НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РЕЖИМЕ РАЗВИТИЯ: НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ, КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ, МОЛОДЫЕ УЧЁНЫЕ

Материалы
VI Международной
научно-практической конференции

(Томск, 21–22 апреля 2026 г.)



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РЕЖИМЕ РАЗВИТИЯ: НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ, КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ, МОЛОДЫЕ УЧЁНЫЕ

Материалы
VI Международной научно-практической конференции
(Томск, 21–22 апреля 2026 г.)

Электронное издание сетевого распространения

Томск
Издательство ТГПУ
2026

УДК 378
ББК 74.48
Н34

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Редакционная коллегия:
канд. пед. наук *Н. А. Семенова*
канд. биол. наук *Е. В. Колесникова*
канд. пед. наук *И. К. Забродина*
канд. психол. наук *О. В. Каракулова*

Рецензент:
канд. пед. наук, и.о. зав. кафедрой общей педагогики
ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова»
Т. В. Сидорова

Н34 **Науки об образовании в режиме развития: научные школы, кадровый потенциал, молодые учёные** : материалы VI Международной научно-практической конференции (Томск, 21–22 апреля 2026 г.) / отв. ред. Н. А. Семенова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2026. – 405 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 4,2 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: https://sveden.tspu.ru/api/svfile/4422 – Режим доступа: свободный.
ISBN 978-5-907791-83-1

В сборнике представлены материалы VI Международной научно-практической конференции «Науки об образовании в режиме развития: научные школы, кадровый потенциал, молодые учёные». Издание объединяет исследования и практический опыт по широкому кругу актуальных проблем образования – от исторической преемственности научных школ и современных исследований детства до цифровой трансформации, искусственного интеллекта, кадрового потенциала, сельской школы, психолого-педагогического сопровождения, поддержки молодых учёных и международного сотрудничества.

Сборник адресован ученым, педагогам-исследователям, руководителям, методистам, педагогам-психологам образовательных учреждений и обучающимся разных уровней образования.

УДК 378
ББК 74.48

ISBN 978-5-907791-83-1

© Томский государственный
педагогический университет, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Научные школы и направления в педагогике и образовании: историческая преемственность

Асипова Н. А. Научная школа поликультурного образования в Кыргызской Республике: состояние и перспективы 9
Вэньтин Е. Педагогическое наследие Е. Ф. Гнесиной как проблема педагогики музыкального образования 14
Мелещенко Т. В. Преемственность традиций отечественной педагогики в деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями 18
Султанова В. И., Жуматаева Ж. А. История трансформации воспитательной работы в Казахстане 21

Раздел 2. Современные исследования детства: направления и вовлечение молодых исследователей

Игна О. Н. О содержании практических занятий по основам методологии научно-педагогического исследования в области иноязычного образования 26
Маркелов А. К., Новокрещенова А. Д. Влияние незакрытых гештальтов родителей на становление личности ребёнка 31
Поддубная А. Д. Формирование навыков смыслового чтения через работу с текстами разных жанров 36
Рудакова Н. П., Михайленко А. А. Феномен левшества с позиции нейропсихологии и логопедии 39
Салосина И. В., Салосина М. А. Интеграция детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в группе комбинированной направленности: из опыта работы 43
Филипова Г. А. Мастер-класс как эффективный метод формирования ключевых компонентов родительской компетентности в ДОУ 47

Раздел 3. Педагогика сельской школы в России и мире: традиции научных школ и векторы инновационного развития

Богомолова А. С. Нейропедагогический инструментарий в структуре травмо-информированного подхода при коррекции поведения подростков с ОВЗ в сельских организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей 51
Долганова Н. Ф. Кадровое обеспечение оптимизации процесса обучения в современной сельской школе 54
Решетняк О. А. Формирование гражданской идентичности обучающихся сельских школ в процессе физкультурно-спортивной деятельности 57
Щербина Е. В., Папакина Н. С., Бердникова Е. Г., Бойчук И. В. Интеграция Херсонской области в образовательную систему России 61

Раздел 4. Поддержка, интеграция в научное сообщество и карьерные перспективы молодых ученых в контексте развития наук об образовании

Балабанова Е. А. Инклюзивная парадигма как фактор трансформации компетентностной модели подготовки педагога в Испании и России 66
Казанина Т. А. Роль копинг-стратегий в профессиональном становлении молодых учёных и их адаптации к требованиям современной науки об образовании 69
Колпаков С. Н. Интернатура в инновационной школе: новый взгляд на профессиональную подготовку школьного учителя.....72
Муканова С. Д., Одинцова С. А., Семенова Н. А. Профессиональное развитие педагогов-исследователей в контексте взаимодействия вузов России и Казахстана (на примере Томского государственного педагогического университета и Карагандинского университета имени академика Е. А. Букетова) 78

Раздел 5. Подходы к трансферу результатов исследований и эффективного опыта в образовательную политику и практику

Блинникова Т. Г. Механизмы формирования функциональной грамотности школьников в российской и зарубежной практике.....84
Вакалова В. А. Подходы к созданию гибридной роботизированной среды обучения школьников.....89
Валиев З. М. Формирование непрерывной образовательной траектории творческих кадров на базе театрально-вокальных студий.....92
Григоренко Е. В., Чередниченко М. В. Продуктивное действие в разнопозиционном изучении литературы в подростковой школе.....95
Дятлова А. М., Аль-Оста С. А.-А. Реализация содержательного компонента билингвальной лингвистической подготовки будущих учителей английского и арабского языков 100
Кичко А. А. Использование краеведческого материала на уроках русского языка в начальной школе (на примере изучения имени существительного в 4-м классе) 106
Клименко К. Н., Инюткин Р. О. Использование среды Scratch для обучения основам программирования обучающихся в средней школе 110
Меньшикова А. А. Современное развитие эвентуальной парадигмы учебно-образовательной практики.....114
Мирицкая Е. А. Практические инструменты профориентационной работы в рамках программ воспитания и дополнительного образования МАОУ «Планирование карьеры» 117
Мясоутов О. В. Школа как молодежная культурная сцена: сценовый подход к школьному контексту.....121

Петрова Н. В. Дидактический ресурс информационно-познавательного пространства дистанционных профориентационных игр (https://cpcgame.ru/ МАОУ «Планирование карьеры» г. Томска) 125
Середенко Д. В. Особенности внедрения персонализации обучения в общеобразовательное учреждение 131
Толокнев И. В. Особенности использования проектных технологий на уроках истории в общеобразовательной школе 137
Филоненко Е. А. Об опыте внедрения видеоигр в педагогическую практику школы 142
Шляпников С. Е. Применение темпорального подхода для подготовки педагогов в системе высшего образования 147

Раздел 6. Цифровая трансформация образования, искусственный интеллект и влияние на исследовательские практики

Абакумова Н. Н. Синтез менторства, кураторства и тьюторства под влиянием искусственного интеллекта 151
Ахметзянова А. И., Егорова З. Р. Цифровая трансформация подготовки дефектологов: симуляционные практики как инструмент формирования инклюзивных компетенций 156
Беляева У. П. Цифровизация школы и интенсификация труда учителя: образовательные технологии как ресурс и источник перегрузки 162
Грицкевич Я. Н., Грицкевич Н. К. Цифровизация документационного сопровождения как фактор повышения эффективности учебного процесса в среднем профессиональном образовательном учреждении 167
Макотрова Г. В. Искусственный интеллект в исследовательских практиках магистрантов: влияние на ценности и смыслы профессиональной деятельности 171
Сальцова П. Г. Интеграция современных информационных и цифровых технологий в модель педагогического наставничества для целенаправленного развития иноязычных коммуникативных навыков студентов педагогического вуза 176
Семенова Н. А., Шашок К. С. Отражение цифрового уклада образовательной организации в цифровой среде: подходы и критерии оценки успешности 181
Сидорова Т. В. Формирование цифровых педагогических компетенций у будущих учителей в условиях классического вуза 188
Скачкова Н. В. Нейросеть как инструмент трансформации традиционной модели обучения будущего педагога в области дизайна 194

Раздел 7. Кадровый потенциал системы образования: проблемы, модели подготовки, закрепления и профессионального роста

Алексеева Н. А., Дудина Е. Н. Теоретические аспекты управления профилактикой конфликтов в педагогическом коллективе образовательного учреждения 198

Беляев Д. А. Методологические основания исследования системы нормирования труда учителя в современной российской школе 204
Гембух И. С. Управленческий потенциал наставничества в профессиональной социализации педагогов ДОУ 210
Давыдова Н. Н., Симонова А. А., Бездетко С. Н., Новосадова Д. А. Кадровая стабильность образования: опора на профессиональное долголетие учителей старшего поколения 215
Ерохина А. А. Диагностика уровня сформированности мотивационных установок будущих педагогов к организаторской деятельности 222
Камаев Т. Е. Воспитательные практики в вузе как средство формирования ценностно-смысловой позиции будущего учителя 227
Каракулова О. В., Сергеева А. И. Опыт проведения промежуточной аттестации в виде демонстрационного экзамена 231
Попова О. О. Организационно-педагогические условия развития профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих: концепция и модель 236
Смышляева Л. Г., Нерадовская О. Р., Киселева Н. А. Осмысление культурного кода региона субъектами педагогической деятельности: возможности событийных форматов 239
Торовец Е. А. Формирование конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования: из отечественного историко-педагогического опыта 243
Фоминцева И. А. Теоретико-методологические механизмы развития профессиональных компетенций педагогов в условиях конкурсных форматов профессиональной деятельности 250
Чамзрын Ш. В. Кадровый потенциал системы образования: проблемы, модели подготовки, закрепления и финансового роста 253
Шиманьски П. Эффективная команда педагогов: идеи Патрика Ленсиони в школе 256
Широбоков А. Д., Дудина Е. Н. Типичные проблемы социально-психологической адаптации молодых педагогов в образовательных учреждениях 261
Шутова С. В., Шутов В. В., Ведрова Т. А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в детском загородном лагере: опыт Центра «Солнечный» 266

Раздел 8. Педагогический трек технологического лидерства и профессиональная карьера

Жильцов В. А., Садиева М. С. Цифровые платформы как инструмент удержания талантов в регионах научно-технологического развития: профессиональный подход 272
Теленков Е. А. Педагогический менеджмент социального партнерства школы и бизнеса как механизм управления инновациями в образовании 279

Раздел 9. Устойчивость экосистемы профессионального образования: исследование возможностей интегрированной среды (кадровый потенциал, экспериментально-ориентированное обучение, сетевое взаимодействие, кластерная политика, цифровые технологические решения, инновационные пространства, карьерное развитие и другое)

Копытова А. И., Колесникова Е. В. Формирование предпринимательских компетенций в магистратуре по профессиональному обучению: опыт реализации программы по стартап-проектированию 283
Кузнецов П. М. Применение технологий экспериментально-ориентированного обучения в профессиональной подготовке менеджеров-экологов 290
Мартыненко Д. А., Копытова А. И. Развитие предпринимательского образования в системе среднего профессионального образования: актуальность, драйверы и барьеры 297
Смышляева Л. Г., Нерадовская О. Р., Киселева Н. А. Новые контексты непрерывного профессионального развития кадров для региональной системы образования 303
Сергеев М. О. К вопросу актуальности формирования ответственного природопользования старших подростков в учреждениях дополнительного образования 308
Диденко В. В., Стародубцев В. А. Структура и функции пространства развития педагога 314

Раздел 10. Психолого-педагогическое сопровождение в системе образования безопасной среды, поддержка семьи, воспитательные практики

Абрамова Е. В., Шубович М. М. Формирование социальной активности старшеклассников в процессе семейного и школьного воспитания 320
Корытова Г. С. Диссинхрония психического развития обучающихся с признаками одаренности 325
Кузнецов Д. В. Развитие мотивации школьников к становлению личностных образовательных результатов в системе воспитательной работы общеобразовательной организации 331
Печенкина Т. И. Рефлексия ценностей семейного воспитания как фактор формирования педагогической позиции студентов педагогического университета 336
Рябов Н. А. Методы и формы работы военно-патриотического клуба в социализации студентов вуза 341
Середенко Д. В. Персонализация обучения: структурно-содержательный анализ 346
Скукин А. И. Казачья педагогика в современном образовательном пространстве: историческая преемственность и авторские воспитательные комплексы 352

Суровцева Д. С. Изучение мотивации студентов вуза к участию в волонтерской деятельности 358
Федорова Н. А., Гач О. Б. Возрастные особенности подростков как фактор проектирования психолого-педагогических условий развития коммуникативной компетентности в академически ориентированной образовательной среде (на примере Назарбаев Интеллектуальной школы).....363
Фирсов К. Н. Проектная деятельность как средство воспитания субъектности подростков в период школьного лагеря 369
Шляпников С. Е., Матвейчук И. П., Рауш Ж. А., Кокорина И. О. Внедрение нейропсихологического подхода в учебные материалы для обучающихся с задержкой психического развития в рамках экспериментальной площадки 374

Раздел 11. Международное сотрудничество и исследования в образовании: актуальные подходы к обучению русскому языку как иностранному для носителей китайского языка

Би Нань. Языковые упражнения как средство обучения инофонов использованию деепричастий в письменной научной речи (уровень В1) 378
Го Яньцзэ. Социокультурная значимость учебного двуязычного словаря-тезауруса «Профессии» 382
Минь Ван, Цзяжунь Ли, Забродина И. К. Развитие навыка чтения на русском языке как иностранном посредством цифровых технологий 385
Кун Шэнъи. Лингвокультурологический ресурс китайских настольных игр-путешествий 389
Ли Вэньсинь. Создание учебного русско-китайского словаря-тезауруса по теме «Офис» для носителей китайского языка 393
Цзилун Ли, Забродина И. К. Формирование социокультурной компетенции посредством сопоставительного анализа русского и китайского речевого этикета.....397
Юань Ичэнь. Обучение смысловому чтению на уроках русского языка как иностранного на основе учебных текстов 400

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ И НАПРАВЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ

УДК: 37.001.1

Научная школа поликультурного образования в Кыргызской Республике: состояние и перспективы

Scientific school of multicultural education in the Kyrgyz Republic: status and prospects

Нурбубу Асаналиевна Асипова
Nurbubu Asanalievna Asipova

Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына, Бишкек, Кырыгызстан
Kyrgyz National University named after Zh. Balasagyn Bishkek, Kyrgyzstan
n-asipova@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена раскрытию становления научной школы по направлению педагогика в Кыргызской Республике. В центре внимания находится деятельность научной школы и вклад д.п.н., проф. Асиповой в создание научной школы поликультурного образования, представлены ведущие идеи и концепции научной школы, отражены основные достижения отдельных членов научного сообщества. Материалы статьи основаны на анализе документации, характеризующие деятельность представителей научной школы.
Ключевые слова: научная школа, поликультурное образование, концепции научной школы, достижения научной школы, результаты исследования
Keywords: scientific school, multicultural education, concepts of the school, achievements of the school, research results

Для успешного экономического и социального развития страны важно, насколько эффективно функционирует система высшего образования. Это связано с тем, что человек, способный создавать новые объекты и осознанно принимать решения, во все времена остается главной ценностью и важнейшим капиталом любого общества и любой страны. Таким образом, критерием эффективности работы вузов становятся его научно-практические результаты. Мировые научно-исследовательские университеты (НИУ), ориентированные на развитие новых знаний, проводят фундаментальные и прикладные исследования, а также сотрудничают с промышленностью и государственными структурами для решения актуальных научно-производственных проблем.

Кыргызский национальный университет имени Жусупа Баласагына (КНУ им. Ж. Баласагына), являющийся флагманом образования и науки в стране, в октябре 2025 г. отметил свое 100-летие. По сравнению с мировыми университетами, имеющими тысячилетние истории, 100 лет – это небольшой срок, и в то же время – это веха, когда наступает этап подведения итогов научно-образовательной дея-

© Асипова Н. А., 2026

тельности. Согласно Указу Президента Кыргызской Республики, КНУ им. Ж. Баласагына занимает первое место в числе пяти статусных вузов страны [1]. Данное обстоятельство предполагает достижение модели «Вуз 4.0», то есть достижение высокого качества образования, научной и предпринимательской деятельности на мировом уровне, а также формирование университетской экосистемы нового формата с разнообразными исследовательскими и творческими проектами [2]. Это означает актуализацию деятельности научных школ в наращивании научного потенциала вуза.

Согласно Положению о научной школе КНУ им Ж. Баласагына, «научной школой считается сложившийся коллектив исследователей различных возрастных групп и научной квалификации, связанный проведением исследований по общему научному направлению, признанный научной общественностью, возглавляемый руководителем и осуществляющий подготовку научных и научно-педагогических кадров» [3]. Основными приоритетами научной школы являются поддержка молодежи в их научном становлении, участие в приоритетных для республики научных проектах, создание инновационных продуктов, обеспечение преемственности поколений в ходе подготовки научных кадров высокой квалификации.

В соответствии с вышеуказанным Положением в КНУ им. Ж. Баласагына в настоящее время открыты три научные школы, две из которых представляют научные школы по направлению педагогика: 1) научная школа д.п.н., члена-корреспондента Академии наук КР, проф. Э. М. Мамбетакунова, по профилю «теория и методика обучения физики»; 2) научная школа д.п.н., профессора Асиповой Нурбубу Асаналиевны по профилю «поликультурное образование» [4].

Являясь свободным объединением ученых на основе общности научных интересов, она имеет определенную иерархическую структуру, ученики которой работают над решением крупной научной проблемы. Во главе научной школы «Поликультурное образование» стоит д.п.н., заслуженный работник образования Кыргызской Республики, профессор Н. А. Асипова.

Научная школа, возглавляемая профессором Н. А. Асиповой, свою миссию видит в привлечении преподавателей на инновационную научную деятельность по разработке проблем поликультурного образования в условиях глобализации. Научная школа служит благоприятным пространством для активного обмена научными достижениями, создания креативной модели образования и воспитания молодых ученых, при этом все основывается на современных парадигмах профессиональной педагогической деятельности. Учитывая, что научная школа – это научное течение, объединяющее «...неисчерпаемые скрытые возможности человека и образование как средство реализации этих возможностей» [5, 6], основными функциями научной школы являются привлечение способной и мотивированной молодежи к научно-исследовательской деятельности, проведение научных исследований, создание инновационно-технологических проектов, соблюдение преемственности поколений в подготовке научно-педагогических кадров.

Научная школа проф. Н. А. Асиповой была открыта в 2025 г. в КНУ им. Ж. Баласагына. К числу её учеников относятся три доктора педагогических наук, профессора Г. Т. Карабалаева, Р. Т. Сулайманова, М. А. Сатыбекова и др., а также 30 кан-

дидатов педагогических наук, два доктора PhD по педагогике и множество магистров по направлению «Педагогика».

Основная проблематика научной школы связана с методологическими основами и теоретическим обоснованием методологического плюрализма в исследовании педагогических проблем. Важной составляющей является модернизация содержания образования и методов обучения, отвечающих тенденциям развития общества. Прежде всего речь идёт о личностно ориентированном, культурологическом, компетентностном и деятельностном подходах в образовании, а также о воспитании граждан многонационального государства.

Результаты научной школы отражены более чем в 270 научных и методических работах, а также в многочисленных трудах учеников. Руководитель научной является автором личных и коллективных монографий и учебных пособий, посвящённых научно-теоретическим основам формирования культуры межнационального общения школьников (1994). Так, можно упомянуть монографии «Научно-педагогические основы формирования культуры межнационального общения школьников» (1994); «Межкультурные коммуникации и поликультурное образование» (2015); «Заманбап билим берүү парадигмалары» (2019); «Окутуу жана Өнүгүү» (2024); «Состояние и развитие социальных и гуманитарных наук в Кыргызстане» (2025), а также учебные пособия «Социалдык тарбия» (2004); «Билим философиясы жана тарыхы» (2010); «Педагогикалык психология» (2023).

Основными направлениями научной школы являются:

– многокультурное воспитание и образование будущих граждан Кыргызстана в условиях глобализации;

– этнокультурные аспекты социального формирования личности в условиях глобализации;

– трансформация методологических парадигм педагогики и образования в современных условиях;

– совершенствование воспитания, образования и обучения школьников и студентов в соответствии с современными технологическими вызовами;

– психолого-педагогическая подготовка учителей новой формации;

– проблемы интеграции высшего образования КР в мировое образовательное пространство и др.

Концептуальными основами исследований научной школы стали:

– идея полипарадигмальности в научно-педагогических исследованиях;

– учение о поликультурной личности и путях её формирования в условиях глобализации;

– положения о гармонизации этнокультурных особенностей социокультурной и образовательной среды;

– научные подходы к обеспечению национально-культурной идентичности личности и интеграции молодёжи в современное общество;

– акмеологические подходы к профессиональному росту педагогов, формированию социально гибкой личности и профессиональной успешности будущих педагогов.

Если говорить о коллективе научной школы поликультурного образования, то можно подчеркнуть его активность. Одним из наиболее значимых стал проект по раз-

работке научно-методологических подходов подготовки PhD-докторов по направлению «Педагогика» по западной модели. Проект завершился получением лицензии на реализацию образовательной программы PhD-докторов по направлению «Педагогика». В результате в 2024 г. докторантуру КНУ им. Ж. Баласагына окончили и защитили диссертации восемь PhD-докторов из Китайской Народной Республики. В настоящее время по данной программе обучаются 60 докторантов из Китая, Казахстана и Кыргызстана. Сейчас школа работает над проектом по инклюзивной педагогике и подготовке будущих учителей к профилактике семейного насилия.

Научная школа – это всегда свободное объединение ученых на основе общности научных интересов, о чем свидетельствуют достижения учеников научной школы. Существенный вклад в развитие научной школы вносит д.п.н., проф. Г. Т. Карабалаева, которая активно работает над исследованием инклюзивного образования в республике и инновационных технологий обучения, перу которой принадлежат более 160 работ, среди которых 17 статьей в СКОПУС, 6 – Web of Science. Не менее значим вклад в развитие научной школы директора института целевой подготовки педагогических кадров д.п.н., проф. Р. Т. Сулаймановой, которая ежегодно проводит масштабные научно-методические конкурсы по определению лучших наставников, научных руководителей, учителей, лучших классных руководителей, лучших воспитателей детских учреждений и др. и тем самым вносит неоценимый вклад в популяризацию профессии педагога и подготовку нового поколения молодых учителей. В научной школе успешно работает д.п.н., доц. М. А. Сатыбекова, которая является автором 10 учебников и более 20 учебно-методических пособий, учебной программы по предмету «Биология» для 6–11 классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики, имеет два свидетельства Кыргызпатента.

Деятельность научной школы широко представлена за рубежом: основатель научной школы с 2001 г. и по настоящее время профессор Н. А. Асипова является действительным членом Академии социально-педагогических наук (АПСН), Москва; в 2007–2009 гг. была Международным независимым экспертом НАТО из СНГ по программе гуманитарного развития; в 2012–2013 учебном году по программе «Фулбрайт» в качестве визит-профессора проводила исследование на факультете образования Кентского университета штата Огайо, США.

В заключение отметим, что научно-педагогическая деятельность профессора Н. А. Асиповой как основателя научной школы отмечена званием «Основатель научной школы» Российской академии естественных наук (РАЕН) от 10.11.2015. Она является отличником образования Кыргызской Республики, обладателем медали «Кыргыз тили» Госкомитета по государственному языку (2019); почетного звания «Педагогиканын каарманы КР (2020), звания «Заслуженный работник образования Кыргызской Республики» (2022). Таким образом, научная школа поликультурного образования в КНУ им. Ж. Баласагына сегодня представляет собой творческий коллектив ученых, объединенных общими научными интересами, активно участвующих в продвижении педагогической науки в Кыргызстане. Идеи научной школы реализуются в инновационных программах и проектах, направленных на совершенствование подготовки научно-педагогических кадров, владеющих современными технологиями и востребованных на современном рынке труда.

Список источников

1. О мерах по повышению потенциала и конкурентоспособности образовательных организаций высшего профессионального образования Кыргызской Республики : Указ Президента Кыргызской Республики от 18 июля 2022 г. УП № 243. URL: //https://cbd.minjust.gov.kg/5-10558/edition/5225/ru (дата обращения: 16.04.2026).

2. Абазбек уулу Расул и др. Обзор системы высшего образования в Кыргызской Республике. Бишкек, 2024, 83 с. URL: //https://erasmusplus.kg/wp-content/uploads/2024/02/Overview_rus.pdf (дата обращения: 16.04.2026).

3. Положение о научной школе Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына URL: //https://www.knu.kg/ky/ru/wp-content/uploads/sites/2/2024/02/pol_nauch_shcola.pdf (дата обращения: 17.04.2026)

4. Приказ об открытии научной школы д.п.н., проф. Н. А. Асиповой в КНУ им. Ж. Баласагына № 116 от 4 марта 2025 г.

5. Хуторской А. В. Концепция научной школы человекосообразного образования. М. : Эйдос, 24 с.

6. Домрачева С. А., Кузнецова Л. В. Научная школа как инструмент развития инновационной деятельности современного вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15, № 3. С. 275–282. https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-3-275-282

УДК 78.071.4

Педагогическое наследие Е. Ф. Гнесиной как проблема педагогики музыкального образования

The Creative and Pedagogical Legacy of E. F. Gnesina as a Topic in Music Education

Е. Вэньтин
Ye Wenting

Московский государственный педагогический университет, Москва, Россия
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
wenting.ye@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению и анализу педагогического наследия Е. Ф. Гнесиной. Раскрываются теоретико-методические основы её фортепианной педагогики: воспитание «свободной дышащей руки», принципы работы над полифонией и с авторским текстом. Формулируются ключевые педагогические принципы. Наследие Е. Ф. Гнесиной рассматривается как целостный культурно-образовательный феномен, сохраняющий актуальность в современной музыкальной педагогике.
Ключевые слова: Е. Ф. Гнесина, музыкально-образовательный комплекс «школа-училище-вуз», педагогические принципы фортепианного обучения, фортепианная школа, обучение игре на фортепиано, педагогическое наследие, «Фортепианная азбука»
Keywords: E. F. Gnesina, the «school-college-university» music education system, pedagogical principles of piano instruction, piano method, piano instruction, pedagogical legacy, «The Piano Primer»

Елена Фабиановна Гнесина (1874–1967) известна своей фортепианно-педагогической и музыкально-общественной деятельностью, но помимо этого она пианистка и композитор, удостоенная звания заслуженной артистки и заслуженного деятеля искусств, а последние пятнадцать лет она была профессором Государственного музыкально-педагогического института.

С именем Е. Ф. Гнесиной связано становление российского музыкального образования на рубеже XIX–XX вв. Именно она разработала методику обучения игре на фортепиано, творчески переработав идеи братьев Рубинштейнов, В. И. Сафонова, С. И. Танеева и их последователей.

Елена Гнесина родилась в Ростове-на-Дону. Мать была музыкантом-любителем, в семье царила творческая атмосфера. После трёх классов гимназии Елена уехала в Москву и поступила в консерваторию (1885 г.).

С 1888 г. училась по классу фортепиано у В. И. Сафонова, которого считала своим главным учителем. В его классе, помимо сестёр Гнесиных, учились А. Н. Скрябин, С. В. Рахманинов, Л. В. Николаев, К. Н. Игумнов, А. Б. Гольденвейзер и др. Также Елена брала уроки у Ф. Бузони. В 1893 г. с Малой серебряной медалью она окончила консерваторию по классу П. Ю. Шлёцера.

