаде / М. А. Денисова // Инновационный потенциал молодёжи: спорт, культура, образование. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2022. – С. 178–183.

УДК 378.016

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Романцова Ю.В., ORCID 0009-0004-4516-775X
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
y.v.dolzhenko@mail.ru

Введение. Современные социально-экономические и политические преобразования в России требуют качественной подготовки педагогических кадров, которые выступают гарантом успешности проводимых с стране реформ. Традиционные методы обучения, обеспечивая систематизацию знаний, не в полной мере формируют способность применять их в реальных профессиональных ситуациях [1]. В этой связи возрастает интерес к кейс-технологиям – методам обучения, основанным на анализе конкретных ситуаций, отражающих реальные или смоделированные профессиональные проблемы. Несмотря на то, что кейс-метод имеет давнюю историю применения в юридическом и бизнес-образовании, его адаптация к подготовке педагогических кадров, и в частности, учителей физической культуры, остаётся недостаточно изученной как в теоретическом, так и в практическом отношении [3].

Целью настоящей публикации является теоретико-методологическое обоснование применения кейс-технологий при подготовке будущих учителей физической культуры.

Основная часть. Кейс-технология объединяет методы и приёмы обучения, основанные на разборе конкретной ситуации – кейса. В отличие от обычной учебной задачи, которая чаще всего предусматривает один

правильный ответ, кейс может включать неполные либо избыточные данные, допускать различные трактовки и предполагать несколько возможных вариантов решения. По определению Ю. С. Рамазановой, кейс-технология – это «synthesize» метода обучения, при котором студент становится активным участником образовательного процесса, а знания не передаются в готовом виде, а конструируются в ходе решения проблемы [4]. Особое значение имеет интеграция кейс-технологий в дисциплины медико-биологического цикла. Как отмечает Ю. В. Корчемкина, кейс-задания по анатомии, физиологии и биохимии способствуют формированию у студентов целостного представления об организме и механизмах его адаптации к физическим нагрузкам, что составляет основу профессионального мышления будущего учителя [1]. Традиционно медико-биологические дисциплины преподаются с акцентом на запоминание фактического материала, тогда как кейс-метод позволяет перевести фокус на анализ взаимосвязей между физиологическими процессами и педагогическими решениями. Например, кейс, моделирующий ситуацию перетренированности юного спортсмена, требует от студента не просто перечислить симптомы, но и выявить причинно-следственные связи между тренировочной нагрузкой, режимом восстановления и физиологическими механизмами адаптации. С точки зрения психолого-педагогических наук применение кейс-технологий способствует развитию аналитических способностей и навыков рефлексии. Студент учится распознавать педагогическую проблему, формулировать гипотезы, отбирать адекватные методы воздействия, прогнозировать последствия принятых решений. Благодаря этому кейс-метод связывает теоретическое обучение с практической педагогической деятельностью, помогая перейти от понимания предмета к способности применять знания на деле [3]. По степени структурированности: структурированные задачи, в которых условия сформулированы однозначно, а выбор решения ограничен – используются для отработки алгоритмических навыков, например, расчёта тренировочной нагрузки; неструктурированные содержат избыточные или противоречивые сведения, поэтому требуют самостоятельного отбора данных и способствуют развитию аналитических умений; первооткрывательские представляют собой открытые ситуации, побуждающие к творческому поиску и формирующие инновационное мышление [4]. По содержательному модулю: медико-биологические связанные с физиологией нагрузок, профилактикой травматизма, адаптацией организма к физическим воздействиям; психолого-педагогические ориентированы на изучение мотивации и межличностных конфликтов, а также применение индивидуально-дифференцированного подхода; организационно-методические связанные с планированием учебного процесса, ведением документации и соблюдение нормативных требований [4]. По доминирующему виду деятельности: аналитические

кейсы (выявление причин и последствий проблемы), проективные кейсы (разработка плана действий или программы), оценочные кейсы (анализ и экспертиза принятых решений) [2]. Эффективность применения кейс-технологий в подготовке будущих учителей физической культуры обусловлена рядом педагогических условий. Первое – аутентичность кейса: ситуация должна отражать реальную профессиональную практику и быть узнаваемой для студента. Второе – междисциплинарность: кейс должен интегрировать знания из нескольких дисциплин, стимулируя комплексный анализ. Третье – поэтапность внедрения: от простых структурированных кейсов на младших курсах к комплексным неструктурированным ситуациям на старших. Четвёртое – изменение позиции преподавателя: переход от роли транслятора знаний к роли модератора и фасилитатора дискуссии [2]. Пятое – систематичность: разовое использование кейс-метода не формирует устойчивого навыка, необходима регулярная практика на протяжении всего периода обучения.

Теоретический анализ показывает, что кейс-технологии обладают значительным потенциалом в формировании профессиональных компетенций будущего учителя физической культуры. Они обеспечивают развитие аналитического и критического мышления, способности работать с информацией, коммуникативных умений и профессиональной рефлексии. Интеграция кейс-метода в дисциплины медико-биологического цикла особенно значима, поскольку позволяет преодолеть разрыв между изучением физиологических механизмов и их практическим применением при планировании учебно-тренировочного процесса [1]. Результативность такого подхода напрямую зависит от уровня подготовки студентов: при слабой теоретической базе анализ кейса сводится к поверхностным рассуждениям без опоры на научное знание. Кроме того, кейс-технологии не вытесняют классические способы обучения, а используются наряду с ними – наибольший эффект достигается при их интеграции в лекционные, практические и лабораторные занятия [3].

Заключение. Таким образом, теоретико-методологический анализ, позволяет заключить, что кейс-технологии представляют собой адекватный требованиям компетентностного подхода инструмент профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Опираясь на концепции проблемного и контекстного обучения, деятельностный и конструктивистский подходы, кейс-метод обеспечивает включение студента в квазипрофессиональную деятельность, в которой знания из разных дисциплин – медико-биологических, психолого-педагогических, организационно-методических – интегрируются в единый аналитический акт. Специфика физкультурного образования определяет необходимость адаптации типологии кейсов и создания особых педагогических условий их применения. Дальнейшие исследования будут направлены на эмпирическую проверку эффективности предложенных теоретических

положений и разработку методического обеспечения кейс-обучения в системе подготовки педагогов физической культуры.

Список литературы

1. Корчемкина Ю. В. Кейс-технологии как средство формирования информационно-аналитической компетенции будущих учителей физической культуры // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — № 1 (167). — С. 130–139.
2. Метод кейсов в образовательном процессе по физической культуре // Педагогическое образование и наука. — 2019. — № 9. — С. 45–51.
3. Быстрицкая Е. В. Интерактивные технологии подготовки кадров в сфере физической культуры и спорта. — М. : Физическая культура, 2018. — 156 с.
4. Рамазанова Ю. С. Кейс-технологии в профессиональном образовании: сущность и классификация // Высшее образование в России. — 2016. — № 12. — С. 102–108.

УДК 13.00.01

АССОЦИАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПАМЯТИ ПОДРОСТКОВ

Рыкова Т.Н., ORCID 0009-0008-5064-0512,
Сай Н.С., ORCID 0009-0005-6121-0874
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»,
г. Тамбов, РФ
tanyushka.kiseleva.95@mail.ru, sajnat@mail.ru

Введение. Каждый день человек сталкивается с какой-либо информацией. Мы можем ее принять или пропустить из фокуса внимания. Нужную и полезную информацию мы запоминаем, а неважную не воспринимаем. Каждый человек знает, что все это хранится в нашей памяти.

Память очень сильно помогает нам хранить, извлекать и пользоваться нужной информацией. Но иногда возникает проблема, что материал трудно усваивается и запоминается нашим мозгом. Особенно часто это испытывают студенты и учащиеся старших классов. Чтобы грамотно воспользоваться информацией, нужно иметь представления об работе нашей памяти, а также несколькими приемами, которые помогают быстро и качественно усвоить материал. Таким приемом могут выступать ассоциации.

Объект исследования: память подростков. Предмет исследования: влияние ассоциативного мышления на память подростков. Цель: выявить влияние ассоциативного мышления на память подростков

На период подросткового возраста также приходится средняя и старшая школа, где идёт интенсивная подготовка к экзаменам. Подростковый и так очень трудный, и здесь приходится преодолевать себя и учиться. У многих из учеников наблюдается проблема с запоминанием материала, поэтому приходиться прибегать к зазубриванию и не понимать материал.

В настоящее время, основываясь на трудах прошлого, были даны четкие определения памяти. С одной стороны, память – это неотъемлемое свойство мозга, которое заключается в процессах запоминания, сохранения, воспроизведения (припоминание), узнавание и забывании информации [5].

С другой стороны, память – это психический процесс, который заключается в запечатлении, сохранении и воспроизведении следов прошлого опыта [3].

Основываясь на опытах по изучению аспектов памяти, было решено выявить, как ассоциативное мышление, которое является приемом мнемотехник, влияет на память. Для этого был проведен эксперимент.

В эксперименте приняли участие учащиеся 10 Г класса естественно-научного профиля. На нескольких уроках химии было проведено занятие по теме «Азотосодержащие соединения».

В ходе объяснения материала был предложен ряд ассоциаций и мнемотехник, которые помогали эффективно запомнить некоторые химические реакции и свойства. Далее представлен ряд ассоциаций, которыми пользовались во время уроков:

1. «Нитросоединения – это ущербный класс органических веществ. Главная цель нитросоединений по жизни – это получить амины. Все химические свойства нитросоединений ограничиваются тем, чтобы амины получить»;
2. «Часто, когда в реакцию с кислотой вступает одинокий металл, то выделятся одинокий водород»;
3. «Где будет происходить замещение в алканах? Легче всего обидеть тот углерод, где водородов мало. Следовательно, замещение происходить будет у того атома углерода, где водородов мало»;
4. «В органике очень часто, когда сталкиваются галоген и металл, они вместе уходят в свою тусовку, а остатки сшиваются. Я это называю «союз на небесах»;
5. «В таблице Менделеева галогены расположены хлор, бром и йод вертикально вниз. С серебром вниз увеличивается желтоватость осадка. Значит, AgCl – белый, AgBr – бледно-желтый, желтоватый, AgI – желтый».
6. Про классификацию аминов: «Сколько водородов заместили, так и называется амин. Если один водород заместили – это первичный амин, два водорода – вторичный, три водорода – третичный»;

7. Про номенклатуру аминов: «Названия аминов строятся по типу «назови хвосты и добавь амин»;

8. «Низшие амины, «малюточки» очень похожи на аммиак, поэтому это газики с запахом аммиака»;

9. «Когда в молекулу аммиака мы пристраиваем радикал, то этот радикал поддерживает, подбадривает азот и усиливает основные свойства. Поэтому, первичный амин, имеющий один радикал, сильнее по основным свойствам аммиака. Вторичный амин еще более крут и сильнее первичного. А вот с третичным не все так просто»;

10. «Запомнить последовательность аминов по их основности поможет ассоциация. Это ГОРОД 312. 312 – третичный, первичный, вторичный амин»;

11. «В основных свойствах все просто – у азота на один водород всегда становится больше»;

12. «Когда первичный амин реагирует с азотистой кислотой, то тут просто происходит перегруппировка. Здесь есть 2 атома азота, три атома водорода и два атома кислорода. И они просто перегруппировываются в азот – газик – в воду и ОН-группу»;

13. «При алкилировании я самым наглым образом краду у амина водород, а у галогеналкана хлор, а остаточки сшиваю, получая новую молекулу»;

14. «Основность ароматических аминов. Смотрите, представьте, что бензольное колечко - это якорь, который тянет ниже плинтуса основные свойства. Поэтому, чем больше бензольных колец, чем больше этих якорей, тем ниже основные свойства»;

15. «Как получить анилин? Из нитробензола, потому что главная цель нитросоединений по жизни – это амины получить».

Во время лекций встретились химические свойства пройденных классов органической химии. Учащимся также были предложены некоторые ассоциации

1. «У спиртов есть два вида дегидратации – внутримолекулярная и межмолекулярная. Смотрите, МЕжмолекулярная – это МЕньше 140 градусов, а, соответственно, внутримолекулярная – это выше 140 градусов»;

2. «Новая формулировка правила Марковникова: «Богатый богатеет»;

3. «Новая формулировка правила Зайцева: «Бедный беднеет»;

Таким образом, в ходе эксперимента было выявлено влияние ассоциативного мышления на виды памяти:

- на произвольную память ассоциации повлияли положительно, выросло её преобладание над непроизвольной;

- на долговременную память ассоциации также повлияли положительно при условии, что ассоциации подкреплялись повторением время от времени;

- на эмоциональную, словесно-логическую, зрительную и слуховую память ассоциации также повлияли положительно; влияние на двигательную, вкусовую, обонятельную и осязательную память не было выявлено.

Список литературы

1. Горбатюк А. Н. // Эйдетизм. Коррекция психосоматического состояния больных сахарным диабетом при помощи эйдетических образов // - С.29 [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://cyberleninka.ru/article/n/eydetizm-korrektsiya-psihosomaticheskogo-sostoyaniya-bolnyh-saharnym-diabetom-pri-pomoschi-eydeticheskih-obrazov/viewer. Дата обращения: 17.02.2024
2. Давлетшина А. М. Античная традиция рассмотрения памяти и припоминания / А. М. Давлетшина // Эпистемы : сборник научных статей. Вып. 7: Онтогносеологические традиции: истоки и современность. — Екатеринбург : Ажур, 2012. — С. 192-196.
3. Ефимова Н С. Е91 Основы общей психологии: учебник // Н. С. Ефимова. -М.: ИД «5ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2013 – С. 119-121
4. Ефимова Н. С. // Основы общей психологии: учебник // Н. С. Ефимова. -М.: ИД «5ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2013 – С. 117
5. Козаренко В.А // Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордан» - С. 15

УДК 378.147.091.322:001.89:005.73

СОВРЕМЕННОЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Санченко Е.Н., канд. филол. наук, доц., ORCID 0009-0008-0649-5776
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, РФ
ghostofangel25@mail.ru

Введение. Современное научно-образовательное пространство педагогического университета является базой для формирования и развития академической культуры нового поколения исследователей. Интеграция науки и практики в этой динамичной системе приобретает особую значимость в условиях цифровизации, изменения нормативных основ и социальных запросов общества.

Целью публикации является рассмотрение сущностных характеристик научно-образовательного пространства педагогического университета в современных условиях.

Основная часть. Научно-образовательное пространство исследователями рассматривается как интеграция «двух составных частей – науки и образования как сферы приложения интеллектуальных усилий с одной стороны и пространств государства (как территориального, так и организационного его аспекта) – с другой» [2, с. 89]. Для прогресса социума важно создать такое научно-образовательное пространство, в котором взаимодействие между молодыми исследователями и именитыми учёными, материально-техническим обеспечением, информационно-коммуникативной средой и административным процессом становится инновационным ресурсом в процессе стратегического развития государства. «Подготовка молодого исследователя, носителя академической культуры, требует особых условий, особого пространства отношений субъектов научного поиска, выходящих за рамки вуза, их взаимосвязи и взаимодействия, формирования и развития широкого спектра компетенций и качеств, вовлекая в этот процесс государство, общественные организации, отечественные и зарубежные научные сообщества, представителей реального сектора экономики, информационные, материально-технические, финансовые, организационные, кадровые и другие ресурсы» [4, с. 26]. В контексте педагогических университетов научно-образовательное пространство приобретает уникальную природу стратегического ресурса воспроизводства научно-педагогических кадров, где происходит не только генерация инноваций, а, что очень важно для государства, и их внедрение по предложенному новаторами механизму. В научно-образовательном пространстве педагогического университета апробируются образовательные технологии и практики, которые вносят практические изменения в образовательную политику государства, а значит, влияют на подготовку молодых исследователей во всех образовательных учреждений высшего образования. Образовательные инновации помогают оперативно реагировать на потребность государства в повышении качества человеческого ресурса в эпоху постоянных изменений.

Результаты сравнительного анализа понятий «научно-образовательное пространство» и «научно-образовательное пространство педагогического университета» [1; 2; 3; 5; 6] позволяют выделить ключевые характеристики научно-образовательного пространства педагогического университета. Так, специфика научно-образовательного пространства педагогического университета условно представлена четырьмя основными блоками: структурно-системный блок, ценностно-содержательный блок, процессуальный блок и ресурсный блок (рис. 1).



Рисунок 1. Характеристики научно-образовательного пространства педагогического университета (разработано автором)

Каждый блок имеет определенные характеристики, которые в совокупности создают уникальные условия для формирования и развития гибридной академической культуры исследователя-педагога, поскольку в таком пространстве научная деятельность неразрывно связана с образовательной практикой, а исследовательская работа нацелена на инновации и обновление. Сущностные характеристики научно-образовательного пространства педагогического университета в структурно-системном блоке представлены разноуровневостью (пирамидальная иерархия с двойственным характером – академическая и практико-ориентированная), целостностью (единство исследовательской, образовательной и инновационной деятельности) и полисубъектностью (гибридная идентичность исследователя-педагога). Ценностно-содержательный блок характеризуется ценностно-смысловой наполненностью (академические и педагогические ценности) и культурно-исторической обусловленностью (интегрированность в региональный социокультурный контекст). Безграничность (междисциплинарный синтез), процессуальность (замкнутая цикличность), коммуникативная насыщенность (диалогический характер профессиональной социализации) и адаптивная динамичность (своевременное преобразование) входят в процессуальный блок научно-образовательного пространства педагогического университета, а ресурсная обеспеченность (кадры, материально-технические ресурсы) и открытость (профессиональный диалог и взаимодействие) – в ресурсный блок.

Заключение. Таким образом, современное научно-образовательного пространства педагогического университета обеспечивает неразрывное единство научно-исследовательской, образовательной и инновационной деятельности. Современный педагогический университет в научно-образовательном пространстве выступает не только транслятором академических норм и ценностей, но и активным субъектом региональной образовательной политики, центром воспроизводства кадрового потенциала и генерации инноваций. Двойственная природа научно-образовательного пространства педагогического университета создает условия для устойчивости академической культуры и является основой для эффективной подготовки исследователей-педагогов нового поколения.

Список литературы

1. Боровская, М. А. Научно-образовательное пространство технического университета – основа инновационного развития России / М. А. Боровская // Известия ТРТУ. – 2005. – № 6(50). – С. 3-8. – EDN KNVHFD.
2. Варлен, М. В. Научно-образовательное пространство и суверенное будущее российского государства / М. В. Варлен // Актуальные проблемы российского права. – 2023. – Т. 18, № 10(155). – С. 87-94. – EDN IZRPEO.
3. Головчин, М. А. Уровень развития научно-образовательного пространства в регионах России / М. А. Головчин, Т. С. Соловьева // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2012. – № 5(23). – С. 197-205. – EDN PFCCZZ.
4. Зинченко, В. О. Научно-образовательное пространство подготовки исследователей новой формации / В. О. Зинченко, Е. Н. Санченко // Инженерное образование: содержание, технологии и оценка качества : материалы Международной научно-практической конференции, Казанский государственный энергетический университет, 28–29 мая 2026 года. – Казань: Казанский государственный энергетический университет, 2026. – С. 25-29. – EDN PBPEGB.
5. Леонидова, Г. В. Теория и практика формирования научно-образовательного пространства // Проблемы развития территории. – 2011. – № 3(55). – С. 110.
6. Шендрик, И. Г. Проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 401 с.

УДК 372.881.111.1

СОВРЕМЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Сатаева Г.С., канд. филол. наук.
ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского», г. Москва, РФ
galina-sataeva@ya.ru

Введение. Обучение английскому языку в военных вузах давно перестало сводиться к общеобразовательной дисциплине, к которой в конце учебника добавлен раздел профессиональной лексики. Курсант осваивает язык как часть профессиональной компетенции, и ошибки в переводе, радиообмене или на военных переговорах могут стоить куда дороже, чем неверно поставленный артикль в письменной контрольной работе. Отсюда возникает вопрос, на который методика пока отвечает по-разному. Какие принципы обучения вытекают из самой профессии, а какие перенесены из гражданской лингводидактики по инерции?

Исходным мы считаем принцип профессиональной обусловленности содержания. Теоретическую опору которому дал подход, который Т. Хатчинсон и А. Уотерс назвали «learning-centred» (т.е. курс проектируется от вопроса, зачем конкретному обучающемуся нужен английский язык [5]).

Цель исследования рассмотреть принципы обучения курсантов английскому языку, вытекающие из требований профессии: стандартизация речи с сохранением выхода в свободный регистр, задачный характер учебной работы, интеграция предметного и языкового содержания.

Основная часть. Первый принцип можно сформулировать как *стандартизацию речи при сохранении способности выйти за пределы стандарта.* Противоречие здесь кажущееся. На занятиях по авиационному английскому почти всегда разбирают столкновение двух Boeing 747 в аэропорту Тенерифе 27 марта 1977 г., унесшее 583 жизни: второй пилот KLM закончил повторение диспетчерского разрешения фразой «We are now at take-off», и диспетчер понял данную фразу как сообщение о позиции, а не о начале разбега [7]. После катастрофы слово **take-off** оставили только для самого разрешения на взлет и его отмены, на прочих этапах говорят **departure**. Представленный пример показывает, что стандартная фраза не покрывает нештатную обстановку, и потому Приложение 10 к Чикагской конвенции допускает обычный язык (plain language) там, где фразеология не справляется. Таким образом, курсанту нужны оба регистра, а переключаться между ними он должен осознанно, под нагрузкой, не подбирая слова.

Второй принцип касается *формы учебной работы*: задача важнее упражнения. Р. Эллис разводит задачи *сфокусированные*, рассчитанные на определенную языковую форму, и *несфокусированные*, где форму выбирает сам обучающийся [4]. В подготовке курсантов первые, как нам представляется, уместны на этапе отработки фразеологии, вторые нужны на тренажере, когда обстановка меняется по ходу занятия (например, отказ двигателя, проблемы с системой и т.д.). Хорошо в данном случае работает связка со специальным тренажером, где англоязычный радиообмен идет параллельно с профессиональным действием. Языковая ошибка проявляется там не в оценке преподавателя, а в последствиях маневра.

Третий принцип связан *с интеграцией предметного и языкового содержания* (CLIL). В модели 4C, предложенной Д. Койл, Ф. Худом и Д. Маршем, для военного вуза труднее всего дается компонент культуры [2]. Содержание и коммуникация обеспечиваются сравнительно легко, если тексты взяты из реальной документации. А вот культура профессионального сообщества в учебниках почти не описана. Перенос модели к тому же ограничен: CLIL складывался в европейской школе, и в вузе преподаватель языка редко владеет предметом, а офицер-специалист редко владеет методикой. Мы видим выход в парном ведении части занятий.

Четвертый принцип мы предлагаем обозначить как **служебную медиацию**. В дополнительном томе к Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком (2020 г.) появились новые шкалы медиации, онлайн-взаимодействия и плюрилингвальной компетенции, а также уровень Pre-A1 [3]. Курсанту медиация нужна в очень конкретной форме: передать командиру по-русски суть англоязычного навигационного предупреждения или, наоборот, изложить по-английски содержание отечественного приказа для иностранного партнера.

Заключение. Профессиональная деятельность курсантов предъявляет особые требования к владению английским языком. Эти требования определяют три взаимосвязанных принципа обучения, представленных в таблице ниже.

Таблица

Принципы обучения курсантов

Принцип	**Содержание**	**Как реализуется в обучении**
Стандартизация речи с выходом в свободный регистр	Освоение точных, единообразных речевых формул и профессиональной терминологии при сохранении способности гибко общаться в нестандартной ситуации.	Курсанты сначала отрабатывают типовые команды, доклады и процедуры, затем применяют их в диалогах и ситуациях, где нужно уточнить информацию, пояснить решение или отреагировать на изменение обстановки.

Задачный характер учебной работы	Язык усваивается как средство решения профессионально значимых задач, а не только как набор правил и слов.	Учебная работа строится вокруг конкретной цели: запросить сведения, передать приказ, согласовать действия, доложить о ситуации.
Интеграция предметного и языкового содержания	Английский язык изучается одновременно с профессиональными знаниями: языковая практика связана с темами и действиями будущей службы.	Используются профессиональные тексты, сценарии, термины и межпредметный материал; курсанты осваивают содержание и одновременно учатся выражать его по-английски.