© Вэньтин Е., 2026

В 1895 г. вместе с сёстрами открыла частное музыкально-образовательное учреждение «Музыкальное училище имени Е. и М. Гнесиных», где с первых лет были бесплатные и льготные места.

Училище интенсивно развивалось: вводились новые специальности, работали все пять сестёр Гнесиных и брат М. Ф. Гнесин, позже присоединились Р. М. Глиэр и др. Училище поддерживало связи с С. В. Рахманиновым, А. Н. Скрябиным, К. С. Станиславским, Н. А. Римским-Корсаковым и др. Таким образом, общение Гнесиных проходило среди представителей эпохи серебряного века, в атмосфере творческих исканий и просветительской направленности деятельности (А. А. Игламова) [1]. В 1919 г. музыкальное училище Гнесиных было национализировано, обучение полностью стало за государственный счёт. В 1923 г. в связи с переименованием всех училищ в стране в техникумы учебное заведение разделяют на школу и техникум, присваивают новое название «Государственный музыкальный техникум имени Гнесиных» [2].

Е. Ф. Гнесина была чрезвычайно деятельностным человеком, её энергия и личная включённость распространялись на большое количество интересов. К основным направлениям её творческой деятельности можно отнести следующее:

– исполнительская деятельность (как солистка и в составе ансамбля);

– композиторско-педагогическая деятельность (обучение игре на фортепиано и сочинение фортепианных пьес для педагогического репертуара);

– организационно-управленческая деятельность (создание и руководство музыкально-педагогическими учебными учреждениями).

Но главной заслугой Елены Фабиановны является создание многоступенчатого комплекса учебных заведений, состоящего из школы, училища и института, который обеспечил систему непрерывного структурированного профессионального музыкального образования в стране. Преемственность школы Е. Ф. Гнесиной обеспечивается на всех ступенях подготовки музыканта-педагога: от этапа начального обучения игре на фортепиано до освоения вершин исполнительского мастерства. Развитием этого комплекса «школа-училище-институт» она занималась более семидесяти лет.

Так в обиход вошло понятие «фортепианно-педагогическая школа» как устойчивый научный термин. Это понятие трактуется как:

– определенный комплекс фортепианно-технических навыков, который учащимся необходимо освоить;

– единство комплекса навыков с характерными музыкально-выразительными приемами их воплощения на фортепиано;

– единство эстетико-стилевых взглядов, средств художественной выразительности и пианистического мастерства исполнителя [3, с. 113].

В контексте понятия «музыкально-педагогической школы» образовательный комплекс Гнесиных в научно-методической литературе рассматривается:

– как уникальный культурно-образовательный феномен более чем векового опыта подготовки музыкантов-профессионалов (А. В. Малинковская); постоянно расширяясь, школа «выросла в комбинат» музыкальных учебных заведений, каждое из которых, с одной стороны, было автономным, а с другой стороны – сохраняло общие родовые черты на основе духовной устремленности поколений учителей и воспитанников, этических и эстетических традиций [4, с. 144];

– как «семья» («гнездо») учебных заведений, созданных в российской музыкальной культуре на основе принципов преемственности в сочетании с духовной и профессиональной солидарностью, доверием и дружеским общением, заботливым отношением к каждому ученику, заинтересованностью в его творческих успехах (Е. И. Захаренкова, А. А. Игламова, В. В. Тропп) [5, 6].

Понимая всю важность начального обучения в процессе подготовки будущего музыканта-профессионала, используя собственный опыт обучения у выдающихся музыкантов, Е. Ф. Гнесина заложила теоретико-методические основы начального обучения игре на фортепиано. Главной задачей начального обучения Е. Ф. Гнесина считала воспитание «свободной дышащей, слышащей» руки (Е. И. Захаренкова) [5, с. 195], так как сформированные навыки исполнительского «дыхания» определяют выразительность фразировки, логику музыкальной речи, драматургию его развития. Не менее значимой задачей было равномерное развитие правой и левой руки играющего. Продолжая идеи своих преподавателей, в качестве основы фортепианной техники Е. Ф. Гнесина рассматривала полифонию, работа с которой развивала способность слышать многоголосную фортепианную фактуру, способствовала формированию необходимых двигательно-моторных навыков. Соответственно, отдельные элементы полифонии она вводила в первых шагов обучения, например, в ряде упражнений сборника «Фортепианная азбука» [7].

Е. Ф. Гнесина считала, что верно выстроенный репертуар во многом обеспечивает исполнительскую успешность ученика, поэтому она гибко подходила к выбору репертуара, подбирая произведения с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика. Она придерживалась принципа постепенного увеличения сложности репертуара, но иногда дольше обычного просила репетировать одно и то же произведение, чтобы отработать необходимые фортепианные навыки. Такую педагогическую тактику она объясняла тем, что недостаточно освоенные навыки впоследствии могут негативно проявить себя, и тогда для преодоления возникших технических сложностей потребуются более продолжительные занятия, которые затормозят общую динамику в движении вперёд.

Е. Ф. Гнесина большое внимание как педагог уделяла не только вопросам технического развития учеников и культуре звука – она воспитывала бережное отношение к авторскому тексту, требовала внимательного прочтения и выполнения всех авторских рекомендаций в нотном тексте его обозначений, не добавляя ничего лишнего.

Много внимания уделялось воспитанию концертной выдержки на сцене: Е. Ф. Гнесина относилась к концертам как к празднику, который предполагает радость общения с музыкой. Она умела воодушевить и вдохновить ученика на публичное выступление.

Е. Ф. Гнесина бесконечно ценила индивидуальность учеников: из студентов-выпускников института готовила будущих преподавателей и руководителей своих учебных заведений, что, в свою очередь, благоприятно сказывалось на сохранении и преемственности педагогических традиций школы на всех ступенях обучения. Она внимательно наблюдала за педагогической деятельностью начинающих педагогов, поддерживала их и оказывала необходимую методическую помощь.

В заключение важно обобщить, что одной из составляющих её педагогического наследия являются принципы, которые выработались в рамках её «школы», а именно приоритет содержательности исполнения, приоритет авторского текста, воспитание бережного отношения к его прочтению; принцип индивидуальности, принцип систематичности и последовательности обучения, развитие самостоятельности и творческой инициативы учащихся; нравственно-этическая направленность обучения, доверие и уважение к ученикам, сотрудничество и сотворчество в музыкальной деятельности, а также принцип преемственности педагогических традиций на всех ступенях обучения.

Список источников

1. Захаренкова Е. И. В классе Елены Фабиановны Гнесиной // Преподаватель XXI век. 2020. № 2. С. 192–202.

2. Гнесина Е. Ф. Воспоминания современников / ред.-сост. М. Э. Риттих. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Практика, 2003. 363 с.

3. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства Л., 1969.

4. Малинковская А. В. Академическое музыкальное образование в контексте традиций школы Гнесиных // Музыкальное искусство и образование. 2014. № 4 (8). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoe-muzykalnoe-obrazovaniev-kontekste-traditsiy-shkoly-gnesinyh (дата обращения: 27.04.2026).

5. Записки мемориального музея-квартиры Е. Ф. Гнесиной. Семья Гнесиных: сб. статей и материалов. Вып. 2 / сост. В. В. Тропп. М. : РАМ имени Гнесиных, 2011. 160 с.

6. Игламова А. А. «Гнесинское гнездо» как фундамент музыкальной культуры России // Фортепианная школа Елены Гнесиной в XXI веке : сб. науч. трудов РАМ имени Гнесиных. М., 2009. 164 с.

7. Гнесина Е. Ф. «Я привыкла жить долго…». Воспоминания, статьи, письма, выступления / сост. В. В. Тропп. 2-е изд., испр. СПб. : Лань ; Планета музыки, 2020. 560 с.

УДК 373

Преемственность традиций отечественной педагогики в деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями

The continuity of the traditions of Russian pedagogy in the activities of the Adviser to the Director of Education and interaction with children's public associations

Татьяна Валерьевна Мелещенко
Tatiana Valeryevna Meleshchenko

Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия
Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia
tan3921@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена выявлению механизмов преемственности традиций отечественной педагогики в профессиональной деятельности советника директора и обоснованию их методологической значимости для построения эффективной воспитательной системы. Были проанализированы педагогические концепции великих отечественных педагогов, таких как А. С. Макаренко, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, П. Ф. Каптерев и другие. В этой связи, с опорой на нормативную базу Российской Федерации в сфере образования, выявлены соответствующие ключевые векторы развития деятельности советника, связанные с коллективообразованием и его развитием, личностно ориентированным и деятельностным подходом, нравственно-патриотическим воспитанием, а также психолого-педагогическим сопровождением.
Ключевые слова: воспитательный процесс, преемственность традиций, советник директора по воспитанию, отечественная педагогика
Keywords: educational process, continuity of traditions, advisor to the director of education, Russian pedagogy
Финансирование: работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы QRPK-2026-0007).

В условиях трансформации ценностно-смыслового пространства современного образования преемственность выступает не как механическое воспроизведение прошлого, а как диалектический процесс отбора, адаптации и актуализации педагогического опыта в новых социокультурных условиях. Введение в общеобразовательных организациях РФ должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в 2021 г. создало институциональный канал для системной реализации воспитательной функции школы. Однако практическая деятельность советников нередко сталкивается с вызовами: избыточной регламентацией, метрическим подходом к результатам воспитания, разрывом между декларативными ценностями и повседневной педагогической практикой. В этой связи становится необходимым выявить механизмы преемственности традиций отечественной педагогики в профессиональной деятельности

© Мелещенко Т. В., 2026

советника директора и обосновать их методологическую значимость для построения эффективной воспитательной системы.

Преемственность в педагогике понимается как закономерная связь между этапами развития воспитательной системы, обеспечивающая сохранение ценностного ядра при изменении форм и средств педагогического воздействия (И. А. Зимняя, Е. Н. Степанов, В. А. Караковский) [1, с. 214]. В отечественной традиции её фундаментом выступают:

1. Принцип воспитывающего коллектива (А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий). Коллектив рассматривается не как совокупность индивидов, а как субъект воспитания, где дисциплина, ответственность и взаимопомощь формируются через совместную деятельность и самоуправление.

2. Национально-культурная укоренённость воспитания (К. Д. Ушинский). Воспитание должно опираться на родной язык, историю, трудовые и нравственные уклады народа, формируя человека-гражданина, а не абстрактного индивида.

3. Личностно ориентированный и деятельностный подходы (В. А. Сухомлинский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев). Развитие ребёнка происходит через значимую для него деятельность, эмоциональное проживание опыта, диалог с миром и взрослыми.

4. Единство обучения и воспитания (П. Ф. Каптерев, Н. К. Крупская). Воспитание не является надстройкой над учебным процессом, а органично вплетено в содержание образования и школьную культуру [2, с. 245–246].

Современная нормативная база [3, 4] закрепляет эти принципы как основу государственной воспитательной политики. Должность советника директора институционализирует их реализацию, превращая советника в координатора воспитательных ресурсов, методического сопровождения и взаимодействия с детскими общественными объединениями.

Анализ должностных регламентов, методических рекомендаций Минпросвещения России и практико-ориентированных исследований показывает, что преемственность в работе советника реализуется через несколько ключевых векторов:

1. От детского коллектива к современной самоуправляемой структуре. Традиция макаренковского «завтрашней радости» и шацкого подхода «школьного города» трансформируется в создание первичных отделений «Движения первых», советов обучающихся, волонтёрских штабов и проектных лабораторий. Советник выступает фасилитатором, обеспечивая не формальное копирование исторических моделей, а сохранение их ядра: ребёнок как субъект инициативы, ответственность за общее дело, горизонтальные связи. Практика показывает эффективность введения педагогических советов обучающихся, где школьники совместно с советником разрабатывают воспитательные мероприятия, оценивают их результаты и вносят коррективы.

2. Трудовое и социально значимое воспитание в цифровую эпоху. Отечественная педагогика традиционно связывала труд с формированием характера, уважения к профессиям и социальной солидарности. Сегодня советник адаптирует этот принцип через «экологические акции, шефство над памятниками культуры, наставничество младших школьников, участие в федеральных программах профориентации и добровольчества» [5, с. 51]. Ключевое условие – осмысленность труда: не как

формальной отчётности, а как практики сотворения и служения. Использование цифровых платформ (портфолио достижений, проектные треки) не заменяет, а документирует и рефлексирует этот опыт.

3. Нравственно-патриотическое воспитание как диалог поколений. Преемственность в данном аспекте избегает ритуализации и обеспечивает живой контакт с исторической памятью через музейную педагогику, встречи с ветеранами, учёными, деятелями культуры, участие в акциях «Бессмертный полк», «Окна Победы», «Георгиевская ленточка». Советник организует ценностно-смысловые диалоги («Разговоры о важном», тематические недели), где патриотизм понимается не как абстрактный лозунг, а как готовность действовать на благо своей семьи, школы, региона и страны.

4. Индивидуальный маршрут и психолого-педагогическое сопровождение. Советник, опираясь на принципы гуманистической педагогики, участвует в разработке индивидуальных воспитательных траекторий, выявляет одарённость, поддерживает обучающихся в трудных жизненных ситуациях и т. д. Преемственность здесь проявляется в отказе от унификации и признании уникальности каждого ребёнка как основы воспитательного взаимодействия [6, с. 154].

Таким образом, преемственность традиций отечественной педагогики в деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями представляет собой не ретроспективное воспроизведение, а творческую адаптацию ценностно-смыслового ядра классической педагогической мысли к условиям современного образовательного пространства. Советник выступает ключевым агентом трансляции традиций, обеспечивая связь между историческим опытом коллективного воспитания, трудовым и нравственным становлением личности и современными формами детского самоуправления, проектной деятельности и наставничества.

Список источников

1. Овчаренко Е. Н. Преемственность как методологический принцип сохранения целостности процесса обучения // Научная мысль Кавказа. 2010. № 3 (63). С. 213–216.

2. Борисов Б. Ю. Педагогические традиции духовно-нравственного воспитания в отечественном образовании // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. № 5. С. 238–265.

3. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (Протокол от 23 июня 2022 г. № 3/22). М., 2022. 35 с. URL: https://xn80adrabb4aegksdjbafk0u.xnp1ai/upload/medialibrary/aef/orxve66kt39augto500oy0ozcgnmrc2e.pdf (дата обращения: 18.03.2026).

4. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/ (дата обращения: 18.03.2026).

5. Аторин Р. Ю. Цифровизация сферы образования и духовно-нравственное развитие личности // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2024. № 3 (51). С. 49–56.

6. Диких Э. Р. Содержание деятельности советника директора по воспитанию: совокупность профессиональных задач // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2025. № 3 (48). С. 153–156.

УДК **37.013.77**

История трансформации воспитательной работы в Казахстане

The history of transformation of educational work in Kazakhstan

Валида Илашбаевна Султанова, Жансая Абдусаматовна Жуматаева
Valida Ilashbayevna Sultanova, Zhansaya Abdusamatovna Zhumataeva

Университет Мирас, Шымкент, Казахстан
Miras University, Shymkent, Kazakhstan

Автор, ответственный за переписку: Валида Илашбаевна Султанова, sultanova.v@miras.edu.kz

Аннотация. В статье рассматривается эволюция воспитательной работы в Казахстане в контексте исторических, социально-политических и культурных изменений. Анализируются основные этапы развития системы воспитания – от традиционных форм народной педагогики до современного состояния. Даются выводы по каждому историческому периоду. Раскрыта природа трансформации воспитательной работы. Особое внимание уделяется специфике ценностных ориентиров, роли государственной политики в системе образовательных учреждений, а также влиянию национальной идентичности на воспитательный процесс.
Ключевые слова: Республика Казахстан, воспитательная работа, этнопедагогика, трансформация, ценности, национальная идентичность, государственная молодежная политика
Keywords: Republic of Kazakhstan educational work, ethnopedagogy, transformation, values, national identity, state youth policy

Воспитательная работа является неотъемлемой частью не только системы образования, но и общества в целом. В Казахстане её становление и развитие было тесно связано с историческими, культурными и политическими процессами, происходившими в разные исторические периоды. Специфика воспитательной работы современного Казахстана являет собой комплекс мероприятий, направленных на формирование многогранной личности с набором ряда компетенций, позволяющих не только гибко реагировать на вызовы современного мира, но и впитавших в себя ценностное богатство прошлых эпох. Авторами поставлена задача проследить этот путь и дать оценку происходящим в Казахстане реформам, оказывающим влияние на систему воспитания.

История воспитательной работы уходит глубокими корнями в национальную самобытность казахского народа как нации и того конгломерата всех насельников, по разным причинам оказавшимся на территории Казахстана и считающим ее своей исторической Родиной. Мы не будем подробно останавливаться на истоках народной педагогики. Существует достаточно много трудов советских и казахских авторов, в которых показано как устное народное творчество, обычаи и традиции легли в основу формирования системы воспитания. По мнению С. К. Калиева [1, с. 8], народная педагогика ориентирована на формирование личности через усво-

© Султанова В. И., Жуматаева Ж. А., 2026

ение моральных норм, традиций и общественных оценок, закреплённых в культуре. В основе формирования мировоззрения ребенка огромную роль автор отводит семейному воспитанию и устному народному творчеству. Сказки и эпосы, положительные и отрицательные персонажи способствовали формированию оценки, поведенческих правил и норм. Видный казахстанский педагог, учёный-методист А. Табылдиев [2, с. 3] особое значение придаёт оценке поступков личности с позиции нравственных норм, что способствует формированию духовно-нравственных качеств личности. Авторами подчеркивается, что мировоззрение и духовно-нравственный мир детей во многом формировался из ценностей казахской культуры. Специфической особенностью казахской нации является знание своей родословной до седьмого поколения (колена), известная как «шежіре». Благодаря данному феномену сохранялась преемственность поколений, ретрансляция накопленного опыта, формировалась национальная идентичность. Такие важные понятия, как нравственность и духовность, являлись неотъемлемой частью казахского народа на протяжении многих веков и заложены в трудах представителей казахской интеллигенции М. Жумабаева, А. Байтурсынова, А. Кунанбаева и других известных авторов.

Советская школа воспитания известная своей прочностью и устойчивостью являла миру много эффективных и действенных подходов. Известные педагоги-новаторы – А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, А. П. Усова и другие – заложили прочный фундамент для последующих поколений. Это был сложный в политическом плане период, но в то же время очень плодотворный для системы образования и воспитания. Сама жизнь диктовала необходимость качественных перемен. Несмотря на наличие жесткого тоталитарного режима со свойственной ему идеологией, педагоги делают важный шаг к личности ребенка и его внутреннему миру. Такие качества личности, как самоотверженный труд, честность, желание жить и трудиться на благо Родины, доброта и другие лучшие человеческие качества, культивировались в советское время. Педагог-новатор В. А. Сухомлинский видел ребёнка не как объект воспитания, он увидел в ребенке микрокосмос, говоря современным языком. Внутренний мир, индивидуальность, уважение, сопереживание и искренность являлись залогом доверительных отношений между ребенком и педагогом. Следует обратить внимание на фигуру самого педагога того времени. Несмотря на жесткую идеологизированную систему воспитания, отсутствие возможности коммуникации с других странами, появляются лучшие педагогические кадры и новые подходы воспитательных практик. Из положительных моментов системы воспитания советского времени можно отметить мотивацию молодёжи к вступлению в пионерские и комсомольские организации, социальный контроль через коллективное воспитание. Трудовые лагеря, которые помогали социализации молодежи, развитию командного духа, а самое главное – молодёжь усваивала то, что физический труд – это не просто обязанность, а естественная и неотъемлемая часть жизни. Вся проводимая идеологическая работа способствовала формированию у молодежи ответственности и дисциплины. Можно с уверенностью назвать советский период периодом «читающей страны», где книга была важной частью повседневной жизни и культуры. Внеучебная деятельность школьников в советское

время была системно организована и имела четкую воспитательную направленность. Дворцы пионеров и школьников предлагали разнообразные формы организации досуга: домоводство, хоровое пение, вокал, живопись и другие виды творчества, которые развивали ребенка.

В познесоветский период наблюдался рост престижа педагогических профессий; одновременно с развитием науки растет и престиж рабочих профессий. Кризис политической системы уже дает первые трещины в системе воспитания. Растет интерес молодежи к зарубежной культуре.

Таким образом, можно утверждать, что в советский период сложилась фундаментальная система воспитания, которая базировалась на мощной идеологии, воздействовавшей на сознание людей, а жёсткая цензура стояла как непробиваемый щит, отсекая любую информацию, которая могла бы поколебать в молодёжи чувство патриотизма и гордости за свою жизнь. Следует отметить, что вся система воспитания и образования была ориентирована на военное время. В образовательных учреждениях внедрялись не только программы трудового, гражданского и идеологического воспитания, но и так называемые медсестринские и военные программы. К преподаванию этих дисциплин в высших учебных заведениях привлекались медработники и военные кадры, о чем свидетельствует высокий уровень полученных знаний обучающимися.

После распада Советского Союза и провозглашения независимости в декабре 1991 г. социально-политическая обстановка в стране была довольно сложной. Политический кризис неминуемо повлек за собой экономический, что не могло не отразиться на всех сферах общественной жизни. Как отмечается в ряде газетных и научных публикаций 1990-х гг. переход к новой системе образования требовал отказа от идеологизированных советских моделей и поиска новых подходов, соответствующих условиям суверенного государства. Ключевую роль в этот период играл первый президент Нурсултан Назарбаев, который стремился обеспечить стабильность и постепенные реформы. «Государству не под силу изменить человеческие мысли в одночасье.... Потребуются десятилетия, пока у людей возникнет новое мировоззрение» [3].

Появляются концепции воспитательной работы, основанные на программных документах государства, ежегодных Посланиях президента, вводятся разнообразные методы воспитательной работы. «Модель специалиста нового типа определяется как патриотичная, обладающая здоровьем, ответственная и энергичная, успешно работающая в области инновационной экономики, владеющая языками, впитавшая ценности и культуру казахстанского народа, толерантная, узнаваемая и уважаемая в мире, высококультурная, интеллектуальная и конкурентоспособная личность» [4, с.158].

В 2017 г. президентом была инициирована программа «Рухани жаңғыру» («Модернизация общественного сознания»), которая была направлена на развитие патриотизма и интеллектуального развития молодежи, разработаны Концептуальные основы воспитания, где учитывались мировые тенденции развития обучения и воспитания [5].

Таким образом, можно сказать, что модель воспитательной работы независимого Казахстана сформировалась как динамичная система, сочетающая в себе традиции и инновации, национальные приоритеты и международный опыт.

Современный этап развития воспитательной работы характеризуется вариативностью приемов и методов воспитательной работы, широким разнообразием ее направлений. Воспитательная работа в вузе выстраивается согласно нормативным требованиям Министерства науки и высшего образования. Для структурирования воспитательной работы были утверждены Методические рекомендации по организации воспитательной работы в организациях высшего и (или) послевузовского образования [6]. Данный документ содержит 10 основных направлений: гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, трудовое, экологическое, интеллектуальное и другие. Рекомендации содержат алгоритм ведения воспитательной работы в вузе и ответственность организаций высших учебных заведений по обеспечению безопасной жизнедеятельности обучающихся. В методических рекомендациях был дан вектор идеологической работы, основанный на духовной концепции «Толық адам» казахского поэта-акына Абая Кунанбаева. Президент Республики Казахстан К.-Ж. К. Токаев в своей статье «Абай и Казахстан в 21 веке» в издании «Егемен Казахстан» подчеркнул, «…я считаю, что концепция “целостного человека” должна, по сути, стать краеугольным камнем любой сферы нашей жизни, государственного управления и образования, бизнеса и семейных институтов» [7]. Великий Абай дал универсальную формулу совершенного человека: единство трех составляющих: разума, воли и сердца, эти три качества должны находиться в гармонии и взаимном балансе, иначе личность будет развиваться односторонне.

Современные тенденции развития образования в Казахстане включают и профилактические мероприятия, базирующиеся на принятой Концепции по продвижению в обществе идеологии закона и порядка на 2025–2030 гг. [8]. Рост числа правонарушений среди молодежи обусловил необходимость поиска альтернативных форм проведения воспитательных мероприятий. Показательные суды над студентами-наркоторговцами, ужесточение законодательства, профилактические беседы с приглашенными представителями МВД, рассылка видеоконтента стали требованием времени. Проводимое ежегодное анкетирование студентов показало, что сегодня молодежь отдает приоритет не развлекательным мероприятиям и даже не спортивным, как это было раньше. Сегодня молодежь хочет больше интеллектуальных и развивающих мероприятий. Меняется облик современной молодежи: она постепенно превращается в активного актора проводимых в Казахстане реформ. Несмотря на сохраняющиеся проблемы, государственная молодежная политика направлена на всестороннюю поддержку молодежи: реализуются социальные программы, осуществляется финансирование студенческих стартапов, ведется работа по решению жилищных вопросов и содействию в трудоустройстве.

Таким образом, история воспитательной работы в Казахстане отражает эволюцию от народной педагогики к современной комплексной системе, сочетающей национальные традиции и международный опыт. В настоящее время воспитательная работа продолжает развиваться, отвечая современным требованиям, и это не формальный подход, а тяжелый ежедневный труд как самого субъекта воспитательного процесса, так и всех его звеньев, включая семью, государство и общество.

Список источников

1. Қалиев С., Молдабеков Ж., Иманбекова Б. Этнопедагогика. Астана, 2007. 202 с.
2. Табылдиев А. Қазақ этнопедагогикасы. Алматы, 2001. 321 с.
3. Послание Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу Казахстана. Октябрь 1997 г. // Қазақстан Республикасы Президентінің. URL: https://www.akorda.kz/ (дата обращения: 26.04.2026).
4. Доклады национальной академии наук Республики Казахстан. 2014. № 1. Концепция воспитательной работы в КазНПУ им. Абая. 169 с.
5. О принятии Концептуальных основ воспитания в условиях реализации программы «Рухани жаңғыру» : приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 15 апреля 2019 г. № 145. URL: https://prg.kz/document/?doc_id=36534445 (дата обращения: 26.04.2026).
6. Об утверждении Методических рекомендаций по организации воспитательной работы в организациях высшего и (или) послевузовского образования : Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 19 декабря 2023 г. № 640. URL: https://prg.kz/document/?doc_id=38592785 (дата обращения: 27.04.2026).
7. Токаев К.-Ж. Абай и Казахстан в 21 веке. URL: https://khabar.kz/ru/news/119121-opublikovana-statya-kasym-zhomarta-tokaeva-abaj-i-kazakhstan-v-xxi-veke) (дата обращения: 28.04.2026).
8. Концепции по продвижению в обществе идеологии закона и порядка на 2025–2030 гг. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2500000200 (дата обращения: 28.04.2026).

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСТВА: НАПРАВЛЕНИЯ И ВОВЛЕЧЕНИЕ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

УДК 378

О содержании практических занятий по основам методологии научно-педагогического исследования в области иноязычного образования

On the content of practical classes on the basics of scientific and pedagogical research methodology in the field of foreign language education

Ольга Николаевна Игна
Olga Nikolaevna Igna

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
onigna@tspu.ru

Аннотация. Уточнена роль дисциплины «Основы методологии научно-педагогического исследования в области иноязычного образования» в профессиональной подготовке учителей иностранных языков в педагогическом вузе. Раскрыты особенности содержания авторского пособия для практических занятий по данной дисциплине. Приведены примеры ряда заданий по каждому тематическому разделу.
Ключевые слова: основы методологии исследования, методология научно-педагогического исследования, иноязычное образование, исследование в области иноязычного образования, содержание занятий по основам методологии
Keywords: foundations of research methodology, methodology of scientific and pedagogical research, foreign language education, research in the field of foreign language education, content of classes on the foundations of methodology

Существенное значение в профессиональном педагогическом образовании придается развитию научно-исследовательской компетенции обучающихся как на уровне бакалавриата, так и магистратуры. Так, ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) предусматривает развитие у будущих учителей следующих компетенций: ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний; УК-1.

Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. В процессе профессиональной подготовки студенты активно вовлекаются в проектную и исследовательскую деятельность, выполняют курсовые и выпускные квалификационные работы. Для успешной реализации такой деятельности необходимо владеть определенными основами методологической грамотности. В связи с этим в учебные планы вводятся соответствующие дисциплины. Например, в Томском государственном педагогическом университете подготовка учителей иностранных языков предусматривает

© Игна О. Н., 2026

наличие дисциплины «Основы методологии научно-педагогического исследования в области иноязычного образования», преподаваемой на IV курсе. Данная дисциплина реализуется параллельно с выполнением студентами курсовых работ, содержательно связана с методическими дисциплинами и практиками (преддипломной, технологической). Одновременно она нацелена на овладение студентами:

– знаниями методов анализа педагогических ситуаций, профессиональной рефлексии на основе специальных знаний; содержания, сущности, закономерностей, принципов и особенностей изучаемых явлений и процессов, базовых теорий в предметной области; основных принципов критического анализа;

– навыками и умениями анализа, реализации педагогической деятельности вышеназванных методов и рефлексии; интерпретации изучаемых явлений, процессов, теории в предметной области; исследования проблем профессиональной деятельности; получения новых знаний с применением ряда методов интеллектуальной деятельности.

Названная дисциплина направлена на развитие умений проектной деятельности будущих учителей иностранных языков [1], их научно-методической компетенции [2], способностей освоения и использования теоретических знаний и практических навыков, умений в предметной области в целях решения профессиональных педагогических задач. Ее содержание представлено тремя тематическими блоками:

1. Основные особенности методологии образования и научно-педагогического исследования.

2. Методологическая культура исследователя и критерии качества научного исследования в области иноязычного образования.

3. Основные методы, логика и технология научного исследования в области языкового образования.

При этом возможности ее абсолютно полноценного учебного обеспечения стоит признать ограниченными, и особенно это касается практических занятий. В ряду научной и учебной литературы, в той или иной степени соответствующей контенту данной дисциплины и имеющей отношение к методике и методологии иноязычного образования, можно назвать издания Н. Д. Гальсковой, З. Н. Никитенко [3], Н. В. Герсакевич [4], Р. П. Мильруда [5, 6]. Некоторые из них включают небезынтересные задания, в том числе на английском языке, но не позволяют полностью обеспечить все содержание практических занятий. Для восполнения этого дефицита в 2026 г. было разработано учебно-методическое пособие «Основы методологии научно-педагогического исследования: материалы семинарских занятий (для профессиональной подготовки учителей иностранных языков)», включающее восемь тематических разделов, четыре теста для самопроверки, ключи с ответами, три приложения и список литературы. В ряду тематических разделов:

1. Формулировка темы исследования. Ключевые слова.
2. Структура студенческой научно-исследовательской работы.
3. Цель и задачи научно-педагогического исследования.
4. Объект и предмет научно-педагогического исследования.
5. Методы научно-педагогического исследования.
6. Формулировка результатов научно-педагогического исследования.

7. Язык и стиль изложения исследования.

8. Терминология научно-педагогического исследования.

Комплекс данных тематических разделов представляется особенно значимым для овладения соответствующей дисциплиной. В каждом из них представлены три блока, включающих теоретические вопросы для повторения, обобщения и закрепления лекционного материала; утверждения для критического осмысления, обсуждения и аргументации; практические задания (их количество в тематических разделах варьируется от 15 до 21). Содержание всех блоков в каждом тематическом разделе является авторским. Задания практической направленности разнообразны по формату, содержанию, трудоемкости выполнения. Материал для разработки заданий составили: актуальная учебная литература по методологии и методам педагогических исследований; диссертации по педагогическим наукам, преимущественно по методике преподавания иностранных языков; фрагменты реальных текстов исследовательских работ студентов уровня бакалавриата и магистратуры (курсовые, выпускные квалификационные работы, магистерские диссертации), руководителем которых выступила автор пособия, перечни тем уже защищенных исследовательских работ студентов Института иностранных языков и международного сотрудничества (ранее – факультета иностранных языков) Томского государственного педагогического университета.

Практические задания достаточно разнообразны и избыточны. Далее в качестве примеров приведены формулировки инструкций некоторых заданий по темам пособия.

Примеры по теме 1:

– Какие из приведенного перечня тем студенческих исследовательских работ, по Вашему мнению, сформулированы неудачно, а какие удачно? Аргументируйте.

– Найдите в перечне тем диссертационных работ по педагогике вымышленные (те, которых никогда не существовало).

– Попытайтесь сформулировать тему исследования, ориентируясь на ключевые слова.

– Подберите тему и ключевые слова к выпускной квалификационной работе, оглавление которой представлено в примере.

– Попытайтесь доступно и понятно объяснить смысл темы Вашего исследования одним предложением.

Примеры по теме 2:

– Каким образом перечисленные ниже недостатки структурирования исследовательской работы могут сказаться на ее качестве?

– На сайте Writing Guide представлена структура академического текста в целом. Что означают и включают компоненты данной структуры?

– Определите последовательность расположения компонентов структуры студенческой научно-исследовательской работы по педагогике, методике обучения иностранным языкам (курсовой, выпускной квалификационной).

– Оцените структурирование студенческой научно-педагогической работы по методике обучения иностранным языкам в примере.

Примеры по теме 3:

– Проанализируйте методологическую адекватность формулировок цели и задач исследования в примере.

– Сформулируйте задачи исследования, ориентируясь на его содержание (структуру) в примере.

Примеры по теме 4:

– Соотнесите темы и объекты научно-педагогических исследований.

– Соотнесите объекты и предметы научно-педагогических исследований.

– Опираясь на формулировку темы исследования, выберите наиболее удачный вариант формулировки объекта исследования, предмета исследования.

Примеры по теме 5:

– Сформулируйте преимущества каждого из методов исследования, представленных в таблице. Дополните таблицу.

– Сформулируйте недостатки каждого из методов исследования, представленных в таблице. Дополните таблицу.

– Сформулируйте требования к применению каждого из методов исследования, представленных в таблице, обеспечивающих качество и результативность исследования.

– Прочтите фрагмент диссертации. Какие методы исследования и с какой целью использовал автор? Сформулируйте предполагаемую тему исследования. Сравните Вашу формулировку с авторской.

– Если бы Вы проводили микроисследование по следующим проблемам, то какой(ие) метод(ы) эмпирического исследования Вы бы предпочли? Обоснуйте свое мнение.

Примеры по теме 6:

– Продолжите перечень требований к результатам исследования.

– Прочтите пример с формулировками задач и результатов исследования. Насколько точно они соответствуют друг другу?

– Найдите в научной статье по иноязычному образованию (на Ваш выбор) фрагмент(ы), абзац(ы), формулировки результатов исследования и оцените их точность, качество изложения.

– Проанализируйте количественные, экспериментально подтвержденные результаты выполнения выпускных квалификационных работ в области иноязычного образования, представленные в табличном виде: а) выбранный способ обобщения; б) корректность и непротиворечивость презентации данных.

– Укажите преимущества и недостатки способов обобщения результатов в научно-педагогическом исследовании.

– Прочтите фрагмент выпускной квалификационной работы (выводы по главе). Оцените качество формулировки выводов.

Примеры по теме 7:

– Что характерно («да») и нехарактерно («нет») для языка и стиля письменной научной речи? Продолжите перечень особенностей языка и стиля письменной научной речи.

– Назовите синтаксические ошибки, содержащиеся в примерах. Исправьте ошибки (переформулируйте).

– Найдите в научной статье по иноязычному образованию (на Ваш выбор) средства логической связи.

– Прочтите фрагмент научного текста. Какие недочеты в его изложении Вы можете назвать?

– Прочтите фрагмент выпускной квалификационной работы. Скорректируйте его содержание, придав изложению большей логичности.

Примеры по теме 8:

– Ознакомьтесь с рядом терминов, включенных в содержание отдельных научно-педагогических исследований. Оцените их точность, корректность и необходимость.

– Найдите несоответствия определения и определяемого понятия. Скорректируйте.

– Соотнесите группы источников педагогических понятий и примеры данных источников.

– Подберите русскоязычные эквиваленты к терминам, используемым в академическом письме на английском языке.

Значимо, что некоторые задания предусматривают анализ с выявлением ошибок не только в формулировках методологического аппарата исследования, но и в оформлении результатов научных изысканий в графическом и табличном виде. К критериям оценивания выполнения заданий относятся: полнота, точность их выполнения, методологическая обоснованность, корректность, практическое применение полученных методологических знаний.

Содержание пособия дополнено приложениями, включающими примеры содержания (структуры) студенческих исследовательских работ, примеры формулировок их методологического аппарата, перечень терминов, используемых в академическом письме на английском языке. Данное содержание может быть принято во внимание при разработке подобных пособий для подготовки учителей других предметных областей.

Список источников

1. Вшивцева Е. И., Игна О. Н. Формирование научно-методической компетентности будущего учителя иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 9 (111). С. 199–203.

2. Игна О. Н. Проектная технология в профессионально-методической подготовке учителя // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 10 (151). С. 207–211.

3. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске : монография. М. : Прометей, 2023. 210 с.

4. Гераскевич Н. В. Основы экспериментального исследования в методике обучения иностранным языкам : учебно-методическое пособие. Сургут : Сургутский государственный педагогический университет, 2013. 149 с.

5. Мильруд Р. П. Английский для исследователей. Элективный курс и программа (Языковой уровень B1–B2). М. : Просвещение, 2015. 64 с.

6. Milrood R. P. Research Skills for Teachers. British Council project. Tambov, 2001. 42 p.

УДК 159

Влияние незакрытых гештальтов родителей на становление личности ребёнка

The influence of parents' unclosed gestalts on the development of a child's personality

Александр Константинович Маркелов, Арина Дмитриевна Новокрещенова
Aleksandr Konstantinovich Markelov, Arina Dmitrievna Novokreschenova

Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия
Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

Автор, ответственный за переписку: Арина Дмитриевна Новокрещенова,
arina.novocreshenova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос неосознанной передачи от родителей детям незаконченных эмоциональных переживаний (гештальтов), которые являются причиной детских психологических травм. Авторы опираются на идеи гештальт-психологии и современные данные о развитии детей, уточняя категориальный аппарат исследования. Установлено, что зачастую родители за счёт неосознанных действий пытаются «доделать» свои внутренние дела с помощью ребёнка; у того закрепляются вредные для психики способы поведения (интроекты). В работе рассматриваются условия «проживания» родителем собственных незавершенных процессов без вреда для ребёнка – то есть отделения собственных проблем из прошлого от реальных нужд сына или дочери.
Ключевые слова: гештальт-психология, гештальт, родительские травмы, детские травмы, проекция, интроекция, условия реализации гештальтов
Keywords: Gestalt psychology, Gestalt, parental trauma, childhood trauma, projection, introjection, conditions for the implementation of Gestalts

Вопросы гештальт-психологии остаются в современном обществе значимыми по нескольким причинам: передача от родителей к детям незавершенных эмоциональных переживаний; ментальная перегрузка подрастающего поколения, в том числе в связи с неоправданными ожиданиями со стороны взрослых; неполная самореализация личности в процессе жизнедеятельности ввиду стремления соответствия ложным представлениям о самом себе и недостаточном понимании собственных целей, мотивов и ценностей.

Целью работы является выявление истинных причин переноса родителями несбывшихся собственных ожиданий на детей (проецирование). Согласно Большому психологическому словарю, «гештальт» (от нем. Gestalt – форма, структура) – основное понятие гештальт-психологии, использовавшееся также Австрийской и Лейпцигской школами, которое обозначает целостные (т. е. не сводимые к сумме своих частей) структуры сознания» [1, с. 90].

В научной психологической литературе существуют различные определения гештальта. К. Коффка, немецкий психолог, определял «гештальт» как структурное целое, первичное по отношению к своим компонентам, которая не сводится к про-

© Маркелов А. К., Новокрещенова А. Д., 2026

стой сумме своих частей – «восприятие организуется в завершенные образы, где элементы взаимозависимы» [2, с. 202]. Ф. Перлз, немецкий врач-психиатр, перенёс это понятие в контекст потребностей: «гештальт» – это фигура, формирующаяся на фоне актуальной потребности и требующая завершения (закрытия) [3]. По мнению И. Польстера и М. Польстер, незавершенный гештальт – это «невыраженное чувство или несовершенное действие, которое сохраняется в фоновой памяти и требует разрядки» [4, с. 134].

Теоретико-методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных ученых в области гештальт-психологии, психоанализа и педагогической психологии. Анализом феномена незавершенных действий в контексте личностного развития занимались Э. Берн [5], Д. В. Винникотт [6], Л. С. Выготский [7], К. Коффка [2], Ф. Перлз [8], И. Польстер и М. Польстер [4], Г. Фигдор [9], З. Фрейд [10], К. Хорни [11], Э. Эриксон [12].

В рамках данной статьи ключевыми являются понятия «гештальт-психология», «гештальт», «родительские травмы» и «детские травмы». Гештальт-психология – направление психологии, возникшее в начале XX в. (М. Вертгеймер, В. Кёлер, К. Коффка), утверждающее принцип целостности психических феноменов, несводимости их свойств к сумме отдельных элементов. В терапевтической практике, развитой Ф. Перлзом, гештальт-психология трансформировалась в подход, ориентированный на осознание процесса удовлетворения устойчивых потребностей [8, с. 48].

Синтезируя эти подходы, под гештальтом в контексте родительско-детских отношений мы предлагаем понимать динамическую целостную структуру актуальной потребности родителя, которая, не находя удовлетворения в собственном жизненном контексте, навязывается ребенку как средство для своего завершения, нарушая тем самым его автономное развитие.

Примерами незакрытых гештальтов могут служить различные жизненные ситуации. К примеру, мама, которая в юности мечтала стать балериной, но не сложилось, водит дочку на танцы через силу, не замечая, что ребенок ненавидит классический танец. Другим примером можно определить ситуацию, когда папа, которого когда-то жестко критиковали, требует от сына только «пятерок», потому что его собственная детская «четверка» до сих пор отдает болью унижения и отчаяния. Родители, пережившие предательство, подсознательно душат ребенка гиперопекой, не давая ему шагу ступить без их контроля.

Родительские травмы – это последствия незавершенных гештальтов собственного детства родителя. Г. Фигдор определяет их как фиксированные аффективные следы прошлого, заставляющие взрослого воспринимать реального ребенка через призму собственных детских страхов и ожиданий [9, с. 56]. З. Фрейд связывал травму с переживанием, которое за короткое время вызывает такое перевозбуждение психики, что она не может разрядиться нормальным путем [10, с. 118].

Детские травмы в рамках гештальт-подхода – это не столько отдельные шокирующие события, сколько систематическое нарушение контакта ребенка со средой, при котором его собственные гештальты прерываются родительскими интроекциями. Д. Винникотт подчеркивал, что травмой для ребенка является не фрустрация сама по себе, а ее непредсказуемость и использование ребенка для нужд матери [6, с. 74].

Основные положения гештальт-психологии базируются на цикле контакта: возникновение потребности (фигура) – фаза преконтакта – контактирование – полный контакт (удовлетворение) – постконтакт (ассимиляция опыта). Ф. Перлз утверждал, что невроз возникает там, где нарушается естественный цикл удовлетворения потребности [8, с. 92]. В контексте детско-родительских отношений ключевыми механизмами нарушения являются интроекция (родитель «проглатывает» волю ребенка) и проекция (родитель приписывает ребенку свои вытесненные чувства).

В психологии детства (работы Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина) подчеркивается сензитивность ранних этапов развития для формирования базового доверия к миру. Если родитель использует ребенка для закрытия собственных гештальтов (например, достижение успеха, которого не было у самого родителя), зона ближайшего развития ребенка замещается зоной «родительских ожиданий» [7, с. 245]. Это приводит к феномену «ложного себя» (Д. Винникотт), когда ребёнок утрачивает контакт со своими истинными чувствами и потребностями [6, с. 112].

Наше понимание рассматриваемых вопросов базируется на положении о том, что родительские гештальты функционируют как «скрытые педагогические цели». В отличие от осознанного воспитательного воздействия, незавершенный гештальт носит компульсивный характер. Родитель испытывает непреодолимую тревогу до тех пор, пока ребенок не совершит действие, символически завершающее ситуацию родителя. Так, родитель с незавершенным гештальтом собственной нереализованности в профессиональной среде бессознательно требует от ребенка исключительных учебных достижений, воспринимая его «четверку» как собственное поражение. В этом случае ребенок становится не субъектом собственной жизни, а средством для завершения родительской фигуры.

Для предотвращения психического травматизма детей и создания условий, при которых незавершенные гештальты родителей не транслируются на новое поколение, необходима реализация следующих условий. Первое условие – осознанность (феноменологическая). Родителю необходимо научиться отслеживать моменты, когда его раздражение или настойчивость в отношении ребенка вызваны не актуальной ситуацией «здесь и сейчас», а отголосками собственного прошлого. Техника «остановки проекции» позволяет вернуть ответственность за свои чувства взрослому [3, с. 210]. Научиться различать, где «мое», а где «его». В моменты вспышки гнева или чрезмерной настойчивости стоит сделать паузу и спросить себя: «Чья это тревога на самом деле? Ребенку сейчас действительно угрожает опасность, или это старый страх из моего детства стучится в дверь?».

Второе условие – дифференциация границ. Гештальт должен закрываться в том контексте, в котором он возник. Если травма связана с профессиональной самореализацией, решать ее необходимо в профессиональной среде, а не через ребенка. Ключевое условие – разграничение понятий «интересы ребенка» и «собственные амбиции». Это предполагает формирование у родителей навыка «отложенного удовлетворения» собственных гештальтов в пользу актуальных потребностей ребенка [8, с. 89]. Закрывать свои дефициты в том месте, где они возникли. Если душа болит из-за неудачной карьеры – идти и реализовываться в работе, а не через ребенка. У каждого гештальта должно быть свое место, и место это – не душа ребенка.

Третье условие – поддержка автономии ребенка. Реализация гештальтов родителей не должна нарушать естественный цикл развития ребенка. Это достигается через признание права ребенка на собственные выборы, ошибки и ритм освоения действительности. Родитель выступает не как «исполнитель» своей потребности, а как «контейнер» (по Б. Биону), помогающий ребенку перерабатывать его собственные фрустрации, не подменяя их своими [4, с. 176]. Разрешить ребенку быть другим. Позволить ему ошибаться, идти в своем темпе, выбирать не то, что надо, а то, что откликается ему самому. Настоящая родительская любовь – это умение быть рядом, когда ребенку трудно, но не проживать его жизнь вместо него.

Четвертое условие – наличие безопасного пространства для родителя. Родитель не может качественно реализовывать собственные гештальты вне специально организованной среды. В качестве такого пространства выступают группы родительской поддержки, супервизии или личная терапия (гештальт-терапия). Только завершив собственный цикл контакта в безопасном терапевтическом поле, родитель обретает возможность видеть ребенка как отдельную личность, а не как «лекарство» от своей боли [10, с. 203]. Разрешить себе не быть идеальным. Родитель тоже имеет право на усталость, на свои «незакрытые вопросы» и на помощь. Если у взрослого есть безопасное место (будь то друзья, которые слушают без осуждения, или кабинет психолога), где он может позаботиться о своих старых ранах, у него исчезает потребность «лечиться» своим ребенком.

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что проблема детских травм не может быть решена изолированно от анализа гештальт-статуса родителей. Незавершенные гештальты родителей, действуя по принципу «фигуры на фоне», находят свое деструктивное завершение в навязывании ребенку чуждых его природе паттернов поведения и эмоционального реагирования. Основная опасность кроется в бессознательном характере этого процесса: чем более фрустрирован родитель, тем менее он способен дифференцировать свои потребности от потребностей ребенка [10, с. 118].

Предложенные условия (осознанность, дифференциация границ, поддержка автономии ребенка и наличие безопасного пространства) создают основу для профилактики трансгенерационной передачи травм. Оптимальная реализация гештальтов родителей предполагает не их подавление, а «экологичное» завершение в аутентичной для взрослого среде. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку и валидацию практических программ, обучающих родителей навыкам различения «своего» и «чужого» в воспитательном процессе, что соответствует гуманистическому принципу гештальт-подхода: возвращение ответственности за собственную жизнь тому, кому она принадлежит [9, с. 156].

Список источников

1. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб., 2003. 632 с.

2. Коффка К. Основы психического развития. М. : Академия, 2001. 344 с.

3. Перлз Ф. С., Гудмен П., Хефферлин Р. Теория гештальт-терапии / пер. В. Петренко, А. Краснова. М. : Ин-т общегуманит. исслед., 2001. 377. с.

4. Польстер И., Польстер М. Интегрированная гештальт-терапия: Контуры теории и практики. М. : Класс, 1997. 272 с.

5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М. : Эксмо, 2014. 576 с.

6. Винникотт Д. В. Игра и реальность. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2002. 288 с.

7. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Смысл, Эксмо, 2004. 512 с.

8. Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель терапии. М. : Психотерапия, 2010. 224 с.

9. Фигдор Г. Дети развода: пути преодоления травмы. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2020. 320 с.

10. Фрейд З. Психология бессознательного. СПб. : Питер, 2002. 400 с.

11. Хорни К. Наши внутренние конфликты. М. : Академический проект, 2007. 224 с.

12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М. : Флинта, 2006. 352 с.

УДК 371.39

Формирование навыков смыслового чтения через работу с текстами разных жанров

Developing reading skills by working with texts of different genres

Анастасия Дмитриевна Поддубная
Anastasiia Dmitrievna Poddubnaia

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia
89128449329@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к формированию навыков смыслового чтения у учащихся младших классов посредством работы с текстами различных жанров. Особое внимание уделяется жанровому разнообразию как эффективному средству развития читательской грамотности, понимания содержания и интерпретации текста. Приводятся примеры упражнений и приёмов, направленных на развитие умений анализировать, сравнивать и осмысливать тексты разных жанров. Делается вывод о необходимости интеграции жанрово-ориентированных заданий в систему обучения чтению на начальной ступени образования.
Ключевые слова: смысловое чтение, младшие школьники, жанры текста, читательская грамотность, упражнения, приёмы работы с текстом, метапредметные результаты
Keywords: semantic reading, junior schoolchildren, text genres, reading literacy, exercises, methods of working with text, metasubject results

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) смысловое чтение рассматривается как обязательный метапредметный результат, обеспечивающий успешность обучения по всем предметам. По определению Н. С. Тереховой, это вид чтения, направленный на глубокое понимание содержания, его интерпретацию и личностное осмысление [2, с. 14]. Формирование данного навыка невозможно без систематического обращения к текстам различных жанров, поскольку именно жанровое разнообразие учит ребёнка гибко менять стратегии чтения в зависимости от коммуникативной задачи.

Психолого-педагогическими основаниями для использования жанрово-ориентированного подхода выступают несколько принципиальных положений. Во-первых, принцип жанровых ожиданий, сформулированный М. П. Воюшиной: если юный читатель с первых лет обучения накапливает опыт встречи с разными жанрами, его восприятие становится целенаправленным – он заранее предполагает, как будет построен текст, что помогает быстрее извлекать смысл [1, с. 215]. Во-вторых, принцип деятельностного подхода: смысловое чтение формируется только в активной работе с текстом, когда ученик не просто прочитывает, а анализирует, сравнивает, достраивает и преобразует информацию [4, с. 311]. В-третьих, принцип постепенного усложнения: от коротких фольклорных форм (пословица, загадка) к рассказам, басням и научно-познавательным статьям [6, с. 45].

© Поддубная А. Д., 2026

Чтобы работа с жанрами стала системной, необходимо придерживаться определённых критериев отбора текстов и заданий:

– соответствие жанра возрасту и читательскому опыту учащихся;

– наличие контрастных жанров на одну тему (например, сказка и научный текст о животных);

– возможность организации диалоговых и групповых форм взаимодействия при обсуждении;

– нацеленность задания на развитие не только понимания фактов, но и умений оценивать, интерпретировать, выражать своё отношение [5, с. 95].

Приведём описание конкретных заданий, апробированных в практике начальной школы, которые способствуют формированию навыков смыслового чтения через работу с текстами разных жанров.

Задание 1. «Жанровый пазл» (урок литературного чтения, 2–3 классы). Учитель готовит набор карточек: на одних написаны названия жанров (сказка, рассказ, басня, загадка, научная статья), на других – их ключевые признаки («есть мораль», «описывает реальные события», «содержит иносказание», «объясняет причину явления»). Работая в парах, дети соотносят карточки и приводят примеры прочитанных произведений. Затем каждая пара получает короткий незнакомый текст без указания жанра и, опираясь на выделенные признаки, определяет его жанровую принадлежность. Выполнение этого задания развивает умение классифицировать тексты, вычленять жанрообразующие черты и аргументировать свой выбор, что напрямую связано с анализом содержания [1, с. 218].

Задание 2. «Одна тема – два голоса» (интегрированный урок чтения и окружающего мира, 3–4 классы). Школьникам предлагаются два текста об одном природном явлении, например о дожде: художественный (отрывок из рассказа К. Г. Паустовского) и научно-популярный (статья из детской энциклопедии о круговороте воды). Учащиеся заполняют сравнительную таблицу: цель текста, наличие образных средств, тип информации (факты/чувства), форма изложения. После этого проводится коллективное обсуждение: какой текст помогает пережить настроение, а какой – узнать причину и следствие. Задание формирует умение интерпретировать информацию, видеть зависимость языкового оформления от жанра и извлекать разный тип смысла из внешне похожих текстов [5, с. 98].

Задание 3. «Вопросное дерево» (текстовый этап урока, 1–4 классы с усложнением). При изучении басни или поучительной истории используется приём «Ромашка Блума», адаптированный в виде дерева с карточками-листьями. Каждая группа получает лист с одним типом вопросов: простые (Кто главный герой?), уточняющие (Правильно ли я понял, что…?), объясняющие (Почему герой поступил именно так?), творческие (Как бы ты закончил историю?), оценочные (Справедливо ли поступили персонажи?) и практические (Где в жизни можно встретить похожую ситуацию?). После чтения текста по частям группы по очереди задают свои вопросы классу. Такая организация работы углубляет понимание прочитанного, учит рассматривать одну и ту же информацию с разных позиций и переносить смыслы в личный опыт [3, с. 160].

Задание 4. «Восстанови инструкцию» (урок русского языка, 3 класс). Ученикам выдаётся деформированный текст в жанре инструкции (например, рецепт или

правила игры), в котором перепутаны абзацы. Детям необходимо восстановить логический порядок, ориентируясь на слова-связки (сначала, затем, после этого) и смысловую последовательность действий. После восстановления они в парах обсуждают, чем инструкция отличается от рассказа о том же событии, выделяя особенности данного жанра: глаголы в повелительном наклонении, чёткая структура, отсутствие эмоций. Задание развивает логическое мышление, чувство композиции и умение соотносить формальные признаки с жанровым назначением текста [2, с. 15].