Таким образом, профессиональная направленность обучения английскому языку курсантов не должна ограничиваться введением специальной лексики в общеязыковой курс. Она предполагает целостную организацию обучения, в которой стандартизированная лексика и фразеология сочетается с готовностью к свободному речевому взаимодействию, языковые средства осваиваются при решении профессиональных задач, а предметное и языковое содержание интегрируются.

Список литературы

1. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 219 с.
2. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 184 p.
3. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. – 280 p.
4. Ellis, R. Task-based Language Learning and Teaching / R. Ellis. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 387 p.
5. Hutchinson, T. English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 183 p.
6. ICAO. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements (Doc 9835-AN/453). – Montreal : ICAO, 2004. – URL: https://skybrary.aero/sites/default/files/bookshelf/2497.pdf (дата обращения: 30.09.2026). – Текст : электронный.
7. Tenerife Canary Islands Spain, 1977. – Текст : электронный // SKYbrary Aviation Safety. – URL: https://skybrary.aero/accidents-and-incidents/b742-b741-tenerife-canary-islands-spain-1977 (дата обращения: 30.09.2026).

УДК 378.02.014

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ: НОВЫЙ УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Сечкарь Ю.А., ORCID 0009-0002-5527-3535,
Коваленко Д.В., ORCID 0000-0002-6138-3549
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»,
г. Мелитополь, Запорожская обл., РФ
jualse2810@mail.ru

Введение. Актуальная социально-экономическая ситуация в Российской Федерации диктует необходимость повышения качества подготовки высококвалифицированных кадров. Сегодняшний рынок труда ориентирован на специалистов, сочетающих фундаментальные знания с практическими навыками, умением принимать ответственные решения, работать в коллективе и оперативно подстраиваться под меняющиеся условия. В этой связи приоритетной задачей образования становится внедрение образовательных технологий, стимулирующих познавательную активность студентов и способствующих развитию их профессиональных компетенций. Традиционная модель образования, основанная преимущественно на передаче готовых знаний от преподавателя к обучающемуся, не всегда обеспечивает необходимый уровень самостоятельности и практической подготовки будущего специалиста. Одним из способов решения данной проблемы является использование интерактивных методов обучения. Их применение предполагает активное взаимодействие всех участников образовательного процесса, совместный поиск решений, обмен мнениями, моделирование профессиональных ситуаций и рефлексию результатов деятельности. Интерактивное обучение способствует переходу от пассивного усвоения информации к осознанной деятельности обучающихся. В процессе такой работы формируются не только профессиональные знания и умения, но и коммуникативные, организационные, аналитические и социальные компетенции.

Цель публикации — раскрыть возможности интерактивных методов обучения как средства повышения качества профессионального образования, а также определить основные условия их эффективного применения в образовательном процессе.

Основная часть. Применение интерактивных методов в системе управления качеством подготовки специалистов направлено, прежде всего, на создание условий для интенсификации учебного процесса и развития творческого потенциала студентов. Интерактивные технологии мы рассматриваем как педагогическую систему, основу которой составляют: диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса,

коммуникативная, научно-исследовательская и творческая деятельность, а также диагностика результатов обучения. Данная технология реализуется на практике как совокупность средств, методов, форм обучения [1].

Одним из наиболее распространенных методов интерактивного обучения является работа в малых группах. Обучающиеся объединяются для выполнения общей задачи, распределяют роли, обсуждают возможные решения и представляют результаты. Данный метод способствует развитию навыков командной работы, учит слушать мнение других, аргументировать собственную позицию и согласовывать действия.Ра бота в малых группах может применяться при подготовке проектов, анализе профессиональных ситуаций, выполнении практических заданий, разработке технологических карт и составлении рекомендаций. Важным условием ее эффективности является четкое распределение обязанностей между участниками и наличие конкретного общего результата.

Особое место занимает метод анализа конкретных ситуаций, или кейс-метод. Суть данного метода заключается в коллективном анализ ситуации, поиск решения и общественности защита указанного решения. В процессе рассмотрения в кейсах студенты приобретают навыки командной работы, самостоятельного моделирования решения, самостоятельности рассуждая и отстаивая свое мнение [2]. Применение кейс-метода адаптируется под специфику конкретной дисциплины. Так, в рамках экономических программ студенты исследуют факторы, негативно влияющие на результативность предприятия. В медицинском обучении акцент делается на принятии клинических решений в условиях реальной практики. В педагогической подготовке кейсы направлены на анализ конфликтных ситуаций в образовательной среде и поиск конструктивных путей их урегулирования.

Эффективным интерактивным методом является деловая игра. Данный метод имеет большое значение при подготовке будущих специалистов. Так как в рамках данного метода они могут прочувствовать осваиваемую профессию, приобрести первоначальный опыт и профессиональные навыки. Также это помогает усвоить и закрепить те знания, что были получены ими на лекционных занятиях, путем применения их на практике и моделированием определенной осваиваемой трудовой деятельности [4]. Еще одним важным методом является проектное обучение. В рамках проектной деятельности обучающиеся самостоятельно или в группе решают практически значимую проблему, разрабатывают продукт и представляют результаты своей работы. Проект может иметь форму исследования, бизнес-плана, технического решения, методической разработки, информационного продукта. Проектная деятельность позволяет объединить теоретическую подготовку и практическую работу. При этом обучающиеся проходят несколько этапов: постановка проблемы, определение цели и задач, планирование, поиск и

анализ информации, разработка продукта, его презентация и оценка результатов. Такой подход способствует формированию самостоятельности, ответственности, инициативности и способности планировать собственную деятельность. Современное профессиональное образование невозможно представить без использования цифровых образовательных ресурсов. Интерактивные платформы, виртуальные тренажеры, электронные курсы, онлайн-тестирование и мультимедийные материалы расширяют возможности организации учебной деятельности. Однако интерактивное обучение невозможно без технического оборудования и наличия высокоскоростного интернета, а также навыков работы преподавателя с современными информационными технологиями [3].

Заключение. Использование интерактивных технологий в системе управления качеством профессиональной подготовки студентов позволяет в учебно-игровом пространстве проиграть разнообразные профессиональные и личностные роли и освоить их, создавая будущую модель взаимодействия людей в производственной ситуации [1]. Успех интерактивного обучения обусловлен грамотным подбором методик, готовностью педагога к фасилитации процесса и обязательным этапом рефлексии. При этом интерактивные подходы не вытесняют классические формы обучения, а гармонично дополняют их, повышая глубину усвоения материала.

Список литературы

1. Бурлакова И.И. Использование интерактивных технологий в системе профессиональной подготовки студентов//Ученые записки Орловского государственного университета. – 2014. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-tehnologiy-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-studentov?ysclid=mtlo1i81y1924446865 (дата обращения: 03.09.2026).
2. Муминов Б.Б., Мухамадиева К.Б. Интерактивные методы обучения в профессиональном образовании//Образование и проблемы развития общества. – 2018. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-v-professionalnom-obrazovanii?ysclid=mtlocpb9y933491721 (дата обращения: 03.09.2026).
3. Сечкарь Ю.А., Ганюк А.А. Применение компьютерных технологий в процессе интерактивного обучения истории// Информация и образование: границы коммуникаций. – 2025. – № 17(25). – С. 434-436. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82663936 (дата обращения: 02.09.2026). – EDN: TDHBQK.
4. Челнокова Е.А., Жидков А.А. Особенности применения интерактивных методов обучения в среднем профессиональном образовании//Научен вектор на Балканите. – 2020. – Т. 4. № 3(9). – С. 30–34. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-interaktivnyh-metodov-obucheniya-v-srednem-professionalnom-obrazovanii?ysclid=mtlola32j553014252 (дата обращения: 03.09.2026). DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0403.0005.

УДК 378.126

ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сидоренко О.И., канд. пед. наук, ORCID 0000-0001-5419-4988
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, РФ
sidorenko.oksana88@mail.ru

Введение. Под влиянием модернизации образовательных практик и эволюции педагогической теории система образования претерпевает нормативные, содержательные и методико-технологические изменения. В русле стремительной технологизации образования современная система подготовки будущих педагогов иностранного языка не в полной мере удовлетворяет кадровые запросы школы, ориентированные на технологически грамотного учителя. Стремительное обновление цифровых средств обучения делает затруднительным их оперативное внедрение в учебный процесс. Ключевыми стратегическими образовательными задачами на государственном уровне (национальный проект «Молодежь и дети») становятся обновление материальной базы для практики (создание современных кластеров и лабораторий на базе педвузов), обновление содержания подготовки кадров, интеграция технологий в учебные программы вузов и др. В этом контексте, по мнению С.И. Краснова, определяющим для современного учителя становится не столько увлечённость педагогическими технологиями, сколько сформированное проектно-технологическое мышление. Именно оно, как подчёркивает исследователь, позволяет добиваться высоких результатов в цифровой образовательной среде и служит связующим звеном между педагогической деятельностью и культурными запросами общества [1].

Укажем, что целью профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка является становление студента «как межкультурного коммуниканта» [2, с. 165], достижение чего в эпоху цифровизации требует от педагога сформированного проектно-технологического мышления. При этом, внедрение современных образовательных технологий «связано, прежде всего, со способностью самого преподавателя находить и разрабатывать нестандартные ситуации» [3, с. 110], что прямо указывает на приоритетность развития именно проектно-технологического мышления у будущего учителя.

Цель исследования – раскрыть сущность проектно-технологического мышления будущих учителей иностранного языка и обосновать его значимость для профессиональной подготовки в условиях цифровизации образования.

Основная часть. В подготовке будущих педагогов иностранного языка проектно-технологическое мышление формируется на основе трёх составляющих: сквозных технологий, трансформирующих языковое образование; гибких навыков (адаптивность, критическое мышление, самообучение, решение нестандартных задач) [4]; командной работы, реализуемой в коллаборативной среде. Интеграцию данных направлений обеспечивает проектно-технологическая деятельность будущих педагогов.

Опираясь на идеи А.В. Казаковой и П.Н. Медведева, мы рассматриваем проектно-технологическое мышление как интегративное личностное образование, которое обеспечивает способность будущего учителя иностранного языка последовательно осваивать познавательную, преобразовательную, коммуникативную и исследовательскую виды деятельности. Такая подготовка направлена на создание образовательных сценариев с применением цифровых средств и технологическое оформление их результатов в будущей профессионально-педагогической деятельности [5].

Естественной средой для становления проектно-технологического мышления будущего учителя иностранного языка выступает научно-исследовательская деятельность. Ранее нами были выделены методические условия формирования межкультурной коммуникативной компетентности: использование лингвистических методов решения межкультурных проблем, поиск информации межкультурного содержания, аналитическая работа над иностранным текстом через призму культуры [6, с. 48]. Данные условия применимы и к формированию проектно-технологического мышления, поскольку каждая операция требует проектирования траектории анализа с последующей технологической презентацией результатов.

Практическая реализация данных условий осуществляется на базе лингафонного кабинета ЛГПУ, где будущие учителя иностранного языка отрабатывают не только предметные навыки (аудирование, произношение), но и проектно-технологические компетенции: создание цифрового контента (запись речи, фонетические разборки, подкасты), цифровое проектирование уроков с комбинированием аудио-, видео- и текстовых ресурсов, синхронный и асинхронный перевод. Освоение данных компетенций требует проектно-технологического мышления, позволяющего выстраивать образовательные сценарии с использованием цифровых инструментов.

Более того, как показал анализ зарубежного опыта подготовки будущих учителей иностранного языка, эффективность моделей Германии, Великобритании и Китая обусловлена их проектной логикой – непрерывной интеграцией теории и практики, тьюторским сопровождением и академической мобильностью, что требует от студента проектирования собственной профессиональной траектории и

подтверждает необходимость формирования проектно-технологического мышления как системообразующего элемента подготовки [7].

Заключение. Проведённое исследование позволило раскрыть сущность проектно-технологического мышления будущих педагогов иностранного языка как интегративного личностного образования, проявляющегося в способности к поэтапному освоению познавательной, преобразовательной, коммуникативной и исследовательской деятельности, направленной на проектирование образовательных сценариев с использованием цифровых инструментов. Обосновано, что естественной средой для его становления выступает научно-исследовательская деятельность, а эффективность формирования подтверждается анализом зарубежного опыта. Проектно-технологическое мышление является системообразующим элементом профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка в условиях цифровизации образования.

Список литературы

1. Краснов С.И. Понятийный аппарат проектного педагогического мышления в контексте содержательно-процессуальной неопределенности образования / С.И. Краснов, О.С. Таизова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1(45). – С. 6–14. – DOI 10.54509/22203036_2022_1_6. – EDN TJQYQQ.
2. Марфина Ж.В. Структура и сущность межкультурной коммуникативной компетентности учителя иностранных языков / Ж.В. Марфина, О.И. Сидоренко // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 1(38). – С. 163–168. – DOI 10.36809/2309-9380-2023-38-163-168. – EDN PTXUYB.
3. Зинченко В.О. Подготовка будущего педагога к использованию кейс-технологии / В.О. Зинченко, О.И. Сидоренко // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения : Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Дербент, 27 февраля 2022 года / Под общей редакцией Э.А. Пирмагомедовой. – Москва: ООО "Парнас", 2022. – С. 108–114. – EDN NKUDKA.
4. Boranbayeva A. Integration of Innovative Educational Technologies into the Process of Soft Skills Formation among Future Foreign Language Teachers / A. Boranbayeva, G. Yerik, S.M. Minasyan, S. Bagitzhanova // International Journal of Information and Education Technology. – 2026. – Vol. 16, No. 2. – P. 538–545. – DOI 10.18178/ijiet.2026.16.2.1234.
5. Казакова А.В. Формирование проектно-технологического мышления будущих учителей технологии в процессе изучения дизайна и рекламных технологий / А.В. Казакова, П.Н. Медведев // Технолого-экономическое образование: достижения, инновации, перспективы : Межвузовский сборник статей XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 14–17 февраля 2017 года. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2017. – С. 115–118. – EDN ZFXOHZ.
6. Сидоренко О.И. Научно-исследовательская деятельность как средство формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих

учителей иностранного языка / О.И. Сидоренко // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 4(42). – С. 40–52. – EDN LNKVSM.
7. Сидоренко О.И. Зарубежный опыт методической подготовки будущих учителей иностранного языка / О.И. Сидоренко, В.О. Зинченко // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 3(45). – С. 327–339. – EDN HBWAOA.

УДК 378.091.2:004

ОТ ЦИФРОВОГО РАЗРЫВА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕКОНТЕКСТУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Следский А.А., ORCID 0009-0006-2197-0577,
Федотова О.Д., д-р пед. наук, проф.
ФГБОУ ВО « Донской государственный технический университет»,
г. Ростов-на-Дону, РФ
aleksandrsledskiy@gmail.com

Введение. Цифровая трансформация образования не сводится к внедрению LMS-платформ или VR-симуляторов. Она затрагивает ядро педагогической деятельности: цели, содержание, методы, формы и профессиональную позицию педагога. Однако массовая практика демонстрирует устойчивое противоречие: новые инструменты часто используются для решения старых дидактических задач. Возникает разрыв между потенциалом цифровой образовательной среды (ЦОС) и реальными изменениями в практике. Цель работы — обосновать реконтекстуализацию как механизм преодоления цифрового разрыва.

1. Цифровой разрыв как многоуровневое явление. Применительно к педагогической деятельности целесообразно выделить четыре уровня разрыва. Инфраструктурный — неравенство в доступе к устройствам и интернету. Пандемия COVID-19 обнажила его особенно остро, но его преодоление само по себе не гарантирует изменений в практике [3]. Компетентностный — наиболее критичный уровень: неравенство в цифровых компетенциях педагогов, которые включают не только технические навыки, но и способность критически оценивать дидактическую целесообразность технологий [4]. Культурно-ценностный — сопротивление, страх перед технологиями, опасения дегуманизации образования [5]. Результативный — конечное неравенство в образовательных результатах.

2. Реконтекстуализация как механизм трансформации. В логике культурно-исторической теории деятельности профессиональное развитие

педагога понимается как реконтекстуализация — адаптация внешних ресурсов к уникальной профессиональной ситуации [6]. Педагог не просто осваивает готовые методики, а переосмысливает их применительно к конкретным условиям. Предлагается трёхкомпонентная модель ресурсов: концептуальные (знание цифровой дидактики, таксономий, моделей смешанного обучения) [4; 7], инструментальные (цифровые сервисы, шаблоны, сценарии), социальные (доступ к профессиональным сообществам, наставникам, экспертам). Реконтекстуализация позволяет преодолеть разрыв между «лучшими практиками» и конкретными условиями работы педагога. Она предполагает активную субъектную позицию и переосмысление целей деятельности.

3. Условия эффективности. Анализ исследований позволяет выделить комплекс условий. Кадровые и психологические: формирование позитивных установок и мотивации, создание психологически безопасной среды, развитие эмоционального присутствия [3; 7]. Организационно-управленческие: системная поддержка руководства, создание инфраструктуры для реконтекстуализации — методологического центра, банка кейсов, профессиональных сообществ [6]. Технологические: надёжная цифровая экосистема, доступ к данным и аналитике [2; 7]. Содержательные: переориентация повышения квалификации с освоения инструментов на педагогический дизайн и микро-эксперименты [6].

Заключение. Трансформация педагогической деятельности в условиях ЦОС — человеко-центричный процесс. Преодоление цифрового разрыва невозможно только за счёт инфраструктуры или формального обучения. Ключевой механизм — профессиональная реконтекстуализация. Перспектива дальнейших исследований — разработка диагностического инструментария для оценки уровня реконтекстуализации педагогов.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7, № 1. С. 1–10. DOI 10.30853/ped20220003. EDN HQHBYI.
2. Трубина И.И., Бешенков С.А., Шутикова М.И. Цифровая образовательная среда в контексте вызовов цифрового социума // Образовательное пространство в информационную эпоху: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. М.: Институт стратегии развития образования, 2023. С. 645–651. EDN EWBXOC.
3. Зеер Э.Ф., Резер Т.М., Сыманюк Н.В. Трансформация функций преподавателей высшей школы в условиях неопределенности: постановка проблемы // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 5. С. 12–48. DOI 10.17853/1994-5639-2023-5-12-48. EDN AVXTNM.
4. Следский, А. А. Формирование цифровой дидактики и гибридных образовательных сред нового поколения / А. А. Следский // Инновационные направления развития в образовании, экономике, технике и технологиях : Сборник статей Национальной с международным участием научно-практической конференции, Ставрополь, 03–04

июня 2026 года. – Ставрополь: ООО "Издательство Ставролит", 2026. – С. 625-632. – EDN VOWWKR.
5. Садыков У.С., Богачев А.Н., Мусханова И.В. Гуманистический потенциал формирования личности в условиях цифровой реальности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 1(167). С. 197–207. DOI 10.25588/CSPU.2022.167.1.013. EDN WQYLRV.
6. Следский, А. А. Проектирование адаптивных образовательных траекторий на основе больших данных и ИИ-ассистентов / А. А. Следский // Инновационные направления развития в образовании, экономике, технике и технологиях : Сборник статей Национальной с международным участием научно-практической конференции, Ставрополь, 03–04 июня 2026 года. – Ставрополь: ООО "Издательство Ставролит", 2026. – С. 619-625. – EDN WGXGHV.
7. Tomczyk L. Digital competence among pre-service teachers: A global perspective on curriculum change as viewed by experts from 33 countries // Evaluation and Program Planning. 2024. Vol. 105. Art. 102449. DOI 10.1016/j.evalprogplan.2024.102449.

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Смирнова А.А., ORCID 0009-0005-6078-5844
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет»,
г. Ярославль, РФ
smirnovaaa@ystu.ru

Введение. Модернизация инженерного образования изменяет требования к профессионально-педагогической деятельности преподавателя технического вуза. Развитие научно-технологической базы, цифровизация производства и расширение взаимодействия университетов с реальным сектором закреплены в Концепции технологического развития Российской Федерации на период до 2030 года. Преподавателю необходимо обновлять содержание обучения, проектировать профессионально ориентированную деятельность студентов и выбирать способы оценивания, отражающие применение знаний в инженерной практике. Дидактическая компетентность связывается с проектированием и реализацией процесса обучения и рассматривается как значимый компонент профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза [1]. Цель публикации состоит в теоретическом обосновании педагогических условий ее формирования применительно к техническому вузу.

Основная часть. Современная дидактика высшей школы требует соотносить новые средства и способы обучения с целями, содержанием и результатами образовательного процесса [2]. При изменении условий привычные способы работы могут переставать обеспечивать требуемый результат. Возникающее несоответствие рассматривается как дидактическое затруднение, которое переводится в практическую задачу преподавателя и требует обоснованного решения [3]. На данной основе выделены три взаимосвязанных педагогических условия формирования дидактической компетентности преподавателя технического вуза.

Таблица 1

Педагогические условия формирования дидактической компетентности преподавателя технического вуза

Педагогическое условие	Содержание реализации	Результат
Интеграция базовых представлений и новых дидактических решений	Освоение закономерностей обучения в связи с проектированием современных способов инженерной подготовки	Обоснованный выбор содержания, методов, средств и оценивания
Комплексная критериальная самооценка и экспертная оценка	Сопоставление собственной оценки с внешней оценкой дидактических решений по единым критериям	Выявление индивидуального затруднения и направления профессионального развития
Использование бинарных методов преподавания и научения	Переход от освоения способа действия к самостоятельному проектированию, апробации и анализу решения	Готовность самостоятельно решать конкретные дидактические задачи

Первое условие связано с интеграцией базовых дидактических представлений и новых дидактических решений. Базовая подготовка обеспечивает понимание целей обучения, принципов отбора содержания, организации деятельности студентов и оценивания. Современная инженерная подготовка требует дополнять данную основу решениями, учитывающими профессиональный контекст, цифровые средства и проектную работу. В исследованиях дидактической подготовки акцентируется необходимость усиления проектировочной деятельности и использования практико-ориентированных способов освоения профессиональных действий [4]. Новое средство или технология при таком подходе оцениваются по их функции в решении конкретной дидактической задачи.

Второе условие предполагает комплексную критериальную самооценку и экспертную оценку. Самооценка позволяет выявлять

затруднения при постановке целей, проектировании заданий, организации деятельности студентов и оценивании результатов. Экспертная оценка проводится по тем же основаниям с использованием рабочих программ, учебных заданий и оценочных материалов. Сопоставление двух позиций позволяет определить конкретное затруднение и направление профессионального развития. Профессиональная рефлексия в исследованиях дидактической идентичности рассматривается как механизм осмысления собственных способов преподавания и особенностей учебной деятельности обучающихся [5].

Третье условие определяет организацию формирования компетентности через бинарные методы преподавания и научения. В подходе М. И. Махмутова способ деятельности преподавателя соотносится с характером познавательной деятельности обучающегося [6]. После выявления затруднения преподаватель осваивает необходимый способ действия, проектирует собственное дидактическое решение, получает обратную связь, апробирует его и анализирует результат. Подобная логика согласуется с использованием моделируемых профессиональных ситуаций, где безопасная для ошибки среда и развивающая обратная связь создают условия для рефлексии и повторной отработки действия [8].

Выделенные условия образуют единую логику формирования дидактической компетентности. Содержание компетентности задает предмет профессионального развития, самооценка и экспертная оценка выявляют индивидуальное затруднение, а организация практической деятельности обеспечивает переход к самостоятельному проектированию и корректировке дидактического решения.

Заключение. Формирование дидактической компетентности преподавателя технического вуза целесообразно строить на трех взаимосвязанных педагогических условиях. Первое обеспечивает связь базовых положений дидактики с современными решениями инженерной подготовки. Второе направлено на выявление индивидуальных затруднений через сопоставление самооценки и экспертной оценки. Третье обеспечивает освоение способов деятельности через проектирование, апробацию и рефлексивный анализ дидактических решений. Совместная реализация условий ориентирует профессиональное развитие преподавателя на решение конкретных задач образовательной практики технического вуза.

Список литературы

1. Храмова, Е. В. К вопросу развития дидактической компетентности преподавателя вуза / Е. В. Храмова // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2010. – № 58. – С. 51–54. – EDN MUSSPL.
2. Левицкий, М. Л. Новые дидактические решения в условиях цифровой трансформации высшего образования / М. Л. Левицкий, И. М. Осмоловская, И. Ю. Тарханова // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 11. – С. 5–15.

3. Тарханова, И. Ю. Дидактические затруднения педагогов в условиях цифровой трансформации общего образования / И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 4 (139). – С. 8–18. – DOI 10.20323/1813-145X-2024-4-139-8.
4. Тарханова, И. Ю. Дидактическая подготовка будущих педагогов в российских университетах / И. Ю. Тарханова // Ценности и смыслы. – 2026. – № 3 (103). – С. 72–81. – DOI 10.24412/2071-6427-2026-3-72-81.
5. Тарханова, И. Ю. Дидактическая идентичность современного учителя / И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 3 (144). – С. 8–17. – DOI 10.20323/1813-145X-2025-3-144-8.
6. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 364, [3] с.
7. Тарханова, И. Ю., Морозов, А. С. Диалоговые тренажеры для оценки и формирования коммуникативных компетенций будущего педагога // Новые дидактические решения для развития высшего образования в условиях цифровой трансформации : сборник научно-методических материалов / под научной редакцией М.Л. Левицкого, И.М. Осмоловской, И.Ю. Тархановой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. – С. 50–56.

УДК 378.6

СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ХИМИИ

Снычева Е.В., канд. хим. наук, ORCID 0009-0006-4891-8648,
Мокшина Н.Я., д-р хим. наук, доц., ORCID 0000-0001-8409-024X,
Трошин И.Ф., Саблин И.Е.
ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, РФ
moksnad@mail.ru

Введение. На первом курсе военного вуза на всех видах учебных занятий крайне важно показать курсантам взаимосвязь химических явлений и процессов с их будущей специальностью, роль химии в военном деле и повседневной деятельности военнослужащего. Опыт работы с курсантами показывает, что традиционные контрольные работы, самостоятельная работа обучающихся у доски и ставшие популярными в последнее время тестовые задания мало эффективны при контроле знаний, не интересны обучающимся и не способствуют развитию мотивации у них к изучению химии. При этом эффективная проверка знаний должна быть обучающим элементом в учебном процессе.

Цель работы – исследование возможности применения заданий, связанных со специализацией курсантов для повышения у них интереса к изучению химии на первом курсе.

Основная часть. Для повышения мотивации курсантов к обучению на первом курсе преподаватели профильных кафедр решают следующие задачи: 1) оценка мотивационных установок курсантов при поступлении в вуз, в процессе обучения и при промежуточной аттестации (в динамике); 2) формирование мотивации к получению и применению знаний по естественнонаучным дисциплинам в профессиональной деятельности; 3) повышение индивидуализации обучения; 4) развитие личностных и профессиональных качеств, позволяющих совершенствовать навыки и умения. Поставленные задачи можно решить, осуществляя личностный (психолого-педагогический) и компетентностный (информационно-технологический) подходы в своей образовательной деятельности [1].

Один из важных элементов обучения – контроль усвоения учебного материала курсантами. Проверка знаний указывает на направление дальнейшей работы преподавателя, через нейронные связи головного мозга закрепляет материал, позволяет корректировать методы передачи знаний обучающимся. Авторами работы предлагаются задания, связанные с военным делом, повышающие стремление курсантов овладеть в совершенстве будущей военной профессией [2]. Эти задания связаны с непосредственным решением задачи и проведением небольшого химического эксперимента. Предлагаются следующие варианты заданий, связанных с изучением основ органической и аналитической химии.

Задание №1. После пожара на военном корабле обнаружили неизвестный трудноотделяемый липкий остаток. Это химическое вещество применяется в составе порошков при тушении пожаров на кораблях и авиационных отсеках. Известно, что порошок имеет тривиальное название поташ, относится к классу минеральных солей, катион соли при внесении в пламя дает фиолетовое окрашивание, а анион входит в состав мела. Проведите качественные химические реакции, идентифицирующие химическую формулу неизвестного порошка.

Задание № 2. В ходе военного конфликта произошла утечка аммиака. Как с помощью подручных средств и доступных в быту химических веществ защитить органы дыхания от вдыхания данного газа? Проведите соответствующие химические реакции, происходящие при нейтрализации аммиака предложенным вами способом.

Задание № 3. В военном деле широко применяются спирты. Спирты классифицируют в зависимости от числа гидроксильных групп и строения углеводородного радикала. На военном складе нашли канистру, на поврежденной этикетке которой военным удалось прочитать только слово «спирт». Возможно, в канистре находится один из спиртов: метиловый, этиловый или изопропиловый. Метиловый спирт – сырье для производства горючего для ракет, БПЛА и генераторов, часто становится целью ударов по химическим заводам в тылу противника. Этиловый спирт применяют как горючее, антиобледенитель в авиации, компонент тормозной

жидкости. Изопропиловый спирт – растворитель для очистки и обезжиривания деталей военной техники, компонент рецептур раздражающего действия патронов специального назначения. Проведите химические реакции, с помощью которых можно идентифицировать спирт в канистре.

Заключение. Применение связанных с будущей специализацией военнослужащих специализированных расчетных задач и заданий, включающих выполнение химического эксперимента, способствует повышению мотивации к изучению химии у курсантов первого курса военного вуза.

Список литературы

1. Бакланов И.О. Методические особенности проведения лекционных занятий по естественнонаучным дисциплинам с курсантами военного вуза / И.О. Бакланов, Н.Я. Мокшина, Р.П. Лисицкая // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 5. – С. 109–114. – DOI: 10.17513/snt.40013. – EDN: HCMNRK.
2. Машин В.Н. Формирование информационной культуры курсантов военных вузов в цифровом формате / В.Н. Машин, М.С. Соломатин, А.В. Машина // Перспективы науки. – 2019. – № 7(118). – С. 192–194. – EDN: XZSSFC.

УДК 640.4:004

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА

Соловьев С.Г., ORCID 0000-0001-9567-7222
ФГБОУ ВО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», г. Донецк, РФ

Введение. В современных условиях непрерывно изменяющегося технологического пространства сложно переоценить значение творческого подхода к осуществлению любой сколько-нибудь социально значимой деятельности, будь то преподавание в индустрии гостеприимства, разработка очередного кафедрального мероприятия или процесс формирования профессиональной направленности личности студента. Скорость изменений, происходящих в современном мире, актуализирует значение творческого подхода, представляющего собой сегодня уже не просто "желательное дополнение", а необходимый компонент качественного профессионального образования.

Цель. Рассмотрение некоторых ключевых аспектов формирования профнаправленности, определяемых, с одной стороны, растущей

скоростью технологических изменений, происходящих в современном мире и, с другой стороны, сложностью взаимодействия с достаточно сбалансированными и отличающихся определённой ригидностью когнитивными процессами, в терминах которых описывается понятие направленности личности и не менее ёмкое понятие творчества.

Основная часть. Прежде всего, следует отметить беспрецедентное значение технологий в современном мире, которые представляют собой не просто инструменты, а новую среду обитания человека. Однако сами по себе технологии – это лишь «сырая мощность». Именно творческий подход является тем «двигателем», который превращает эту мощность в готовый результат в виде инноваций, способен решать сложные проблемы и придавать технологиям человеческое, осмысленное измерение. Для молодого человека, формирующего собственную профессиональную идентичность, это сочетание становится критически важным.

«Профессиональная направленность как целостная система устойчивых мотивов, интересов и целей личности связана с конкретной профессиональной сферой» [1]. Применение современных технологий и творческий подход кардинально меняют процесс ее формирования.

Действительно, направленность личности в терминах общей психологии представляет собой важнейшее свойство содержания личности, которое в целом выражает динамику развития человека как социального существа и основные тенденции его поведения.

Направленность личности традиционно определяют как совокупность устойчивых мотивов, взглядов, убеждений, потребностей и устремлений, ориентирующих человека на определённое поведение и вид деятельности, на достижение относительно сложных целей.

Направленность личности, по мнению А.А. Радугина, — это «совокупность устойчивых мотивов, относительно независимых от ситуации, ориентирующих избирательную активность личности. Направленность личности связывается с саморазвитием, самоопределением, самосовершенствованием, конструктивным самоутверждением человека» [2].

Творческий подход в эпоху цифровых технологий кардинально меняет процесс формирования профессиональной направленности будущего специалиста индустрии гостеприимства. Это уже не просто добавление IT-курсов в учебный план, а фундаментальное преобразование методов, содержания и самого мышления. И если раньше творчество в гостеприимстве ассоциировалось с искусством сервировки, оформления зала или создания развлекательной программы, то сегодня это способность использовать цифровые инструменты для проектирования, персонализации и улучшения гостевого опыта на всех его этапах. Что предполагает формирование цифровых компетенций у работающих в отрасли специалистов, которые, в свою очередь станут основой формирования

профессиональной направленности будущего специалиста. В контексте сказанного точным определением цифровой компетентности, на наш взгляд, является следующее определение, предложенное Кальвани, Фини и Раньери: «Цифровая компетенция заключается в способности исследовать, анализировать, выбирать и критически оценивать данные и информацию, использовать технологический потенциал для представления и решения проблем и создания общих и совместных знаний при одновременном повышении осведомленности, личной ответственности и уважения взаимных прав/обязанностей» [3].

Ключевые особенности формирования цифровых компетенций и шире – профессиональной направленности предполагают трансформацию образовательной среды: от лекций к иммерсивным творческим лабораториям, позволяющим формировать навыки с использованием средств виртуальной реальности, погружаясь в пространство виртуального отеля или ресторана, отрабатывая диалоги с виртуальными гостями (в том числе "сложными"), учась расселять виртуальные тургруппы, управлять виртуальным ивент-пространством. Где появляется возможность средствами геймификациия и симуляции превратить довольно скучный учебный курс в увлекательную игру по управлению виртуальным отелем, где нужно достигать KPI по степени удовлетворенности гостей, оптимизировать доходность и реагировать на кризисные ситуации (например, пандемию или сбой в системе бронирования). Где в контексте творчества, основанного на данных, студентов учат не бояться больших данных, а использовать их для творчества. Чтобы анализировать цифровые следы гостей (истории поиска, отзывы в соцсетях, предпочтения в бронированиях) и на основе этого учиться предвосхищать желания: если гость искал веган-рестораны и экскурсии с гидом-экологом, можно творчески подготовить для него приветственный набор и персональные рекомендации; создавать персонализированные предложения: если ИИ подсказывает, что гость часто путешествует с собакой, то творческий подход — разработать для него "собачий" welcome-pack и карту мест для выгула. Где "гибкие" компетенции (Soft Skills) формируются посредством технологических инструментов, например, коллаборативных платформ, типа, Trello, Asana, Miro), где студенты работают над проектами в виртуальных командах, моделируя реальную работу распределенного офиса отеля (например, согласование свадьбы между отделом продаж, кейтерингом и службой размещения).

Таким образом, педагоги и наставники делают акцент на этике использования данных, важности "человеческого касания" в мире чат-ботов и цифровых консьержей. Творчество здесь проявляется в нахождении баланса: между возможностью эффективно решить проблему гостя при помощи ИИ и случаями необходимого личного, эмпатичного вмешательства менеджера.

Таким образом, творческий подход является системообразующим фактором в процессе формирования профессиональной направленности личности студента в условиях информационного общества. Он трансформирует личность студента, превращая её из объекта обучения в субъект профессиональной деятельности, помогая ей не только усвоить сумму знаний, но и стать гибким, мотивированным и мыслящим специалистом, способным к самореализации, инновациям и принятию гибких и нестандартных решений в будущей карьере. А современные технологии являются не просто "дополнением" к профессиональной подготовке, а катализатором творческого переосмысления самой профессии, требуя от будущего специалиста принципиально нового типа мышления – гибкого, аналитического и вместе с тем по-человечески теплого.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.,1975
2. Культурология /под ред. А.А. Радугина М.: Центр, 2002 - 224 с.
3. Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. Assessing digital competence in secondary education. Issues, models and instruments. ln M. Learning (Ed.), lssues in information and media literacy: Education, practice and pedagogy. - Santa Rosa, CA: lnforming Science Press, 2009. P. 153.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Старшова И.В.

Тома Ж.В., канд пед наук, доц., ORCID 0000-0001-7648-0395

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, РФ

mir-876@yandex.ru

Введение. В современной ситуации самоопределения для подрастающего поколения важно быть окруженными людьми, обладающими устойчивой картиной мира, с правильной оценкой социальных изменений. Эту важную задачу выполняет учитель. В связи с этим большое значение имеет понимание учителем своей педагогической деятельности и той ответственности, что возлагается на него его профессиональной деятельностью. Важным аспектом, который не должен игнорироваться в период подготовки будущих учителей является их профессиональная идентичность (ПИ), ведь понимание студентом себя самого через анализ всех видов деятельности, составляющих подготовку к работе учителем обеспечивает установление своей идентичности в отношении избранной профессии.

Цель исслдеования – уточнить особенности профессиональной идентичность учителя физической культуры как результата становления компонентов, формируемых в процессе учебно-воспитательного процесса в вузе.

Основная часть. Профессиональная идентичность – один из спорных предметов изучения многих наук, в том числе и педагогике. Поиск самого себя продолжается всю жизнь и определяет норму социального становления человека. Человек – социальный индивид и без общества он не может. Через взаимодействие с людьми разными путями человек устанавливает для себя кто он есть. Внутреннее измерение проявлений реальности в отношении к своему внутреннему миру проявляется как идентификация, представляющая собой особый процесс отождествления себя с внешними процессами, явлениями, объектами и т.п. [1, 2]. Таким образом, ПИ является результатом психической работы сознания человека для оценки себя в кокетстве изменяющегося вокруг пространства. Результат психической работы складывается из знаний, чувств, интереса, потребностей. Именно они раскрывают профессиональную идентичность человека [2].

В связи с особенностями профессии учителя физической культуры, ключевые механизмы формирования ПИ останутся неизменными. Изменения внесет предметная область профессиональной деятельности. К особенностям предметной области учителя физической культуры относится: двигательная деятельность как основа обучения, воспитания и развития детей; двигательные умения и навыки как результат обучения; обучение двигательным действиям и воспитание физических качеств как методы воспитания личности обучающихся; формирование социально значимой установки на ведение здорового образа жизни у детей.

По нашему мнению, именно эти особенности предметной области физической культуры в школе (а именно на уроках физической культуры и во внеурочной деятельности) предопределяют направленность ПИ будущих учителей физической культуры. Это выражается в том, что студенты должны: качественно освоить двигательные имения и навыки, которым будут обучать детей; на высоком уровне развить физические качества; получить массовые спортивные разряды по видам спорта; овладеть системной знаний в анатомии, физиологии, биомеханике, спортивной подготовке, методике физического воспитания, педагогике, психологии и т.д. для формирования учебно-воспитательного процесса и управления им; изменить свой образ жизни в сторону здорового образа жизни; воспитать в себе ответственность, дисциплинированность, работоспособность, трудолюбие, упорство, соблюдение нравственного выбора (честность, справедливость, сопереживание, понимание и т.д.) [3].

Как результат мы видим, что профессиональная идентификации идет по пути пересмотра студентом своего сложившегося образа жизни.

Говорить о формировании ПИ можно тогда, когда будущий учитель физической культуры становится отличным студентом [4].

Отличные оценки и успеваемость могут стать показателями формирования ПИ учителя физической культуры. Но это отражает всего лишь стремление освоить предметные знания, необходимые в профессии, а вот цели, которые определяют активность студентов могут отличаться от стремления стать учителем физической культуры. Часть студентов выбирают сферу фитнеса, адаптивной физической культуры и работу в избранном виде спорта. В этом случае важным инструментом для установления целей обучения как «отличников», так и тех, кто учиться слабее, является специально разработанные опросники. Однако и в этом случае мы не сможем получить достоверной информации, поскольку человек хочет казаться лучше и выбирает те ответы, которые, по его мнению, могут быть социально правильными. Для уточнения формирующейся ПИ применяются специализированные тесты для выявления глубинных причин принимаемых решений. Это определение ценностей, установок, склонностей и т.п. [5].

Заключение. Как видно, анализ данных для оценки формирования ПИ даже в простом описании представляет собой 3-х уровнённую систему получения показателей. Причем на каждом уровне могут быть использованы разные методики и не по одной.

Поэтому ПИ человека продолжает оставаться задачей со знаком вопроса. Хотя на протяжении многих десятилетий накоплен большой объем знаний об идентичности как такой, начиная с древнегреческих философов, когда идентичность была впервые выделена как предмет изучения. Важность изучения формирования идентичности человека является одной из проблем социально-политических исследований [1, 3].

Установив, что деятельность учителя физической культуры обличает сложность, выраженная в содержании обучения предмету «Физическая культура», мы предположили, что ПИ как сформированный результат деятельности должна быть шире, чем: интерес к работе с детьми; интерес к тренировке спортивной команды; интерес к работе в школе; склонности к комфортным условиям работы в школе; склонности к пренебрежению своими педагогическими обязанностями перед детьми и обществом страны в целом; социально-экономической защищенности и стабильности; реализации своих властных амбиций и т.п. [6].

При этих отрицательных факторах, мы считаем, что формирование ПИ должно сопровождаться диагностикой этих проявлений и педагогической работой со студентами для устранения этих факторов.

В заключении отметим, что ПИ в психолого-педагогических механизмах своего развития схожа, но при этом имеет отличия, связанные с особенностями профессиональной деятельности. У учителя физической культуры она определяется предметной деятельностью.

Список литературы

1. Разживина, М. И. Профессиональная идентичность педагога. Анализ современных подходов / М. И.Разживина, Н. В. Яковлева // Прикладная юридическая психология. – 2022. – №4 (61). – С. 131–141. – doi: 10.33463/2072-8336.2022.4(61).
2. Фортыгина, С. Н. Факторы профессиональной идентичности современного учителя / С. Н. Фортыгина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2024. – № 5. – С. 229–243. – DOI 10.25588/CSPU.2024.183.5.013
3. Воскрекасенко, О. А. Профессиональное воспитание будущих педагогов в высшей школе: гендерный аспект / О. А. Воскрекасенко, В. В. Константинов, С. С. Пашковская, Ж. В. Тома // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 9. – С. 104–108. – DOI: 10.17513/snt.39316
4. Тома, Ж. В. Профессия как основополагающая категория профессионального воспитания / Ж. В. Тома, А. А. Пашин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 3. – EDN: RLSHEW
5. Тома, Ж. В. Профессиональная идентичность студентов и показатели ее сформированности / Ж. В. Тома, В. В. Усманов, В. В. Константинов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2026. – № 2 (62). – С. 104–109. – DOI 10.54509/22203036_2026_2_104 EDN WLJGYU
6. Лыгина, М. А. Опыт самоорганизации студентов как практическая сторона профессионального воспитания / М. А. Лыгина, Ж. В. Тома // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 1. – С. 66–71. – EDN: KKPYWI

УДК 378.011.3-051:061.2-053.6

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Сурнина Т.Н.
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, РФ
surnina79@mail.ru

Молодёжная политика является стратегическим вектором развития страны, охватывая социально-экономическую и политическую сферы. В условиях Луганской Народной Республики присоединение новых территорий к единому образовательному и социокультурному пространству Российской Федерации актуализирует задачу кадрового обеспечения отрасли, которая включает не только создание условий для самореализации молодёжи, но и противодействие деструктивным идеологиям, формирование единого ценностно-смыслового пространства. Ключевой вызов для системы педагогического образования – переход от культурно-досуговой парадигмы к подготовке специалистов аналитико-управленческого, цифрового и социально-проектного профиля. Это

требует пересмотра кадровых моделей: специалист по работе с молодёжью должен быть востребованным на рынке, нравственно устойчивым и профессионально гибким. Необходима система подготовки, нацеленная на воспитание управленцев и методологов, способных приумножать интеллектуальный и материальный потенциал государства [1].

Целью настоящей публикации является анализ инновационных векторов, заложенных в актуализируемую нормативно-правовую базу отрасли, и обоснование стратегических подходов к трансформации учебного процесса.

Острие данного государственного запроса требует от университетского сообщества оперативной реакции и фундаментального пересмотра содержания основных профессиональных образовательных программ.

Императивом для пересмотра содержания основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) выступает вступление в силу с 1 сентября 2026 года профессионального стандарта «Специалист по работе с молодежью» (приказ Минтруда РФ от 11.11.2025 № 640н). Данный документ выступает стратегическим ориентиром, детерминирующим необходимость фундаментальной трансформации содержания основных профессиональных образовательных программ. Замена стандарта 2020 года продиктована объективной необходимостью адаптации кадрового потенциала к реалиям цифровой трансформации, сложным социокультурным вызовам и специфическим задачам интеграции новых регионов, что требует от выпускников вузов совершенно иного уровня профессиональной компетентности.

В условиях цифровизации инновационные технологии выступают действенным инструментом формирования у молодёжи компетенций, востребованных в XXI веке: цифровой и медиаграмотности, критического мышления, навыков онлайн-коммуникации и коллективной работы в многоуровневых структурах. Их системное внедрение в практику работы с молодым поколением создаёт предпосылки для успешной адаптации к профессиональной деятельности в рамках цифровой экономики [2].

Архитектурный анализ нового нормативного акта базируется на четкой квалификационной стратификации, что имеет прямое проекционное влияние на структуру высшего образования:

– пятый уровень, релевантный для среднего профессионального образования, ориентирован на полевое сопровождение молодежных объединений;

– шестой уровень, формирующий ядро бакалавриата, смещает фокус на проектный менеджмент и межсекторальную координацию;

– седьмой уровень, адресованный магистрантам и слушателям программ дополнительного профессионального образования, задает

планку стратегического управления и риск-менеджмента в институциях молодежной политики [3].

Подобная градация диктует вузам задачу выстраивания непрерывных траекторий подготовки с возможностью вертикальной мобильности кадров.

Акценты в подготовке кадров для молодежной политики региона смещается на цифровую гигиену и информационную безопасность. Профессиональный стандарт требует от специалиста мониторинга медиа на предмет экстремизма и неонацизма, а также владения инструментарием противодействия деструктивным нарративам и укрепления общероссийской идентичности (включая поддержку молодой семьи). Цифровая среда при таком подходе перестаёт быть лишь техническим каналом – она воспринимается как зона ценностного противостояния, что делает обязательным введение в образовательные программы курсов по медиапсихологии и цифровой безопасности [3].

Параллельно в профессиональной среде всё более востребована доказательность решений в молодёжной политике, что предполагает владение социологическим инструментарием – от проектирования опросов до верификации и визуализации данных. Оценка результативности программ и работы институций невозможна без навыков работы с информационными массивами. Это требует усиления в учебных планах разделов по математической статистике и социологии, что переводит профессию на уровень научно обоснованного управления и предполагает освоение специализированного программного обеспечения.

Отдельного методологического осмысления требует нормативное закрепление функций по администрированию объектов молодежной инфраструктуры. Впервые в профессиональном стандарте четко артикулированы компетенции по управлению молодежными центрами, коворкингами и профильными лагерями. Специалист обязан обеспечивать их человекоцентричную загрузку, выстраивать клиентские сервисы и оценивать качество функционирования пространств.

Кроме того, усложнение социальной ткани и необходимость консолидации ресурсов актуализируют навыки сетевого взаимодействия. Стандарт предъявляет высокие требования к работе с субъектами молодежной политики и инфраструктуры. Выпускник должен выступать не изолированным исполнителем, а модератором, способным консолидировать ресурсы некоммерческих организаций, бизнес-структур и волонтерских объединений через технологии социального проектирования, привлечения внебюджетного финансирования и разрешения конфликтных ситуаций.