Задание 5. «Смысловой диалог с пометками» (при работе с любым познавательным текстом). Каждый ученик читает текст индивидуально, делая на полях карандашом условные знаки: «V» – уже знал, «+» – новое, «?» – не понял, хочу спросить, «!» – удивило. Затем учащиеся объединяются в пары и обсуждают свои пометки, стараясь объяснить друг другу то, что осталось непонятным. Наиболее сложные вопросы выносятся на общее обсуждение. Этот приём, известный как «инсерт», превращает чтение в личностно значимый диалог с текстом и собеседником, развивает критическое мышление и умение точно формулировать свои познавательные затруднения [4, с. 162].

Таким образом, систематическая организация работы с текстами разных жанров на основе описанных принципов и с применением специально разработанных заданий позволяет последовательно формировать у младших школьников весь комплекс умений смыслового чтения: от нахождения фактов до глубокой интерпретации и оценки. Интеграция жанрово-ориентированных приёмов в урочную деятельность способствует становлению грамотного, мотивированного читателя, способного использовать чтение как инструмент познания и саморазвития.

Список источников

1. Воюшина М. П. Система работы по формированию жанровых ожиданий на уроках литературного чтения // Педагогический ИМИДЖ. 2024. № 3. С. 212–230.

2. Терехова Н. С. Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров на уроках русского языка в начальной школе // Вестник магистратуры. 2018. № 5-1 (80). С. 14–16.

3. Котельникова А. А. Проблема формирования навыка смыслового чтения как метапредметного результата при работе с текстом у обучающихся начальной школы // Молодой ученый. 2024. № 40 (539). С. 159–161.

4. Сергеева А. А. Пути развития навыков смыслового чтения у обучающихся начальной школы // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону : материалы V Регион. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Тула : Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2025. С. 310–312.

5. Борисова Л. А., Тесля А. А., Габриилова А. А. Смысловое чтение на уроках литературного чтения и окружающего мира в начальной школе // Конференциум АСОУ : сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. 2023. № 1. С. 92–103.

6. Беденко М. В. Смысловое чтение. 1–4 классы : методическое пособие. М. : ВАКО, 2021. 112 с.

УДК 376.1

Феномен левшества с позиции нейропсихологии и логопедии

The phenomenon of left-handedness from the perspective of neuropsychology and speech therapy

Наталья Павловна Рудакова[1], Ангелина Алексеевна Михайленко[2]
Natalia Pavlovna Rudakova[1], Angelina Alekseevna Mihailenko[2]

[1]Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск, Россия
[1]Blagoveshensk State Pedagogical University, Blagoveshensk, Russia
[2]Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск, Россия
[2]Blagoveshensk State Pedagogical University, Blagoveshensk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Наталья Павловна Рудакова, rudakovanp@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен левшества как междисциплинарная проблема на стыке нейропсихологии и логопедии. Анализируются современные данные о функциональной асимметрии мозга, специфика речевого развития у леворуких детей, а также риски возникновения речевых и учебных трудностей. Приводятся клинические и педагогические примеры левшества. Особое внимание уделяется идее Л. С. Выготского о компенсаторных механизмах и зоне ближайшего развития применительно к леворуким детям.
Ключевые слова: левшество, нейропсихология, логопедия, функциональная асимметрия мозга, речевое развитие, зона ближайшего развития, компенсация, школьные трудности
Keywords: left-handedness, neuropsychology, speech therapy, functional brain asymmetry, speech development, zone of proximal development, compensation, and school difficulties

Феномен левшества долгое время оставался в тени мифов, бытовых предрассудков и прямых педагогических запретов. Ещё в середине XX в. в советских школах леворуких детей массово переучивали, что приводило к неврозам, заиканию и стойкой школьной неуспешности. Сегодня нейропсихология и логопедия рассматривают левшество не как патологию, а как особый генетический вариант функциональной организации мозга.

Однако понимание этого феномена невозможно без анализа того, как леворукость связана с речевыми процессами, обучением письму и чтению.

Согласно исследованиям, охватывающим жителей постсоветского пространства, США, Европы, Японии и даже коренные народы Азии и Африки, 80 % людей на Земле – правши. Что касается левшей, их доля сильно варьируется: разброс от 8 до 30 %. Но недавнее исследование 2020 г. конкретизирует этот разрыв, говоря о коридоре от 9,3 до 18,1 %.

Нейропсихологическая основа левшества. Функциональная асимметрия полушарий головного мозга – одна из фундаментальных закономерностей работы центральной нервной системы. У большинства правшей центр речи (зона Брока и Вер-

© Рудакова Н. П., Михайленко А. А., 2026

нике) локализован в левом полушарии. У левшей картина более вариативна: примерно у 70 % леворуких речь также контролируется левым полушарием, у 15 % – правым, и ещё у 15 % наблюдается билатеральное (двуполушарное) представительство речи.

Выдающийся нейропсихолог А. Р. Лурия указывал, что мозг человека – это не просто совокупность зон, а сложно дифференцированная система, где каждый симптом требует анализа того, какая именно зона повреждена и как перестраивается работа остальных отделов. Применительно к левшеству это означает, что переучивание письма в правую руку является грубым вмешательством в естественную архитектуру мозга [1].

Существует три взгляда на природу левшества:

1. Генетический взгляд. Согласно этой теории, леворукость заложена в генах. У таких людей изначально, еще во внутриутробном периоде, доминирует правое полушарие мозга, которое отвечает за пространственное мышление, эмоции и интуицию.

2. Культурный (социальный) взгляд. Здесь акцент делается на том, что распространенность левшества зависит от требований общества. В культурах, где использование левой руки табуировано (например, считается «нечистой» в некоторых религиях), детей с раннего детства переучивают.

3. Патологический (компенсаторный) взгляд. Эта теория рассматривает левшество как вынужденный механизм. Если во время беременности (гипоксия, инфекции) или в родах (травма) пострадало левое полушарие (отвечающее за правую руку), мозг «передает управление» здоровому правому полушарию. Ведущей становится левая рука.

Левшество и речевое развитие: риски и компенсации. Особенности речи: у правшей речевые центры (зоны Брока и Вернике) локализованы строго в левом полушарии. У левшей наблюдается гетерогенность речевого представительства: примерно в 70 % случаев речь также контролируется левым полушарием, в 15 % – правым, а в оставшихся 15 % отмечается билатеральная (двусторонняя) организация речевых функций. Это связано с меньшей степенью функциональной асимметрии мозга у левшей: если у правшей полушария жестко специализированы (левое отвечает за грамматику и логику, правое – за интонации и образы), то у левшей речевые процессы чаще вовлекают оба полушария. Более того, у левшей с правополушарной или билатеральной речью правое полушарие выполняет не только эмоционально-просодические и метафорические функции (как у правшей), но и берет на себя базовые лингвистические операции – синтаксис, лексику и морфологию, которые у правшей невозможны без участия левого полушария.

Рассмотрим левшество с точки зрения учения Л. С. Выготского о структуре дефекта. Согласно концепции ученого, следует различать первичный дефект (исходную биологическую основу) и вторичные нарушения (социальные и педагогические последствия, возникающие поверх первичного).

Применительно к левшеству:

Первичное – это сама леворукость как врождённый, генетически обусловленный вариант межполушарной асимметрии мозга. С точки зрения биологии это не патология и не дефект, а один из вариантов нормы. Однако в определённой социальной среде этот признак может стать «дефектирующим фактором».

Пример 1 (вторичный дефект как результат переучивания). Леворукий первоклассник семи лет после двух месяцев принудительного обучения письму правой рукой приобрёл тики (насильственные подмигивания), энурез и логоневроз (запинки в речи). Возврат к письму левой рукой в сочетании с логопедической и нейропсихологической коррекцией привёл к полному исчезновению симптомов. Данный случай наглядно демонстрирует тезис Л.С. Выготского: педагогическое насилие превратило биологический вариант нормы в тяжёлое вторичное невротическое расстройство.

Вторичные дефекты – это психологические и педагогические проблемы (неврозы, страх устных ответов, негативное отношение к письму, снижение успеваемости, зеркальное письмо). Они возникают не из-за самой леворукости, а вследствие неправильного обучения, насильственного переучивания или психологического давления со стороны сверстников и учителей.

Л. С. Выготский подчёркивал решающую роль социальных условий: если семья и школа принимают леворукость ребёнка и создают адекватную среду (специальные прописи, правильную посадку, зеркальное отображение образцов букв), то вторичных нарушений не возникает. Более того, в таких условиях леворукость может стать зоной ближайшего развития – ребёнок учится компенсировать трудности через активную работу лобных долей и произвольную регуляцию [2].

Пример 2 (компенсация без переучивания). Леворукий мальчик 6,5 лет зеркалил буквы, путал понятия «право-лево» и испытывал трудности при заучивании стихов. Вместо переучивания логопед применил упражнения на развитие пространственного восприятия (рисование по клеткам, обводку трафаретов левой рукой, перекрёстные шаги с касанием левой рукой правого колена). Через пять месяцев зеркальное письмо полностью исчезло, а скорость чтения достигла возрастной нормы. Этот случай показывает, что при адекватной коррекции вторичных трудностей можно добиться полноценного развития без подавления врождённого профиля асимметрии.

При разработке практических рекомендаций для педагогов и родителей мы опирались на нейропсихологические основы левшества.

Не переучивать! Переучивание левши – доказанный путь к логоневрозу и школьной дезадаптации.

Правильная посадка: источник света справа, тетрадь с наклоном вправо, ручка не должна иметь давления на второй палец.

Специальные прописи для леворуких с образцами букв справа (чтобы не загораживать образец рукой).

Упражнения на межполушарное взаимодействие: кинезиологические комплексы («ухо-нос», «кулак-ребро-ладонь», рисование двумя руками одновременно).

Логопедическая работа: особое внимание фонематическому анализу (леворукие чаще смешивают звонкие-глухие в письме) и пространственным предлогам (над, под, слева, справа, между).

Анализируя феномен всего лишь одной нейропсихологической особенности, можно прийти к пониманию того, что разнообразие мозговых стратегий – это эволюционный актив человечества. Поэтому важно не ломать природу ребёнка под стандарт, а создавать условия, в которых его «особенность» станет точкой роста. Как справедливо заметил Л. С. Выготский: «Обучение только тогда хорошо, когда

оно идёт впереди развития» [3, с. 81]. Для левши это означает обучение, которое учитывает его мозговую организацию и не пытается её переделать.

Таким образом, левшество представляет собой не патологию, а генетически обусловленный вариант межполушарной асимметрии, требующий не исправления, а понимания со стороны педагогов и родителей. При создании адекватных условий обучения (отказ от переучивания, специальные пособия, развитие пространственных представлений) леворукие дети успешно овладевают речью и письмом, а их уникальная мозговая организация может стать основой для высоких творческих и стратегических способностей.

Список источников

1. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003. 384 с.

2. Выготский Л. С. Дефект и сверхкомпенсация // Собрание сочинений: в 6 т. М., 1983. С. 130–138.

3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования: мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. М., 1956. 519 с.

УДК 376.3

Интеграция детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в группе комбинированной направленности: из опыта работы

Integration of children with ASD in a combined-focused group: from experience

Ирина Викторовна Салосина[1,2], Мария Анатольевна Салосина[3]
Irina Victorovna Salosina[1,2], Mariia Anatolievna Salosina[3]

[1]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
[1]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
[2]Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия
[2]National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia
[3]Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 116 Центрального района Санкт-Петербурга», Санкт-Петербург, Россия
[3]State budgetary preschool educational institution "Kindergarten No. 116 of the Central District of St. Petersburg", St. Petersburg, Russia

Автор, ответственный за переписку: Ирина Викторовна Салосина, salosinaiv@tpu.ru

Аннотация. Представлено обобщение педагогического опыта по работе в комбинированной группе дошкольного учреждения г. Томска. Раскрыты особенности организации взаимодействия педагога, родителей, воспитанников в процессе интеграции ребёнка с РАС в коллектив дошкольников. Показана динамика развития ребенка с ООП в соответствии с основными диагностическими показателями.
Ключевые слова: инклюзивное образование, расстройство аутистического спектра, родители ребенка с РАС
Keywords: educational inclusion, autism spectrum disorders, parents of children with ASD

В настоящее время в России в соответствии с Конвенцией о правах инвалидов (2012 г.) и Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] реализуется система совместного (инклюзивного) дошкольного образования. Выбор места и формы получения образования определяется в том числе при непосредственном участии родителей ребенка. В связи с чем отдельные дошкольные учреждения имеют статус детских садов комбинированного типа, в которых наряду с обычными группами функционируют группы комбинированной направленности, на базе которых разрабатываются и осуществляются адаптированные программы индивидуального развития детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Такая практика имеет много преимуществ. Однако существует множество проблем, требующих комплексного решения со стороны педагогического состава детского дошкольного учреждения, родителей ребенка с ООП и узких специалистов, принимающих участие в коррекционной работе с таким ребенком. Особое внимание следует уделять интеграции детей с расстройством аутистического спектра (РАС) в детский коллектив комбинированной группы. Эта проблема осознается, и в настоящее время существует ряд исследований, посвященных разработке психолого-педагогического сопровождения детей с РАС [3–5].

© Салосина И. В., Салосина М. А., 2026

Р. М. Айсина на основе анализа российских и зарубежных источников подробно анализирует и раскрывает сущность негативных установок к подобного рода образовательной инклюзии и определяет стратегии их преодоления, в том числе отмечает важность обеспечения педагогов методической помощью и необходимость специальной организации пространства группы с зонами снятия напряжения, уединения, занятий [3].

Несмотря на широкое обсуждение, проблема адаптации детей с РАС остается острой и актуальной. Обращение к положительному опыту организации работы комбинированной группы, в составе которой одновременно находятся дети с особенностями развития, дети с ОНР и нормотипичные дети, представляет собой существенный вклад в методическую копилку воспитателя детского сада.

Это и определило цель настоящего исследования: описание опыта интеграции ребёнка с РАС в детский коллектив комбинированной группы.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 99 г. Томска в период с 2020 по 2023 г.

Процесс организации воспитательно-образовательного процесса для детей с разной степенью выраженности РАС сложен и требует соблюдения определенных принципов. Прежде всего в группе должны быть зоны для снятия различного сенсорного перенапряжения, где ребенок с помощью педагога или самостоятельно сможет расслабиться и снизить тревожность и возбудимость. В эту зону стоит включать различные сыпучие сухие ванны, материалы для различных игр с водой и игр медитаций.

Второй важной составляющей реализации инклюзивной работы с включением в группу ребенка с РАС – это личность педагога. Необходимо, чтобы воспитатель имел должную квалификацию, был спокойным, терпеливым и стрессоустойчивым.

Главная трудность работы с детьми категории РАС в том, что при одинаковом наборе нарушений степень тяжести и социальной адаптивности у всех детей разная, поэтому методика педагогического воздействия должна индивидуализироваться под специфические особенности конкретного ребенка.

Также большое значение во включенном интегративном образовании ребенка с РАС играет подготовка основной массы детей к поведенческим особенностям данного воспитанника. В нашей практике мы использовали метод беседы в формате циклов регулярных утренних диалогов с детьми. Стоит отметить, что частота данных разговоров варьировалась от частых до редких к моменту взросления детей. Таким образом, находясь в одной группе на протяжении трех лет, дети научились с пониманием относиться не только к конкретному ребенку, но и к людям в целом.

Индивидуальные занятия для ребенка с РАС рекомендуется проводить внутри группы. Такие занятия, как лепка или аппликация, не требуют тотальной тишины в группе, поэтому основная масса детей может играть в самостоятельные игры, пока педагог с дошкольником, по принципу рука в руке, садясь сзади ребенка и проговаривая алгоритм непосредственно в ухо для большей фиксации инструкции, совместно выполняет работу. При этом ребенок учится находиться в группе сверстников.

Стимулирование речи также является важной составляющей в социализации ребенка с РАС. Так, педагог должен постепенно приучать ребенка к словам-просьбам. Для запуска речи воспитатель должен тесно сотрудничать с учителем-логопедом, психологом и дефектологом, а также налаживать коммуникацию с родителем.

Включение родителей в образовательный процесс – один из наиболее трудных, но не менее важных этапов включения ребенка с РАС в общеразвивающую среду. Прежде всего стоит понять, готов ли родитель к сотрудничеству, признает ли нарушение ребенка существенным. Во многих случаях воспитания детей с особыми образовательными потребностями родитель не осознает или частично осознает проблемы, связанные с нарушением ребенка, а также не до конца осознает важность развития ребенка именно в дошкольном детстве.

На момент зачисления ребенок не соблюдал общие правила поведения, не понимал социальную оценку собственным поступкам и поступкам сверстников, не понимал значение слов, обозначающих эмоциональное состояние, не имел представления о профессиях, не проявлял интереса к различным сюжетно-ролевым и театрализованным играм и игрушкам. Данная диагностика проводилась со всеми детьми в соответствии с программой «Детство». По данной методике ребенок показал следующие результаты:

– социально-коммуникативное развитие – 1 балл (резкое нарушение);
– речевое развитие – 1 балл (резкое нарушение);
– познавательное развитие – 2,2 балла (выраженное нарушение);
– художественно-эстетическое развитие – 1 балл (резкое нарушение);
– физическое развитие – 1,1 балла (резкое нарушение).

Однако, несмотря на это, на итоговых этапах воспитательно-образовательной работы в детском саду при соблюдении принципов, описанных выше, педагоги добились следующих результатов:

– социально-коммуникативное развитие – 2,6 балла;
– речевое развитие – 1,5 балла;
– познавательное развитие – 2,6 балла;
– художественно-эстетическое развитие – 1,8 балла;
– физическое развитие – 2,5 балла.

Ребенок научился взаимодействовать со сверстниками. Стал эмоционально откликаться на замечания, отвечать на вопросы, включаться в манипуляторные игры со сверстниками. Воспитанник научился находиться внутри группы из 25 детей, при этом не испытывать сильный стресс от звуковых перегрузок. Стал здороваться с педагогами и даже называть некоторых одногруппников по именам. Стал строить собственные речевые конструкции, частично ушла частая эхолизация. Ребенок стал придерживаться инструкции педагога. Начал подавать одногруппникам руку и спокойно относиться к их прикосновениям.

Также стоит отметить, что общая толерантность детей внутри группы увеличилась. Дети стали относиться к особенностям данного ребенка с пониманием, обращать внимание на других детей, похожих на него, помогать друг другу и относиться с заботой.

Таким образом, включенное образование ребенка с РАС в общеразвивающую группу возможно, но требует соблюдения определенных специфических принципов, а также требует большого вклада педагогов в развитие данного ребенка и благополучное включение его в коллектив детей.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/fgos/pr1155.pdf (дата обращения: 28.04.2026).

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?index=1 (дата обращения: 28.04.2026).

3. Айсина Р. М., Нестерова А. А., Суслова Т. Ф., Хитрюк В. В. Аттитюды педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС: обзор отечественных и зарубежных исследований // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 10. С. 189–210. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10 189-210

4. Нестерова А. А., Айсина Р. М., Суслова Т. Ф., Хитрюк В. В. Отношение родителей к образовательной инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 1. С. 122–133. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-1-122-133

5. Суслова Т. Ф., Нестерова А. А., Айсина Р. М., Светлакова О. Ю. Семья с ребенком-аутистом в инклюзивном пространстве современного общества // ЦИТИСЭ. 2020. № 1 (23). С. 450–460. DOI: 10.15350/24097616.2020.1.41

УДК 159.9.

Мастер-класс как эффективный метод формирования ключевых компонентов родительской компетентности в ДОУ

Master class as an effective method for forming key components of parental competence in preschool educational institutions

Галина Анатольевна Филипова
Galina Anatolievna Filipova

МАОУ СОШ № 40 с/п-ДО, Томск, Россия
MAOU SOSH № 40 s/p-DO, Tomsk, Russia
galya.filipova.1975@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы психологической службы ДОУ с родителями (законными представителями) в дошкольном образовательном учреждении. Раскрыта тема интерактивной формы работы в формате мастер-класс со всеми участниками педагогического процесса.
Ключевые слова: мастер-класс, родительская компетентность, границы личности, круг взаимоотношений, мастер-класс, дети дошкольного возраста
Keywords: master class, boundaries of personality, the circle of relationships, master class, preschool children, components of parental competence

В настоящее время наблюдается запрос педагогов дошкольных образовательных учреждений к службе психологической помощи (внутри организации) на повышение родительской компетентности в вопросах воспитания, развития и коррекции детей. Обусловлен запрос принципиально разными ролями, целями и уровнем понимания и владения педагогическими методами воздействия на детей педагогов и родителей детей, посещающих дошкольное учреждение. Данные противоречия провоцируют конфликтность между участниками педагогического процесса (педагогами и родителями).

В связи с этим назрела необходимость перехода от монолога к диалогу через доверие и активность для повышения уровня родительской компетентности. Недостаток принципа сотрудничества и единства подходов способствовал активному поиску методов эффективного вовлечения родителей в педагогический процесс, где реализовалась бы идея быстрого обучения родителей (законных представителей) воспитанников практическим навыкам коррекции возникающих трудностей на основе обмена опытом. Форма работы мастер-класса, происходящая из терапевтической практики, как раз превращает родителей из пассивных слушателей в активных субъектов образовательно-воспитательного процесса.

Термин «мастер-класс» происходит от английского masterclass, образован путём словосложения, объединяющего понятия master (мастер, лучший в своём деле) и class (урок, занятие).

© Филипова Г. А., 2026

Научные основы мастер-класса (педагогической мастерской) базируются на принципах активного обучения, деятельностного подхода (Л. С. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) и конструктивизма, где знания не передаются, а конструируются участниками через собственный опыт, творчество и взаимодействие под руководством мастера. По мнению А. В. Хуторского, деятельность – процесс взаимодействия субъекта с субъектом, во время которого субъект достигает цель, а личность на основе потребностей осуществляет ее выбор [1].

Г. К. Селевко пишет, что мастер-класс направлен на творческое решение проблемных педагогических задач и основан на практических действиях показа и демонстрации [2].

Е. М. Пахомова определяет мастер-класс как особый жанр общения и распространения педагогического опыта, который представляет собой фундаментально разработанный оригинальный и структурированный метод или авторскую методику [3].

Ценность мастер-класса проявляется в уникальности идеи, оригинальности решения поставленных задач.

Тем не менее можно отметить и риски: данный формат предполагает довольно сложные коммуникации внутри группы участников мастер-класса, сложности с организацией работы и с завоеванием доверия к формату. Педагогическое мастерство может стать важным фактором повышения эффективности преодоления профессиональных рисков и формирования благоприятной образовательной атмосферы.

Таким образом, подчеркнем, что мастер-класс является показом оригинальных методов, приёмов, активизирующих работу субъектов образовательного процесса, создаются условия для формирования их мотивации к саморазвитию [1].

Теоретический анализ позволил сделать вывод о том, что формат мастер-класса в работе с родителями позволяет многое: реализовать развитие их творческого потенциала и личностного развития, создание атмосферы диалога, принятия и поддержки, снятие психологических барьеров, совместно формируя готовый к применению инструмент коррекции психологических трудностей, имеющихся в семье.

В структурном подразделении дошкольного отделения «Радуга» при МАОУ СОШ № 40 в течение 2024–2025 учебного года внедрялся метод взаимодействия с родителями (законными представителями) воспитанников (мастер-класс) в формировании родительской компетентности.

В соответствии с обозначенными совместно с педагогами коррекционными задачами, такими как снижение конфликтности, развитие психических процессов, в рамках предшкольной готовности, повышения самооценки и сплочения детского коллектива, разработали мастер-классы. Разрабатывая мастер-классы, придерживались принципа передачи концептуальной (авторской) идеи, которая поможет в осознании и коррекции трудностей.

Целями работы стали: повышение родительской психолого-педагогической компетентности, обучение практическим навыкам взаимодействия с детьми, создание партнёрских отношений внутри семьи и образовательного учреждения через совместную деятельность.

Задачи:

– обучить конкретным методам арт-терапии, приемам коррекции личных границ, познавательным игровым приемам;

– снизить тревожность через поиск ресурсов и обретение уверенности в собственных возможностях;

– укрепить детско-родительские отношения, отношения «педагог-родитель»;

– расширить понимание в вопросах возрастных особенностей детей;

– научить новому взгляду на ребёнка как на партнёра;

– объединить усилия педагогов и родителей для создания наилучших условий развития.

Успешно провели:

1. Мастер-класс «Установление личных границ в детско-родительских отношениях с применением техники «круги взаимоотношений и безопасности Дж. Бьюдженталя». Ключевые компетенции: рефлексия собственных границ и границ ребёнка, умение вести диалог, уважение к индивидуальности.

2. Мастер-класс «Формирование (визуального) объёмно-пространственного мышления у дошкольников средствами арт-технологии мандалы». Ключевые компетенции: способность к макетированию, развитие пространственного мышления через зрительный анализ формы.

3. Мастер-класс «Мандалатерапия как метод коррекции и профилактики эмоциональных состояний у детей, педагогов, родителей». Ключевые компетенции: развитие креативности, профилактика агрессивных и тревожных состояний.

4. Мастер-класс «Сплочение детского коллектива через индивидуальность каждого ребёнка». Ключевые компетенции: навыки эффективной коммуникации, эмоциональный интеллект, конфликтоустойчивость.

Все вышепрописанные мастер-классы проводились во всех возрастных группах (3–7 лет). Количество принявших участие в мастер-классах родителей – 43. О повышении уровня психологической грамотности у родителей свидетельствуют отзывы посещения мастер-классов. Родителям были предложены анкеты, в которых просили отразить те компетенции, которым обучились на мероприятии:

– 29 человек отметили освоение новых (для самих родителей) технологий (арт-практик, игровых техник);

– 23 человека подчеркнули положительный эмоциональный фон, полученный в ходе мастер-класса, который способствовал сближению и доверию к ДОУ;

– 30 человек отметили повышение собственных знаний в понимании мотивов конфликтного поведения детей и родителей, понимание возрастных особенностей детей.

С данными мастер-классами выступали на различных площадках от ТГПУ, делились опытом как с педагогами, так и с родителями.

По теме мастер-класса на формирование личных границ была написана статья «Опыт применения методики “Круги общения” в процессе установления границ личности в детско-родительских отношениях» и опубликована в сборнике Всероссийской научно-практической конференции «Исторические и современные реалии дошкольного образования», посвященной 150-летию дошкольного образования в г. Томске.

По итогам работы с родителями (законными представителями) в интерактивном формате мастер-классов сделали следующие выводы:

– совместная творческая деятельность способствовала эмоциональному сближению участников педагогического процесса;

– повысился интерес родителей к жизни детей в образовательном учреждении;

– проявилась инициативность родителей к самостоятельному проведению собственных творческих мастер-классов (обмен родительским опытом).

Список источников

1. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход. М. : Эйдос, 2012. 62 с.

2. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии: НИИ школьных технологий. М, 2005. 224 с.

3. Пахомова Е. М. Изучение и обобщение педагогического опыта // Методист. 2005. № 2. С. 29–33.

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИКА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В РОССИИ И МИРЕ: ТРАДИЦИИ НАУЧНЫХ ШКОЛ И ВЕКТОРЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

УДК 376.1

Нейропедагогический инструментарий в структуре травмо-информированного подхода при коррекции поведения подростков с ОВЗ в сельских организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Neuro-pedagogical tools in the structure of a trauma-informed approach to correcting the behavior of adolescents with disabilities in rural organizations for orphans and children left without parental care

Анна Сергеевна Богомолова
Anna Sergeevna Bogomolova

ОГКУ «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, Бакчарского района», с. Бакчар, Томская область, Россия
OGKU “Center for Assistance to Children Left Without Parental Care of the Bakcharsky District”, Bakchar village, Tomsk region, Russia
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
anuta.bog85@gmail.com

Аннотация. В публикации представлен авторский взгляд на решение проблемы депривационных нарушений поведения у подростков с ОВЗ в условиях высокой ротации воспитанников. В центре внимания находится синергия нейропедагогических методов и травмо-информированного подхода (ТИП). На материале практической деятельности в сельском Центре помощи детям (сентябрь 2025 г. – март 2026 г.) описывается эффективность технологии «Регуляция – Резонанс – Отражение». Автор анализирует, как целенаправленное воздействие на сенсомоторную сферу через ритмизацию трудовых процессов позволяет стабилизировать психологический климат в группе даже в периоды каникулярных пиков мобильности.
Ключевые слова: депривационный шлейф, подростки с ОВЗ, травмо-информированный подход, динамическая группа, нейропсихология, коррекция поведения, саморегуляция
Keywords: deprivation, adolescents with disabilities, trauma-informed approach, dynamic group, neuropsychology, behavior correction, self-regulation

Современный ландшафт социально-педагогической реабилитации в организациях для детей-сирот характеризуется усложнением контингента воспитанников. Особую категорию составляют подростки с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), чей жизненный путь отмечен хронической психической депривацией. В условиях сельских центров помощи ситуация осложняется специфической архитектоникой группы: она функционирует как динамическая система. Постоянное вхождение новых воспитанников, временные выезды в гостевые семьи и возвраще-

© Богомолова А. С., 2026

ние детей из специализированных интернатов на каникулы создают ситуацию «перманентной адаптации».

Для подростка с ОВЗ подобная нестабильность среды становится триггером, запускающим механизмы нейробиологической защиты. Согласно концепции основоположника отечественной нейропсихологии А. Р. Лурии, дефицит энергии в первом блоке мозга у таких детей купируется через аффективные разрядки [1]. С позиции нейробиологии, мы имеем дело с «мозгом в режиме выживания», где префронтальная кора, ответственная за социальный контроль, оказывается заблокированной гипервозбужденной амигдалой. В русле культурно-исторического подхода Л. С. Выготского коррекция поведения невозможна без учета биологического фундамента, который в условиях травмы оказывается глубоко деформированным [2].

В рамках деятельности на базе ОГКУ «Центр помощи детям Бакчарского района» была разработана стратегия, замещающая традиционный дисциплинарный контроль на нейропедагогическую поддержку.

Опираясь на теорию А. В. Семенович о коррекции через тело и движение, была внедрена технология «сенсорного якорения» [3]. Она реализует международные принципы ТИП, сформулированные Г. Батом: создание физиологической безопасности и восстановление социальных связей [4].

В период с сентября 2025 г. по март 2026 г. центральным звеном коррекции стал проект «Хлеб Единства». Алгоритм работы выстраивался по вектору «снизу-вверх» (от подкорки к коре):

1. Сенсомоторный вход. Ритмические упражнения с мячами позволяют «перезагрузить» ствол мозга. Ритм выступает внешним когнитивным протезом, который организует хаотичную активность подростка.

2. Лимбическая настройка. Коллективный труд по замесу теста создает уникальное поле «невербального доверия». По Г. Ньюфелду, именно через общую ритмичную деятельность восстанавливаются базовые уровни привязанности, разрушенные депривацией [5].

3. Интегративный выход. Метод социальных историй позволяет вербализовать внутренний хаос. Это соответствует модели Е. Д. Худенко по формированию жизненных навыков в защищенной педагогической среде [6].

Особую ценность представляют данные, полученные в марте 2026 г., когда в группу вернулись воспитанники, обучающиеся в интернатах.

Анализ табл. 1 демонстрирует, что нейродинамические ритуалы снизили общий уровень тревожности группы на 39 %. Даже в условиях «мартовского пика» (приезда детей из интернатов) коллектив сохранял устойчивость. Готовность к сотрудничеству выросла на 78 %, что свидетельствует о трансформации среды из конкурентной в кооперативную.

Наиболее значимые результаты зафиксированы в области физической агрессии (сокращение в 4,2 раза) (табл. 2). С позиции нейробиологии Б. Перри, это прямой результат регулярной стимуляции нижних центров мозга, отвечающих за саморегуляцию [7]. Подростки научились выдерживать экспозицию стресса без перехода к реактивному действию. В условиях сельской местности, где социальный контроль имеет свою специфику, развитие таких внутренних тормозных механизмов является гарантией успешного будущего жизнеустройства воспитанника.

Таблица 1

Сравнительный анализ поведенческих индикаторов в периоды ротации контингента (в средних баллах)

Критерии наблюдения	Группа в сентябре 2025 г. (базовый уровень)	Группа в марте 2026 г.	Динамика, %
Уровень ситуативной тревожности (при поступлении новых детей)	4,6	2,8	–39
Индекс групповой конфликтности (в каникулярный период)	4,2	2,1	–50
Готовность к сотрудничеству (в коллективном труде)	2,3	4,1	+78
Эмоциональная устойчивость (при возвращении из гостевых семей)	2,5	3,8	+52

Таблица 2

Среднемесячная частота проявлений депривационных нарушений поведения (в расчете на одного воспитанника)

Тип поведенческого нарушения	Сентябрь 2025 г. (базовый уровень)	Март 2026 г. (итоговый уровень)	Снижение частоты проявлений
Физическая агрессия	3,4	0,8	4,2
Вербальная агрессия	8,6	3,2	2,7
Аффективные вспышки	5,2	1,4	3,7
Отказ от деятельности	6,1	1,9	3,2
Нарушение личных границ	4,8	2,3	2,1

Травмо-информированный подход, усиленный нейропедагогическими инструментами, позволяет создать в организации для детей-сирот стабильный реабилитационный континуум. Результаты апробации (сентябрь 2025 г. – март 2026 г.) подтверждают, что даже при высокой мобильности контингента возможно достижение глубокой коррекции поведения подростков с ОВЗ. Предложенный алгоритм работы минимизирует риски ретравматизации и обеспечивает качественный переход от педагогики контроля к педагогике содействия развитию мозга.

Список источников

1. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие. М. : Академия, 2013. 384 с.

2. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М. : Просвещение, 1995. 527 с.

3. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста : учеб. пособие. М. : Генезис, 2021. 319 с.

4. Bath H. The Three Pillars of Trauma-Informed Care // Reclaiming Children and Youth. 2008. Vol. 17, № 3. P. 17–21.

5. Ньюфелд Г., Матэ Г. Не упускайте своих детей. М. : Ресурс, 2012. 384 с.

6. Худенко Е. Д. Современные коррекционные технологии в работе с детьми-сиротами с ОВЗ : метод. пособие. М. : АРКТИ, 2019. 148 с.

7. Перри Б., Салавиц М. Мальчик, которого растили как собаку. М. : Бомбора, 2021. 448 с.

УДК 378.14

Кадровое обеспечение оптимизации процесса обучения в современной сельской школе

Human resource provision for optimising the educational process in contemporary rural schools

Надежда Филипповна Долганова
Nadezhda Filippovna Dolganova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
DolganovaNF@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки педагогических кадров, способных к системной оптимизации образовательного процесса в условиях современной сельской школы. На примере модуля «Дидактика сельской школы» магистерской программы Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) обосновывается необходимость включения в учебные планы дисциплин, содержание которых переосмыслено с акцентом на управленческие, метаметодические, цифровые и инклюзивные механизмы оптимизации.
Ключевые слова: кадровое обеспечение, оптимизация образовательного процесса, сельская школа, дидактика сельской школы, метаметодика, цифровая дидактика, инклюзивное образование, экосистемный подход
Keywords: human resource provision, optimisation of the educational process, rural school, rural school didactics, meta-methodology, digital didactics, inclusive education, ecosystem approach

В современном мире сельская школа функционирует в особых условиях. Это и некоторая территориальная разобщенность, и ограниченность ресурсного обеспечения. Есть малокомплектность классов и разновозрастной состав учащихся [1–3]. В этих условиях оптимизация образовательного процесса перестает быть исключительно экономической или административной категорией и трансформируется в педагогическую, обозначая достижение максимально возможных образовательных результатов при минимальных временных, материальных и кадровых затратах. Ключевым субъектом, способным реализовать данную задачу, выступает учитель. Следовательно, педагоги сельской школы должны владеть технологиями оптимизации. В связи с этим в систему профессиональной подготовки необходимо включать специализированный модуль, дисциплины которого ориентированы на формирование системного, проектного, метаметодического и цифрового мышления. На основе опыта ТГПУ, реализующего магистерскую программу «Педагогика сельской школы», предлагается система специализированной подготовки, в которой целевой модуль учебных дисциплин обеспечивает активное применение технологий оптимизации [4, 5].

© Долганова Н. Ф., 2026

В систему профессиональной подготовки учителя современной сельской школы предлагается включить следующий комплекс дисциплин:

1. «Сельская школа как экосистема» раскрывает экосистемный и сетевой подходы к образованию, классификацию сельских школ и специфику социокультурной ситуации на селе, в которой они функционируют. В ходе изучения дисциплины обучающие осваивают технологии проектирования образовательных экосистем, учатся анализировать ресурсный потенциал школы и выстраивать эффективные модели сетевого партнерства с внешними субъектами. Такой формат работы способствует формированию у будущего педагога целостного представления о сельской школе как об открытой, динамично развивающейся системе, способной к адаптации под меняющиеся условия. Интеграция внешних образовательных, культурных и цифровых ресурсов, которую предполагает экосистемный подход, становится действенным механизмом преодоления территориальной разобщенности: учебный процесс перестает быть замкнутым внутри школьных стен и начинает опираться на реальные потребности и возможности местного сообщества.

2. «Проектирование и оптимизация образовательного процесса в сельской школе» направлена на развитие у магистрантов практических навыков разработки рабочих и основных образовательных программ, а также на освоение методов моделирования педагогических технологий, адекватных условиям малокомплектной школы. Значительная часть учебного времени отводится вопросам организации педагогического мониторинга, управления инновационными процессами и научно-методического сопровождения профессионального роста учителя. Завершающим результатом освоения дисциплины становится способность проектировать программы формирования универсальных учебных действий и интегрировать воспитательные задачи в учебную деятельность. Полученные компетенции позволяют педагогу системно выстраивать образовательный процесс в условиях совмещения классов и дефицита кадров: внедрять индивидуальные образовательные маршруты, отслеживать динамику учебных достижений и оперативно корректировать педагогические стратегии. Это, в свою очередь, снижает профессиональную нагрузку и повышает результативность учебного процесса.

3. «Основы метаметодики обучения в сельской школе» раскрывает метапредметные технологии и сетевые модели обучения, интеграцию дисциплин через призму сельского социокультурного контекста. В центре внимания – формирование метапредметных результатов и проектирование междисциплинарных занятий для разновозрастных групп. Итогом становится разработка метасценариев совместной деятельности учителя и учащихся. В результате в условиях малокомплектной школы, где один педагог ведет несколько предметов, метаметодика исключает дублирование материала и формирует у школьников целостную картину мира.

4. «Цифровая дидактика и образовательные платформы в сельской школе» знакомит с особенностями цифровой образовательной среды, гибридными форматами обучения, электронными журналами, облачными сервисами и адаптированными для педагогической работы методологиями. Рассматривается интеграция свободного программного обеспечения в традиционную дидактику сельской школы как способ компенсации ресурсных ограничений через дистанционное взаимодействие.

Итогом становится освоение методов оценки эффективности цифрового взаимодействия и аналитических инструментов управления учебным процессом. Цифровизация позволяет автоматизировать рутинные процессы (мониторинг успеваемости, отчетность, проверку заданий), высвобождая время для индивидуальной работы. Педагог осваивает смешанные модели обучения, где цифровые платформы расширяют дидактические возможности, не подменяя учителя.

5. «Инклюзивные практики и персонализация обучения в сельской школе» посвящена адаптации учебных материалов для обучающихся с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), проектированию индивидуальных образовательных маршрутов, организации тьюторского сопровождения и созданию психологически комфортной среды. Рассматриваются нормативно-методические основы инклюзивного образования применительно к удаленным сельским территориям. Значительная удаленность от специализированных коррекционных и реабилитационных центров требует от учителя готовности создавать инклюзивную среду непосредственно на месте. Освоение курса позволяет педагогу дифференцировать учебную нагрузку, выстраивать тьюторскую поддержку и персонализировать образовательные траектории. Такой подход предотвращает социальное исключение детей с ОВЗ и повышает общую результативность обучения за счет учета индивидуальных особенностей каждого ученика.

Включение перечисленных дисциплин в единую модульную систему формирует у будущих учителей комплексные оптимизационные компетенции: от экосистемного проектирования и метаметодической интеграции до цифрового сопровождения и инклюзивной персонализации. Такая модель кадрового обеспечения гарантирует не пассивную адаптацию к условиям села, а активную трансформацию образовательного процесса, где ограничения становятся драйверами внедрения сетевых, гибридных и метапредметных решений. Практико-ориентированная подготовка магистрантов, опирающаяся на историко-педагогический анализ, современные цифровые инструменты и научно-исследовательскую работу, создает устойчивый кадровый ресурс, способный непрерывно оптимизировать обучение в современной сельской школе.

Список источников

1. Байбородова Л. В., Груздев М. В., Лушникова Т. В. Особенности организации образовательного процесса в сельской малокомплектной школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 5–11.

2. Ефлова З. Б. Непрерывное образование учителя современной сельской школы: концептуально-методологические основы: дис. … д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2021. 448 с.

3. Шерайзина Р. М. Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования (теоретико-методологический аспект) : монография. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2019. 284 с.

4. Долганова Н. Ф. Роль модуля «Дидактика сельской школы» в подготовке магистрантов к работе в сельских общеобразовательных организациях // Педагогический журнал Башкортостана. 2025. № 2 (108). С. 93–107. DOI: 10.21510/1817-3292_2025_108_2_93_107

5. Сартакова Е. Е., Долганова Н. Ф., Пешков В. Ф. Система подготовки учителей к работе в сельской школе в условиях магистратуры педагогического вуза // Педагогика сельской школы. 2025. № 2 (24). С. 100–122. DOI: 10.20323/2686-8652-2025-2-24-100

УДК 37.035

Формирование гражданской идентичности обучающихся сельских школ в процессе физкультурно-спортивной деятельности

Formation of Civic Identity of Rural School Students in the Process of Physical Education and Sports Activities

Ольга Анатольевна Решетняк
Olga Anatolyevna Reshetnyak

Херсонский государственный педагогический университет, Херсон, Россия
Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia
Olga_sport_TNU@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования российской гражданской идентичности у обучающихся сельских школ новых субъектов Российской Федерации (на примере Херсонской области). Особое внимание уделяется потенциалу физкультурно-спортивной деятельности как эффективного средства гражданско-патриотического воспитания. Обоснована необходимость интеграции спортивно-оздоровительных, историко-патриотических и проектных форм работы в урочную и внеурочную деятельность сельской школы.

Ключевые слова: гражданская идентичность, сельская школа, физическая культура, спорт, Херсонская область, патриотическое воспитание, обучающиеся
Keywords: civic identity, rural school, physical education, sports, Kherson Oblast, patriotic education, students
Финансирование: статья выполнена в рамках госзадания. Исследование выполнено по заказу Министерства просвещения РФ на тему: «Разработка модели комплексного методического сопровождения будущих педагогов по формированию гражданской идентичности обучающихся новых регионов Российской Федерации» (№ 073-00108-26-01) на 2026 г.

Современная государственная стратегия в области образования в качестве ключевого приоритета определяет необходимость становления российской гражданской идентичности у детей и молодежи [1]. Наиболее остро эта задача стоит перед новыми субъектами Федерации, которые только приступают к интеграции в общее правовое и образовательное пространство [2].

Особую остроту эта проблема приобретает в сельских школах, где социокультурная и инфраструктурная среда существенно ограничена.

Известно, что физкультурно-спортивная деятельность обладает мощным воспитательным ресурсом для гражданско-патриотического воспитания. Именно через физическую культуру и спорт у школьников формируются такие качества, как коллективизм, чувство долга, уважение к установленным нормам, а также осознание своей причастности к успехам как родного края, так и всей страны.

Цель – охарактеризовать специфику формирования гражданской идентичности у школьников Херсонской области.

© Решетняк О. А., 2026

Педагогическая наука в структуре гражданской идентичности традиционно выделяет несколько ключевых взаимосвязанных элементов:

– когнитивный (знание истории, символики и достижений своего государства);

– эмоциональный (чувство гордости за команду, свою страну);

– ценностный (положительное отношение к факту принадлежности, любовь к Родине, Отечеству);

– деятельностный (готовность и способность реализовывать гражданскую позицию в конкретных поступках и социально значимых практиках).

Сельская местность обладает специфическими особенностями, которые создают как дополнительные возможности, так и существенные ограничения для воспитания гражданской идентичности. С одной стороны, через сплоченность и коллективное взаимодействие местных жителей, сохранение традиционных форм общения создается благоприятная среда для формирования культурно-исторических традиций, нравственных ориентиров и ценностей, чувства причастности к судьбе малой Родины. С другой стороны, удаленность от культурных и образовательных центров, дефицит педагогических кадров и ограниченный доступ к современным информационным ресурсам существенно затрудняют реализацию стандартных подходов к гражданско-патриотическому воспитанию.

Проблема формирования гражданской идентичности становится особенно актуальной для новых субъектов Российской Федерации – Донецкой и Луганской народных республик, Запорожской и Херсонской областей, где в настоящее время активно происходят процессы адаптации к политическим, социальным, культурным и ценностно-идеологическим реалиям российского общества [2].

Длительный период на этих территориях целенаправленно насаждались искаженные исторические факты, что создало серьезные мировоззренческие препятствия на пути интеграции. Для реализации задач образовательной политики необходимо преодолеть барьеры институционального, социокультурного, психологического, технологического, кадрового и материально-технического характера [3].

Принятая Стратегия государственной национальной политики до 2036 г. прямо предписывает активное вовлечение детей и молодёжи из новых регионов в патриотические и образовательные проекты общероссийского масштаба, а также устранение последствий многолетней антироссийской пропаганды. В Херсонской области формируется комплексная образовательная система, призванная сочетать современные технологии с укреплением гражданской идентичности и духовных основ общества [5].

Регион активно интегрируется во всероссийские просветительские и патриотические проекты и инициативы, направленные на воспитание у подрастающего поколения чувства единства и уважения к многообразию народов России: Всероссийская акция «Я – россиянин», проект «Без срока давности», программы дополнительного образования в рамках Года единства народов России и др. [4].

Анализ многочисленных литературных источников показал, что физическая культура и спорт содержат в себе значительный, пока ещё недостаточно используемый воспитательный потенциал [5, 6]. В процессе занятий физической культурой и спортом развиваются не только жизненно важные двигательные умения и навыки,

но и нравственно-духовные личностные качества. Создаются благоприятные условия для воспитания патриотизма и ответственности за судьбу своей Родины, формируется патриотическое сознание и культура межнационального общения.

Универсальность языка спорта, его способность объединять людей независимо от их происхождения и убеждений, а также присущие ему дисциплинарные и коллективистские начала делают его особенно востребованным инструментом интеграции.

Универсальный характер физкультурно-спортивной деятельности как средства формирования гражданской идентичности раскрывается через ряд характеристик.

Во-первых, спорт – спорт представляет собой строго регламентированную сферу с универсальными правилами, требующими уважения и неукоснительного соблюдения. Это способствует формированию уважения к закону и социальным нормам как фундаментальным основаниям гражданского общества.

Во-вторых, в соревновательной деятельности, особенно в командных игровых видах спорта, воспитываются чувство коллективизма, взаимопомощи, ответственности за общий результат – качества, напрямую связанные с гражданской ответственностью и солидарностью.

В-третьих, спорт – это сфера, где результаты достигаются через преодоление трудностей, воспитание морально-волевых качеств, что особо необходимо для активной гражданской позиции.

В-четвертых, участие в соревнованиях, даже в форме болельщиков формирует чувство сопричастности к достижениям страны, гордости за своих соотечественников, что является важнейшим компонентом эмоционально-ценностного отношения к Родине.

В сельской местности воспитательный потенциал физкультурно-спортивной деятельности обретает дополнительную значимость. Сельская школа, зачастую являющаяся единственным культурным и образовательным центром населенного пункта, выступает естественным организатором физкультурно-оздоровительной работы.

Традиционные для села формы коллективного взаимодействия – совместные спортивные праздники, соревнования между классами и соседними селами, семейные эстафеты – создают определенную среду для формирования личностных и социальных качеств школьников.

На основе проведенного теоретического анализа можно выделить следующие компоненты формирования гражданской идентичности через занятия физической культурой и спортом:

Целевой компонент предполагает формирование у школьников когнитивной, эмоционально-ценностной и деятельностной составляющих гражданской идентичности в их единстве и взаимосвязи.

Содержательный компонент предусматривает интеграцию спортивно-оздоровительных и военно-патриотических мероприятий как в урочную, так и во внеурочную деятельность. Через теоретические блоки (задания) происходит погружение обучающихся в историю российского спорта, сообщение о победах российских спортсменов на международной арене, подвигах спортсменов-воинов. Особое внимание следует уделять проведению соревнований историко-патриотической направленности, таких как «Зарница 2.0», программа «Орлёнок», с включением заданий на знание истории родного края и России.

Отдельного внимания заслуживает реализация научно-исследовательской и проектной деятельности. Информация о спортивных достижениях земляков, участии местных спортсменов в защите Отечества формирует гордость за своих односельчан и желание походить на них.

Необходимо учитывать процессуальный компонент, который включает комплекс организационно-педагогических условий. Создание спортивной инфраструктуры на базе школы, разработка и проведение системы патриотических спортивных мероприятий позволят интегрировать воспитательные задачи в каждый урок физической культуры.

Наставничество спортсменов и ветеранов спорта, привлечение старшеклассников к помощи в судействе и организации спортивных праздников и соревнований формируют ответственность и чувство долга перед сообществом.

Таким образом, формирование гражданской идентичности у школьников сельских школ новых регионов РФ представляет собой сложную, многофакторную и крайне актуальную научно-педагогическую проблему.

Анализ теоретических источников и результатов эмпирических исследований в Херсонской области и других новых субъектах Федерации свидетельствует о наличии некоторых барьеров, связанных как с социокультурными особенностями сельского социума, так и с необходимостью преодоления последствий многолетней исторической блокады.

Физкультурно-спортивная деятельность обладает мощным, однако не в полной мере реализованным потенциалом для решения задач гражданско-патриотического воспитания в этих условиях.

Список источников

1. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года : Указ Президента РФ от 25 ноября 2025 г. № 858. URL: www.kremlin.ru (дата обращения: 19.04.2026).

2. Самаркина И. В., Мирошниченко И. В., Морозова Е. В. Гражданская идентичность молодежи новых территорий РФ: состояние, типы и факторы формирования // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. 2026. Т. 21, № 1. С. 193–214.

3. Асмолов А. Г., Карабанова О. А., Марцинковская Т. Д. Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии. М. : ФИРО, 2011. 117 с.

4. Упор на духовные ценности и патриотическое воспитание: Херсонская область включается в лучшие проекты России // Комсомольская правда – Херсон. 2025. 31 мая. URL: https://www.herson.kp.ru/daily/27706.5/5094735/

5. Джолиев И. М. и др. Методологические основы патриотического воспитания через интеграцию физической культуры в образовательный процесс и внеучебную деятельность // Управление образованием: Теория и практика . 2024. Т. 14, № 10-2. С. 74–82.

6. Лубышева Л. И., Пронин С. А., Корольков Е. П. Исторические предпосылки трансформации идеи физкультурного воспитания в методологию спортизации // Теория и практика физической культуры. 2022. № 5. С. 3–5.

УДК 304.3

Интеграция Херсонской области в образовательную систему России

Integration of the Kherson Region into the Russian Educational System

Елена Викторовна Щербина, Наталья Сергеевна Папакина,
Елена Геннадиевна Бердникова, Инна Владимировна Бойчук
Elena Viktorovna Shcherbyna, Natalia Sergeevna Papakina,
Elena Gennadievna Berdnikova, Inna Vladimirovna Boychuk

Херсонский государственный педагогический университет, Херсон, Россия
Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia

Автор, ответственный за переписку: Елена Геннадиевна Бердникова,
berdnikova2alena@yandex.ru

Аннотация. Проведен общий анализ текущего этапа интеграции среднего образования Херсонской области в российскую систему, рассмотрены проблемы, с которыми сталкиваются образовательные учреждения региона. Выявлены и определены ключевые задачи и перспективные направления интеграции сельских школ Херсонской области в российскую систему образования.
Ключевые слова: сельская школа, образование, процесс интеграции, профориентация
Keywords: rural school, education, integration process, career guidance

Одной из основополагающих функций государства является обеспечение высокого качества жизни населения. Это критически важно, поскольку благосостояние общества и уровень национальной безопасности в значительной степени определяются состоянием экономики и качеством функционирования образовательной системы. Сегодня педагогическое знание очень обширно и разнообразно. Оно собирает информацию, чтобы объяснять, как работает образование сейчас, и предсказывать, как оно будет меняться в будущем – ведь педагогическая реальность постоянно усложняется.

По мнению О. В. Коршунова, современная педагогическая наука, будучи прикладной социально-гуманитарной по своему характеру, включает в качестве структурных компонентов многочисленные педагогические дисциплины, научные направления (научные школы), научно-педагогические течения, ведущие исследовательский поиск нового знания [1].

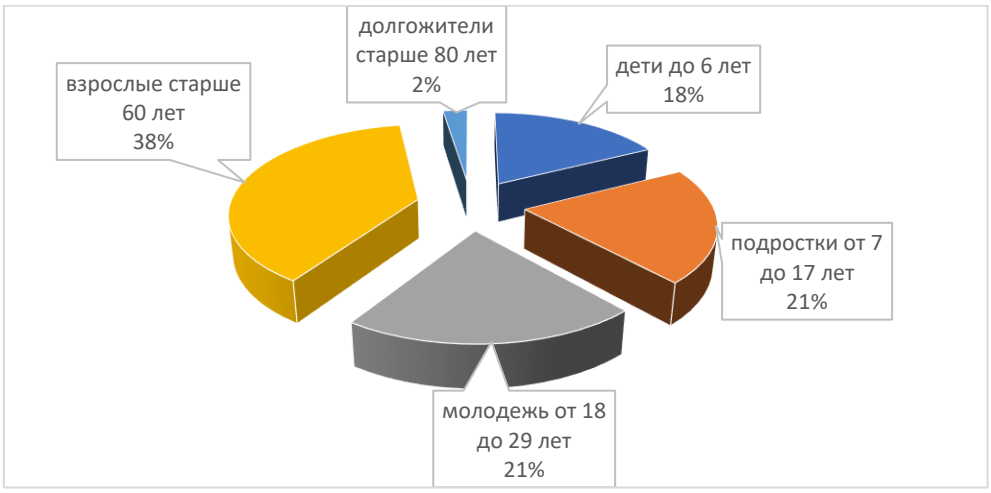
В. В. Резников утверждает, что образование народа считается одним из ключевых и важнейших показателей достойного социально положения граждан, без которого невозможно достигнуть высоких показателей ВВП, и важнейшим стратегическим ресурсом для развития науки и передовой технологии государства. Об этом свидетельствует утвержденная Указом Президента РФ Д. А. Медведева № 537 от 12.05.2009 «Стратегия национальной безопасности РФ до 2020 года», которая выдвигает науку, образование и инновационные технологии в ряд главных приоритетов устойчивого развития страны [2].