Резюмируя проведенный анализ, констатируем, что новый профессиональный стандарт задает предельно высокие требования к синтетическим компетенциям выпускника, объединяющим социологию,

право, проектный менеджмент и социальную педагогику. Для вузов, готовящих специалистов по работе с молодежью, в том числе для Луганского государственного педагогического университета, их имплементация является безусловным стратегическим приоритетом, требующим опережающей подготовки специалистов, способных реализовывать государственную молодежную политику и формировать ценностные ориентиры молодежи в условиях интеграционных процессов.

Список литературы

1. Езопов, М. В. Подготовка квалифицированных кадров для реализации современной модели молодежной политики / М. В. Езопов, Д. И. Дьяков // Московский экономический журнал.– 2021. – № 12. С. 512–525. – DOI:10.24412/2413-046X-2021-10731.
2. Жане, С. Р. Инновационные технологии реализации молодежной политики в многонациональных регионах / С. Р. Жане, С. И. Абреч, Э. А. Коблева, Ф. Р. Хагур // ЕГИ. – 2025. – № 2 (58). – С. 683–688/ – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-realizatsii-molodezhnoy-politiki-v-mnogonatsionalnyh-regionah (дата обращения: 24.06.2026).
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 11.11.2025 № 640н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по работе с молодежью"». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413485288/.

УДК 378.147

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ЦИФРОВОЕ НЕРАВЕНСТВО

Ташкинов Ю. А. **,** ORCID 0000-0002-6531-5498,
Лошакова В.М.
«Донбасская национальная академия строительства и архитектуры» – филиал ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет», г. Макеевка, ДНР, РФ
yu.a.tashkinov@donnasa.ru, v.m.loshakova@donnasa.ru

Введение. Современные тенденции цифровизации общества охватывают все сферы деятельности человека, включая высшее образование. Одним из наиболее значимых факторов трансформации учебного процесса в инженерно-строительной подготовке стало внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ), которые стремительно интегрируются в образовательную практику. Для будущих инженеров-строителей это имеет особое значение, поскольку специфика их профессиональной подготовки предполагает сочетание фундаментальных

знаний, практических умений, проектного мышления и способности принимать обоснованные инженерные решения в условиях высокой технологической сложности. Использование ИИ открывает широкие возможности для персонализации обучения, автоматизации контроля знаний, повышения доступности учебных ресурсов и развития профессиональных компетенций. Вместе с тем наряду с преимуществами проявляются и серьезные вызовы, связанные с объективной оценкой образовательных результатов, академической честностью и подготовкой студентов к реальной инженерной деятельности. Особую значимость приобретает и проблема цифрового неравенства, поскольку эффективность применения ИИ зависит не только от наличия технического доступа, но и от уровня цифровой грамотности, умения критически оценивать результаты машинной генерации и интегрировать их в собственную учебную деятельность [1, 2].

Цель публикации — проанализировать ключевые вызовы, связанные с применением технологий искусственного интеллекта в подготовке будущих инженеров-строителей, выявить риски и преимущества использования подобных инструментов, а также обозначить возможные пути обеспечения объективности образовательных результатов в условиях цифровой трансформации инженерного образования.

Основная часть. ИИ в образовательном процессе проявляется в различных формах: интеллектуальные системы тестирования, адаптивные электронные курсы, виртуальные симуляторы строительных процессов, генеративные системы поддержки проектирования. Все это способствует более глубокому усвоению материала и развитию практических навыков. Так, применение цифровых двойников зданий и инфраструктурных объектов позволяет студентам моделировать сложные инженерные решения без риска для реальных объектов, а интеллектуальные платформы помогают оперативно анализировать ошибки и корректировать траекторию обучения. Однако одновременно студенты получают доступ к инструментам генерации текстов, расчетов и проектных решений, что формирует принципиально новые вызовы для контроля образовательных результатов. В условиях, когда ИИ способен быстро создавать пояснительные записки, фрагменты расчетов и варианты проектных решений, преподаватель сталкивается с рядом трудностей. Во-первых, возникает проблема автоматизированного выполнения учебных заданий, что снижает ценность самостоятельной работы студента. Во-вторых, затрудняется выявление авторства, поскольку становится сложно определить, где заканчивается вклад обучающегося и начинается машинная генерация. В-третьих, возрастает риск снижения мотивации к критическому мышлению: студент начинает воспринимать ИИ как универсальный инструмент, перекладывая на него функции анализа и синтеза инженерных решений. В-четвертых, возникает разрыв между

формально высокими результатами тестирования и реальными профессиональными компетенциями выпускника, что особенно критично для инженерно-строительной сферы [1].

Это вызывает также проблему прогнозирования образовательных результатов будущих инженеров-строителей. Если ранее модель успеваемости могла опираться преимущественно на результаты самостоятельного выполнения заданий, то в условиях ИИ такая связь ослабевает. Формируется ситуация, при которой внешне успешная учебная траектория не гарантирует сформированности инженерного мышления, способности к проектному анализу и ответственности за принимаемые решения [2]. С другой стороны, использование ИИ имеет и очевидные преимущества. Прежде всего это индивидуализация обучения: студент получает адаптивные рекомендации, что позволяет учитывать разные темпы освоения материала и поддерживать более равномерное продвижение по дисциплине. Кроме того, ИИ обеспечивает автоматизацию рутинных задач, включая проверку тестов, анализ ошибок и статистическую обработку данных по группе. Существенным преимуществом становится и повышение качества проектной подготовки: модели машинного анализа позволяют оценивать устойчивость конструкций, эффективность материалов и оптимальность строительных решений, что расширяет практический инструментарий будущего инженера. Наконец, ИИ способствует глобализации знаний, поскольку обеспечивает доступ к международным информационным базам, цифровым библиотекам и современным инженерным практикам [1].

В долгосрочной перспективе ИИ, вероятно, станет неотъемлемой частью инженерного образования. При этом акцент в оценке образовательных результатов будет постепенно смещаться от простого воспроизведения знаний к умению работать совместно с интеллектуальными системами. Будущие инженеры-строители должны уметь критически оценивать данные, генерируемые ИИ, соотносить их с нормативной базой и интегрировать в собственные проектные решения. В этой связи изменится и роль преподавателя: он будет не только транслятором знаний, но и наставником, сопровождающим процесс формирования инженерного мышления в условиях цифровой среды. Такая трансформация требует от вуза не только обновления содержания дисциплин, но и пересмотра форм контроля, методики оценки и принципов академической этики [2].

Заключение. Применение технологий искусственного интеллекта в подготовке будущих инженеров-строителей открывает новые горизонты, но одновременно ставит перед педагогическим сообществом ряд серьезных вызовов. Главный из них — обеспечение объективной оценки образовательных результатов и сохранение роли самостоятельного мышления в эпоху автоматизированных решений. Не менее значима и

проблема цифрового неравенства, поскольку доступ к ИИ сам по себе не гарантирует равных образовательных возможностей: решающее значение приобретает способность осмысленно и ответственно использовать цифровые инструменты. Оптимальным видится путь интеграции ИИ как вспомогательного средства, усиливающего образовательный процесс, но не заменяющего фундаментальные знания и профессиональные навыки. Таким образом, будущее инженерно-строительного образования определяется не столько самим искусственным интеллектом, сколько готовностью вузов, преподавателей и студентов к его грамотному использованию в формировании компетентных специалистов, способных решать реальные задачи отрасли.

Список литературы

1. Гулямов С. С., Рустамбеков И. Р. Этическое регулирование применения искусственного интеллекта в университетском образовании // Вопросы права в цифровую эпоху. 2026. Т. 7, № 1. С. 49–70. DOI: 10.17323/2713-2749.2026.1.49.70.
2. Драч Г. В., Торкунова Л. А. Цифровая турбулентность в высшем образовании: ИИ как вызов академической идентичности // Дискурс. 2025. № 4. С. 61–75.

УДК 373.5.016:57:37.091.33:004.77

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9 КЛАССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

Тимошенко Е.В., канд.пед.наук, ORCID 0009-0003-0649-2026,
Коджеспиров А.А.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
elenabiomk@mail.ru, s.kodzhespirov@yandex.ru

Введение. В условиях реализации обновленных требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования особую актуальность приобретает развитие у обучающихся способности самостоятельно осуществлять учебную деятельность, применять полученные знания на практике и эффективно работать с информацией [1,3]. На этапе обучения в 9 классе происходят значительные изменения в когнитивной и эмоционально-личностной сферах учащихся, характеризующиеся интенсификацией развития абстрактного и критического мышления, аналитических способностей, а также стремлением к самостоятельности. Внедрение в учебный процесс цифровых и интерактивных технологий (ЦиИТ) способствует индивидуализации

обучения, повышению познавательной мотивации и эффективному формированию универсальных учебных действий (УУД) [2, 4].

Цель – выявление возможностей цифровых и интерактивных технологий для формирования УУД обучающихся 9 класса при изучении биологии, а также разработка и внедрение в учебный процесс различных форм организации учебно-познавательной деятельности обучающихся с использованием ЦиИТ, методов и средств обучения.

Основная часть. С целью формирования УУД у обучающихся 9 класса при изучении биологии были разработаны и внедрены методические решения для учителя и обучающихся, охватывающие работу на уроках, внеурочную деятельность и организацию самостоятельной работы [5].

На уроках биологии при изучении тем «Клетка как структурная единица живого», «Наследственность и изменчивость», «Органы и системы органов человека», «Основы экологии» активно применялись цифровые сервисы LearningApps, Wordwall и различные интерактивные методические приемы [4,6]. Например, на этапе актуализации знаний и закрепления материала регулярно использовались задания на сопоставление органоидов клетки и их функций, классификацию объектов и заполнение пропусков. Применение методических приемов «Диаграмма Венна» и «Фишбоун» позволило организовать групповую работу обучающихся, направленную на выявление причинно-следственных связей (например, при анализе экологических факторов) и сравнение этапов биологических процессов [2]. Использование приема «Цифры говорят» способствовало развитию познавательных УУД, таких как анализ числовых и статистических данных, представленных в биологических таблицах и графиках.

Во внеурочной деятельности эффективной формой работы стал разработанный веб-квест по теме «Строение и функции организма человека», в рамках которого учащиеся в малых группах самостоятельно осуществляли поиск, критический анализ и структурирование информации с использованием интернет-ресурсов, оформляли результаты в виде электронных презентаций и ментальных карт [5]. Проведение командных викторин на платформах интерактивного опроса (Kahoot и др.) обеспечивало оперативный самоконтроль, формирование учебной мотивации и развитие регулятивных УУД [4]. Также обучающимися выполнялись творческие мини-проекты («Здоровый образ жизни», «Влияние экологии на организм человека») с созданием инфографики и тематических видеоматериалов.

Самостоятельная работа школьников при изучении нового материала организовывалась на базе интерактивных образовательных платформ и включала не только выполнение лабораторных работ, но и работу с биологическими микрофотографиями, интерактивными видеофрагментами и подготовку аналитических сообщений [6].

В процессе исследования были также выявлены такие типичные затруднения девятиклассников при работе с цифровыми образовательными ресурсами и сетевыми источниками информации, как ориентация на формальное копирование готового материала (плагиат) из-за недостаточного уровня медиаграмотности; нарушение времени, отведенного на выполнение интерактивных тестов и цифровых проектов ввиду несформированности навыков саморегуляции, а также пассивность отдельных учащихся при групповом взаимодействии из-за слабой мотивации к командной работе. Это указывает на необходимость поэтапного методического сопровождения учебного процесса, разработки четких критериев оценивания учебных достижений и уровня сформированности УУД, детального инструктирования самостоятельной деятельности школьников со стороны учителя [5].

Апробация разработанных материалов для формирования УУД обучающихся 9 класса при использовании ЦиИТ в обучении биологии проводилась на базе ГБНОУ «Гимназии №6 г.о. Донецк».

Для оценки их эффективности были использованы: методика оценки сформированности УУД обучающихся [1]; анкетирование обучающихся для изучения их отношения к использованию ЦиИТ в образовательном процессе; карта педагогического наблюдения за уровнем сформированности УУД обучающихся [7].

Заключение. Апробация показала, что доля обучающихся с высоким уровнем сформированности УУД увеличилась с 20% до 36%. Одновременно произошло снижение количества обучающихся с низким уровнем УУД с 32 % до 12 %. Доля учащихся, положительно оценивающих использование ЦиИТ и средств обучения в процессе обучения биологии, увеличилась с 68 до 88%. Обучающиеся отмечали, что их внедрение в обучение делает уроки более интересными, помогает лучше понять учебный материал и позволяет быстрее выявлять собственные ошибки.

Полученные данные доказывают, что комплексное использование ЦиИТ и средств обучения при изучении биологии в 9 классе способствует формированию УУД, переходу обучающихся от репродуктивного уровня усвоения знаний и выполнения учебных действий к продуктивному, развивая навыки рефлексии, планирования и исправления собственных ошибок [1,3].

Практическая значимость работы заключается в возможности адаптации разработанных методических материалов и интерактивных заданий в широкую педагогическую практику учителей биологии общеобразовательных школ [5]. Перспективой дальнейших исследований является разработка цифровых дидактических комплексов для персонализированных траекторий обучения школьников биологическим дисциплинам.

Список литературы

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: система заданий / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 5-е изд. – Москва: Просвещение, 2021. – 159 с. – ISBN 978-5-09-078512-9
2. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения : учебно-методическое пособие / С. С. Кашлев. – Москва: ИНФРА-М, 2021. – 239 с. – ISBN 978-5-16-015453-4.
3. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учебное пособие / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – Москва: Академия, 2019. – 288 с.
4. Коротаева Е. В. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики / Е. В. Коротаева, А. С. Андрюнина // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 26–33. – DOI 10.26170/2079-8717_2021_04_03.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва: Академия, 2022. – 272 с.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2018. – 816 с. Степанов С. Ю.
7. Загвязинский, В. И. Педагогическая диагностика и мониторинг качества образования : монография / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 114 с. — (Актуальные монографии). — ISBN 978-5-534-15821-2.

УДК 378.1

АНАЛИЗ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА ПО ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ОТ ТЕХНИЧЕСКОЙ НАДЁЖНОСТИ К КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Тищенко Е.Н.[1], Тищенко О.В.[2]
Чигиринский Е.Б.[2], ORCID 0009-0000-5735-844X
[1]МБУ ДО «Центр детского и юношеского творчества Куйбышевского внутригородского района города Донецка», г. Донецк, РФ
[2] ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ
tish1555@yandex.ru, olesiatisenko@mail.ua

Введение. Анализ публикаций показывает, что исследования пожарной безопасности в образовательных организациях долгое время развивались неравномерно: педагогическое направление основано на содержании занятий по безопасности, а охрана труда – на нормативном оформлении инструкций и журналов инструктажа, техническое направление концентрировалось на надёжности систем обнаружения и пожаротушения [3]. Такая разобщённость порождала системный риск: оборудование соответствовало нормам, документация была в порядке, но реальная реакция людей в условиях пожара оставалась несформированной. Техническая надёжность и профессиональная компетентность

педагогического состава – взаимозависимые элементы единой системы безопасности.

Ключевые слова: пожарная безопасность образовательной организации, охрана труда, безопасное поведение детей, комплексный подход, педагогика безопасность.

Цель публикации – обоснование необходимости перехода от сугубо технического к комплексному подходу пожарной безопасности, где ключевым звеном становится компетентность человека (педагога) как субъекта обеспечения безопасности**.**

Основная часть. Пожарная безопасность образовательной организации формируется сегодня в трёх разных профессиональных сферах, которые почти не пересекаются.

Инженер учитывает вероятности отказа систем пожаротушения, время их срабатывания, уровни пожарной опасности, параметры путей эвакуации.

Педагог основывается на работе с внутренними качествами человека, а не с внешними техническими средствами. Здесь важно не только то, что человек «знает», но и то, что он способен сделать в стрессовой ситуации.

Инспектор по охране труда оперирует нормативными актами, сроками перезарядки огнетушителей, журналами инструктажа, и т.д. Здесь значимо то, что зафиксировано на бумаге и подтверждено подписью.

Проблема в том, что при пожаре всё должно сработать вместе: исправный огнетушитель, проведённый инструктаж, умение ребёнка им воспользоваться и способность педагога вывести детей без паники из горящего здания.

Педагог дополнительного образования занимает особое положение в системе охраны труда: он одновременно выступает в роли обучаемого, осваивающего нормы пожарной безопасности, и в роли наставника, передающего эти жизненно важные навыки детям, а в момент реальной угрозы становится главным взрослым, от действий которого зависит жизнь и здоровье воспитанников.

Для педагога дополнительного образования это означает: пожарная безопасность не может быть «темой одного занятия». Она должна быть адаптирована к рабочей программе кружка, студии на протяжении всего учебного года. Тогда программа становится не формальным требованием, а важным элементом в подготовке детей к чрезвычайной ситуации.

Отдельная задача педагога заключается в преодолении страха воспитанников в момент пожара. Дети, испытывающие страх перед огнём, склонны к панике, тогда как ученик, не осознающий угрозы, может недооценить опасность. В такой ситуации задача педагога – не устранить страх, а перевести его в осознанное отношение к опасности : страх должен побудить к действию, а не парализовать. [1].

Пожарная безопасность в образовательной организации – это не отдельная техническая или педагогическая задача, а система связей между техникой, человеком и педагогическим процессом.

Техника выигрывает время, но воспользоваться ей может только подготовленный человек, поэтому исправное оборудование, без навыков использования, не гарантирует безопасности.

Сегодня охрана труда переходит от формальных показателей (инструктаж, подпись, план) к подтверждённой готовности человека действовать в реальной стрессовой ситуации. Не будучи специалистом по пожарной безопасности, педагог дополнительного образования тем не менее должен владеть необходимыми знаниями в этой области и не только, чтобы учить детей, но и для того, чтобы самому быть готовым к действию. Именно он оказывается с воспитанниками в момент опасности и своим поведением показывает пример правильных действий. В этом и заключается его особая функция: не заменить специалистов, но быть тем взрослым, на которого дети могут положиться.

Комплексный подход означает, что безопасность рассматривается не как набор отдельных мероприятий, а как согласованная работа трех специалистов: инженера, инспектора и педагога, но последний становится связующим звеном между техникой, нормой и ребёнком. [2].

Заключение. Пожарная безопасность образовательной организации не сводится ни к технике, ни к документам, ни к педагогике по отдельности. Она возникает в точках их сопряжения. Охрана труда сегодня выходит за рамки нормативного подхода и требует подтверждения реальной готовности педагога и детей, а не только факта проведения инструктажа.

Предложенный комплексный подход позволяет перейти от оценки отдельных элементов к связи между ними, что соответствует реальной логике возникновения и предотвращения происшествий. Дальнейшая работа в этом направлении связана с разработкой инструментов диагностики сопряжений, сравнительным анализом разных типов образовательных организаций и изучением способов преодоления профессиональных пробелов знаний в области пожарной безопасности.

Список литературы

1. Иванова Т.В., Матиев Р.Т., Штыров В.А. Психологические особенности поведения и физиологические реакции детей при пожаре // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2023 № 4 (61). С. 24–31. DOI: 10.61260/2074-1618-2023-4-24-31.
2. Фирсов А.Г., Загуменнова М.В., Гончаренко В.С., Чечетина Т.А. «Обстановка с пожарами в зданиях и сооружениях образовательных организаций в зависимости от их степени огнестойкости» // Сборник научных трудов ВНИИПО МЧС России, 2024 .

УДК 377.02

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЫРГЫЗСТАНЕ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТАТИСТИКИ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Тонуева Д. И., ORCID 0009-0000-0153-0263,
Шейшеналиева Н. Т., ORCID 0009- 0007-5618-3685
Колледж экономики и сервиса, Научно-исследовательский университет
«Кыргызский экономический университет имени Мусы Рыскулбекова»,
г. Бишкек, Кыргызстан
tonuevadinara@gmail.com, nazira-nazira-81@mail.ru

Введение. Качество профессионального образования проявляется в способности выпускника самостоятельно выполнить задачу, объяснить решение и проверить результат. Воспроизведение готового образца не подтверждает освоения способа действия. Поэтому содержание дисциплины, практические задания и оценивание необходимо согласовывать.

В 2025 году в Кыргызской Республике действовали 134 организации среднего профессионального образования, где обучалось более 133 тысяч студентов [4]. Для расчётов использован детализированный ряд за 2020-2024 годы [1-3]; округлённые сведения за 2025 год в него не включены.

Цель исследования- обосновать методику практической подготовки с учётом динамики и территориальной структуры контингента. Основной вопрос: как сохранить индивидуальную проверку профессиональных действий при расширении масштабов подготовки?

Теоретические основания

Профессиональная компетентность понимается как способность обоснованно действовать в заданных условиях и оценивать результат. Её наблюдаемые признаки- уточнение требований, выбор метода, создание продукта, исправление ошибок и адаптация решения.

Конструктивное согласование Джона Биггса связывает результаты обучения, учебные действия и оценивание [5]. Поэтому результат «анализировать данные» требует проверки выбора расчёта и интерпретации, а не только знания команд программы. Согласно Джону Хэтти и Хелен Тимперли, влияние обратной связи зависит от её содержания [6]: указание на ошибочный знаменатель помогает исправить расчёт, тогда как общая отрицательная оценка не определяет следующего действия.

Стивен Биллетт связывает обучение на рабочем месте с доступными возможностями и участием обучающегося [7]. Наличие базы практики само по себе не подтверждает освоения операции: необходимо

фиксировать действия студента и доказательства результата. Стратегия Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры на 2022–2029 годы связывает подготовку с цифровыми, экологическими и инклюзивными преобразованиями [8]. Эти направления определяют содержание задач, но не доказывают эффективность отдельной методики.

Материалы и методы исследования. Исследование имеет аналитический и проектный характер. Использованы открытые таблицы Национального статистического комитета Кыргызской Республики о студентах, организациях и территориальном распределении среднего профессионального образования [1–3]. Суммы девяти территориальных значений совпадают с республиканскими итогами в обоих сравниваемых годах.

Рассчитаны абсолютное изменение, базисный и цепной прирост, территориальные доли и отношение числа студентов к числу организаций. Прирост определяется как разность сравниваемых значений, делённая на исходное значение и умноженная на 100 процентов. Среднегодовой прирост рассчитан через корень четвёртой степени из отношения значений 2024 и 2020 годов. Для сопоставления рядов значение 2020 года принято за 100.

Анализ описательный: пять наблюдений и отсутствие сведений о ресурсах колледжей не позволяют устанавливать причинные зависимости. Педагогическая модель разработана через согласование действий и критериев результата; экспериментальная эффективность не заявляется.

Результаты статистического анализа

Таблица 1

Масштаб среднего профессионального образования и расчётные показатели [1; 2]

Год	**Студенты, человек**	**Организации, единиц**	**Студентов на организацию**	**Годовой прирост студентов, проценты**
2020	95 600	138	692,8	—
2021	98 066	141	695,5	2,58
2022	108 186	142	761,9	10,32
2023	120 636	135	893,6	11,51
2024	130 250	134	972,0	7,97

За 2020- 2024 годы контингент увеличился на 34 650 человек, или на 36,24 процента; среднегодовой прирост составил 8,04 процента. Динамика неоднородна: максимальный годовой прирост отмечен в 2023 году, затем снизился. Число организаций сократилось на 2,90 процента, а условный средний размер вырос на 40,31 процента [1; 2]. Это соотношение не измеряет наполняемость групп и нагрузку конкретного колледжа.

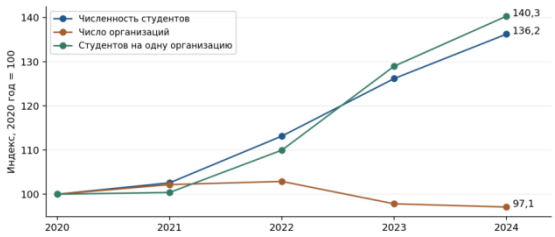

Рис. 1. Индексы изменения контингента, сети организаций и условного среднего размера. Расчёты по данным [1; 2].

Расширение контингента ставит вопрос о доступности лабораторных рабочих мест, оборудования, индивидуальных консультаций и производственных операций. Ответ требует данных конкретного колледжа; национальная статистика лишь задаёт направление диагностики.

На Бишкек и город Ош приходилось 67,85 процента студентов в 2024 году против 63,69 процента в 2020 году. Их вклад в общий прирост составил 79,32 процента [3]. Концентрация усилилась, однако расположение организации не совпадает с местом проживания студента. Без возрастных знаменателей и сведений об образовательной миграции эти доли не характеризуют охват местной молодёжи.

Мониторинг Европейского фонда образования отмечает развитие обучения на рабочем месте и ограничения обновления программ, ресурсов и использования данных [9]. Предварительный статус доклада и ограничения сопоставимости требуют использовать его для постановки вопросов, а не вычисления национального показателя качества.

Методика проектирования практической подготовки

Модель строится вокруг профессиональной задачи с проверяемым результатом. Студент получает ситуацию, требования к продукту и критерии. Короткая диагностика ключевого действия определяет поддержку: объяснение принципа, частичный пример или самостоятельное выполнение. Итоговые требования остаются общими.

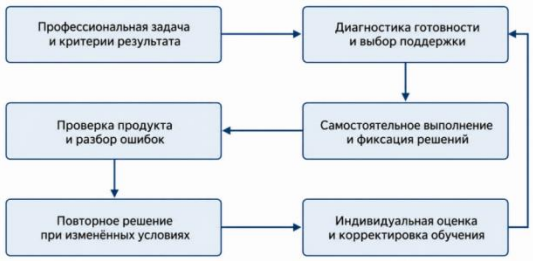

Рис. 2. Авторская модель организации практической подготовки. Обратная связь используется для корректировки поддержки и следующего задания.

Студент фиксирует решения, влияющие на качество: выбор источника, формулы и способа проверки. После обратной связи исправляет ошибку, затем выполняет задание с изменённым

существенным условием. Перенос позволяет отличить освоение принципа от воспроизведения образца.

Для прикладной информатики предлагается подготовка аналитической справки администрации колледжа. Студент проверяет официальные данные, рассчитывает прирост и доли, строит диаграмму и формулирует вывод. Продукт- электронная таблица с формулами и краткая справка; качество определяется воспроизводимостью расчётов и соответствием интерпретации данным.

Таблица 2

Дифференциация учебного задания на материале образовательной статистики

Уровень	**Действие студента**	**Проверяемый результат**
Базовый	Рассчитать изменение численности за 2020–2024 годы по подготовленной таблице	Правильная база сравнения; прирост 36,24 процента
Средний	Самостоятельно рассчитать территориальные доли и построить диаграмму	Сумма долей равна 100 процентам с учётом округления; подписи и единицы верны
Продвинутый	Сопоставить контингент и сеть организаций; оценить пределы выводов	Воспроизводимый расчёт; разграничение среднего размера, нагрузки и качества

Уровни различаются самостоятельностью выбора метода и глубиной интерпретации. Для проверки переноса изменяют год сравнения или заменяют базисный прирост цепным. Типичные ошибки- смешение процентов и процентных пунктов, отождествление контингента и качества подготовки. Разбор неверного вывода должен включать определение дополнительных данных, необходимых для его проверки.

На предприятии задание согласуется с наставником и определяет допустимую операцию, поддержку, требования безопасности и подтверждение результата. Используются обезличенные данные; при ограниченном доступе к операции применяется учебная модель с обозначенными границами соответствия реальному процессу.

Оценивание профессиональных действий

Оценивание разделяет качество продукта и индивидуальное владение методом. В групповой работе каждый студент объясняет собственное решение и выполняет изменение задания.

Таблица 3

Авторская матрица оценивания практического задания

Критерий	**Наблюдаемое доказательство**	**Вес, баллов**
Постановка задачи	Уточнены требования, единицы измерения и ограничения	15
Выбор и выполнение метода	Метод обоснован; расчёты или операции воспроизводимы	30

Проверка результата	Выполнена независимая проверка; ошибки объяснены и исправлены	25
Интерпретация и представление	Вывод соответствует данным; продукт понятен пользователю	15
Перенос и самостоятельность	Изменённое условие обработано с обоснованием решения	15

По каждому критерию применяется шкала от нуля до трёх: отсутствие доказательства; существенная помощь и ошибки; преимущественно самостоятельное выполнение; самостоятельное обоснованное выполнение с проверкой. Итог- сумма произведений веса на оценку, делённую на три. Матрица является авторским предложением, а не утверждённой национальной шкалой.

Безопасность, защита персональных данных и работоспособность результата задаются как обязательные условия: их нарушение не компенсируется оформлением. Обратная связь предоставляется до завершения работы и включает указание на несоответствие и возможность исправления. Общий разбор ошибок дополняется короткой индивидуальной проверкой ключевого действия.

Обсуждение и процедура апробации. Для апробации необходимы сопоставимые группы одной специальности, входная диагностика и одинаковое учебное время. Одна группа осваивает предлагаемый цикл, другая- действующую методику. Итоговая задача содержит новые данные и изменённое условие; обезличенные работы оцениваются по единой матрице, часть- двумя экспертами.

Основной показатель- изменение качества самостоятельного решения задачи переноса. Дополнительно учитываются обязательные действия, типы ошибок и время сопровождения. При неслучайном распределении необходимо контролировать исходную подготовку, преподавателя, пропуски и выбывание. Результаты представляются с численностью участников, величиной различий и интервалами неопределённости; удовлетворённость не заменяет проверки деятельности.

Ограничения исследования- агрегированная статистика, короткий ряд и отсутствие индивидуальных образовательных результатов. Не учтены различия специальностей, кадров и оборудования. Поэтому модель является обоснованным проектом, требующим проверки.

Заключение. Расширение контингента при сокращении сети организаций и усилении территориальной концентрации обосновывает диагностику доступности практических ресурсов и индивидуальной обратной связи. Эти тенденции сами по себе не характеризуют качество подготовки.

Предложенное решение согласует профессиональную задачу, поддержку и наблюдаемые доказательства результата. Диагностика, самостоятельное выполнение, исправление ошибки и перенос обеспечивают проверку владения деятельностью. Матрица может

адаптироваться к прикладной информатике и другим направлениям; следующий этап — апробация с сопоставимыми условиями и независимым оцениванием.

Список литературы

1. Национальный статистический комитет Кыргызской Республики. Численность детей и учащихся по видам организаций. Открытые данные за 2020–2024 годы. https://www.stat.gov.kg/ru/opendata/category/282/
2. Национальный статистический комитет Кыргызской Республики. Число образовательных организаций по видам. Открытые данные за 2020–2024 годы. https://stat.gov.kg/ru/opendata/category/279/
3. Национальный статистический комитет Кыргызской Республики. Численность студентов организаций среднего профессионального образования по территории. Открытые данные за 2020–2024 годы. https://stat.gov.kg/ru/opendata/category/439/
4. Национальный статистический комитет Кыргызской Республики. Основные показатели образования в Кыргызской Республике. 15 сентября 2026 года. https://stat.gov.kg/ru/news/osnovnye-pokazateli-obrazovaniya-v-kyrgyzskoj-respublike/
5. Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education. 1996. Volume 32. Pages 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871
6. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. Review of Educational Research. 2007. Volume 77. Issue 1. Pages 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
7. Billett S. Learning through work: workplace affordances and individual engagement. Journal of Workplace Learning. 2001. Volume 13. Issue 5. Pages 209–214. https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548
8. Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. Transforming technical and vocational education and training for successful and just transitions. Strategy 2022–2029. 2022. https://www.unesco.org/en/articles/transforming-technical-and-vocational-education-and-training-successful-and-just-transitions-unesco
9. European Training Foundation. Torino Process System Monitoring Report Kyrgyzstan. 2024 update. Размещён 27 февраля 2025 года. Страницы 3–5. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/202502/TRP_L1_Monitoring_report_KGZ_EN_2024.pdf

УДК 796.015.6:378.14

ЭФФЕКТИВНОСТЬ АДАПТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ К СПЕЦИАЛЬНЫМ МЕДИЦИНСКИМ ГРУППАМ

Ульянкина О.В. , ORCID 0009-0004-7690-1785,
Кучеренко В.С. , ORCID 0009-0006-6578-8566
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский университет им. М. Горького»,
г. Донецк, РФ
olgauliankina@mail.ru, verakucerenko93@gmail.com

Ведение. Здоровье будущих врачей формируется еще в студенческие годы при помощи приобретения основ здорового образа жизни, совершенствования физических качеств, рабочего динамического стереотипа и формирования профессиональной стрессоустойчивости. Так в последнее время значительная часть студентов-медиков испытывает психоэмоциональное напряжение, которое в последствии приводит к стресс-индуцированным расстройствами в следствии интенсификации учебного процесса [2]. Особенно тенденция в ухудшении здоровья просматривается в увеличении численности специальных медицинских групп (СМГ). Однако важно не воспринимать рост численности СМГ только как проблему. Это задача для преподавательского состава поиска новых педагогических условий, методик и технологий для формирования здорового образа жизни, способов адаптации программ для СМГ, применение основ психогигиены и психопрофилактики, чтобы помогать студентам корректировать состояние и поддерживать его на удовлетворительном уровне, а не усугублять [1].

Основная часть. Так были адаптированы педагогические условия для СМГ. Их взаимодействие обеспечивают безопасность, эффективность и индивидуальный подход к занятиям физической культурой для учащихся с отклонениями в состоянии здоровья. Их главная задача – помочь организму постепенно адаптироваться к нагрузкам, укрепить здоровье и сформировать осознанное отношение к здоровому образу жизни [2].

Педагогические условия в специальных медицинских группах (СМГ) должны обеспечивать планомерное формирование как обязательных образовательных компетенций (УК-7), так и приобретения основ здорового образа жизни и профессиональной стрессоустойчивости. Для чего было определено пять ключевых педагогических условий для СМГ.

1.Акцент на оздоровительную направленность**.** Основу подготовки составляют упражнения на развитие общей выносливости, координации, корригирующие и дыхательные упражнения, а комплексы на развитие силы и гибкости включаются осторожно, по мере адаптации.

2. Дифференцированный подход. Учитываются индивидуальные особенности каждого студента: состояние здоровья, уровень физического

развития и двигательной подготовленности, уровень тревожности и уверенности в себе.

3. Обучение навыкам самоконтроля и саморегуляции. Студенты осваивают простейшие способы контроля за физической нагрузкой и уровнем тревожности (например, подсчёт пульса, фокус внимания на дыхании). Это помогает обучающимся осознанно подходить к занятиям, что увеличивает их эффективность на 30%.

4. Создание безопасной и комфортной среды. Занятия проводятся в безопасном помещении. Особое внимание уделяется профилактике травматизма. Соблюдаются гигиенические требования.

5. Взаимодействие с медицинским контролем. Медицинский работник посещает занятия, чтобы оценивать влияние нагрузки на организм, контролировать физиологическую кривую (по ЧСС) и внешние признаки утомления. Это обеспечивает безопасность и позволяет своевременно корректировать программу.

Эффективность педагогических условий в СМГ оценивают по *критериям*: медицинский, педагогический и психолого-мотивационный и их показателям.

Самым объективным критерием считается *медицинский* (оценка динамики функциональных показателей и адаптации) так как фактически подтверждает оздоровительный эффект.

Показатели медицинского критерия:

- Динамика функциональных проб (отслеживают, измеряя в начале и конце семестра): частоту сердечных сокращений (ЧСС) в покое и после нагрузки, артериальное давление (АД), жизненную ёмкость лёгких (ЖЕЛ), пробы на задержку дыхания (Штанге, Генчи).

- Физиологическая кривая нагрузки. На каждом занятии фиксируют пульс 5–7 раз: до, в момент выполнения и после упражнений.

- Частота и длительность заболеваний. Снижение числа пропусков по болезни и сокращение сроков выздоровления – важный косвенный эффект оздоровительной работы.

Методы: пульсометрия, спирометрия, функциональные пробы, врачебно-педагогические наблюдения (ВПО), анализ медицинских карт.

Педагогический критерий показывают, насколько правильно выстроена методика и как студенты осваивают материал. От этого зависит качество образовательного процесса.

Показатели педагогического критерия:

- Соответствие получаемой нагрузки индивидуальным возможностям. Учитывают не только диагноз, но и уровень подготовленности, возраст, сезон, самочувствие на день занятия. Эффективность видна в отсутствии перегрузок, умению контролировать эмоции, в постепенном усложнении заданий.

- Освоение двигательных умений и навыков. Оценивают технику выполнения разрешённых упражнений, способность самостоятельно дозировать нагрузку, отслеживать уровень тревожности, применять дыхательные и корригирующие техники, методику профессиональной стрессоустойчивости.

- Теоретические знания о предмете и навыки самоконтроля. Студенты понимают, зачем выполнять то или иное упражнение, умеют измерять пульс и снизить учащенное сердцебиение, распознавать признаки утомления, вести дневник самоконтроля.

Методы: контрольные тесты (разрешённые по состоянию здоровья), наблюдение, опрос, проверка дневников самоконтроля.

Психолого-мотивационный критерий в СМГ состоит из двух блоков показателей. Первый, демонстрирует положительное отношение к занятиям и мотивацию к высокой посещаемости, а второй – уверенность в себе и мотивацию на успех.

Показатели психолого-мотивационного критерия:

- Мотивация и вовлечённость подразумевает регулярность посещения занятий, готовность выполнять предложенные задания.

- Самооценка и осознанность. Отсутствие стеснения. страха перед нагрузкой, тревожности, понимание личной динамики («раньше не мог стоять на одной ноге 10 секунд, теперь стою на одной ноге с закрытыми глазами 15 секунд»).

Методы: анкетирование, беседы, наблюдение, анализ рефлексивных записей.

Заключение. Наличие положительной динамики по критериям педагогических условий в СМГ – надёжный показатель эффективности. Один из самых наглядных показателей эффективности – переход обучающегося из СМГ в подготовительную, а затем в основную группу. Эффективность применения педагогических условий обеспечивается квалифицированным кадровым обеспечением. К проведению занятий допускаются специалисты, прошедшие повышение квалификации по адаптивной физической культуре (АФК) или лечебной физической культуре (ЛФК).

Список литературы

1. Гращенкова, А. Н. Специальная медицинская группа в высших учебных заведениях / А. Н. Гращенкова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 10 (90). — С. 1346-1348. — URL: https://moluch.ru/archive/90/18355.
2. Кружилина, Т. В. Педагогические условия формирования стрессоустойчивости педагогов / Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова, Т. Г. Неретина. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/111PDMN619.pdf (дата обращения: 15.03.2025).

УДК 378.1

ПРИМЕНЕНИЕ АКМЕ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Федоровская Л.В.,
Кулабухова А.Н.
Территориальный методический центр городского округа Макеевка
Республиканской методической службы ГБОУ ДПО «ДОНРИРО», г. Донецк, РФ
mak_emc@mail.ru

Введение. В работе рассматриваются возможности применения акмеологического подхода и акме-технологий в профессиональном развитии педагога. Особое внимание уделяется созданию условий для осознанного профессионального роста, развитию рефлексивной культуры, творческого потенциала и способности педагога самостоятельно определять направления совершенствования своей деятельности. Обосновывается значение акме-технологий как инструмента перехода от эпизодического профессионального совершенствования к систематическому личностно-профессиональному развитию.

Цель. Современная образовательная среда предъявляет к педагогу всё более высокие требования. Учитель сегодня выступает не только носителем предметных знаний, но и организатором образовательной среды, наставником, исследователем, проектировщиком учебного процесса и активным участником профессионального взаимодействия. В этих условиях особую значимость приобретает проблема постоянного развития педагогического мастерства.

Основная часть. Одним из подходов, позволяющих рассматривать профессиональное развитие педагога как целостный и непрерывный процесс, является акмеологический подход. Сам термин «акмеология» связан с понятием «акме» – высшей точки развития, расцвета, достижения зрелости. В профессиональной сфере речь идёт не о достижении некоторого окончательного идеала, а о постоянном движении специалиста к более высокому уровню профессиональной компетентности, творческой самореализации и эффективности деятельности.

В этом контексте акме-технологии можно рассматривать как совокупность методов и приёмов, направленных на активизацию личностно-профессионального потенциала педагога и создание условий для его дальнейшего развития. Их ценность заключается в том, что педагог становится не пассивным объектом повышения квалификации, а активным субъектом собственного профессионального роста. Среди таких инструментов можно выделить акмеологическую диагностику, тренинги профессионального и личностного развития, мониторинг

профессионального роста, консультирование и различные формы моделирования профессиональной деятельности.

Практическое применение акме-технологий может начинаться с осмысления педагогом собственной профессиональной позиции. Важным инструментом здесь становится рефлексия. Учителю необходимо не только оценивать результаты деятельности учащихся, но и задавать себе вопросы: что в моей работе действительно эффективно? Какие методы позволяют достигать лучших результатов? Что требует изменения? Какие профессиональные качества необходимо развивать? Такой подход переводит профессиональное развитие из внешней обязанности в осознанную внутреннюю потребность.

Особое место занимает педагогическая диагностика. При этом диагностика в акмеологическом подходе не должна восприниматься исключительно как контроль. Её задача – стать отправной точкой для построения индивидуальной траектории профессионального роста. На основе результатов диагностики педагог может определить конкретные цели, подобрать необходимые формы обучения и спланировать дальнейшие шаги.

Не менее важным инструментом является технология целеполагания. Профессиональное развитие становится результативнее тогда, когда общая установка «хочу стать лучше» преобразуется в конкретную цель: совершенствовать навыки организации групповой работы, освоить новые способы формирующего оценивания, повысить качество обратной связи, развить навыки проектирования учебных заданий или научиться более эффективно использовать цифровые образовательные ресурсы. Конкретизация цели позволяет сделать профессиональный рост наблюдаемым и управляемым.

Значительный потенциал имеют технологии профессионального моделирования. Разбор педагогических ситуаций, кейсы, деловые и ролевые игры, моделирование уроков, взаимопосещение занятий и последующее обсуждение позволяют педагогу увидеть привычную профессиональную ситуацию с разных позиций. Такие формы работы ценны тем, что дают возможность не только получить новую информацию, но и отработать способы действий в условиях, приближенных к реальной педагогической практике.

Отдельного внимания заслуживает технология профессионального портфолио. Оно может включать разработки уроков, результаты проектов, отзывы коллег, материалы профессиональных конкурсов, результаты самоанализа, примеры ученических работ и собственные методические находки. Однако наиболее значимым становится не само накопление материалов, а их рефлексивное осмысление.

Акмеологический подход предполагает также создание профессиональной среды, в которой развитие становится естественной

частью педагогической деятельности. Поэтому акме-технологии эффективны не только в индивидуальной работе, но и в деятельности методических объединений, профессиональных сообществ, наставнических пар и творческих групп.

Особенно перспективным представляется сочетание индивидуального и коллективного профессионального развития. Например, педагог может самостоятельно определить профессиональную проблему, провести её диагностику, разработать небольшой план изменений, апробировать новый приём на практике, получить обратную связь от коллег и провести повторную рефлексию. Такая последовательность «диагностика – цель – действие – обратная связь – рефлексия – корректировка» позволяет превратить отдельный профессиональный опыт в систематический процесс развития.

Настоящее мастерство проявляется в способности педагога выбирать адекватные способы взаимодействия с учащимися, видеть образовательные потребности детей, гибко менять стратегию урока, анализировать результаты и принимать профессионально обоснованные решения.

Заключение. Таким образом, применение акме-технологий создаёт условия для перехода от модели «повышения квалификации» к модели непрерывного профессионального развития. В центре такого подхода находится сам педагог – его профессиональные цели, возможности, опыт, творческий потенциал и готовность к самоизменению. Акме-технологии помогают не просто приобретать новые знания, а превращать их в профессиональный опыт, осмыслять собственную практику и постепенно повышать уровень педагогического мастерства.

Важнейшим результатом становится формирование у педагога акмеологической позиции – стремления к профессиональному росту, способности видеть собственные ресурсы и ограничения, самостоятельно ставить цели развития и находить способы их достижения. Это динамичный процесс, в котором каждый новый профессиональный опыт становится основой для следующего шага.

Следовательно, акме-технологии можно рассматривать не как отдельный набор педагогических приёмов, а как особую логику профессионального развития: «осмыслить себя – определить точку роста – поставить цель – попробовать новое – получить обратную связь – проанализировать результат – скорректировать действия – двигаться дальше».

Список литературы

1. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. – М.: РАГС, 2020.

2. Лукьянова М. И., Матюшин В. Н. Организационно-педагогические условия реализации акмеологической стратегии управления профессионально-личностным развитием педагога // Современные проблемы науки и образования.
3. Максимова В. Н. Акмеологические технологии обучения в школе — учителю // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021.
4. Нерадовская О. Р. Непрерывное развитие профессионализма педагогов через использование акме-направленных форм взаимодействия // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018.
5. Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н. Акмеологические технологии развития и оценки продуктивности преподавателя. — 2021.

УДК 377.5:371.27

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТНЫХ КОМИССИЙ ДЛЯ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА: БАЛАНС МЕЖДУ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДОЙ И ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКОЙ

Фетисов А.С., д-р пед. наук, проф., ORCID ID 0000-0002- 6317-5524
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,
г. Воронеж, РФ
asfet-2011@mail.ru

Введение. Модернизация системы высшего педагогического образования в Российской Федерации в последние годы сопряжена с поиском эффективных форм оценки профессиональных компетенций выпускников [1]. Демонстрационный экзамен, внедряемый по инициативе Министерства просвещения Российской Федерации, представляет собой новую форму аттестации, призванную обеспечить независимую объективную оценку профессиональных компетенций выпускника в соответствии с профессиональным стандартом педагога [2].

Изначально демонстрационный экзамен был создан для аттестации выпускников организаций СПО и отвечал задачам данного уровня образования. Однако в настоящее время демоэкзамен как форма проведения ГИА активно внедряется в вузах, в том числе педагогических [4]. Внедрение демонстрационного экзамена в педагогических вузах ставит перед научно-педагогическим сообществом ряд методологических и организационных задач [5]. Ключевой среди них является проблема формирования экспертных комиссий, способных обеспечить объективную и валидную оценку профессиональных компетенций будущих педагогов. Особую сложность представляет достижение баланса между академической средой и школьной практикой в составе экспертных комиссий. С

одной стороны, оценка должна опираться на фундаментальные психолого-педагогические знания и методологическую культуру, носителями которых выступают университетские преподаватели. С другой — профессиональная деятельность педагога разворачивается в конкретных условиях школьной практики, и оценка не может быть оторвана от реалий современного образования.

Цель настоящего исследования — разработать теоретико-методологические основания формирования экспертных комиссий для демонстрационного экзамена, обеспечивающие сбалансированное представительство академической и практико-ориентированной экспертизы.

Основная часть. В основе формирования экспертных комиссий для демонстрационного экзамена лежит понимание педагогической экспертизы как особого вида профессиональной деятельности, направленной на оценку соответствия уровня сформированности компетенций установленным требованиям. Педагогическая экспертиза в контексте демонстрационного экзамена приобретает специфические черты, обусловленные необходимостью оценивать не только знаниевый, но и деятельностный компонент профессиональной подготовки [3].

В процессе формирования экспертных комиссий для демонстрационного экзамена неизбежно возникают противоречия между академической средой и школьной практикой. Эти противоречия имеют как объективный, так и субъективный характер.

Объективные противоречия связаны с различиями в целях, задачах и критериях оценки профессиональной деятельности педагога с позиций науки и практики. Академическая среда ориентирована на оценку методологической обоснованности, научной корректности, соответствия теоретическим моделям, а школьная практика, напротив, оценивает эффективность, результативность, способность решать конкретные педагогические задачи в реальных условиях.

Субъективные противоречия обусловлены различиями в профессиональном опыте, ценностных ориентациях и установках экспертов. Экспертам сложнее принимать экзамен в формате демонстрационного экзамена, поскольку здесь необходимо оценивать работу студента в целом: и знания, и умения, и навыки, причем оценивать сразу по многим критериям, быть объективным.

На основе проведенного анализа предлагается модель сбалансированной экспертной комиссии для демонстрационного экзамена по педагогическим направлениям подготовки. Модель включает следующие компоненты.