© Щербина Е. В., Папакина Н. С., Бердникова Е. Г., Бойчук И. В., 2026

Херсонский государственный педагогический университет проводит исследования по заказу Министерства просвещения РФ на тему: «Научно-методическое обеспечивание педагогов естественно-научного цикла к профориентационной работе с учётом общественно-экономических условий Херсонской области» (№ 073-00108-26-01) на 2026 г., в рамках которого была определена одна из следующих актуальных задач для системы образования Херсонской области в контексте её интеграции в отечественное образовательное и социокультурное пространство – комплексное формирование новой системы общественного устройства населения региона. Реализация этой задачи полагает внесение существенных изменений в школьные образовательные программы, а также организацию работы, направленной на развитие гражданской компетентности обучающихся всех уровней.

Процесс интеграции Херсонской области в образовательную систему Российской Федерации протекает неоднозначно, что обусловлено нестабильными и порой опасными условиями, связанными со специальной военной операцией. Учитывая эти непростые условия, важно оперативное и своевременное применение нормативно-правовых актов, а также приказов и подзаконных актов Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Нормативный акт Президента РФ В. В. Путина в начале 2023 г. обеспечил полномасштабную унификацию образовательных эталонов новых субъектов научно-образовательных систем Донецкой и Луганской этнических республик, Запорожской и Херсонской областей, который регламентировал процедуры признания квалификационных уровней и возобновил работу научных учреждений присоединенных (возвращённых) территорий в соответствии с федеральными задачами.

При всеобщей численности населения 818 532 человека уровень образования жителей Херсонской области (рисунок): высшее образование имеют 18,1 % (124 395 человек), неполное высшее – 1,5 % (10 309 человек), среднее профессиональное – 40,5 % (278 342 человека), среднее общее образование – 36,9 % (253 601 человек), основное общее образование – 13,9 % (95 530 человек), начальное общее образование – 7,6 % (52 232 человека), не имеют образования – 0,5 % (3 436 человек), неграмотные – 0,1 % (687 человек).



Численность населения в Херсонской области по возрастным группам на 2026 г.

На территории Херсонской области действует программа «Комплексное умственное развитие сельских территорий». Как сообщает Министерство АПК Херсонской области, регион получил субсидию 20 млн рублей, предназначенную для оснащения сельских средних учебных заведений. На эти средства планируется приобрести современное интерактивное оборудование для средних учебных заведений, библиотек и клубов. Кроме того, для работы в сельской местности закупаются автомобили скорой помощи. По данным ведомства, цель программы – повышение качества жизни на селе; она затрагивает самые разные сферы – от образования и медицины до социальной деятельности [3].

В 2025–2026 учебном году в Херсонской области функционируют 106 средних учебных заведений, в которых обучаются 21 400 человек. Это на 765 учащихся больше, чем в 2024–2025 учебном году. Следует отметить, что в образовательных организациях региона особое внимание уделяется воспитательной работе с детьми. Школьники принимают активное участие в волонтёрских проектах, спортивных соревнованиях и других мероприятиях.

Советники директоров общеобразовательных учебных заведений по воспитанию и взаимодействию с общественными организациями в Херсонском государственном педагогическом институте (ХГПУ) проводят мероприятия, направленные на развитие патриотизма, экологической культуры и лидерских способностей детей.

Образовательные организации области участвуют во внеурочных занятиях из цикла «Разговоры об актуальном», ребят знакомят с семейными ценностями, особенностями культуры и проводят анализ ситуации в России.

Школьники с 6-й по 11-й класс принимают участие в профориентационном курсе «Россия – мои горизонты». Сегодня помощь молодёжи в выборе профессии уже не сводится к тесту «гуманитарий или технарь» либо к списку специальностей по принципу «если хорошо знаешь биологию, тебе туда». К 2026 г. подростки и их родители нуждаются в актуальных профориентационных методиках, соответствующих стремительно изменяющемуся миру. По сути, подростку нужно грамотно помочь выбрать профессию, когда рынок труда усложняется и становится всё менее предсказуемым, а сам школьник не всегда может уверенно сказать, кем захочет стать даже через год. Именно поэтому всё активнее развивается современный комплексный подход к профориентации с использованием цифровых технологий.

Развитие этого подхода фактически уже начато и продолжает реализацию. Так, например, в течение последних нескольких лет особое внимание в образовательном процессе уделяется проблемам профессионального самоопределения молодёжи, итогом которого является разработка, принятие и введение программы профминимума как непременного компонента образовательного процесса в 6–11-х классах всех школ Российской Федерации [4].

Необходимо подчеркнуть значимость комплексного подхода к профориентации: он позволяет молодёжи делать осознанный профессиональный выбор, принимая во внимание личные качества, интересы, способности, состояние здоровья, а также запросы экономики и общества.

Остановимся подробнее на нескольких аспектах профориентационной работы ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет».

В силу исторических обстоятельств одним из ключевых направлений этой деятельности стала стратегия формирования и поддержания положительного имиджа вуза. Университет поддерживает партнерские отношения с различными медиаресурсами. При этом объем предлагаемой положительной информации сильно возрастает. Хороший эффект дает размещение информации о вузе в облачном мессенджере «Telegram», в национальном мессенджере России «МАХ», в российской социальной сети «ВКонтакте», а также на официальном сайте ХГПУ – Херсонский государственный педагогический университет https://hgpurf.ru/. По итогам анализа опроса абитуриентов, подававших документы в ХГПУ, во время вступительной кампании в 2025 г. более 60 % узнали более подробную информацию о вузе из вышеназванных источников.

Важным считается привлечение школьников и студентов учреждений среднего профессионального образования к событиям, проводимым в университете (например, добровольное творческое объединение «Малая академия наук (МАН) для школьников», которое может помочь учащимся совершенствовать знания в выбранной области науки, техники, искусства, развивать кругозор, приобретать умения и навыки самостоятельной практической, научно-исследовательской, проектной и общественной деятельности; участие в круглых столах, проводимых в университете; в цикле занятий, проекта Минпросвещения России «Разговоры о важном»).

Кроме того, есть и традиционные мероприятия, работающие на позитивный имидж университета, например: «День открытых дверей»; ежегодная международная просветительская акция «Географический диктант»; выездные занятия преподавателей вуза в школах Херсонской области.

Неотъемлемой частью профориентационной поддержки является работа курсов повышения квалификации и курсов по подготовке к ЕГЭ. Они способствуют качеству подготовки школьников (потенциальных абитуриентов) к сдаче ЕГЭ; потенциальные абитуриенты получают положительную информацию непосредственно от своих педагогов. Эта работа позволяет увеличить количество абитуриентов из сельских районов Херсонской области.

В переходный период образовательные учреждения Херсонской области получают комплексную поддержку, которая обеспечивается через благотворительные инициативы и социальное партнёрство. При совместной работе региональных властей и ведущих университетов России организован системный контроль внедрения новых образовательных программ с учётом мнения местных педагогов. Отметим, что при такой комплексной поддержке педагогический коллектив сельских школ региона достиг значительных результатов в образовательной сфере, успешно преодолев множество профессиональных вызовов.

Несмотря на активное развитие в образовательной составляющей, сельские школы до сих пор сталкиваются с кадровым дефицитом, необоснованной критикой общества, материально-техническими трудностями и т. д., учителями обеспечивается непрерывный учебный процесс. Для привлечения квалифицированных педагогов стартовала программа «Земский учитель», трудоустроенные в сельские школы учителя получают единовременную компенсационную выплату в размере 2 млн рублей.

Список источников

1. Коршунова О. В. Сельская школа в образовательном пространстве // Педагогика сельской школы. 2025. № 2 (24). С. 5–25.

2. Резников В. В. Образование в России как объект политики государства // Вестник науки. 2025. Т. 2, № 1(82). С. 730–737.

3. Сельские школы Херсонской области будут оснащаться интерактивным оборудованием. МК Херсонская область. URL: https://www.mk-herson.ru/social/2025/02/20/selskie-shkoly-khersonskoy-oblasti-budut-osnashhatsya-interaktivnym-oborudovaniem.html (дата обращения: 23.03.2026).

4. Методические рекомендации по реализации Единой модели профессиональной ориентации обучающихся 6–11 классов образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования. URL: https://soiro64.ru/wp-content/uploads/2025/08/metodicheskie-rekomendacii-po-realizacii-edinoj-modeli-professionalnoj-orientacii.pdf (дата обращения: 23.03.2026).

РАЗДЕЛ 4. ПОДДЕРЖКА, ИНТЕГРАЦИЯ В НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО И КАРЬЕРНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ НАУК ОБ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.1

Инклюзивная парадигма как фактор трансформации компетентностной модели подготовки педагога в Испании и России

The inclusive paradigm as a factor of transformation of the competence model of teacher training in Spain and Russia

Елена Александровна Балабанова
Elena Alexandrovna Balabanova

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
ea.balabanova@mpgu.su

Аннотация. В статье рассматриваются особенности трансформации компетентностной модели профессиональной подготовки педагогов в России и Испании под влиянием инклюзивной образовательной парадигмы. Анализируются нормативные и содержательные аспекты подготовки педагогических кадров, структура профессиональных компетенций, а также роль цифровой и инклюзивной составляющих в системе педагогического образования. Установлено, что испанская модель характеризуется более высокой степенью интеграции инклюзивного подхода в структуру профессиональной подготовки, тогда как российская система сохраняет более централизованный и дисциплинарно организованный характер. Сделан вывод о различиях в механизмах реализации компетентностного подхода и перспективах развития педагогического образования в условиях цифровизации и инклюзии.

Ключевые слова: компетентностный подход, инклюзивное образование, подготовка педагога, педагогическое образование, цифровая компетентность, Россия, Испания
Keywords: competence-based approach, inclusive education, teacher training, teacher education, digital competence, Russia, Spain

Современное педагогическое образование развивается в логике компетентностного подхода, ориентированного на подготовку педагога к профессиональной деятельности в условиях образовательного разнообразия [1, 2]. Одним из ключевых факторов трансформации подготовки педагогических кадров выступает инклюзивное образование [3].

В Испании принципы инклюзивного образования закреплены в нормативных актах LOE и LOMLOE, что обусловило изменение структуры профессиональных компетенций педагога [4, 5]. В российской системе образования инклюзивная проблематика также интегрируется в подготовку педагогов, однако реализуется в иной институциональной модели [6]. Сравнительно-сопоставительный анализ россий-

© Балабанова Е. А., 2026

ских и испанских компетентностных моделей позволяет выявить особенности трансформации профессиональной подготовки педагогов в условиях развития инклюзивного образования.

Развитие инклюзивного образования в европейском образовательном пространстве спровоцировало переосмысление профессиональной деятельности педагога: переход от простой передачи знаний к созданию гибкого образовательного пространства, адаптированного под индивидуальные потребности всех учащихся [7, 8]. В Испании инклюзия выступает фундаментом государственной образовательной стратегии, а труды M. Sandoval, M. S. Rueda и C. M. Vázquez отмечают качественное расширение педагогического образования за счет навыков универсального дизайна обучения и управления инклюзивной средой [7, 9, 10]. Параллельно возрастает роль междисциплинарных и коммуникативных навыков преподавателя, в том числе умения применять дифференцированный подход и модифицировать учебный материал.

В отечественной образовательной системе инклюзивная подготовка активизировалась с внедрением ФГОС для детей с ОВЗ, однако она по-прежнему носит преимущественно модульный формат и представлена курсами психолого-педагогического и коррекционного профилей [11].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что в Испании принципы инклюзии органично вплетены в общую систему подготовки кадров, в то время как в России данная область чаще воспринимается как отдельное специализированное направление [3].

Компетентностная модель подготовки педагогов в Испании формируется в условиях интеграции страны в европейское пространство высшего образования и реализации принципов Болонского процесса [1, 4]. Структура подготовки включает базовые (CB), общие (CG) и специальные (CE) компетенции, обеспечивающие развитие аналитических, коммуникативных и профессионально-прикладных умений педагога [8, 12]. Ключевую роль играет цифровая грамотность, которая в концепции DigCompEdu выступает инструментом реализации инклюзивного подхода, персонализации и гибкой адаптации обучения. В Испании подготовка будущих учителей включает изучение ИКТ, методов альтернативной коммуникации и принципов создания доступной образовательной среды [5, 11]. При этом вузы обладают широкой автономией при наполнении учебных планов, что позволяет разнообразить подходы к формированию профессиональных навыков [7].

Российская модель подготовки кадров опирается на ФГОС ВО и профстандарт «Педагог», которые задают перечень универсальных, общепрофессиональных и специальных компетенций [1, 2]. Для отечественного подхода типичны повышенная централизация и строгое нормативное единообразие образовательных программ. Аспекты инклюзии внедряются в основном посредством курсов психолого-педагогического профиля [6]. Развитие цифровых навыков учителей сфокусировано преимущественно на техническом оснащении процесса, в то время как вопросы адаптации и индивидуализации стоят на втором плане [12]. Также надо отметить, что современные тенденции в отечественном образовании, а именно переход в новую образовательную систему (БВО и СВО), делают акцент на контактную работу и практические занятия, а также акцент на готовности будущих педагогов к саморазвитию и самоанализу.

Сравнительно-сопоставительный анализ показывает, что обе системы педагогического образования базируются на компетентностном подходе и содержат инклюзивный компонент, однако разнятся по степени его системного внедрения. Испанский опыт предполагает органичное вплетение принципов инклюзии в общую структуру обучения, тогда как российская практика сохраняет фрагментарный, модульный характер подготовки. Расхождения видны и в цифровой сфере: в Испании акцент сделан на адаптивности и персонализации, а в России – преимущественно на общей цифровизации среды обучения.

Следовательно, инклюзивная парадигма становится ключевым рычагом преобразования моделей компетенций в системе педагогического образования России и Испании. Испанский подход отличается более глубоким внедрением инклюзивных принципов и гибкостью учебных планов, в то время как российская практика базируется на строгой нормативной регламентации и стандартизации обучения. Научная новизна работы состоит в анализе специфики институционализации инклюзии, а также в установлении связи между степенью государственного регулирования образования и особенностями включения цифровых и инклюзивных навыков в программу подготовки учителей.

Список источников

1. Бондарева Н. С. Компетентностный подход в системе современного педагогического образования // Kant. 2017. № 2 (23). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-sisteme-sovremennogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya (дата обращения: 08.04.2026).

2. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 95 с.

3. UNESCO. Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education. Paris : UNESCO Publishing, 2020. 512 p.

4. European Commission. Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2019. 24 p.

5. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) // Boletín Oficial del Estado. 2006. Núm. 106.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

7. Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to the Bologna Process. Bilbao : University of Deusto, 2008. 412 p.

8. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций / под ред. В. И. Байденко. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 220 с.

9. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) // Boletín Oficial del Estado. 2020. Núm. 340.

10. Adjei-Boateng E., Cobbinah J. E., Olivares Á., García M. Teacher education for inclusive practices: challenges and perspectives // International Journal of Inclusive Education. 2021. Vol. 25. № 9. P. 1032–1048.

11. Пашкова М. Н., Скуднова Т. Д. Инклюзивное образование в Испании : монография для студентов и магистрантов педагогических вузов. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. 172 с. URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=494800 (дата обращения: 08.04.2026).

12. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.

УДК 159.9.07

Роль копинг-стратегий в профессиональном становлении молодых учёных и их адаптации к требованиям современной науки об образовании

The role of coping strategies in the professional development of young scientists and their adaptation to the requirements of modern educational science

Татьяна Алексеевна Казанина
Tatiana Alekseevna Kazanina

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia,
goeva99@mail.ru

Аннотация. Статья направлена на анализ роли копинг-стратегий в профессиональном становлении молодых учёных (аспирантов), обеспечивающих успешную адаптацию к современным требованиям науки и образовательного пространства. Особое внимание уделяется изучению эффективных стратегий совладания с трудностями, способствующими повышению психологической устойчивости и поддерживающими творческий подход к решению профессиональных задач.
Ключевые слова: молодые ученые, аспиранты, копинг-стратегии, совладающее поведение, адаптация, научно-исследовательская деятельность
Keywords: young scientists, graduate students, coping strategies, coping behavior, adaptation, research activities

Молодые ученые – это будущее отечественной науки и общества. От них ждут не только глубоких знаний и профессионализма, но и способности предлагать новые идеи, находить нестандартные решения сложных задач. Исследователи отмечают, что в «последние годы интерес молодых людей к науке в России растёт слишком медленно» [1]. Среди причин такой ситуации называют «недостаточное финансирование науки, слабую кадровую политику и низкую мотивацию для карьерного роста. Кроме того, у молодых учёных часто не хватает нужных навыков для успешной исследовательской работы, потому что в вузах их специально к этому не готовят. Из-за этого им сложно справляться с трудностями, поэтому снижается их интерес, творческая активность и вера в смысл научной деятельности» [1].

В связи с этим цель настоящего исследования – выявить и проанализировать роль копинг-стратегий в профессиональном становлении молодых учёных, а также определить, как владение эффективными способами совладания с трудностями способствует их успешной адаптации к требованиям современной науки об образовании.

Т. Г. Бохан и другие учёные в своей статье анализируют трудности, с которыми сталкиваются молодые учёные при вхождении в научно-исследовательскую деятельность, и выявляют «два фактора, указывающие на эффективные стратегии совладания с трудностями: “активное и целенаправленное преодоление”, “поиск по-

© Казанина Т. А., 2026

зитивного смысла и личностный рост". К неэффективной стратегии относится стратегия "уход от проблем"...» [2]. Наиболее часто у респондентов встречается стратегия «активного и целенаправленного преодоления», которая проявляется в планировании времени, чётком осознании целей и задач, самостоятельном поиске решений, гибкости, освоении новых видов научной работы и концентрации усилий на главном. Также выделяется стратегия «поиска позитивного смысла и личностного роста», когда молодые учёные видят ценность своих усилий для науки и собственного развития, используя эффективную психологическую самоподдержку. Важную роль играет инструментальная социальная поддержка, получение информации и помощи от научного сообщества, что способствует эффективному совладанию с трудностями. В то же время стратегия «ухода от решения проблем», проявляющаяся в избегании, отрицании трудностей и сдерживании эмоций, препятствует развитию, усиливает стресс и снижает регулятивные способности, не позволяя трансформировать трудности в новые возможности.

Т. И. Куликова отмечает, что такие факторы, как «повышенная нагрузка, информационная перегрузка, конфликтность в коллективе, неэффективное руководство, отсутствие карьерных перспектив и нестабильность организации, а также неблагоприятные условия, труда приводят к негативным последствиям для сотрудников независимо от их личностных особенностей» [3].

А. Б. Кулакова и Ж. В. Фомина занимались исследованием степени адаптации молодых ученых в науке и, эмпирически закрепив, пришли к следующему выводу, что «аспиранты первого года обучения в Институте социально-экономического развития территорий Российской академии наук (ИСЭРТ РАН) осознанно выбрали научную деятельность, чётко представляют свои цели и задачи. Большинство из них (80 %) сохраняют высокую работоспособность и позитивный настрой благодаря поддержке коллег и активному участию в жизни центра. Основные трудности связаны с недостатком опыта, но они успешно преодолеваются по мере обучения» [4].

Для аспирантов, будущих преподавателей, особенно «важно быстро интегрироваться в образовательный процесс и эффективно осваивать знания [5]. Ключевыми факторами адаптации выступают социологический, психологический и педагогический. К социологическому относят возраст и социальное происхождение, к психологическому – характер, темперамент, интеллект, мотивацию, общую и специальную подготовку, особенности познавательных процессов.

Социально-психологическая адаптация у аспиранта включает три компонента: «мотивационный (адекватность самооценки, мотивов поведения), познавательный (наличие знаний о среде) и коммуникативно-поведенческий (умение выстраивать отношения с окружающими)» [6]. Уровень адаптации может быть «низким (частичное усвоение материала, равнодушие к учёбе, подавленность), средним (понимание материала, интерес к работе, профессиональные контакты) и высоким (лёгкое усвоение знаний, самостоятельность, высокий интерес, успешное общение)» [6].

Обращаясь к собственному опыту, необходимо отметить, что занятие научной деятельностью действительно сталкивается с рядом объективных трудностей. Совмещение научной деятельности с основной работой требует значительных ресурсов самоорганизации и сопровождается нехваткой времени. Однако именно участие

в научных конференциях, семинарах компенсирует эти сложности, позволяя обмениваться идеями с коллегами, получать обратную связь. Подобный опыт подтверждает значимость копинг-стратегии «активного и целенаправленного преодоления»: планирование, расстановка приоритетов и поиск позитивного смысла в каждом этапе деятельности помогают сохранять мотивацию и постепенно адаптироваться к требованиям научной сферы.

Проведённое исследование подтверждает, что копинг-стратегии влияют на профессиональное становление молодых учёных и их успешную адаптацию к требованиям современной науки об образовании. Владение эффективными способами совладания с трудностями, такими как активное преодоление, поиск позитивного смысла и социальная поддержка, способствует повышению психологической устойчивости и развитию творческого подхода к решению профессиональных задач. В то же время стратегия «ухода от проблем» препятствует личностному и профессиональному росту, усиливая стресс и снижая регулятивные способности.

Особое значение для успешной адаптации имеют мотивационный, познавательный и коммуникативно-поведенческий компоненты социально-психологической адаптации, а также поддержка со стороны научного сообщества. Преодоление типичных трудностей, связанных с недостатком опыта и высокой нагрузкой, становится возможным благодаря осознанному выбору научной деятельности и активному взаимодействию с коллегами.

Таким образом, формирование и развитие конструктивных копинг-стратегий у молодых учёных являются необходимым условием для их профессионального роста, интеграции в научное сообщество и эффективного вклада в развитие науки.

Список источников

1. Данилова К. А. Определения стимулов и барьеров для научно-исследовательской и инновационной деятельности молодых ученых Белгородской области // Молодой ученый. 2013. № 7. С. 354–357. EDN QIUZTB

2. Бохан Т. Г., Шабаловская М. В., Малкова И. Ю., Галажинская О. Н., Радишевская Л. В. Стратегии совладания с трудностями в процессе научно- исследовательской деятельности у молодых ученых // ИТС. 2017. № 1 (86). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-sovladaniya-s-trudnostyami-v-protsesse-nauchno-issledovatelskoy-deyatelnosti-u-molodyh-uchenyh (дата обращения: 31.03.2026).

3. Куликова Т. И. Психология стресса : учебное пособие. Тула : Имидж Принт, 2014. 133 с. ISBN 978-5-903978-16-8. EDN UNPYED

4. Кулакова А. Б., Фомина Ж. В. Оценка степени адаптации молодых ученых к условиям трудовой и учебной деятельности в учреждении науки // Вопросы территориального развития. 2014. № 4 (14). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-stepeni-adaptatsii-molodyh-uchenyh-k-usloviyam-trudovoy-i-uchebnoy-deyatelnosti-v-uchrezhdenii-nauki (дата обращения: 08.04.2026).

5. Корякина И. В. Адаптация студентов ссузов к учебно-профессиональной деятельности // Теория и практика общественного развития. 2011. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-studentov-ssuzov-k-uchebno-professionalnoy-deyatelnosti-1 (дата обращения: 08.04.2026).

6. Елгина Л. С. Социальная адаптация студентов в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 5. С. 162–166. EDN MTWKSN

УДК 159.9.07

Интернатура в инновационной школе: новый взгляд на профессиональную подготовку школьного учителя

Internship at an Innovative School: A New Look at School Teacher Professional Development

Сергей Николаевич Колпаков
Sergey Nikolaevich Kolpakov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
ksn@tspu.ru

Аннотация. В статье представлена модель профессиональной подготовки школьного учителя в режиме синхронии, основанная на самоопределении педагога относительно позиции (внесубъектная, квазисубъектная, субъектная и авторская). Сделано различение разных моделей подготовки школьных педагогов относительно базового самоопределения. Предложен проект содержания работы такой интернатуры на материале реальной практики становления этой формы в школе «Эврика-развитие» в Томске.
Ключевые слова: модель профессиональной подготовки, подготовка педагога, субъектная позиция, авторская позиция, самоопределение
Keywords: professional training model, teacher training, subject position, author's position, self-determination

Отвечая на вопрос «Зачем нужна интернатура в школе?», стоит сделать акцент на необходимости особой формы обучения педагогов – в отличие от системы поддержки (наставничества), которая сегодня есть в каждой школе. Можно выделить четыре тезиса.

В первую очередь такая структурная единица необходима тем школам, у которых есть исторически выстроенный свой образ ответа на вопросы: чему и как нужно учить детей и педагогов в современной школе? Речь идет о школах, у которых есть корпоративная культура или она вырабатывается. Например, школа «Эврика-развитие» г. Томска – это особая школа, где в разных системах культивируется индивидуализация и тьюторство как форма сопровождения процессов индивидуализации. Интернатура – это место, где педагоги, действующие и будущие, знакомятся с разными системами, начинают делать пробы в выстраивании своей профессиональной траектории развития. Важно отметить, что очень часто можно слышать жалобы руководителей таких школ на внешний контекст, который никак не поддерживает инновации, живущие в школе. Никто и никогда не будет делать это в полной мере и, наверное, не должен. Задача культивирования своего содержания – это задача самой школы. Опыт показывает, что во всех школах, которые претендуют на свой образ видения содержания образования, подобная структура есть. Не менее важно культивировать не маргинализацию своего содержания относительно тради-

© Колпаков С. Н., 2026

ционного всеобщего подхода к организации образования, а вписывать свой контекст во внешний. Поэтому один из ответов на вопрос на вопрос «Зачем нужна интернатура в школе “Эврика-развитие”?» – культивирование процессов самоопределения и построения индивидуальных траекторий своего профессионального развития молодыми педагогами в контексте современной ситуации в образовании.

Интернатура – это еще и место культивирования проектно-исследовательского режима жизни в школе. А можно и надо проводить педагогами исследования и создавать свои проекты? Особенно актуален вопрос в условиях, когда не поддерживается инициатива школы иметь такую единицу, как научно-методический совет и научный руководитель. По замыслу сегодняшнего управления образованием исследования должны вестись в педагогических вузах, а в школах это избыточная деятельность. Даже в инновационных школах, в которых когда-то такой режим был базовым, а сегодня исчезает окончательно, интернатура, которую мы замысливаем, может оказаться единственной формой, где он будет сознательно культивироваться. Зачем идти наперекор внешним естественным тенденциям? Ответ можно найти в работах Г. Н. Прозументовой: «Мне кажется, я за годы работы с учителями убедилась, что по-настоящему “живыми” людьми, более того, профессионалами, они становятся только при участии в инновациях. Когда же учителя выполняют только разного рода указания сверху, так называемые административные инициативы, они являются служащими, наёмными работниками, но ни в коем случае не людьми, от которых требуются профессиональные действия, достижения. Только участие в инновациях даёт им возможность почувствовать вкус профессии» [1]. Мы абсолютно уверены, что участие в проектной и исследовательской деятельности обуславливает то, что постулируется в профессиональных стандартах школьного педагога: «Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п. Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого- педагогические технологии… Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся. Организовывать различные виды внеурочной деятельности» [2]. К сожалению, эта задача зачастую формализуется и имитируется, если педагог только функционирует в своей работе.