1. *Структура комиссии.* Оптимальным представляется состав из пяти экспертов: два представителя академической среды (вузовские

преподаватели, имеющие ученую степень и опыт подготовки педагогических кадров), два представителя школьной практики (учителя-предметники высшей квалификационной категории, методисты, руководители образовательных организаций), один независимый эксперт (представитель регионального органа управления образованием или института развития образования). Такая структура обеспечивает, с одной стороны, необходимую глубину и методологическую обоснованность оценки, с другой — ее практическую ориентированность и соответствие реальным требованиям школьной практики.

2. *Критерии отбора экспертов.* Отбор должен осуществляться на основе следующих критериев: наличие высшего педагогического образования; стаж профессиональной деятельности не менее пяти лет (для практиков) или наличие ученой степени и стажа педагогической работы в вузе не менее пяти лет (для академических экспертов); опыт участия в оценочных процедурах; положительные отзывы о профессиональной деятельности; отсутствие конфликта интересов по отношению к оцениваемым студентам.

3. *Процедура формирования*. Рекомендуется следующий алгоритм: формирование расширенного пула потенциальных экспертов (не менее 15 человек) по представлению кафедр, школ, органов управления образованием; проведение обучающего семинара для потенциальных экспертов по процедуре и критериям оценки демонстрационного экзамена; отбор экспертов в комиссии с учетом их компетентности и отсутствия конфликта интересов; утверждение состава комиссий приказом руководителя образовательной организации.

4. *Распределение функций.* В рамках комиссии целесообразно распределить функции следующим образом: академические эксперты оценивают методологическую обоснованность, научную корректность и соответствие образовательным стандартам; практикующие эксперты оценивают эффективность, педагогическую целесообразность и коммуникативную компетентность; независимый эксперт осуществляет мониторинг соблюдения процедуры и объективности оценки.

5. *Обеспечение объективности.* Для минимизации субъективизма в оценке предлагается: использование единой шкалы критериев для всех экспертов; проведение калибровочных мероприятий перед началом экзамена для согласования понимания критериев; независимое оценивание каждым экспертом с последующим обсуждением расхождений; видеозапись экзамена для возможности пересмотра в случае апелляций.

Заключение. Таким образом, демонстрационный экзамен как новая форма государственной итоговой аттестации будущих педагогов предъявляет особые требования к формированию

экспертных комиссий. Сбалансированный состав комиссии, включающий как представителей академической среды, так и практикующих педагогов, является необходимым условием объективной и валидной оценки профессиональных компетенций выпускников. Академическая экспертиза обеспечивает методологическую обоснованность и научную корректность оценки, соответствие образовательным стандартам. Практическая экспертиза гарантирует реалистичность требований, учет реальных условий профессиональной деятельности, оценку практической эффективности педагогических действий. Предложенная модель сбалансированной экспертной комиссии с распределением функций, критериями отбора и процедурой формирования, может служить основой для совершенствования практики проведения демонстрационных экзаменов в системе педагогического образования.

Информация о финансовой поддержке. *Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0002))*

Список литературы

1. Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р // Правительство России : [сайт]. – URL: http://government.ru/docs/all/141781/ (дата обращения: 12.07.2026).
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 окт. 2013 г. № 544н (ред. от 05.08.2016) : [зарегистрирован в Минюсте России 6 дек. 2013 г., регистрационный № 30550] // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361048/ (дата обращения: 12.07.2026).
3. Слепцова, М. В. Педагогическая экспертиза: зависимость эффективности демоэкзамена от применяемого подхода к определению состава экспертной группы / М. В. Слепцова, Н. А. Слепцова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 3. – С. 16–29.
4. Стариченко, Б. Е. Особенности проведения демонстрационного экзамена в вузе / Б. Е. Стариченко, Л. В. Сардак // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 2. – С. 123–132.
5. Фетисов, А. С. Формирование профессиональных качеств будущих педагогов через демонстрационный экзамен / А. С. Фетисов, Н. В. Горбунова, Т. В. Мелещенко // Поволжский педагогический поиск. – 2026. – № 1(55). – С. 48-55.

УДК 615.849

СИЛОВАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИЕ МВД РОССИИ

Филонов И.В., ORCID 0009-0009-1908-3807
Луганский филиал ФГКОУ ВО «Воронежский институт МВД России», г. Луганск, РФ
filonow.van@yandex.ru

Введение. Работа посвящена исследованию особенностей и методики силовой подготовки курсантов на начальном этапе обучения в ведомственных ВУЗах Министерства внутренних дел России. Актуальность работы обусловлена необходимостью формирования у будущих сотрудников органов внутренних дел базового уровня физической подготовки, являющегося фундаментом для последующего профессионального становления и выполнения оперативно-служебных задач.

Целью исследования — анализ и разработка эффективных подходов к построению силового тренинга на первом курсе обучения. Исследования указывают на то, что оптимальной стратегией является применение комплексной методики, сочетающей базовые многосуставные упражнения со штангой и собственным весом, круговой тренинг и упражнения на стабилизацию кора, с акцентом на правильную технику и профилактику травматизма. Делается вывод о том, что грамотно организованная силовая подготовка на начальном этапе не только повышает результаты в силовых тестах, но и ускоряет адаптацию курсантов к интенсивным нагрузкам последующих этапов обучения.

Основная часть. В.В. Белов и А.Ю. Князев подмечает что «профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел предъявляет исключительно высокие требования к его физической и психофизиологической готовности. Умение действовать в силовой манере, проявлять выносливость, преодолевать сопротивление и контролировать ситуацию в условиях физического противоборства является неотъемлемой частью служебной компетенции. В этой связи физическая и, в частности силовая подготовка в ведомственных вузах МВД России выступает как ключевой элемент профессионального образования» [1].

Начальный этап обучения (первый курс) представляет собой особый период адаптации курсантов к условиям военизированной образовательной системы. Проблема заключается в необходимости за короткий срок увеличить разницу в исходном уровне физической подготовленности вчерашних школьников, заложить прочную силовую базу и сформировать мотивацию к регулярным тренировкам. Неэффективное планирование нагрузок на этом этапе может привести к переутомлению, травматизму и

снижению интереса к занятиям. Таким образом, актуальность темы определяется поиском оптимальных методических решений в силовой подготовке курсантов-первокурсников, обеспечивающих безопасность, эффективность и преемственность в системе многоэтапной физической подготовки.

Н.В. Грицай полагает что «методология силовой подготовки на начальном этапе должна базироваться на принципах системности, доступности, индивидуализации и постепенности. Исследование показывает, что традиционный подход, ориентированный исключительно на выполнение нормативов (подтягивание, отжимание, жим штанги лежа), без учета физиологических и психологических особенностей адаптационного периода, является малоэффективным и приводит к негативным последствиям» [2].

Силовая подготовка на начальном этапе должна быть доступной, систематичной, постепенной и индивидуальной. Исходный уровень большинства курсантов характеризуется низкими показателями силовой выносливости и слабым развитием мышечного корсета, что диктует необходимость акцента на освоение техники, а не на работу с максимальными весами.

Основные задачи являются комплексная диагностика оценка не только текущих силовых показателей, но и антропометрических данных, состояния опорно-двигательного аппарата, техники выполнения базовых упражнений. Ликвидация дисбалансов акцент на укрепление мышц-стабилизаторов, кора, связочного аппарата. Развитие гибкости и мобильности суставов для профилактики травм. Формирование «силового фундамента» приоритет отдается не максимальному весу, а освоению корректной техники упражнений со штангой, гирями, собственным весом. Используются базовые многосуставные движения (приседания, тяги, жимы, подтягивания в облегченных вариантах). Развитие общей и силовой выносливости это ключевое требование к будущему полицейскому. Применяются круговые тренировки, интервальные методы, работа с отягощениями малого и среднего веса в большом объеме. Психоэмоциональная адаптация воспитание волевых качеств, умения преодолевать усталость в условиях групповой работы, формирование устойчивой привычки к регулярным физическим нагрузкам.

Внедрение данной программы, где курсанты разделяются на группы по уровню подготовленности, прогнозирует положительную динамику. В таких группах снижается процент травм, выше прирост результатов в контрольных тестах к концу первого семестра по сравнению с группами, занимающимися по единой жесткой программе. Особое значение имеет педагогически грамотная дозировка нагрузки и вариативность методов: сочетание классических силовых упражнений, элементов кроссфита, тренировок с нестабильным оборудованием и собственного веса.

Тесная взаимосвязь силовой подготовки с другими разделами физической подготовки (борьба, преодоление полосы препятствий, плавание) должна закладываться уже на начальном этапе. Упражнения должны носить прикладной характер, моделируя усилия, близкие к реальным служебным ситуациям (перенос «пострадавшего», силовое задержание, преодоление преград).

Исходный уровень большинства курсантов характеризуется низкими показателями силовой выносливости и слабым развитием мышечного корсета, что диктует необходимость акцента на освоение техники, а не на работу с максимальными весами.

Заключение. Исследование в ходе написания этой публикации позволяет сделать вывод, что силовая подготовка курсантов на начальном этапе обучения в вузе МВД России должна рассматриваться как фундаментальный педагогический процесс, целью которого является не только развитие мышечной силы, но и создание предпосылок для дальнейшего профессионально-прикладного физического совершенствования. Успех на этом этапе обеспечивается приоритетом технической правильности выполнения упражнений над стремлением к максимальным нагрузкам, использованием разнообразных средств и методов, а также дифференцированным подходом.

Она обеспечивает более высокий и стабильный прирост физических качеств, улучшение техники, снижение травматизма и повышение мотивации курсантов.

Список литературы

1. Белов В. В., Князев А. Ю. Теория и методика физического воспитания в системе МВД. – М.: Академия, 2023. – 312 с.
2. Грицай Н. В. Физическая подготовка курсантов: методические основы // Вестник МВД. – 2020. – № 4. – С. 45–52.
3. Иванов С. П. Особенности развития двигательных качеств у курсантов ведомственных вузов // Спортивная наука и практика. – 2019. – Т. 14, № 2. – С. 78–85.
4. Козлов А. М. Периодизация тренировочного процесса в физическом воспитании курсантов // Физическая культура и спорт. – 2021. – № 3. – С. 33–40.
5. Лебедев В. И. Современные методы оценки физической подготовленности // Научный журнал ФКиС. – 2024. – Т. 22, № 1. – С. 14–20.
6. Михайлова Е. Н. Индивидуализация тренировочного процесса в ведомственных вузах МВД // Физическая культура: образование и наука. – 2022. – № 1. – С. 56–63.
7. Петренко А. В. Психологические аспекты физического воспитания в системе МВД // Психология и спорт. – 2019. – Т. 8, № 4. – С. 102–109.

УДК 378.147:[37.016:811.1/2]:004.77

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЦИФРОВОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Хадаева А.Ю., ORCID 0009-0004-4053-9008
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, РФ
alyona.hadaeva@mail.ru

Введение. Цифровизация, затронувшая все сферы жизни общества и экономики, активно проникает в систему образования. В настоящее время смешанное обучение (blended learning), которое представляет собой «образовательную технологию, объединяющую технологии классно-урочной системы, электронного обучения и дистанционных технологий» [3, с. 57], уже не является новшеством: постепенно оно внедряется в учебных заведениях всех уровней. Тем не менее, педагогические вузы по-прежнему готовят специалистов преимущественно к традиционному формату работы с эпизодическим применением цифровых технологий. Таким образом, возникает противоречие между требованиями современной школы и содержанием вузовской подготовки.

Цель работы – рассмотреть теоретические аспекты формирования цифровой готовности у будущего учителя иностранного языка как важного условия подготовки к применению технологии смешанного обучения.

Основная часть. Исследователи смешанного обучения выделяют ряд компетенций, необходимых педагогу для организации эффективной работы в условиях смешанного обучения, в частности – компетенции в области цифровых технологий, что подчеркивает необходимость владения информационно-коммуникационными технологиями и цифровыми технологиями для реализации учебного процесса в цифровой среде [2, с. 131].

В нормативных документах отражена важность формирования у педагога навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (Профессиональный стандарт «Педагог») [4]. Также требования к наличию у выпускников цифровых компетенций закреплены в положениях Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО 3++).

Тем не менее, нужно отметить, что несмотря на достаточную изученность ИКТ-компетенции, на практике наблюдается разрыв между наличием у студентов цифровых навыков в повседневной жизни и отсутствием готовности для проектирования и организации

образовательного процесса в цифровой среде, в частности, для преподавания иностранного языка в условиях смешанного обучения.

В формировании цифровой готовности будущих учителей с позиций теории деятельности выделяют несколько структурных компонентов: мотивационный – положительное отношение и интерес педагогов к цифровым инструментам, применяемым в обучении; когнитивный – наличие теоретической базы в области работы в цифровой образовательной среде, осведомленность о различных цифровых инструментах и их возможностях в обучении иностранному языку; деятельностно-технологический – владение цифровыми технологиями, умение эффективно их применять в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся, а также в управлении их учебной деятельностью и персонализации обучения посредством цифровых инструментов; рефлексивно-оценочный компонент – оценка эффективности применения цифровых технологий для достижения целей обучения, готовность анализировать и совершенствовать свои цифровые компетенции [2, с. 134].

В качестве педагогических условий формирования цифровой готовности будущих педагогов в контексте смешанного обучения нам представляется важным погружение будущих учителей в среду смешанного обучения в качестве обучаемых. Такое погружение призвано сформировать положительное отношение к смешанному обучению в целом и наглядно продемонстрировать эффективность системного применения цифровых технологий для достижения целей обучения.

Также мы считаем целесообразным анализ и пересмотр содержания обучения, а именно – более глубокое изучение теоретических основ организации смешанного обучения, интеграцию методики преподавания иностранного языка и информационных технологий в одну учебную дисциплину, а также отказ от изолированного изучения офисных программ в пользу работы с программами педагогического дизайна. Это обусловлено необходимостью правильно организовать педагогическое взаимодействие на уроке иностранного языка в синхронном и асинхронном формате. Кроме этого, будущий учитель иностранного языка должен учиться решать не технические задачи, а лингводидактические, например, развитие всех видов речевой деятельности, формирование фонетических, лексических и грамматических навыков. В связи с этим, мы считаем оправданным углубленное изучение возможностей существующих платформ и инструментов для работы в цифровой среде вообще и для преподавания иностранного языка, в частности: LMS, инструменты для коммуникации и обратной связи, интерактивные доски, а также инструменты для работы с контентом и инструментами для его создания (платформы с готовым учебным контентом («Российская электронная школа» (РЭШ), «ЯКласс», «Учи.ру», «Яндекс Учебник»), инструменты для создания медиа

(видеоредакторы, инструменты для монтажа), инструменты для совместной работы, инструменты для интерактивности и оценки, а также для персонализации и аналитики. Также важно иметь представление о тренажерах для отработки фонетических навыков, для запоминания лексических единиц и для организации устной и письменной коммуникации между обучающимися в условиях смешанного обучения. Помимо этого, будущие учителя должны уметь корректно и продуктивно использовать возможности искусственного интеллекта [1], а также понимать, как выявлять и противодействовать неоправданному его использованию обучающимися.

Заключение. Цифровая готовность будущего учителя иностранного языка приобретает особую важность в контексте его подготовки к работе в условиях смешанного обучения. Эта готовность является не набором цифровых навыков, а результатом системно сконструированного учебного процесса. Мы считаем это возможным при пересмотре методической подготовки будущих учителей при обязательном углубленном изучении цифровых инструментов, предназначенных для обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Кокнова, Т. А., Гришак, С. Н., Каткова, В. П., Борзых, Е. А. Использование технологий искусственного интеллекта в контексте формирования критического мышления у студентов-филологов / Т. А. Кокнова, С. Н. Гришак, В. П. Каткова, Е. А. Борзых // Ценности и смыслы. – 2025. – № 4 (98). – С. 44–55. – DOI:10.24412/2071–6427–2025–4–44–55.
2. Маняхина, В. Г. Формирование готовности будущих учителей к реализации смешанного обучения : монография / В. Г. Маняхина. – Москва : МПГУ, 2023. – 204 с. : ил. – ISBN 978-5-4263-1306-4. – DOI: 10.31862/9785426313064.
3. Нагаева, И. А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности / И. А. Нагаева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 56–67.
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н : [ред. от 13.03.2022] // Официальный интернет-портал правовой информации: гос. система правовой информации. – URL: https://s3510030.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/Profstandart_Pedagog.pdf?ysclid=mv1hhx302g835173666 (дата обращения: 07.10.2026). – Текст : электронный.

УДК 378.1

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Черных А.Т., ORCID 0009-0009-5565-8903
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,
г. Новосибирск, РФ
aleksandraalsufeva@gmail.com

Введение. На современном этапе развития науки всё более заметное место занимает изучение возможностей интеграции ИИ в широкий спектр общественных практик. Развитие ИИ открывает перспективы для автоматизации рутинных задач, повышения производительности труда и ускорения научных открытий, благодаря чему он становится неотъемлемой частью прогресса в экономике, образовании и науке. Актуальность внедрения технологий ИИ в образовательную и научную деятельность подтверждается документами, в частности Программой фундаментальных научных исследований Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы), где отдельным направлением выделены «Научные основы применения технологий искусственного интеллекта для персонализации образования и построения индивидуальных образовательных траекторий» [6]. Вместе с тем интеграция ИИ в исследовательскую практику сопряжена с рядом эпистемологических и этических проблем, требующих осмысления.

Основная часть. В последние десятилетия искусственные нейронные сети (ИНС) стали неотъемлемой частью научно-исследовательской деятельности. «Современные инструменты способны обрабатывать значительные объемы информации, анализировать данные и генерировать текст, что открывает новые возможности для исследователей» [5]. Особый интерес в контексте исследовательской деятельности представляет генеративный ИИ – «подкласс технологий искусственного интеллекта, реализуемый преимущественно на основе нейросетевых архитектур и ориентированный на создание нового контента (текстов, изображений, аудио, видео, программного кода)» [3]. Наиболее известные примеры такие модели, как ChatGPT, DeepSeek, GigaChat, YandexGPT; генераторы изображений Midjourney, Kandinsky, Шедеврум.

ИИ способен эффективно выполнять вспомогательные, рутинные функции: обработка и систематизация больших массивов данных, проверка текста на технические ошибки, генерация идей, на основе имеющихся данных, генерирование библиографии. Это позволяет распределить ресурсы в пользу решения более сложных исследовательских задач. Серьезным ограничением генеративного ИИ и исследовательской

работе студентов является его склонность к галлюцинациям из-за ограниченного доступа к информации, что может привести к подлогу, фальсификации и мнимой новизне. Искусственная галлюцинация – «это явление, когда машина, например, чат-бот, генерирует кажущийся реалистичным опыт, который не соответствует никаким реальным данным. Это могут быть визуальные, слуховые и другие виды галлюцинаций. Некоторые связи между идеями, идеями и их источниками, идеями и сферами их применимости, которые устанавливает бот, являются ложными. К таким ложным заключениям могут относиться неверно установленное авторство идеи или признаки, характерные для концепта лишь в одном подходе или при использовании конкретной методологии» [5]. При этом сгенерированный текст выглядит логичным, корректным и наукообразным, что затрудняет его критическую оценку, особенно для начинающих исследователей.

Эмпирические исследования подтверждают серьезность данной проблемы. Так, анализ 115 ссылок из 30 коротких статей по проблемам медицины, сгенерированных ChatGPT-3.5, показал, что 47% ссылок были сфабрикованы ИИ, 46% были подлинными, но неточными, и только 7% были правильными и точными. В исследовании Khlaif et al. (2023) было установлено, что при проверке сгенерированных ChatGPT ссылок только 8% действительно существуют в Google Scholar/Mendeley, остальные были сфабрикованы [2]. В этой связи особую значимость приобретает выработка этических принципов использования ИИ в научной работе. С опорой на анализ нормативных документов и научных публикаций могут быть выделены следующие ключевые принципы:

Принцип ответственности. «Ответственность за содержание научной работы, включая тексты, данные, интерпретации и выводы, сгенерированные или обработанные с помощью ИИ, всегда остается за автором. Инструменты ИИ следует указывать как ресурсы, а не как авторов, с обязательной фиксацией версии и формата доступа, по аналогии с программным обеспечением или базами данных [5]. *Принцип прозрачности.* «Использование ИИ в научной работе должно быть явно и полно раскрыто. В публикации необходимо указывать: какие именно инструменты ИИ применялись (название, версия, разработчик); на каких этапах исследования использовался ИИ; какова его роль в рабочем процессе» [5]. *Принцип автономности исследовательского мышления.* ИИ может выступать вспомогательным инструментом, оптимизирующим рутинные операции, но не должен подменять творческую научно-исследовательскую деятельность человека. «Ключевые элементы научного исследования – формулировка гипотез, критический анализ, интерпретация результатов, теоретические обобщения и содержательные выводы остаются исключительной компетенцией исследователя» [4]. *Принцип проверяемости.* Любые результаты, полученные с

использованием инструментов искусственного интеллекта (включая сгенерированные тексты, обработанные данные, библиографические ссылки), подлежат обязательной критической проверке и экспертной оценке со стороны исследователя.

Заключение. Таким образом, ИИ в научно-исследовательскую деятельность представляет собой процесс, требующий от исследователя компетентности в сфере технологий, развитого критического мышления, рефлексивной позиции и осмысленного следования этическим нормам. Ценность труда исследователя смещается в сторону умения поставить тот принципиально новый вопрос, на который ИИ не способен ответить в силу своей статистической сущности. Именно человеческая способность к рефлексивному пересмотру устоявшихся подходов остаётся главным двигателем научного прогресса. При соблюдении сформулированных принципов ИИ способен стать эффективным вспомогательным инструментом, существенно оптимизирующим исследовательские процедуры без ущерба для качества и достоверности научных результатов.

Информация о финансовой поддержке. Исследования проводились в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ от 23.01.2026 № 073-03 2026-052 «Вовлечение студентов в профессиональное развитие в процессе исследовательской деятельности»

Список литературы

1. Alkaissi H, McFarlane S.I. Artificial Hallucinations in ChatGPT: Implications in Scientific Writing // Cureus. 2023. Vol. 15. No. 2: e35179. DOI: 10.7759/cureus.35179
2. Khlaif Z.N., Mousa A., Hattab M.K., Itmazi J., Hassan A.A., Sanmugam M., Ayyoub A. Th e Potential and Concerns of Using AI in Scientifi c Research: ChatGPT Performance Evaluation // JMIR Medical Education. 2023. Vol. 9. Pp. 1–16. DOI: 10.2196/47049
3. Microsoft. Как работает генеративный ИИ [Электронный ресурс] // Microsoft AI. – URL: https://www.microsoft.com/ru-ru/ai/ai-101/how-does-generative-ai-work (дата обращения: 03.07.2026).
4. ГОСТ Р 70949–2023. Технологии искусственного интеллекта в образовании. Применение искусственного интеллекта в научно-исследовательской деятельности. Варианты использования. М.: Российский институт стандартизации, 2023. 16 с.
5. Кузьменко М. В. Искусственный интеллект в исследовательской деятельности и академическом письме: аналитический обзор направлений и ограничений применения // Непрерывное образование: XXI век. 2025. Т. 13. № 3. С. 22–42.
6. Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы): утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 31 дек. 2020 г. № 3684-р.

УДК [005+34]:[7:37]

УПРАВЛЕНИЕ И ПРАВО: РОЛЬ ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Чечета Н.О., 0009-0009-2151-3175
ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»,
г. Мариуполь, ДНР, РФ
4natol@mail.ru

Введение. В подготовке будущих специалистов в области права и управления немаловажное значение придается не столько приобретению навыков профессиональной деятельности, а столько развитию мировоззрения и формированию твердой гражданской позиции. Мощным педагогическим средством в этом плане, безусловно, обладает искусство. Искусство как средство воспитания и самообразования в профессиональной подготовке и обучении часто недооценивается, поскольку предполагается, что будущий специалист сам определяет для себя ценность и значимость разных видов искусства и может не быть его ценителем или поклонником. Часто от специалиста не требуется детальное знание произведений искусства, что по меньшей степени, является заблуждением. Искусство благодаря своей выразительности, образности и глубине воздействия на человека с ранних лет способствует формированию и развитию цельной и целеустремленной личности. Более того, именно благодаря искусству мы приобщаемся к человеческим знаниям и историческому опыту.