Мы, конечно, не отказываемся от базовой задачи любой наставнической службы: адаптировать молодого педагога к школьным реалиям и сохранить его в профессии школьного учителя. Но мы проблематизируем ограниченность такой задачи. Предположим, что адаптация произошла, и человек остался в школе. Такая задача решается за два-три года. А дальше что? Руководствуясь названием школы («Эврика»), мы должны создать условия для постоянного развития с приставками само-, взаимо- и т. д. Но это не происходит как бы само собой. Это далеко не всегда является природной особенностью людей. Невозможность тотального функционирования – это то, что нужно рассматривать как результат особой работы по сопровождению становления разного профессионализма в работе школьного учителя [3].

Завершить часть статьи, посвящённую смыслам и значениям интернатуры, мы бы хотели пафосно. Много лет назад молодыми педагогами мы пришли в школы, где был не только позволен, но и организован процесс нашего влияния на то, что

мы делаем вместе с детьми на занятиях, мы мало что понимали. Но помнится посыл, который очень вдохновлял: мы строим самую лучшую школу, в которую будут с интересом приходить и вместе созидать свою жизнь и дети, и родители, и педагоги, и управленцы. Вот и сегодня, строя интернатуру, мы претендуем на новый подход к подготовке профессиональных кадров в режиме синхронии (что называется без отрыва от производства). И этот наш взгляд кардинально отличается от того, как этот процесс строится сегодня в педагогических вузах. В чём его отличие?

Мы видим работу интернатуры как организацию реального самоопределения педагогов, наставников и управленцев относительно разных областей. Таких областей самоопределения пять. Во-первых, главное самоопределение – относительно профессии. Мы действительно стали наблюдать картину, что не все могут работать в школе. Главное отличие этих педагогов полная «глухота» к детям, к коллегам, к тому, что происходит на их занятии. Они сознательно избегают любой совместности, а невозможность эффективно построить эту совместность объясняется только тем, что сегодня «не такие дети, не такие родители». Это ещё раз доказывает тезис, что педагогика – это единственная наука, изучающая построение разной совместности с неравным тебе субъектом (взрослый и ребенок), с коллегами, в которых предполагается естественное партнерство и, наконец, с администрацией, в которой предполагается подчинение. Как писала Г. Н. Прозументова: «Если попытаться понять и вычленить единицу, *клеточку педагогического,* что позволяет рассматривать воспитание и обучение не как отдельные и разные области педагогического, а как особое проявление сущности педагогического… Такой клеточкой целостности педагогического является совместность деятельности педагога и воспитанника, их особая педагогическая *со-организация,* связи их как участников совместной деятельности [4, с. 12–13]. Мы не будем останавливаться на этом самоопределении, погружении в работу интернатуры, в участие педагогов в событиях интернатуры в первый год. Констатируем, что все это быстро заставляет некоторых молодых специалистов понимать, что профессия учителя не является местом их интересов и дальнейшей профессионализации. И такое самоопределение (конечно, если это носит не тотальный характер) мы также рассматриваем как результат работы интернатуры. Отметим, что это единичные случаи, но умолчать о них будет неправильно.

Второе самоопределение тоже понятное – это предметное самоопределение, в котором педагоги идентифицируют себя как физики, историки, филологи и т. д. Все подразделения педагогических вузов строятся по предметным основаниям, что говорит о том, что в современном подходе к подготовке школьного учителя именно это самоопределение считается базовым и основополагающим. Сюда же можно отнести такой эмпирический факт, как школьное расписание: оно на 90 % строится по предметным основаниям. Почему мы проблематизируем главенство именно этого аспекта? В практике встречаются случаи, когда физики-профессионалы, думая о том, что слабая школьная подготовка обусловлена слабым владением предметным содержанием учителей, приходили работать в школы. Эффект был одним и тем же: через короткое время они сбегали со школы с пониманием того, что в вузе преподавать гораздо легче. Мы, конечно, не постулируем мысль, что знать предмет не так важно, мы только ставим вопрос, что нормативное владение предметом не только не помо-

гает решить проблему обучения физики в школе, но и даже наоборот – блокирует участие педагога в проектно-исследовательской деятельности. Чтобы пояснить мысль, приведем цитату одного из разработчиков идеологии развивающего обучения Б. Д. Эльконина: «Считается само собой разумеющимся, что производство культуры и ее передача – это разные (причем не разно акцентированные, а именно отдельные) деятельности. Одно дело, например, разработка математических (или иных) теорий, другое – их использование в учебном процессе [5, с. 65].

Для понимания различия действия физика-профессионала от учителя физики критически важным является самоопределение педагога относительно образовательного содержания. В школе «Эврика развитие», помимо традиционных педагогических сообществ (возрастная параллель, методическое объединение), есть ещё творческие группы (ТГ), которые собираются по образовательному содержанию – педагогика развивающего обучения, педагогика Монтессори, Вальдорфская педагогика, свободная педагогика Л. Н. Толстого, педагогика совместной деятельности. И это ответы на вопрос «Как можно изучать тот или иной школьный предмет?». Изучение предмета в разных педагогических системах – это не только разное образовательное содержание (на понятном всем педагогам языке – это метапредметные результаты или компетенции), но и разный уровень владения учебным материалом. И речь идёт не о том, что больше или меньше могут дети воспроизвести свои знания (хотя и в этом аспекте выпускники разных образовательных направлений нередко превосходят выпускников традиционных практик), но в большей степени теми действиями, которые можно делать с усвоенными знаниями. Только воспроизводство характеризует такой тип знания, как знание-информация, а использование знаний для решения практических новых задач – «знание-средство». Знание, которое является основой для понимания и позиции ученика, характеризует «знание-понимание» [6, с. 74–90].

Но в данном случае основополагающим самоопределением мы рассматриваем самоопределение относительно позиции в профессии школьного учителя (да и не только в профессии). Таких позиций четыре: внесубъектная (по идеологии педагогики совместной деятельности – позиция пользователя), квазисубъектная (позиция участника), субъектная (позиция разработчика), авторская. Подробное различение авторской и субъектной позиции сделано и представлено в публикациях [7, с. 172–189]. Здесь важно отметить, что эмпирическим признаком этих позиций является появление сообществ, одно из которых занимается поиском ответа на вопрос «Как сделать реальностью то содержание образования, которое задаёт руководитель (лидер проекта), а авторская позиция связана с соорганизацией разных позиций для появления новых смыслов и новых вопросов из когорты “что является содержанием образования”?».

И вот теперь главное отличие подхода к изменению содержания профессионального педагогического образования, которое реализуем мы, строя интернатуру в школе «Эврика-развитие». Практически во всех педагогических вузах базовое самоопределение, как уже отмечалось, – предметное самоопределение. Есть педагогические сообщества, в которых обучают тому или иному образовательному содержанию. С нашей же точки зрения, базовым является последнее самоопределение. Эту

мысль можно пояснить следующим примером. Если понять, что обусловило успешность в профессии школьного учителя, то это тот факт, что я в первую очередь идентифицирую себя как педагог-исследователь, то есть как педагог, который вследствие специальной подготовки набрался смелости построить авторский курс по физике, в котором соорганизуются внешние нормы с характеристиками образовательного содержания совместного действия [8]. Во вторую очередь я – учитель совместной деятельности, и только в последнюю – я учитель-предметник. И только такая последовательность становления профессиональной подготовки предполагает становления таких позиций, как педагог-исследователь (авторская позиция), педагог-проектировщик (субъектная позиция). Если базовым будет предметное самоопределение, то педагог никогда не сможет попасть в субъектную и авторскую позицию. Точнее, может, но не благодаря такой профессиональной подготовке, а вопреки ей. И только попадая в проектно-исследовательский режим жизни, он сначала вынужден самоопределяться относительно устройства своей профессиональной жизни, а уже потом у него появляется возможность самоопределения относительно образовательного содержания, ну и в последнюю очередь он решает проблему переформатирования предметного содержания в своём образовательном контексте.

В этом контексте можно так акцентировать содержание работы интернатуры:

– создание форм представления результатов и эффектов своей работы, в которых необходимо экспертно замечать инициации и замыслы, которые нередко возникают спонтанно. В этом смысле работа интернатуры – практика образовательного и незавершенного действия [9, с. 9–10];

– создание исследовательской лаборатории по исследованию образовательных эффектов и прецедентов, в которых педагоги описывают эффекты, возникающие в их практике случайно и незапланированно по примеру работы школы педагога исследователя и управления [10,11];

– перевод образовательных прецедентов и инициатив в приёмы, техники, технологии;

– организация становления новых профессиональных сообществ, объединённых тем или иным образовательным содержанием к существующим;

– организация совместной деятельности по возникновению прецедентов перехода педагога из одной позиции в другую;

– организация совместной деятельности по участию молодых педагогов в аттестациях, конкурсах профессионального мастерства со своими наработками;

– организация совместной деятельности по освоению разных моделей урока как моделей совместной деятельности: урок-задание (внесубъектная и квазисубъектная позиция), урок-проблематизация (субъектная позиция), урок-диалог (авторская позиция) [12, с. 27–32].

Список источников

1. Прозументова Г. Н. Почувствовать вкус к профессии // Сибирский форум. Интеллектуальный диалог. 2010. № 4 (6). С. 5.

2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (вос-

питатель, учитель)» : приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 12.04.2026).

3. Колпаков С. Н. Типологизация процессов сопровождения педагогов в инновационных практиках // Педагогизация и человекоцентричность как ключевые векторы обновления социокультурных практик : материалы Международной научно-практической конференции, Томск, 21–23 апреля 2025 г. / отв. ред. Н. А. Семенова. Томск : Изд-во ТГПУ. 2025. С. 170–177.

4. Прозументова Г. Н. Методологические основания концепции Школы совместной деятельности // Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск, 1997. Кн. 1. Гл. 1. С. 10–21.

5. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М. : Тривола, 1994. 168 с.

6. Колпаков С. Н. Современное прочтение идеи С. И. Гессена различения сведений и знаний // Философско-педагогическое наследие С. И. Гессена и современные проблемы образования, воспитания, культуры : сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием традиционных VI Гессеновских чтений, посвященных 135-летию со дня рождения С. И. Гессена. Томск, 14 апреля 2022 г. / отв. ред. С. А. Некрылов. Томск : Томский государственный педагогический университет (ТГПУ). 2023. 180 с. URL: https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2637 (дата обращения: 12.04.2026).

7. Колпаков С. Н. Понятие «авторская позиция» в профессии школьного учителя в контексте педагогики совместной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 172–189.

8. Колпаков С. Н. Образовательное содержание совместного действия и его влияние на освоение учебного материала (на материале организации занятий по физике в общеобразовательной школе) : автореф. дис. … канд. пед. наук. Томск, 2012. 23 с.

9. Прозументова Г. Н. Совместная деятельность как образовательная практика // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск : Дельтаплан, 2002. Кн. 5. 151 с.

10. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций : коллективная монография / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск : Изд-во Томского государственного университета, 2005. 484 с.

11. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2. Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2009. 448 с.

12. Прозументова Г. Н., Ковалевская Е. Н., Малкова И. Ю. и др. Развитие концепции Школы совместной деятельности // Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Кн. 1. Томск, 1997. 79 с.

УДК 159.9.07

Профессиональное развитие педагогов-исследователей в контексте взаимодействия вузов России и Казахстана (на примере Томского государственного педагогического университета и Карагандинского университета имени академика Е. А. Букетова)

Professional Development of Educator-Researchers in the Context of Cooperation Between Russian and Kazakh Universities (A Case Study of Tomsk State Pedagogical University and Academic E. A. Buketov Karaganda University)

Саулеш Димкешевна Муканова[1], Светлана Анатольевна Одинцова[1], Наталия Альбертовна Семенова[2]
Saulesh Dimkeshevna Mukanova[1], Svetlana Anatolyevna Odintsova[1], Natalia Albertovna Semenova[2]

[1]Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова, Караганда, Казахстан
[1]Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan
[2]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
[2]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Семенова Наталия Альбертовна, natalsem@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального развития педагогов, в частности в реализации исследовательской деятельности, в контексте взаимодействия университетов России и Казахстана. Значимость непрерывного профессионального развития педагогов не вызывает сомнения, так как является одним из условий повышения качества образования. Статья нацелена на сравнительный анализ подходов и практик профессионального развития педагогов-исследователей на базе двух университетов: Томского государственного педагогического университета (Россия) и Карагандинского государственного университета имени академика Е. А. Букетова (Казахстан). Авторами представлены основы профессионального развития педагога, вовлеченного в исследовательскую работу, опыт создания сред (КарГУ) или структур (ТГПУ) профессионального развития педагогов. Выявлено, что научно-исследовательская лаборатория качества педагогических исследований в ТГПУ и лаборатория профессионального развития «Upgrade Teacher» в КарГУ имеют как общие подходы к работе, так и содержательные отличия. Отмечено, что эффективные механизмы включают практики наставничества, вовлеченность в исследовательскую работу через проблемные семинары, обязательную рефлексию деятельности. Определены перспективы совместной работы для совершенствования профессионального развития педагогов в вузах-партнерах.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, педагог-исследователь, исследовательская культура, наставничество, университетское взаимодействие, международное партнёрство, Томский государственный педагогический университет, Карагандинский государственный университет, лаборатория профессионального развития

© Муканова С. Д., Одинцова С. А., Семенова Н. А., 2026

Keywords: teacher professional development, teacher-researcher, research culture, mentoring, university collaboration, international partnership, Tomsk State Pedagogical University, Karaganda State University, professional development laboratory

Актуальность профессионального развития педагогов на государственном уровне в Казахстане закреплена в Законе Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III, гл. 7 ст. 51 (с изменениями от 26.02.2026), где обозначено, что педагог обязан «постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство, интеллектуальный, творческий и общенаучный уровень» [1]. Ученые Казахстана, исследуя данное направление, подчеркивают, что «профессиональное развитие педагога является одним из ключевых факторов, определяющих качество образования в школах» [2, с. 155].

В России, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ, статья 48, п. 7), педагоги обязаны «систематически повышать свой профессиональный уровень» [3]. М. Н. Ветчинова, исследуя историю непрерывного образования учителей, указывает на факты, говорящие о несомненной пользе профессионального развития педагога «…не только учителям, но и учащимся, семьям, обществу и государству [4, с. 36]. Е. В. Чернобай и Д. Н. Ташибаева, анализируя профессиональное развитие учителей в Российской Федерации и в Республике Казахстан, также указывают, что «в ходе реформирования образовательных систем политики и практики в обеих странах пришли к устойчивому пониманию, что ключевую роль в улучшении качества образования и внедрении новшеств играет повышение потенциала педагогов» [5, с. 143]. Резюмируем, что профессиональное развитие педагога можно рассматривать как один из приоритетов государственной образовательной политики как в Республике Казахстан, так и в Российской Федерации.

По мнению С. И. Поздеевой, профессиональное развитие педагога представляет собой сложный, многомерный процесс постоянного совершенствования профессиональных компетенций, личностных качеств и исследовательских умений, происходящий на протяжении всей педагогической карьеры [6]. Анализ современных исследований позволяет выделить несколько ключевых направлений профессионального развития педагогов. Существует ряд направлений, по которым может быть реализовано профессиональное развитие педагога. Во-первых, это развитие основных, базовых профессиональных умений, связанных с предметной и методической подготовкой. Например, сюда относится освоение инновационных педагогических технологий. Коллеги отмечают, что, по данным TALIS, в России педагоги чаще всего осваивают программы профессионального развития по формированию компетенций в преподаваемой предметной области (89 %) и совершенствованию методики преподавания (89 %), в Казахстане – по практикам оценивания учащихся (98 %), содержанию обновленных программ (96 %) и методике преподавания (90 %) [5, с. 149]. Во-вторых, часто профессиональное развитие направлено на работу над «лёгкими навыками» – работа в команде, лидерство, что позволит ему действовать в условиях многозадачности [8, с. 149]. В-третьих, можно обозначить еще одно направление, тесно пересекающееся с первыми двумя, – развитие исследовательских компетенций.

В определении профессионального развития, приведённом выше, исследовательские умения являются важной частью профессионально развития учителя.

С. И. Поздеева, подчеркивает, что «освоение инновационных технологий требует особой готовности педагога, разный уровень которой проявляется в различных позициях по отношению к технологиям: нерешительные, скептики, новаторы, исследователи» [4, с. 42]. Позиция исследователя становится ключевой для разработки, освоения и внедрения инноваций. Ш. Таубаева в монографии отмечает, что исследовательская культура педагога базируется на теориях целостного педагогического процесса, педагогической рефлексии готовности учителя к реализации научной работы [8]. Особе место в профессиональном развитии педагога в контексте исследовательской деятельности имеет наставничество, которое можно рассматривать как феномен, эволюционировавший от «инструмента подготовки к взрослой жизни» до «инструмента непрерывного образования и развития человека» [9, с. 85]. Современное понимание наставничества осуществляется в ценностной парадигме субъектности, диалога и совместной деятельности [10, с. 91]. Еще один важный тренд профессионального развития педагогов – совместная деятельность педагогов. По мнению С. И. Поздеевой, «чем острее ситуация функционально-смысловой неопределенности как ситуация утраты привычных норм и способов деятельности, тем сильнее потребность в профессиональной диалогизации, т. е. движении к открытому профессиональному диалогу между педагогами» [6, с. 46]. А. А. Кочетова в своей монографии концептуально обосновывает значимость совместной деятельности для инновационного развития образования, подчеркивая, что «совместная деятельность, являясь главным механизмом коллективообразования, выступает одновременно сферой развития самого учителя» [11]. Исследовательская компетентность педагога, нацеленного на саморазвитие в профессиональной сфере, может формироваться на разных уровнях, в разных условиях и разных форматах деятельности. Это создает возможности для выстраивания интересных практик профессионального развития учителей. Обратимся к опыту двух университетов: Карагандинского государственного университета (Казахстан) и Томского государственного педагогического (Россия).

В Карагандинском государственном университете имени академика Е. А. Букетова (КарГУ) в рамках программы внутривузовских грантов реализуется проект № 3-ВГ-26 «Организационно-методическое обеспечение деятельности лаборатории профессионального развития Upgrade Teacher» под руководством доктора педагогических наук С. Д. Мукановой. Лаборатория Upgrade Teacher – это проект, направленный на разработку особой среды профессионального развития, где организуется профессиональное взаимодействие, наставничество и исследовательская навигация. Актуальность проекта обусловлена необходимостью создания целостной траектории профессионального развития педагога. На основе предварительной работы по обобщению опыта университетов Казахстана коллегами были определены эффективные механизмами профессионального развития, где важную роль играют наставничество, работа в сообществах и совместное решение профессиональных задач, исследовательская вовлеченность, рефлексия. Сотрудниками лаборатории разработана организационно-методическая модель Upgrade Teacher, представляющая собой гибридную профессиональную среду для активизации исследований, организации профессионального взаимодействия и наставничества. Значимой составляющей является исследовательская навигация, ориентирующая на магистратуру, докторантуру и помогаю-

щая в сопровождении профессионального развития педагогов в разных вариантах развития их карьерных траекторий. Особый интерес представляет формат «Школа магистра», представляющий собой программу мероприятий по профессиональной навигации студентов – будущих педагогов, нацеленных на магистратуру.

Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) обладает значительным опытом в области профессионального развития педагогов и формирования их исследовательской культуры. В структуре института развития педагогического образования ТГПУ функционирует научно-исследовательская лаборатория качества педагогических исследований (НИЛ), которая занимается разработкой методологических оснований педагогических исследований, экспертизой качества диссертационных работ и сопровождением исследовательской деятельности преподавателей и аспирантов [12].

Лаборатория является площадкой для общения педагогов-исследователей, наставников, студентов, для представления идей и апробации инновационных подходов и презентации, обсуждения результатов педагогических исследований. Это центр, где ведется работа не только с аспирантами и педагогами-исследователями, но среда вовлечения магистратов и бакалавров в научную работу.

Кроме НИЛ качества педагогических исследований в Институте развития педагогического образования ТГПУ, создана структура, интегрирующая теоретические исследования и практико-ориентированные проекты. К ним относятся Парк инновационных образовательных практики и Центр научно-методического сопровождения педагогов. Парк организует работу научных лабораторий и центров, в деятельность которых вовлекаются аспиранты, студенты, получая представления о том, как трансформируется и возникает научное знание. Научно-методический центр курирует педагогов, реализующих инновационную работу, и помогает им с упаковкой и трансляцией опыта.

Профессор С. И. Поздеева говорит о подходе к профессиональному развитию педагога через формирование исследовательской культуры: «Вовлечение педагога в исследовательскую деятельность проявляется в выборе собственного исследовательского поля (интереса, сферы), реальном участии в изменениях образовательной практики (содержании, формах, методах обучения, организации пространства, образовательных технологиях), трансляции нового педагогического знания (результатов исследования) в профессиональном сообществе» [6, с. 45]. Она выделяет три направления развития педагогической деятельности: развитие профессиональной мобильности, открытого профессионализма и диалогизация совместной профессиональной деятельности [6, с. 46]. Эти направления находят практическую реализацию в деятельности лабораторий и центров Института развития педагогического образования ТГПУ.

В представленных описаниях опыта КрГУ и ТГПУ по сопровождению профессионального развития педагогов есть как отличия, так и сходства, отраженные в таблице.

Несмотря на различия, в подходах двух университетов прослеживаются общие стратегические ориентиры:

1. Оба вуза рассматривают формирование исследовательских компетенций как ключевое условие профессионального развития педагога.

2. И в КарГУ, и в ТГПУ созданы специализированные структурные подразделения (лаборатории) для системного сопровождения профессионального развития.

3. Оба подхода предполагают вовлечение различных участников: студентов, молодых педагогов, опытных наставников, исследователей.

4. Наставничество признается эффективным для профессионального развития педагога.

5. Деятельность структур направлена на решение реальных профессиональных задач и изменение образовательной практики.

Содержательные отличия в опыте

Критерий сравнения	Карагандинский государственный университет	Томский государственный педагогический университет
Фокус внимания	Профессиональная навигация и ориентация на магистратуру, формирование профессионального сообщества студентов и молодых педагогов	Методологические основания педагогических исследований, экспертиза качества исследовательской деятельности
Целевая аудитория	Преимущественно студенты педагогических специальностей и молодые педагоги	Преподаватели, аспиранты, магистранты, педагоги-практики
Ключевой механизм	Наставничество, исследовательская навигация, «Школа магистра»	Семинары, мастер-классы, обсуждения, обучение
Модель лаборатории	Гибридная профессионально-коммуникативная среда с исследовательской направленностью	Научно-исследовательская лаборатория с акцентом на экспертизу и методологию
Уровень реализации	Проектный (в рамках внутривузовского гранта)	Институциональный (в структуре университета)

Согласованность подходов к вопросу профессионального развития педагогов в опыте двух университетов позволяет определить перспективные направления совместной работы. Во-первых, возможно создание совместной дорожной карты или программы по проблематике профессионального развития педагогов-исследователей с включением представителей КарГУ и ТГПУ. Во-вторых, может быть, успешный обмен практиками организации исследовательских лабораторий, включая стажировки преподавателей и аспирантов. Одна из стажировок уже намечена на февраль 2026 г. В-третьих, проведение совместных научных мероприятий (конференций, семинаров, школ молодых исследователей) для обсуждения актуальных проблем профессионального развития педагогов и совместные публикации по результатам сравнительных исследований профессионального развития педагогов в России и Казахстане.

Профессиональное развитие педагога-исследователя представляет собой важную задачу для системы образования как в Казахстане, так и в России. Это подтверждается национальными нормативными актами и успешными практиками. Опыт Карагандинского государственного университета им. академика Е. А. Букетова и Томского государственного педагогического университета демонстрирует общие подходы к организации профессионального развития педагогов-исследова-

телей, что позволяет наметить перспективы международного сотрудничества, включающие обмен практиками, проведение совместных научных мероприятий и интеграцию форматов сопровождения профессионального развития педагогов-исследователей.

Список источников

1. Об образовании : Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_/info (дата обращения: 18.03.2026).
2. Караев Ж. А., Чокушева А. И., Сагиндиков И. У. Профессиональное развитие педагога как условие повышения качества обучения в школах // Научно-педагогический журнал «Білім». Астана : НАО имени И. Алтынсарина, 2023. № 2. С. 155–165.
3. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.03.2026). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/66f329b65d789081f51f07cfddd110b24c3f7699/#dst101043 (дата обращения: 18.03.2026).
4. Ветчинова М. Н. Непрерывное профессиональное развитие педагогов: история, современность, перспективы // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2026. Вып. 3 (67). С. 29–40. URL: https://doi.org/10.23951/2307-6127-2026-3-29-40 (дата обращения: 20.03.2026).
5. Чернобай Е. В., Ташибаева Д. Н. Профессиональное развитие учителей в Российской Федерации и Республике Казахстан. По результатам исследования TALIS-2018 // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2020. № 4. С. 141–164. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-141-164
6. Поздеева С. И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 40–47. URL: https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-40-47 (дата обращения: 18.03.2026).
7. Сидорова Т. В. Мультизадачность современного педагога: миф или реальность // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. № 3. С. 48–52.
8. Таубаева Ш. Исследовательская культура учителя: от теории к практике : монография. Алматы: Қазақ университеті, 2016. 423 с.
9. Дудина Е. А., Поздеева С. И. Проблема наставничества в зарубежных и отечественных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 5. С. 85–95.
10. Поздеева С. И. Совместная деятельность и открытая профессионализация педагога как концептуальные основы наставничества // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2019. Вып. 6 (21). С. 91–96.
11. Кочетова А. А. Совместная профессиональная деятельность педагогов в условиях инновационного развития общеобразовательного учреждения : монография / под науч. ред. Н. Ф. Радионовой. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 205 с.
12. Положение о научно-исследовательской лаборатории качества научно-педагогических исследований Института развития педагогического образования. URL: https://sveden.tspu.ru/api/svfile/4170 (дата обращения: 18.03.2026).

РАЗДЕЛ 5. ПОДХОДЫ К ТРАНСФЕРУ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ И ЭФФЕКТИВНОГО ОПЫТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПОЛИТИКУ И ПРАКТИКУ

УДК 37.02

Механизмы формирования функциональной грамотности школьников в российской и зарубежной практике

Mechanisms for developing functional literacy in schoolchildren in Russian and foreign practice

Татьяна Геннадьевна Блинникова
Tatyana Gennadievna Blinnikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
МБОУ «Кисловская СОШ», д. Кисловка, Томская область, Россия
Kislovskaya Secondary School, Kislovka of Tomsk Region, Russia

Научный руководитель: Елена Евгеньевна Сартакова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
sartakova@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен функциональной грамотности учащихся как глобального образовательного тренда. На основе сравнительного анализа национальных контекстов США, Германии, Франции, Великобритании, Китая, Южной Кореи и России выявлены различия в трактовке понятия «функциональная грамотность», а также в механизмах ее формирования. Установлено, что функциональная грамотность преимущественно направлена на социальную адаптацию учащихся, однако ее содержание и способы развития зависят от социокультурных и экономических приоритетов каждой страны.
Ключевые слова: функциональная грамотность, национальные образовательные системы
Keywords: functional literacy, national educational systems

В настоящее время функциональная грамотность учащихся стала глобальным образовательным трендом. Ключевые механизмы формирования функциональной грамотности в разных странах привели к появлению двух преобладающих путей образовательного процесса: дисциплинарно ориентированного и компетентностного.