Цель. Рассмотрение роли искусства в формировании компетенций будущих специалистов в области права и управления, в контексте не только приобретения навыков профессиональной деятельности, но и развития целостного мировоззрения и укрепления гражданской позиции.

Основная часть. Произведения искусства (литературы, музыки, живописи, кино) обладают сильным педагогическим воздействием на развивающуюся личность. Одним из таких воздействий является воспитание патриотических чувств. Благодаря произведениям литературы, кино, музыки и живописи будущий специалист в области права и управления лучше понимает историю своей страны, своего родного края, учится ценить и уважать жизнь и деятельность своих предков.

Гражданское и патриотическое воспитание будущих специалистов с помощью искусства должно выступать одним из ключевых факторов гражданской активности молодого поколения и побуждения граждан в процессы развития своего государства.

Социальные изменения и перемены в обществе оказывают сильное воздействие на неразвитое сознание, чувства и слабую волю

подрастающего поколения. В произведениях искусства в образной, порой иносказательной форме эти изменения закрепляются, помогают человеку мыслить критически и самостоятельно.

Издавна искусство выступало способом выражения собственной гражданской позиции [1]. В произведениях классиков русской литературы это наиболее полно проявляется. В произведениях А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского любовь к России, стремление к поиску истины и правды, справедливости всегда преобладали. По этой причине они изучаются в школьной программе, но почему-то после окончания школы о них забывается, их важность утрачивается.

В концепциях воспитания Древних цивилизаций характерно было рассматривать человека, действующего в соответствии с общественным долгом исключительно через призму его взаимоотношений с государством, упуская из виду его самоценность. Такой человек должен быть развит гармонично и телесно и интеллектуально. Что совершать нравственно оправданные поступки, он должен также хорошо разбираться в искусстве. Это не значит, что он должен быть сам автором, но понимать и ценить искусство считалось уделом полноценно развитого гражданина. В наше время такой постулат почему-то упускается из виду, что делает наше образование неполноценным и лишенным целостности.

Между тем, произведения искусства в плане воспитания патриотических чувств гораздо полнее передают будущим специалистам важность идеи беззаветного служения Родине. Они позволяет глубже осознать национальную идентичность, т.е. наделить человека качеством быть носителем определенного культурного кода, который специфичен и не подлежит научному анализу. В произведениях искусства отражены идеалы мужества, доблести, справедливости, верного служения интересам Отечества.

В произведениях искусства можно увидеть корни тех социальных проблем, с которым сталкивалась и сталкивается наша страна и часть их которых придется разрешать будущим юристам и управленцам. Более того, через произведения искусства осуществляется эстетическое воспитание. В учениях древнегреческих философов можно встретить самые разные представления об устройстве окружающего мира, но все они сводятся к одному – мир многолик, полон противоположностей, но гармоничен, в нем отражена идея единства, целостности и пропорциональности. В древнегреческой философии находит отражение понимание эстетики как воплощение красоты и порядка мироздания. Отражением внешнего мира в человеческой деятельности является культурная деятельность. Следовательно, вся культурная жизнь человека подчинена всеобщим и универсальным законам, на основе которых и

базирует абсолютный культурный код. Именно по этой причине искусство, как часть культуры, обладает способностью приобщить человека к миру прекрасного, учит его ценить и беречь красоту внешнего мира и понимать красоту и хрупкость мира внутреннего.

Заключение. Важно правильно использовать произведения искусства для патриотического воспитания. Человек, безусловно, сам определяет те произведения, которые ему интересны, однако такой выбор не должен иметь стихийный и спонтанный характер. Пониманию искусства необходимо обучать, поскольку сами по себе наши личные интересы и пристрастия не могут сориентировать нашу деятельность на пути патриотического воспитания. По этой причине крайне важно проводить интерактивные занятия, посещать музеи и выставки под руководством наставником и специалистов, совместно обсуждать прочитанные литературные произведения. Тем самым, задача по формированию гражданской идентичности посредством искусства будет решаться более эффективно.

Информация о финансовой поддержке: *Исследования проводились в рамках Фундаментальной научной темы кафедры государственного управления и права ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи» «Теоретико-функциональные основы практико-ориентированной подготовки специалистов в области юриспруденции в контексте применения компетентностного подхода».*

Список литературы

1. Какие 10 лучших книг русской классики?: Официальный сайт интернет-магазина «Читай-город». – URL: https://www.chitai-gorod.ru/info/kakie-10-luchshih-knig-russkoj-klassiki (дата обращения: 09.09.2026).

УДК 004.942

ВИЗУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА ПО ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Чопова Н.В., ORCID 0000-0001-7209-1835
Сахалинский институт железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВО
«Дальневосточный государственный университет путей сообщения»,
г. Южно-Сахалинск, РФ
aglich@mail.ru

Введение. Инженерно-графические дисциплины («Инженерная и компьютерная графика», «Конструктивная геометрия») составляют общепрофессиональный цикл дисциплин обучающихся очной формы обучения первого курса технических направлений (Строительство, Электроэнергетика и электротехника, Информатика и Вычислительная техника, Техносферная безопасность) Сахалинского Института Железнодорожного Транспорта – филиала Дальневосточного Государственного Университета Путей Сообщения в г. Южно-Сахалинске.

Основная часть. Успешному изучению инженерно-графических дисциплин в институте способствуют долгосрочные внеурочные занятия абитуриентов по направлениям «Черчение», «3D-моделирование», «Конструирование», добросовестное отношение к «Геометрии» в школе. Далеко не все, поступающие в высшие учебные заведения отвечают этим требованиям. В настоящее время дополнительная и внеурочная деятельность в средних школах и детских образовательных учреждениях Сахалинской области широко доступна и очень разнообразна, особенно в технических направлениях, поэтому причиной этому может служить позднее осознание и выбор абитуриента к поступлению на техническое направление или непонимание содержания будущей профессиональной деятельности в выбранном направлении. Необходима правильно организованная профориентационная работа в школах и эффективный подход преподавателя в вузе при проведении лекционных и практических занятий.

Задача преподавателя сводится к тому, чтобы быстро, в условиях сокращения часов на изучение дисциплины, восполнить пробелы слабо подготовленных абитуриентов, усилить их пространственное мышление, направить на четкое понимание геометрических процессов и взаимодействие геометрических объектов (например, как могут пересекаться поверхности, и какая линия пересечения при этом получается).

Увидеть объект до мельчайших деталей, а потом воплотить его в жизнь позволяет такой мощный инструмент дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» как визуализация [2, стр. 52].

Визуализация конкретного графического материала позволяет во многом облегчить, упростить и ускорить процесс предоставления необходимой информации обучающимся.

На лекционных занятиях быструю работу позволяет организовать доступный интернет-редактор «КонтрCAD». С его помощью, в течение 2-3 минут, визуализируем сложную для понимания модель на экране проектора. Например, разъясняя лекционный материал, выстраиваем возможные варианты пересечения двух поверхностей (конуса и сферы) (рис.1).

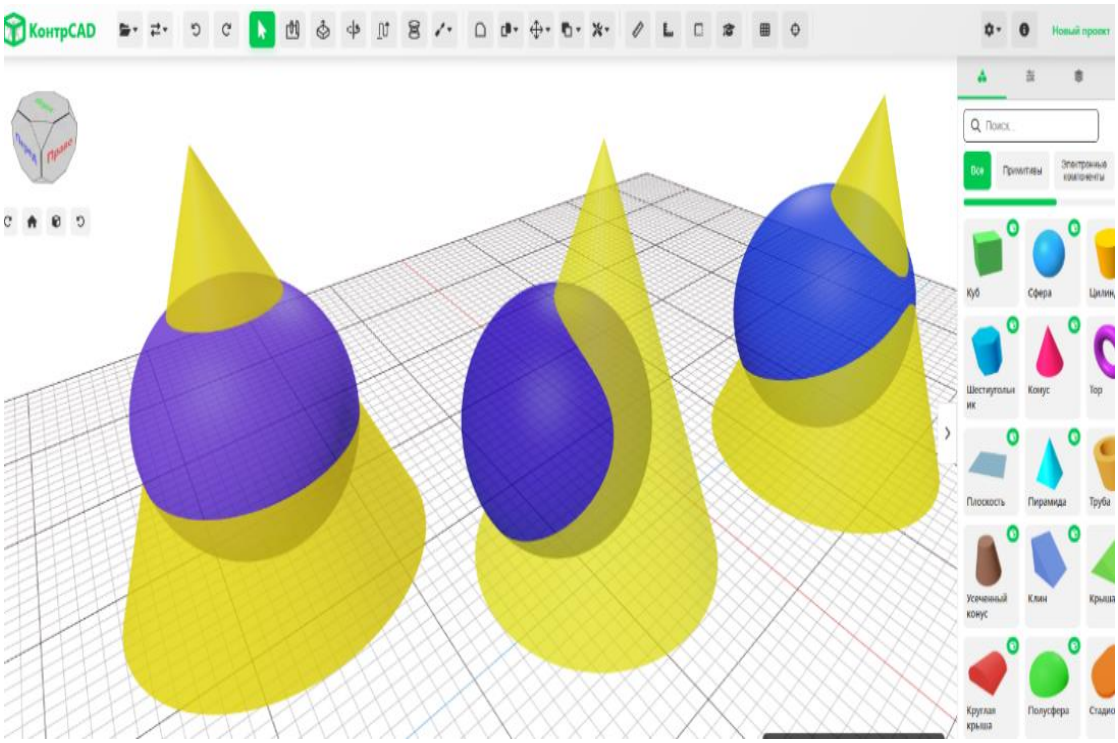

Рис.1. Визуальное представление вариантов пересечения конуса и сферы в редакторе «КонтрCAD»

В дальнейшем, это поможет обучающимся на практическом занятии выполнить индивидуальный чертеж пересечения этих поверхностей, они будут четко понимать, какая линия пересечения образуется на чертеже в трех проекциях.

Настройки редактора разрешают настроить прозрачность и цвет поверхности, повернуть и посмотреть модель справа (рис.2), спереди и т.д., вращать модель, задавать определенные размеры геометрическим поверхностям. Выполненное объемное изображение подобного вида на доске мелом не позволит вращать объекты и рассматривать их с разных ракурсов. Поэтому, в данном случае, только электронная модель будет эффективна для рассмотрения обучающимися. Данным редактором обучающиеся могут активно пользоваться в домашних условиях, не прибегая к лицензиям программ автоматизированного проектирования.

Студенты могут быстрее осваивать принципы построения изображений, концентрируясь на понимании геометрических закономерностей, а не на рутинных операциях черчения [1, стр.93].

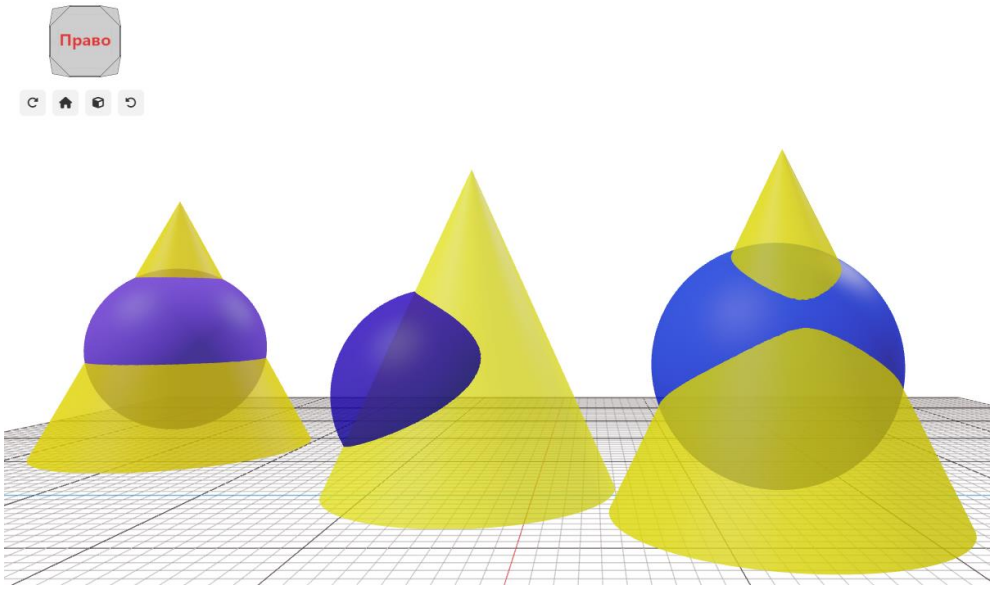

Рис.2. Вид справа объемной модели в редакторе «КонтрCAD»

В результате использования вышеописанного онлайн-редактора на лекционных и практических занятиях по инженерно-графическим дисциплинам значительно сократилось время на выполнение рутинных графических изображений, ушли попытки разъяснить «на пальцах» различные геометрические операции у доски. Видя современные возможности, которыми пользуется преподаватель на занятиях, у обучающихся повышается интерес к дисциплине и выбранной специальности в целом. У студентов формируется мотивация к обучению, появляется желание самостоятельно и более углубленно изучать комплексы автоматизированного проектирования (NanoCAD, Kompas 3D).

Список литературы

1. Свичкарева, Г. Н. Применение информационных технологий при изучении графических дисциплин в транспортном вузе / Г. Н. Свичкарева // Научные проблемы транспорта Сибири и Дальнего Востока. – 2025. – № 2. – С. 93-97 – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_82605897_11979958.pdf (дата обращения: 12.09.2026). – EDN STYVOI.
2. Якимова, И. А. Проецирование треугольной призмы на основные плоскости проекций для выполнения комплексного чертежа плоскости / И. А. Якимова, Л. Ю. Лобанова // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 33. – С. 51-54 – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82732759 (дата обращения: 05.09.2026) – EDN MGOCRY.

УДК 378.147:51

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ОФИЦЕРОВ: ОБСУЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ВОПРОСОВ СОВРЕМЕННОЙ ВОЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Шемякина И.Е., канд. пед. наук,
Полозов И.С
ФГ КВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного»,
г. Санкт-Петербург, РФ
www.iri@mail.ru , ivan.polozov.04.12@mail.ru

Введение. Современный этап развития системы военного образования Российской Федерации характеризуется глубокими трансформациями, продиктованные как внешними, так и внутренними факторами. Изменение характера вооруженных конфликтов, появление смешанных угроз, активное информационно-психологическое противоборство предъявляют принципиально новые требования к уровню профессиональной компетентности офицерских кадров.

Цель – на основе научной литературы рассмотреть ключевые проблемы современной военной педагогики; проанализировать противоречия между требованиями к подготовке офицерских кадров и сложившейся образовательной практикой; выявить основные направления развития военно-педагогической науки и практики в условиях современных вызовов.

Основная часть. Одной из центральных проблем современной военной педагогики является противоречие между возрастающими требованиями к личности офицера как педагога-воспитателя и фактическим уровнем его готовности к выполнению педагогических функций. Авторы А.Д. Лопуха, С.Г. Марковчин и Р.В. Воронин отмечают, что в настоящее время педагогическая подготовка выпускников военных вузов является явно недостаточной [1, с. 114].

Особую значимость в современных условиях приобретает категория «педагогическое взаимодействие». Анализ научной литературы показывает, что данная концепция, активно разрабатываемая с середины XX века в трудах таких ученых, как В.А. Сластенин, И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, становится научной основой для переосмысления роли офицера-командира. Автор П.В. Пугачев, офицер должен сочетать в себе качества педагога, психолога и уметь реализовывать имеющиеся знания в процессе обучения и воспитания, влиять на морально-психологическую атмосферу в воинских коллективах [2, с. 80]. Автор Е.Д. Балашова считают, что эффективность педагогического взаимодействия определяется наличием постоянной обратной связи между руководителем,

проводящим занятия, и его подчинёнными, и партнерским общением [3, с. 347]. Педагогическое взаимодействие в военном вузе имеет свою специфику, обусловленную субординационными отношениями, жесткой регламентацией деятельности, необходимостью выполнения приказов и распоряжений. Это накладывает определенные ограничения на использование демократических и партнерских моделей общения, характерных для гражданской высшей школы.

В контексте современных вызовов, включая проведение специальной военной операции, особенно важна подготовка офицеров к выполнению функций воспитательной и морально-психологической работы. В исследовании А.П. Шарухина и А.С. Порхунова показано, что деятельность заместителя командира по военно-политической работе сегодня требует от офицера совмещения функций организатора, коммуникатора, воспитателя, психолога и правового консультанта [4, с. 16]. В условиях информационного противоборства командир должен исполнять роль «информационного щита» подразделения, формируя у военнослужащих устойчивость к дезинформации. Внедрение практико-ориентированных методов обучения, включая разбор конкретных ситуаций (разбор случая), тактико-строевые занятия с элементами педагогического анализа и приглашение офицеров с боевым опытом, рассматривается как необходимое условие адаптации программ подготовки к реалиям современной войны.

Одной из крайне важных проблем является формирование и развитие военно-педагогической культуры офицера, которая представляет собой личностное качество внедряться в коллектив, включающее систему педагогических знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и профессионально значимых качеств, необходимых для эффективного осуществления педагогической деятельности в войсках.

Значительный потенциал для совершенствования военно-педагогической практики заключен в обращении к историческому наследию. Авторы В.А. Аблизин и Д.А. Гузеев отмечают: многие педагогические приемы и принципы сохраняют свою актуальность и могут быть с успехом адаптированы к современным условиям. Разработанные еще ведущими военными педагогами прошлого, так М.И. Драгомиров, например, придавал огромное значение сознательности в обучении, развитию инициативы и самостоятельности у солдат и офицеров; А.Ф. Редигер в своих трудах подчеркивал важность воспитания нравственных качеств военнослужащих, верности долгу и присяге, что особенно необходимо в современных условиях морального выбора и информационно-психологического давления. Интеграция исторического опыта с современными инновациями может стать основой для создания эффективной национальной системы военного образования [5, с. 2-5].

Заключение. Можно выделить несколько главенствующих направлений, требующих сосредоточенных усилий со стороны как военно-педагогического сообщества, так и органов управления военным образованием. Первое — преодоление разрыва между педагогической теорией и практикой через увеличение доли реальной педагогической деятельности курсантов в процессе обучения и развитие института наставничества. Второе — системное повышение педагогической культуры офицерского состава, включая модернизацию содержания педагогических дисциплин, создание системы непрерывного педагогического сопровождения офицеров и введение педагогической составляющей в аттестационные процедуры. В основе профессиональной подготовки офицеров должна быть использована технология педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Список литературы

1. Лопуха, А.Д. Развитие педагогических идей становления педагогического потенциала будущих офицеров в российской и советской военных школах/ А.Д. Лопуха, С.Г. Марковчин, Р.В. Воронин // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: Сб. материалов XIV Междунар. науч.-практ. конф. – Вольск: ВА МТО, 2023. – Ч. 3. – С. 54-58. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-pedagogicheskih-idey-stanovleniya-pedagogicheskogo-potentsiala-buduschih-ofitserov-v-rossiyskoy-i-sovetskoy-voennyh/viewer (дата обращения: 5.09.2026).
2. Пугачев, П.В. Педагогическое взаимодействие в военных образовательных организациях: история, методология, современное состояние/ П.В. Пугачев // Вестник Пермского военного института войск национальной гвардии. – 2024. – № 1. – С. 80-86. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-v-voennyh-obrazovatelnyh-organizatsiyah-istoriya-metodologiya-sovremennoe-sostoyanie] (дата обращения: 5.09.2026).
3. Балашова, Е.Д. Педагогическое взаимодействие как фактор развития личности / Е.Д. Балашова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 22. – Вып. 3. – С. 345-350. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/journal/n/izvestiya-saratovskogo-universiteta-novaya-seriya-seriya-filosofiya-psihologiya-pedagogika?i=1161714 (дата обращения: 5.09.2026).
4. Шарухин, А.П. Адаптация программ военно-политической подготовки офицеров на основе анализа деятельности заместителя командира по военно-политической работе в условиях специальной военной операции/ А.П. Шарухин, А.С. Порхунов // Человек и военный журнал. – 2026. – Т. 2. – № 1. – С. 15-24. [Электронный ресурс]. URL: https://manmiljournal.ru/hmj/article/view/702322 (дата обращения: 5.09.2026).
5. Аблизин, В.А. Тенденции использования военно-педагогических приемов прошлого в современных условиях/ В.А. Аблизин, Д.А. Гузеев // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. – 2023. – № 4(13). – С. 2-6. [Электронный ресурс]. URL: https://svkinio.ru/?page_id=10765 (дата обращения: 5.09.2026).

УДК 378.147

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ ВОПРОСАМ ВЕРОЯТНОСТИ И СТАТИСТИКИ

Шестакова Л.Г., канд. пед. наук, доц., ORCID 000-0002-6823-4511
ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск, РФ
shestakowa@yandex.ru

Введение. Изучение вопросов комбинаторики, статистики в школьном курсе математики ставилось на повестку дня и раньше. В педагогической и методической литературе отмечается его важность и нужность как с содержательной стороны, так и для развития математической грамотности (Г.А. Воробьев, Т.П. Фомина [3]), кругозора, комбинаторного (Т.И. Трунтаева, А.А. Арзуманян [5], И.Б. Бекбоев, Е.Е. Син [1]), логического мышления (Л.Г. Шестакова [6]) обучающихся. Особенностью современного подхода к изучению комбинаторики, теории вероятностей и статистики в школе является то, что данный раздел стал отдельным предметом общего образования, выделенным во ФГОС. И.Б. Бекбоев, Е.Е. Син [1] на основе анализа мирового опыта отмечают мировоззренческий аспект изучения элементов теории вероятностей и статистики в школе. Ученики осваивают способы оформления результатов своих наблюдений, рассчитывают характеристики, оценивают вероятность прогнозов, розыгрышей, лотерей и т.д.

Цель публикации: рассмотреть условия подготовки студентов (будущих учителей математики) к организации обучения школьников вопросам вероятности и статистики.

Основная часть. В литературе имеются публикации, посвященные вопросам подготовки педагогов и студентов к преподаванию предмета «Вероятность и статистика» в школе.

Ю.Н. Ковшова, Л.В. Лапина [4] рассматривают основные трудности, с которыми сталкивается учитель в процессе обучения основам вероятности и статистики в школе: высокая абстрактность и «оторванность от жизни» традиционных заданий; необходимость адаптации теоретического материала без нарушения математической строгости.

Некоторые средства, направленные на преодоление названных проблем, предлагают Н.О. Блыщик [2], Л.Г. Шестакова [6]. Обращается внимание на необходимость повышения мотивации обучающихся, использование приемов визуализации содержания, инфографики, электронных таблиц, информационных технологий. Г.А. Воробьев, Т.П. Фомина [3] с позиции формирования функциональной математический грамотности в процессе изучения предмета «Вероятность

и статистика» используют проектную деятельность и проектные работы, возможности нейросетей и искусственного интеллекта. Т.И. Трунтаева, А.А. Арзуманян [5] описывают результаты включения в обучение исследовательских работ, направленных на изучение нормального распределения, распределения Пуассона, расчет статистических критериев, графическое представление результатов.

На основе анализа литературы можно сделать вывод о необходимости целенаправленной подготовки студентов к обучению школьников вопросам комбинаторики, вероятности и статистики.

В СГПИ филиале ПГНИУ реализованы следующие условия подготовки будущих учителей математики к организации обучения школьников предмету «Вероятность и статистика».

Во-первых, выстроена единая теоретическая и методическая линия, направленная на освоение студентами содержания предмета, приемов его адаптации и методики обучения школьников. Линия включает в себя дисциплину «Теория вероятностей и математическая статистика», раздел «Комбинаторика, вероятности, решение задач» в дисциплине «Элементарная математика и практикум по решению математических задач», дисциплину «Методика обучения и воспитания в области математики», элективный курс «Количественные и качественные данные». Как завершение и демонстрация готовности организации работы со школьниками в программу педагогической практики включено задание на разработку и проведение уроков по предмету «Вероятность и статистика».

Во-вторых, организуется изучение ФГОС ООО и ФГОС СОО, примерных программ и учебников по предмету «Вероятность и статистика». В программе учебной практике предусмотрены разработка конспекта урока и технологической карты; составление списка цифровых ресурсов; подготовка наглядности и комплекта заданий с методическими рекомендациями их использования в работе с обучающимися. Студенты знакомятся с возможностями информационных технологий и цифровых ресурсов, например, «1С:Урок» (раздел «Теория вероятностей»), «Лабораторией методики вероятности и статистики МЦНМО», «Статистика и теория вероятностей» и др.

В-третьих, занятия со студентами направлены на адаптацию содержания для школьного курса, планирование и проведение мини-исследований, опытов. Необходимо следить за реализацией связи с жизнью, практикой, другими учебными предметами. Студенты составляют или подбирают тексты примеров для обучающихся разных классов, проектных работ, внеурочных мероприятий. Ведется целенаправленная работа по освоению приемов реализации принципов преемственности и постепенного усложнения материала, так как предмет «Вероятность и статистика» изучается в разных классах.

В-четвертых, включение в подготовку студентов проектной работы, направленной на подготовку комплекта учебно-методических и наглядных материалов по конкретной теме изучаемого в школе предмета. Результаты представляются студентами на ежегодном конкурсе научно-методических разработок. В жюри конкурса приглашаются педагоги-практики из базовых школ, преподаватели вуза. Отметим, что это условие способствует освоению студентом приемов организации проектной работы со школьниками.

Заключение. Реализация выделенных условий в образовательный процесс по направлению «Педагогическое образование» позволяет подготовить будущих учителей математики к организации обучения школьников по предмету «Вероятность и статистика». Описанная работа направлена на обучение и отслеживание результатов формирования у студентов необходимых знаний, умений и компетенций.

Список литературы

1. Бекбоев, И. Б. Теория вероятностей и математическая статистика как средство миропознания школьника / И. Б. Бекбоев, Е. Е. Син // Известия Кыргызской академии образования. – 2013. – № 1(25). – С. 3-7. – EDN KHDKOQ.
2. Блыщик, Н. О. Разработка и внедрение программы повышения квалификации «Особенности преподавания курса «Вероятность и статистика» в условиях реализации обновленных ФГОС ООО и СОО» для учителей математики / Н. О. Блыщик // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2025. – № 2. – С. 3-10. – EDN MBDMMB.
3. Воробьев, Г. А. Возможности учебного курса «Вероятность и статистика» для развития математической грамотности школьников / Г. А. Воробьев, Т. П. Фомина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2025. – № 2(78). – С. 251-257. – DOI 10.52452/18115942_2025_2_251. – EDN XMGCPH.
4. Ковшова, Ю. Н. Обучение школьников, испытывающих трудности в освоении учебного курса «Вероятность и статистика» на примере 7 класса / Ю. Н. Ковшова, Л. В. Лапина // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 3(45). – С. 443-454. – EDN XNCHFO.
5. Трунтаева, Т. И. Практическая работа школьников на уроках по курсу «Вероятность и статистика» в форме статистического исследования / Т. И. Трунтаева, А. А. Арзуманян // Вестник Калужского университета. – 2026. – № 1(70). – С. 128-132. – DOI 10.54072/18192173_2026_1_128. – EDN UCROVJ.
6. Шестакова, Л. Г. Как повысить логическую культуру учащихся гуманитарных классов / Л. Г. Шестакова // Математика в школе. – 1999. – № 5. – С. 90-93. – EDN TERROX.

УДК [271.2-46+322]:355.4

ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОЙ И ИДЕЙНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ С ПРАВОСЛАВНЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ В ЗОНЕ СВО

Шульга Д.П.[1], д-р ист. наук, 0000-0001-5820-1743,
Зимин А.В.[2], 0009-0009-7723-5928,
Родионов Г.П.[2], 0009-0007-7316-6035
[1] Донецкое высшее общевойсковое командное училище, Донецк, РФ
[2] Храм Ильи Пророка, Камышин, РФ
shulga-dp@ranepa.ru

Введение. На войне вопрос веры становится особенно острым: рядом смерть, и человек чаще вспоминает о Боге. Но после возвращения с фронта эта острота спадает – нет той напряжённой молитвы, какая бывает под обстрелами.

Война – это не только борьба с видимым противником, но и противостояние злу как духовной силе. Поэтому важна духовная бдительность: нужно не дать гневу, ненависти и отчаянию завладеть сердцем – и на фронте, и после него. Духовной борьбе тоже надо учиться – в этом помогают священники (капелланы). Многие из них бывали в зоне боевых действий: поддерживали воинов беседами, Таинствами, молитвой, а также помогали материально – передавали технику, аптечки и др. Капеллан прежде всего призван удерживать от крайностей: от насилия, мародёрства, ожесточения. Он помогает солдатам найти ответы на тяжёлые вопросы: почему гибнут невинные, как совместить войну и веру. С точки зрения православия, война – не воля Божия, а следствие злой воли человека. Воин при этом выполняет миссию защиты людей, становится преградой для распространения зла. Русская Православная Церковь признаёт допустимость борьбы с неприятелем на войне: например, святитель Афанасий Великий писал, что истреблять врага в бою – законно и достойно похвалы [1].

Основная часть. Работа с православными военнослужащими в зоне СВО, помимо несомненно важной обрядовой составляющей, имеет и иные направления. Одним из таких является освещение военной истории Восточной Римской империи[1], государства, в котором православие и сложилось как ветвь христианства. Именно в этой державе жило и действовало множество политических и военных деятелей, причисленных к лику святых. Некоторые, как великомученик Дмитрий Солунский, жили еще до окончательного разделения Римской державы на две части, другие, как Юстиниан Великий, закладывали основы величия Византийской

[1] Данное название с научной точки зрения предпочтительнее, чем более распространённое, «Византия» [Шульга, Ющенко, Тернов, 2022. С. 332]. В настоящей работе, во избежание тавтологии, мы будем использовать наименование «Восточная Римская империя», «Ромейская империя», «Византийская империя» как синонимы.

империи. Без объяснения тех вызовов, с которым сталкивались православные государства, полководцы и правители, сообщения о них рискуют превратиться в оторванные от реальности. Православные военнослужащие в зоне СВО (как и обучающиеся в военных учебных заведениях на данной территории) наиболее восприимчивы к рассказам о христианской истории Римской империи (единой, а затем – Восточной).

Весьма важным выглядит сопоставление текущих процессов и событий, имевших место в истории. Примером такой работы могут служить проводившиеся одним из соавторов в Луганской и Донецкой Народных Республиках лекции для кадетов (Республиканский казачий кадетский корпус им. маршала авиации Александра Ефимова в Луганске), курсантов (ДонВОКУ), гражданского населения и военных (на базе Донецкой республиканской библиотеки для молодежи) [Шульга, 2021]. Темами были точечные военные операции, организуемые из Рима и Константинополя, история собирания ромейских земель после нашествия крестоносцев-католиков в 1204-1268 г. и др. Ключевым критерием выбора тем была возможность вызвать у слушателей ассоциации с днём сегодняшним (СВО, операция России в Южной Осетии, Крымская весна, движение за объединение Донбасса с Россией).

В рамках этого же направления была на добровольных началах написана и издана книга «Шульга Д.П. Три Рима. Часть I: Эллада и Первый Рим» с последующей раздачей раненым бойцам в лечебных учреждениях Луганска. Православный военнослужащий, таким образом, не просто вдохновляется непосредственным участием в обрядовой деятельности. При реализации наших рекомендаций он погружается в историю становления православного государства, второго Рима (Константинополя), которому приходилось множество раз отстаивать право на существование в борьбе с инокультурными противниками.

История Восточной Римской империи содержит примеры, когда именно христианство становилось основой морального превосходства над противником, и православные бойцы должны в доступной форме получать подобные знания. К годовщине битвы при Хризополисе (18 сентября) в Донецком высшем общевойсковом командном училище для курсантов и офицеров был подготовлен наглядный материал, демонстрирующий важность *религиозной веры* в той победе, что одержал император Константин. Подобные отсылки для бойцов ВС России будут ещё более действенными на фоне усиления псевдо-языческих настроений среди неонацистских формирований Украины, а также общей антиправославной политики киевского режима.

Плюсом здесь является то, что противниками Восточной Римской империи (особенно в ранний период) часто были представители религиозных течений, ныне исчезнувших. Например, это касается *ариан* вандальского королевства или античных язычников, подобных Лицинию. Такая ситуация позволяет не противопоставлять православие другим

распространённым в РФ религиозным традициям, что может быть важно при работе с многонациональными подразделениями в зоне СВО.

Весьма актуальной в данном контексте выглядит освещение концепции «Москва – третий Рим», в рамках которой непротиворечиво [Шульга, 2022] связывается история связи России с величайшей державой античности (через византийский Константинополь с его тысячелетним наследием) [Шульга, 2024]. При реализации вышеуказанного, у заметной части православных военнослужащих можно не только усилить религиозное чувство, но и укрепить боевой дух (в связи с осознанием прямой преемственности от военачальников прошлого). Речь идёт не только о российских полководцах, но и происходящих из Восточной Римской империи, ставшей для нашей страны источником православия и мощнейшим культурным донором.

Заключение. Резюмируя, было бы разумно создать «синергию» из религиозных верований бойцов и военной истории православной Византии. «Бренд» Рима и Константинополя не нуждается в представлении для широкой массы слушателей. Потому при наличии пособий описанная выше военно-политическая работа вполне реальна. Концепция «Москва – третий Рим» позволяет воспринимать материал не просто в качестве поучительных историй из прошлого, а воспринимать информацию континуально. Тем более, что практически наработки в данном направлении есть, как и образовательные материалы, ожидающие издания.

Список литературы

1. Царёва Т. В. Церковь в войне и мире: социальная и патриотическая деятельность Русской Православной Церкви во время проведения специальной военной операции // Христианское чтение. 2024. № 3. С. 243–254.
2. Шульга Д.П. О некоторых аргументах в пользу идеологемы «Москва – третий Рим». В сборнике: Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета. под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. Донецк, 2022. С. 238-240.
3. Шульга Д.П. Перспективы идеологемы «Москва – третий Рим» в современном «Русском мире» (РФ, ДНР, ЛНР, ПМР). В сборнике: Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Материалы VI Международной научной конференции. Под общей редакцией С.В. Беспаловой. Донецк, 2021. С. 155-157.
4. Шульга Д.П. Применимость концепции «Москва – третий Рим» к советской эпохе. В сборнике: Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. материалы IX Международной научной конференции. Донецк, 2024. С. 99-101.
5. Шульга Д.П., Ющенко Д.А., Тернов Н.М. Сравнение китайского и монгольского опыта отношений с Восточной Римской империей //Материалы по археологии и истории античного и средневекового Причерноморья. 2022. № 14. С. 331-346.

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и методика профессионального образования

Абсалихов Р.Р. Патриотическое воспитание как ресурс ресоциализации участников боевых действий с уголовным прошлым..... 7

Александрова Л.Ю. Цифровая компетентность преподавателя в развитии его потенциала: ресурсы и риски..... 10

Алешин Е. В., Сидоров В. И Современные тенденции в педагогике: концептуальные и практические аспекты..... 13

Архипова Е.В. Роль учебника русского языка в формировании умения школьников дефинировать с помощью логического определения..... 16

Байкова Е.Н. Фактурный компонент как основной фактор композиционного решения А.Г. Шнитке (на примере произведения «Горные вершины»)..... 19

Баудинов Т. М. Содержательная характеристика профессионально-нравственной позиции будущего офицера..... 22

Беликова Н.В. Развитие профессионально-творческих навыков в подготовке модельеров-конструкторов одежды..... 25

Бердянский А.А., Анохина И.Ю. Междисциплинарный подход к формированию терминологического аппарата у специалистов широкого профиля..... 28

Березкина И.А. Педагогические условия профессионализации фундаментальных дисциплин в медицинском университете..... 31

Бессонова А.А., Коляда М. Г. Моделирование творческого потенциала будущих инженеров по охране труда на естественнонаучных дисциплинах..... 34

Бирюкова И.П., Панюшкин Н.Н. Обучение моделированию с использованием систем искусственного интеллекта в естественнонаучной подготовке инженеров... 37

Богославская К.Э. Роль студенческого научного общества в формировании ценностных ориентаций обучающихся юридического профиля..... 40

Бойко В.Н., Романько В.В. Различные способы сдерживания речевой агрессии….. 43

Борзых Е. А., Кокнова Т. А. Субъект-субъектное взаимодействие как средство формирования интерактивной компетентности будущих лингвистов-переводчиков..... 46

Бородина А.Н. Рефлексия как механизм формирования метакомпетентности будущих учителей иностранных языков средствами дистанционного обучения..... 50

Будник Н.В. Формирование личностных смыслов инновационной деятельности у будущих магистров педагогического образования на основе персонифицированного подхода..... 53

Булдакова Н. Б. Редкие растения родного края как объект исследовательской деятельности студентов…… 56

Быстрова Е.Н. Переводческая компетенция учителя иностранного языка: от технологического навыка к педагогическому инструменту……. 59

Валеева Р.Р., Михатов А.С. Основные тенденции в обучении студента в области электроники..... 62

Валеева Р.Р., Михатов А.С. Искусственный интеллект в обучении студентов радиоэлектронике: тенденции, практика и проблемы..... 65

Васюк А.А. Формирование профессиональной готовности будущих социальных работников к защите граждан от деструктивного информационно-психологического воздействия..... 68

Вознюк С.В., Вознюк А.Н. Формирование готовности студентов-педагогов к проектированию учебных материалов в условиях массового использования ИИ школьниками..... 71

Гаврилова Ю.С. Цифровые сервисы организации командной работы в IT-проектах..... 74

Гелвановский Г.В. Использование авторских промптов больших языковых моделей для обучения академическому письму студентов IT-специальностей..... 77

Голенко М.Д. Формирование критического мышления студентов педагогического вуза при работе с ИИ-генерированным контентом в процессе подготовки к написанию научных текстов..... 80

Головинова А.А. Развитие самостоятельности у студентов при формировании практики здоровьесбережения в университетском образовательном пространстве. 83

Голубев М.С. Организационные условия наставничества начинающего тренера-преподавателя в спортивной школе..... 86

Горбунова К.Б. Особенности использования нейросетей обучающимися общеобразовательной и высшей школ..... 90

Гунченко З.В., Бидна З.И. Технология педагогического общения..... 94

Данилина Л.Ю. Применение образовательных программ в процессе подготовки военных переводчиков..... 97

Даркина А.В. Студент в образовательном пространстве техникума (на примере новой специальности «Социальная работа»)..... 100

Дворцевая А.В. Инновационные подходы к преподаванию иностранных языков в системе высшего образования..... 103

Дивак Ю.С., Бугаева Т.И., Тарасенко В.А. Педагогические условия подготовки студентов сферы безопасности жизнедеятельности к профессиональной деятельности..... 106

Дмитриева О.А. Интеллектуализация образовательной среды технического вуза: индивидуально-дифференцированный подход к педагогическому сопровождению будущих инженеров средствами ИИ..... 109

Дубровская Ю.А. Дидактическая парадигма фреймового обучения: механизмы управления когнитивной сложностью задач в условиях неопределенности..... 112

Ерёмин А.В. Профессиональные пробы как компонент формирования профессиональной адаптации курсантов МЧС России..... 116

Жиляев М.В., Федоров В.А. Критерии и уровни сформированности готовности специалистов-землеустроителей к применению беспилотных технологий..... 119

Жлобич П.Д., Овчинникова О.А. Воспитательный потенциал дисциплины «биотехнология» в формировании ответственного отношения к здоровью и окружающей среде..... 122

Караваев В.Е., Варникова О.Р., Философова М.С., Панова Н.В. К высотам врачебного искусства..... 125

Клименко К.Н. Физические модели явлений и процессов при подготовке будущих учителей физики..... 128

Клубаев А.С., Билык О.В., Билык С.Ю. Особенности преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе..... 131

Ковалева Д.Л. Роль здоровьесбережения в подготовке специалистов в области перевода..... 133

Кожевникова Н.Г. Демонстрационный экзамен как инструмент объективной оценки компетенций студентов педагогического вуза в условиях использования генеративного искусственного интеллекта..... 136

Коляда Д.М., Бугаева Т.И. Промптинг при уходе от плагиата в обучении будущих юристов..... 139

Коляда М.Г. Искусственный интеллект как средство формирования квалиметрической компетентности будущих тренеров..... 143

Королькова О.О. Учебная технологическая и производственная педагогические практики: формирование учителя нового поколения..... 147

Костюренко А. И. Педагогические условия как детерминанты формирования инновационной компетенции педагога в системе внутришкольного повышения квалификации: управленческий аспект и диагностика дефицитов..... 150

Коурова С.И. Павлова Н.В. Возможности применения цифровых инструментов технопарка шадринского государственного педагогического университета как средства совершенствования профессиональной подготовки студентов..... 153

Кривуть М.Л. Подготовка будущих педагогических работников инклюзивного образовательного пространства..... 157

Кудинова Ю.В. Исторический опыт реализации региональной кадровой политики в сфере образования..... 160

Кутузова З.Ю. Развитие профессиональной компетентности преподавателя высшей школы в условиях внедрения искусственного интеллекта..... 164

Кучеренко В.С. Ульянкина О.В. Теоретическое обоснование применения комплекса на укрепление и расслабление мышц глаза в занятиях по физической культуре и спорту студентов специальной медицинской группы..... 167

*Левкина Н.Н.*Сквозная задача как способ оптимизации освоения дисциплины «анализ финансовой отчетности»..... 170

Лондаренко С.Ю. Рублёва Г.И. Формирование навыков дактильной и жестовой речи у студентов-дефектологов..... 173

Маркова Н.В. Использование методической базы педагогического Кванториума для развития естественнонаучной грамотности по химии..... 177

Мартынова А.В. Мироненко В.В. Особенности преподавания правового английского языка для студентов-магистрантов заочной формы обучения в сфере правового регулирования государственной и муниципальной службы..... 180

Менжулина А.С. Формирование цифровой грамотности будущих специалистов в процессе учебно-познавательной деятельности..... 182

Милюков М.Н. Ценностно-ориентированное проектирование подготовки будущего учителя в цифровой образовательной среде..... 185

Минаева С.В. Мироненко В.В. Интеграция искусственного интеллекта в преподавание юридического английского: возможности и риски..... 188

Михайлова И.В. Культура информационной безопасности как новая профессиональная компетенция будущего педагога..... 191

Наумов Р.В. Наумова Е.В. Формирование навыков здорового образа жизни у студентов при изучении физиологии человека..... 195

Нечаева О.А. Реализация воспитательного потенциала непрерывной педагогической практики в профессиональной подготовке будущего педагога..... 198

Одарюк В.В., Игнатьева В.В., Романова Л.А. От молекул к пониманию болезней: олимпиада по химии в медицинском университете..... 201

Оразбердиева Э.М. Интеграция теории и эксперимента при обучении электротехнике в техническом вузе..... 204

Парамонов А.Г. Формы и методы активизации учебно-творческой деятельности будущих учителей ИЗО на занятиях учебным рисунком..... 207

Пархоменко К.А. Методика интеграции традиционных и цифровых подходов к освоению анатомической формы в курсе академического рисунка..... 210

Петренко М.В. Технология «ФИШБОУН» как инструмент формирования информационной готовности у будущих педагогов начальной школы..... 213

Петров В.В. Формирование профессионально-прикладных навыков у курсантов образовательных организаций МВД России с использованием профессионально-прикладных игр..... 216

Поваляев Э.А. Организационно-педагогические условия формирования дидактической компетенции будущих преподавателей уголовно-правовых дисциплин в цифровой образовательной среде ведомственного вуза..... 219

Приземина И.Н. Деловые игры в преподавании естественно-математических дисциплин студентам медицинского вуза..... 222

Приставко Т.М. Борисенко В.В., Гамага О.А. Формирование готовности к профессиональной деятельности будущих медицинских работников в условиях современной реальности новых регионов российской федерации..... 225

Простомолотов А.С. Признаки применения генеративных языковых моделей в выпускных работах студентов и возможности их выявления..... 228

Пустозерова О.В. Индивидуальная проектная траектория в профессиональной подготовке ивент-дизайнера..... 231

Радовинчик О. А. Коваленко Е.В. Цифровая грамотность как основа профессиональной подготовки в медицинском СПО..... 234

Ревякина Е.Г., Бочаров В.В. Структурно-функциональная модель профориентационной работы кафедры университета..... 237

Романцова Ю.В. Теоретико-методологические основы использования кейс-технологий при подготовке будущих учителей физической культуры..... 240

Рыкова Т.Н., Сай Н.С. Ассоциативное мышление как средство оптимизации учебной памяти подростков..... 243

Санченко Е.Н. Современное научно-образовательное пространство педагогического университета..... 246

Сатаева Г.С. Современные принципы обучения курсантов английскому языку…. 250

Сечкарь Ю.А., Коваленко Д.В. Интерактивные методы: новый уровень профессионального обучения..... 253

Сидоренко О.И. Проектно-технологическое мышление будущих учителей иностранного языка..... 256

Следский А.А., Федотова О.Д. От цифрового разрыва к профессиональной реконтекстуализации педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды..... 259

Смирнова А.А. Педагогические условия формирования дидактической компетентности преподавателя технического вуза в условиях модернизации инженерного образования..... 261

Снычева Е.В., Мокшина Н.Я., Трошин И.Ф., Саблин И.Е. Способ повышения мотивации курсантов к изучению химии..... 264

Соловьев С.Г. Творческий подход в контексте применения современных технологий: особенности формирования профессиональной направленности будущего специалиста индустрии гостеприимства..... 266

Старшова И.В., Тома Ж.В. Особенности профессиональной идентичности учителя физической культуры..... 269

Сурнина Т.Н. Инновационные подходы в подготовке кадров для сферы государственной молодежной политики..... 272

Ташкинов Ю. А., Лошакова В.М. Интерактивные формы воспитательной работы как инструмент формирования гражданской идентичности обучающихся 5–9 классов..... 275

Тимошенко Е.В., Коджеспиров А.А. Использование цифровых и интерактивных технологий для формирования универсальных учебных действий обучающихся 9 класса при изучении биологии..... 278

Тищенко Е.Н., Тищенко О.В., Чигиринский Е. Б. Анализ комплексного подхода по пожарной безопасности в образовательной организации: от технической надёжности к компетентности человека..... 281

Тонуева Д.И., Шейшеналиева Н.Т. Теория и методика профессионального образования в Кыргызстане на основе анализа образовательной статистики и проектирования практической подготовки..... 284

Ульянкина О.В., Кучеренко В.С. Эффективность адаптации педагогических условий к специальным медицинским группам..... 290

Федоровская Л.В., Кулабухова А.Н. Применение акме-технологий для развития педагогического мастерства..... 293

Фетисов А.С. Формирование экспертных комиссий для демонстрационного экзамена: баланс между академической средой и школьной практикой..... 296

Филонов И.В. Силовая подготовка курсантов на начальном этапе обучения в высшие учебные заведения МВД России..... 300

Хадаева А.Ю. К вопросу о формировании цифровой готовности будущих учителей иностранного языка в контексте технологии смешанного обучения..... 303

Черных А.Т. Возможности и ограничения использования искусственного интеллекта в исследовательской деятельности студентов..... 306

Чечета Н.О. Управление и право: роль искусства в формировании будущих специалистов..... 309

Чопова Н.В. Визуальное сопровождение лекционного материала по инженерно-графическим дисциплинам..... 312

Шемякина И.Е., Полозов И.С Профессиональная подготовка офицеров: обсуждение проблемных вопросов современной военной педагогики..... 315

Шестакова Л.Г. Подготовка студентов к обучению школьников вопросам вероятности и статистики..... 318

Шульга Д.П., Зимин А.В., Родионов Г.П. Особенности религиозной и идейно-просветительской работы с православными военнослужащими, кадетами и курсантами в зоне СВО…… 321

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 3

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. 19,2.
Тираж 50 экз. Заказ № 26окт121/6в.
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