Термин «функциональная грамотность» впервые был введен в 1957 г. ЮНЕСКО, под данным понятием подразумевались базовые навыки чтения, счета и письма [1], которые позволяли человеку решать простейшие задачи, связанные с функционированием в социуме. Современное значение данного понятия в разных странах значительно различается.

Так, в США на первое место выходит прагматическая направленность и ориентация на измеримость результатов. Функциональная грамотность определяется уровнем знаний, подтвержденных результатами национальных тестов, сформиро-

© Блинникова Т. Г., 2026

ванных к 15-летнему возрасту в области чтения и математики [2], а также навыками использования этих знаний для решения повседневных задач (например, заполнения официальных бланков или следования письменным инструкциям).

В Германии большее значение приобрело понятие функциональной неграмотности (Funktionaler Analphabetismus) [3], то есть неспособности понимать связные тексты, несмотря на умение читать отдельные слова и предложения, что затрудняет социальную адаптацию учащегося или взрослого гражданина. Во Франции акцент также делается на функциональной неграмотности (illettrisme) [4], под которой понимают неспособность человека, получившего образование, самостоятельно справляться с простыми бытовыми ситуациями (например, заполнить административный формуляр или понять инструкцию к лекарству). В образовательной системе Великобритании сформировалось понятие функциональных навыков (Functional Skills) [4]. Данное понятие включает уверенное применение знаний и навыков в реальных жизненных и рабочих ситуациях. В настоящее время в Китае под функциональной грамотностью понимают как базовые навыки смыслового чтения и письма, так и умение работать с современными информационными символами, графиками, компьютером и бытовой техникой, что отражает национальный приоритет технологической адаптации гражданина [5]. В Южной Корее данное понятие прежде всего описывает состояние «комфортной» социальной жизни, когда человек в достаточной мере владеет чтением, письмом и счетом, чтобы не испытывать трудностей в обществе.

Изучив ключевые контексты в обосновании понятия функциональной грамотности, можно констатировать, что в первую очередь данная компетенция направлена на социальную адаптацию учащегося, при этом отличия в концептуальных подходах обусловлены национальными контекстами и оказывают определенное влияние на систему образования. Например, британский акцент на функциональных навыках привёл к созданию отдельной образовательной программы и системы национальных экзаменов.

Азиатский подход (на примере Китая) показывает, как понятие функциональной грамотности эволюционирует от чисто вербальных навыков к цифровым и технологическим компетенциям как приоритету государственной политики.

Концепция функциональной грамотности достаточно динамична, и ее содержание часто определяется национальными социально-экономическими приоритетами. Наряду с понятием функциональной грамотности в перечисленных выше странах используют понятие научной грамотности, под которым понимают способность человека использовать научные знания для принятия решений в реальной жизни и участия в публичных дискуссиях.

В зависимости от национальных контекстов понимание концепций «научной» и «функциональной» грамотности обретает свою уникальную специфику. Например, США и Великобритания рассматривают научную грамотность как набор практических навыков для участия в жизни демократического общества, в то время как Германия и Франция подходят к этому с более фундаментальных, культурно-философских позиций, что отражает различия в образовательных традициях.

В России понятие функциональной грамотности закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте от 2021 г. как способность решать

учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, что отражает смещение образовательного акцента с простого знания на умение применить эти знания в новой, порой нестандартной жизненной ситуации. Наряду с понятием функциональной грамотности некоторые исследователи образования рассматривают понятие академической грамотности, имея в виду «знаниевый компонент» российского образования.

Механизмы формирования функциональной грамотности школьников также имеют национальные особенности и несколько отличаются в образовательной практике разных стран.

Система образования США делает ставку на единую для всей страны образовательную политику, которая реализуется через два ключевых механизма: стандартизацию и адресную помощь. Формирование функциональной грамотности основывается на разработанных на федеральном уровне образовательных стандартах. Так, для естественно-научного образования в 2013 г. были введены стандарты нового поколения [2]. Они призваны практически с первого класса формировать у детей научное мышление и инженерные навыки посредством практико-ориентированного обучения. Параллельно существуют стандарты по математике и английскому языку, которые также уделяют большое внимание развитию навыков функциональной грамотности. Также на протяжении десятилетий в США действуют программы, направленные на борьбу с функциональной безграмотностью взрослого населения.

Низкие результаты Германии в международных исследованиях PISA в начале 2000-х годов стали причиной общественного резонанса. Это привело к пересмотру образовательной политики и внедрению общефедеральных образовательных стандартов (Bildungsstandards) [3], которые были ориентированы на развитие у школьников конкретных компетенций, измеряемых в международных тестах. Кроме того, Германия сделала ставку на развитие MINT-дисциплин (математика, информатика, естественные науки и техника), что объединило усилия государства, бизнеса и научного сообщества и привело к созданию специализированных школ, кружков, олимпиад, а также курсов повышения квалификации для учителей.

Французский подход уникален тем, что он не разделяет, а интегрирует научное и гуманитарное знание. Например, в 2023 г. была обновлена школьная программа по биологии, экологии и технологиям, которая делает упор не на узкие дисциплины, а на формирование целостной научной культуры. Такой подход позволяет школьникам видеть связь научных открытий с историей, философией и этикой.

Великобритания в формировании функциональной грамотности сочетает прагматичный подход к базовым навыкам и высокие стандарты научного образования. Например, в Англии существует отдельная квалификация по английскому языку, математике и ИКТ (Functional Skills) [4], которая оценивает не академические знания, а умение применять их в реальной жизни, на работе и в быту. Также ключевую роль играет внеклассная работа. Общенациональные программы Британской научной ассоциации поощряют школьников заниматься реальными исследовательскими проектами под руководством ученых и инженеров.

Китайская система образования отличается высокой централизацией и вниманием к качеству подготовки педагогов [5]. Учебные планы и стандарты разрабатываются на государственном уровне, что обеспечивает единое образовательное пространство во всей стране. Это позволяет быстро внедрять инновации и отслеживать результаты. Кроме того, повышение качества преподавания является главным национальным приоритетом образовательной реформы, для реализации которого создана государственная система повышения квалификации, педагогических сообществ и наставничества.

Главной целью школьного образования в Южной Корее является воспитание талантливой и творческой личности посредством раскрытия потенциала каждого ребенка [5]. Также неотъемлемой частью современного южнокорейского образования является развитие цифровой грамотности, что включает в себя не только работу с компьютером, но и развитие алгоритмического мышления. Данное направление отражает общемировой тренд на технологизацию обучения.

Россия подходит к формированию функциональной грамотности как к комплексной государственной задаче [6]. Механизмы выстраиваются на нескольких уровнях:

– государственный и нормативный уровень: федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) прямо закрепляют функциональную грамотность как обязательный образовательный результат. Для оценки и развития этого направления создана система мониторинга, включающая разработку учебных материалов, открытый электронный банк заданий и программы повышения квалификации учителей;

– методический и процессуальный уровень: на практике используются конкретные педагогические технологии. Например, технология проблемного диалога, где учитель через проблемные вопросы подводит учеников к открытию нового знания. Широко применяются проектная и исследовательская деятельность, объединяющие предметные знания из разных областей для решения практических задач, а также цифровые платформы и интерактивные методы, создающие современную учебную среду;

– локальный и практический уровень: российские школы самостоятельно разрабатывают и внедряют свои модели. Например, создаются методические кластеры для командной работы учителей, активно используется внеурочная деятельность (кружки, факультативы) и «живые» уроки-практикумы, на которых школьники учатся применять математические знания для решения реальных задач.

В заключение необходимо отметить, что общей доминантой для образовательных систем всех исследуемых стран сегодня является переход от модели «знаниевой педагогики» к модели «компетентностной педагогики». При этом каждая страна выбирает свой уникальный путь, балансируя между академической фундаментальностью, прагматичностью и социокультурными ценностями.

Список источников

1. Фролова П. И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1(23). С. 179–185.

2. Захарова Н. В. Национальные образовательные программы повышения грамотности в США, первая половина 1990-х годов // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2018. Т. 17, № 1. С. 17–28.

3. Хришкевич Т. Г. Система образования объединенной Германии в контексте региональной диспропорции государства // Метаморфозы истории. 2018. № 12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-obrazovaniya-obedinennoy-germanii-v-kontekste-regionalnoy-disproportsii-gosudarstva (дата обращения: 20.04.2026).

4. Оспанова У. А., Құлахметова А. Р., Шалина А. Н. Международные сопоставительные и страновые исследования (PIAAC, IALS, ALL) по оценке базовых навыков функциональной грамотности // Вестник Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева. Серия: Политические науки. Регионоведение. Востоковедение. Тюркология. 2023. № 1(142). С. 222–234.

5. Куницкая О. С., Погодина Е. К., Гришкевич Е. В. Опыт формирования функциональной грамотности обучающихся в зарубежных странах // Социальная и психолого-педагогическая помощь семье: опыт, проблемы, перспективы : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 8 дек. 2021 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: В. В. Мартынова (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2022. С. 271–277.

6. Воронина Н. Д., Попов Д. С. Востребованность образования взрослых и факторы, связанные с участием в нём: Россия на фоне стран ОЭСР // Экономическая социология. 2019. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vostrebovannost-obrazovanii-vzroslyh-i-faktory-svyazannye-s-uchastiem-v-nyom-rossiya-na-fone-stran-oesr (дата обращения: 14.04.2026).

УДК 373

Подходы к созданию гибридной роботизированной среды обучения школьников

Approaches to creating a hybrid robotic learning environment for schoolchildren

Валерия Андреевна Вакалова
Valeria Andreevna Vakalova

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия
Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia
Lerchik_vakalova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются два подхода к созданию гибридной роботизированной среды обучения. Такая среда представляет собой сочетание сразу нескольких элементов, которые позволяют гармонично вписывать в образовательный процесс роботизированные устройства, делая процесс обучения более эффективным. Особое внимание уделяется грамотному сочетанию средового и системно-деятельностного подходов для создания такой среды, которая бы позволила выстроить коллаборативное взаимодействие между роботизированными устройствами и обучающимися.
Ключевые слова: гибридная роботизированная среда обучения, средовой подход, системно-деятельностный подход, коллаборативное взаимодействие
Keywords: hybrid robotic learning environment, environmental approach, system-activity approach, collaborative interaction

Гибридная роботизированная среда обучения представляет собой не просто традиционную образовательную среду, это специально созданная среда, которая способствует внедрению роботизированных устройств в совместную работу с обучающимися. Для того чтобы создать такую среду для взаимодействия обучающихся и роботизированных устройств, необходимо грамотно сочетать подходы к созданию среды обучения. В рамках настоящего исследования были определены два подхода: средовой и системно-деятельностный.

Под средовым подходом в образовании часто понимается педагогическая концепция, согласно которой ключевым фактором обучения являются не только учитель и учебные материалы, но и вся образовательная среда – физическая, социальная, психологическая и культурная. Основная идея – организовать среду так, чтобы она сама стимулировала познание, взаимодействие и развитие учащихся. Основной фокус средового подхода направлен на среду.

Средовой подход – это возможность учета всех преимуществ среды и внедрение их в образовательный процесс. Изучением средового подхода занимались Л. И. Новикова, Ю. С. Мануйлов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин, Е. М. Харланова и др. По мнению Ю. С. Мануйлова, средовой подход представляет собой «систему действий субъекта управления со средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата» [1]. В современной цифровой образовательной среде для построения эффек-

© Вакалова В. А., 2026

тивного образовательного процесса необходимо учитывать мотивационно-потребностную сферу обучающихся, психофизиологические и индивидуальные особенности, а также творческие способности обучающихся [2]. Поэтому средовой подход тесно связан с цифровой дидактикой. При обучении информационным технологиям в гибридной среде средовой подход служит для создания развивающего пространства, в которое внедряются роботизированные устройства и создается среда для коллаборативного взаимодействия.

Школьная система образования базируется на Федеральном государственном образовательном стандарте. Согласно ФГОС ООО и ФГОС СОО, методологическую основу составляет системно-деятельностный подход, он обеспечивает единство обязательных требований к результатам освоения программ образования.

Системно-деятельностный подход «постулирует в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта» [3].

Системно-деятельностный подход базируется на теоретических положениях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Г. Асмолова, В. В. Рубцова и наиболее полно описывает структуру учебной деятельности учащихся, основные психологические условия и механизмы процесса усвоения материала [4].

В работе «Готовность будущих учителей к реализации системно-деятельностного подхода как педагогический феномен» авторы говорят о том, что в современном образовательном пространстве присутствует острая нехватка педагогических кадров, которые бы соответствовали современным требованиям. В настоящее время актуальность приобретают новые пути развития образования и повышения его эффективности. Однако важно понимать: чтобы образовательный процесс осуществлялся согласно современным требованиям, будущие учителя должны быть готовы к новым изменениям и должны уметь внедрять в обучение новые методики. О. В. Тумашева считает, что будущих учителей необходимо готовить к особенностям внедрения системно-деятельностного подхода в обучении [5].

Средовой и системно-деятельностный подходы связаны и могут взаимодействовать в образовательном пространстве. У этих подходов есть и отличие: средовой подход направлен на создание специальной среды, которая позволила бы использовать все ресурсы для повышения эффективности обучения, самореализации посредством взаимодействия с окружающей средой, а системно-деятельностный направлен на организацию учебного процесса таким образом, чтобы была максимальная возможность самостоятельной деятельности, где присутствует максимальная активность.

Е. А. Бушинская в своей работе утверждает, что средовой подход в дополнительном образовании выступает как пусковой механизм для системно-деятельностного подхода. «В совокупности со средовым подходом он представляет собой фундаментальную основу для функционирования личностно ориентированного под-

хода, обеспечивая тем самым интегральное взаимодействие трех методологических подходов между собой, где каждый подход дополняет своим действием другой» [6]. Автор также утверждает, что «если средовой подход в методологической парадигме дополнительного образования детей дошкольного возраста обеспечивает системно-деятельностный подход условиями, способствующими организации образа жизни детей, то личностно ориентированный подход обогащает средовой и системно-деятельностный подходы за счет осуществления различных способов их бытия» [6].

Учет элементов среды и компонентов деятельности в образовании дает возможность повысить эффективность обучения школьников и достичь образовательных результатов. В данном исследовании описана эмпирическая база заданий [7] к гибридной роботизированной среде, в которой сочетаются средовой и системно-деятельностный подходы.

Таким образом, для построения гибридной роботизированной среды обучения нужно учитывать факторы окружающей среды, то есть средовой подход и его влияние на школьников, и при этом учитывать компоненты системно-деятельностного подхода. Для такой среды важно грамотное отношение к техническим устройствам и умение выстраивать работу в коллаборации с роботизированными агентами.

Список источников

1. Швачко Е. В., Калугина Т. А. Средовой подход в методологии педагогического исследования: содержательный и функциональный аспекты // Вестник "Өрлеу" kst. 2017. № 3(17). С. 21–25.

2. Айдарова Г. П. Цифровизация образования: анализ теории и практики // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 7А. С. 7–16.

3. Тоистева О. С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 198–202.

4. Маликова О. В. Способы реализации системно-деятельностного подхода : методические рекомендации. Тюмень, 2022. 21 с.

5. Тумашева О. В., Кириллова Н. А., Михалкина Е. А. Готовность будущих учителей к реализации системно-деятельностного подхода как педагогический феномен // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 5. С. 42–60.

6. Бушинская Е. А. Современные подходы к дополнительному образованию детей дошкольного возраста в Российской Федерации // Педагогическое образование в России. 2022. № 1. С. 173–183.

7. Dudysheva E. V., Vakalova V. A., Veryaev A. A. Educational Practice of Interaction with Collaborative Robots in Hybrid Robotic Environments on the Boundary Objects Concept // 2025 5th International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE). Lipetsk, Russian Federation, 2025. P. 54–59. DOI: 10.1109/TELE66816.2025.11212093

УДК 37.014.6:376.6.

Формирование непрерывной образовательной траектории творческих кадров на базе театрально-вокальных студий

Formation of a continuous educational trajectory for creative personnel based on theater and vocal studios

Закир Маратович Валиев
Zakir Maratovich Valiev

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
zakir.valiev@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования непрерывной образовательной траектории для подготовки творческих кадров на базе театрально-вокальных студий. Подчёркивается значимость интеграции общего, профессионального и дополнительного образования, а также синтеза педагогических и художественных методик для обеспечения преемственности и индивидуализации обучения. Анализируются существующие модели организации образовательного процесса, выявляются их ограничения, такие как дисбаланс между теорией и практикой, отсутствие постдипломного сопровождения и слабая обратная связь. Предлагается интегрированная модель оптимизации образовательной траектории, основанная на принципах последовательного развития компетенций, модульности и цифровом мониторинге индивидуального прогресса. Внедрение данной модели прогнозируемо способствует повышению квалификационного уровня специалистов, их профессиональной мобильности и конкурентоспособности, а также формированию кадрового резерва, отвечающего современным требованиям культурно-образовательной сферы.

Ключевые слова: непрерывная образовательная траектория, творческие кадры, театрально-вокальные студии, интеграция образовательных уровней, педагогические и художественные методики, модульный подход, индивидуализация обучения, цифровое портфолио, кадровый потенциал, профессиональная адаптация

Keywords: Continuous educational trajectory, creative personnel/creative professionals, theatre and vocal studios, integration of educational levels, pedagogical and artistic methodologies, modular approach, individualization of learning/personalized learning, digital portfolio, personnel potential/human resources potential, professional adaptation/professional adjustment

В современных условиях развития культурно-образовательной сферы формирование непрерывной образовательной траектории для подготовки творческих кадров приобретает стратегическое значение. Театрально-вокальные студии, выступая ключевым элементом этой системы, обеспечивают не только художественное, но и педагогическое развитие специалистов, востребованных в образовательных учреждениях различного уровня. Их деятельность тесно интегрирована с федеральными программами, направленными на укрепление кадрового потенциала культуры и образования, что особенно актуально в посткризисный период восстановления творческих коллективов и преодоления дефицита квалифицированных специалистов. Проблема фраг-

© Валиев З. М., 2026

ментации образовательных траекторий в сфере театрально-вокального искусства проявляется в потере значительного числа талантливых учащихся на стыке различных образовательных уровней. Это связано с недостаточной преемственностью методик, отсутствием системного сопровождения и слабой интеграцией педагогических и художественных подходов. Научная новизна исследования заключается в разработке интегрированной модели оптимизации образовательной траектории, сочетающей системный подход с практико-ориентированными механизмами реализации. Такой подход позволяет устранить существующие дисбалансы и обеспечить поступательное развитие профессиональных навыков от начального до экспертного уровня.

Ключевым аспектом построения непрерывной траектории выступает интеграция общего, профессионального и дополнительного образования. В театрально-вокальных студиях это реализуется через синтез академических дисциплин и практико-ориентированных занятий, что способствует гармоничному сочетанию теоретических знаний с прикладными умениями. Образовательная среда студий формируется на стыке художественной практики и педагогических технологий, что требует разработки специализированных учебных модулей, адаптированных к особенностям творческого обучения. Индивидуализация образовательных траекторий становится необходимой в условиях разноуровневой подготовки обучающихся, а модульный подход позволяет структурировать содержание обучения в виде взаимосвязанных блоков, обеспечивающих логический переход между этапами.

Современные театрально-вокальные студии реализуют как традиционные академические, так и инновационные модели. Традиционные подходы базируются на последовательном освоении дисциплин по установленным учебным планам, отличаясь жёсткой структурой и ориентацией на классические методики. Инновационные модели предполагают гибкое структурирование программ вокруг конкретных творческих задач, что способствует более высокой адаптивности и индивидуализации обучения. Однако основными проблемами остаются недостаточная гибкость учебных планов, дисбаланс между теорией и практикой, отсутствие постдипломного сопровождения и неразвитость обратной связи между участниками образовательного процесса.

Этап отбора абитуриентов включает профессиональные аудирования и психолого-педагогическое тестирование, что обеспечивает плавный переход от обучения к профессиональной деятельности через стажировки и трудоустройство. Ключевыми ограничениями деятельности студий являются: дисбаланс теории и практики, отсутствие постдипломного сопровождения, неразвитость обратной связи и ресурсный дефицит. Эти факторы приводят к рассогласованию между компетенциями выпускников и реальными потребностями образовательных организаций.

Разработанная интегрированная модель оптимизации образовательной траектории базируется на принципах последовательной взаимосвязи ступеней, индивидуализации обучения и мониторинга индивидуального прогресса посредством цифрового портфолио. Внедрение модели требует поэтапной адаптации, начиная с разработки методического обеспечения для педагогов и регулярного анализа обратной связи от участников образовательного процесса. Ключевыми индикаторами эффек-

тивности выступают процент трудоустройства по специальности, участие в профессиональных конкурсах и отзывы работодателей.

Внедрение предложенной модели прогнозируемо повысит квалификационный уровень педагогических работников, обеспечит синергию художественных и педагогических компетенций, а также рост адаптивности и профессиональной мобильности выпускников. Оптимизация образовательной траектории создаёт предпосылки для формирования кадрового резерва с расширенным набором профессионально-личностных компетенций, что способствует повышению адаптивности образовательных учреждений к меняющимся социально-культурным запросам.

Таким образом, непрерывная образовательная траектория является фундаментальным условием подготовки конкурентоспособных творческих кадров. Практический анализ выявил структурные проблемы: отсутствие единых стандартов между этапами обучения, недостаточную ориентацию программ на реальные профессиональные требования и слабую координацию между студиями и образовательными учреждениями. Разработанная интегрированная модель предлагает механизмы устранения этих проблем через стандартизацию учебных этапов, внедрение института наставничества и создание платформ профессиональной адаптации. Внедрение предложенной модели способно существенно усилить кадровый потенциал системы образования за счёт подготовки творческих специалистов, сочетающих художественное мастерство с педагогическими компетенциями.

Следовательно, формирование непрерывной образовательной траектории в театрально-вокальных студиях выступает стратегическим направлением развития кадрового потенциала культурно-образовательной сферы, обеспечивая устойчивое воспроизводство высококвалифицированных специалистов и повышение качества художественного образования в целом.

Список источников

1. Бредихин А. П. Проблемы современного художественно-педагогического образования в контексте «модернизации»: время утраченных иллюзий // Известия ВГПУ. 2014. № 1. С. 52–56.

2. Воронина Н. П. Преемственность – бесконечный процесс в совершенствовании вокального мастерства // Альманах современной науки и образования. 2008. № 6. С. 46–50.

3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–78.

4. Кашина А. С. «Театральная студия»: к проблеме определения // Ученые заметки ТОГУ. 2013. № 3. С. 48–52.

5. Комаровская Е. П., Пивоваров В. А. Моделирование индивидуальной образовательной траектории студентов в образовательном процессе вуза // Известия ВГПУ. 2020. № 2. С. 16–19.

6. Ослякова И. В., Йоффе Н. Е., Абайдуллина О. С. Культурно-образовательное пространство и его потенциал в формировании профессионала // Человеческий капитал. 2020. № 7. С. 131–135.

7. Шокорова Л. В. Современные проблемы художественного образования в области народного декоративно-прикладного искусства // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 4. С. 76–80.

УДК 82.02

Продуктивное действие в разнопозиционном изучении литературы в подростковой школе

Productive action in multi-positional study of literature in a teenage school

Екатерина Валентиновна Григоренко, Максим Владимирович Чередниченко
Ekaterina Valentinovna Grigorenko, Maxim Vladimirovich Cherednichenko

Школа «Эврика-развитие», Томск, Россия
School «Eureka-development» Tomsk, Russia
kgrig@inbox.ru

Аннотация. Гигаджоули подростковой энергии могут быть продуктивно использованы в изучении литературы в школе, если преподавание будет основано на точном понимании задач развития подросткового возраста. Авторы статьи делятся опытом организации образовательной практики разнопозиционного изучения литературы на основе знаний возрастной психологии и психологии развития человека.
Ключевые слова: разнопозиционное изучение предмета, смена ролей и позиций, автор, критик, читатель, издатель, продуктивное действие
***Keywords*:** diversity of positions in study of the subject, change of roles and positions, author, critic, reader, publisher, productive action

Экспериментальная педагогическая практика организации образовательного процесса в направлении «продуктивного действия» и разнопозиционного изучения литературы в подростковой ступени МАОУ «Школа “Эврика-развитие” г. Томска» опирается на наблюдения за изменениями в учебной мотивации обучающихся в переходном подростковом возрасте. Любопытство, «горящие глаза», познавательная активность учеников начальной школы при переходе в подростковую ступень сменяются на отстранённость, пассивность, а порой потерю интереса к изучению предметов. Педагоги, родители и управленцы школы заинтересованы, чтобы процесс образования подростков не вставал на паузу в связи с переходным периодом, а продолжался взаимно интересно.

Исследуя подходы к построению эффективной модели подростковой школы, в 2021 г. группа педагогов-исследователей из МАОУ «Школа “Эврика-Развитие” г. Томска» (Е. В. Григоренко, М. В. Чередниченко, А. В. Петров, О. С. Анохина, Н. В. Муха, Е. А. Крапивец, Е. Е. Суходолина, В. Л. Борина, А. Н. Скляр) обратилась к возрастной психологии и психологии развития (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Б. Д. Эльконин).

Педагоги данной группы выяснили, что одной из ключевых возрастных задач развития в подростковом периоде является преодоление онтологической центрации. О феномене эгоцентризма мышления ребёнка подробно пишет в своих трудах Ж. Пиаже [1, с. 348].

© Григоренко Е. В., Чередниченко М. В., 2026

В работах Л. С. Выготского много внимания уделяется взаимосвязи обучения и развития. Так, например, в разделе «Предыстория письменной речи» работы «Педология юношеского возраста» он приходит к таким выводам: «обучение только тогда становится подлинным обучением, когда оно забегает вперёд развития», «роль обучения в развитии ребёнка заключается в том, что обучение создаёт зону ближайшего развития» [2, с. 216].

Д. Б. Эльконин писал, что для решения возрастной задачи подростку необходим смысловой опыт – сложноустроенный процесс перестройки мышления, на протяжении которого человек преодолевает своё представление о том, что картина мира, которая у него сложилась к окончанию начальной школы, единственная [3, с. 60]. Подросток выясняет, что картин мира много, в них надо уметь ориентироваться, осваивать их и сочетать с ними свою. Результаты выхода из онтологической центрации – открытие феномена «позиционного знания» и умение счастливо жить в мире, где на каждое явление есть множество разных точек зрения, так как за каждой из них есть позиция. Способность вычислить эту позицию, понять и принять логику её обоснований, присоединиться к ней или также обоснованно от неё отстроиться даёт подростку возможность ответить на волнующие его вопросы: «Кто я среди других? Какое место (роль, позицию) занимаю в значимой социальной группе?».

Следуя за теоретическими посылами классиков психологии развития личности, исследовательская группа искала ответ на вопрос, какие способы организации образования на примере изучения учебного предмета «Литература» станут для подростков стимулами движения в их зону ближайшего развития.

Гипотеза группы: в основе организации образовательного процесса в подростковой школе должно быть разнопозиционное изучение предметов и обучение смене ролей и позиций [4, с. 34].

Для простого различения понятий «позиция» и «роль» отметим, что опыт вхождения в «роль» предшествует формированию позиции, являясь временной характеристикой состояния человека, совершающего действия. В отличие от «позиции», которая является более устойчивой, осознанно выбираемой опорой для деятельности.

Три роли «читатель», «критик», «автор» были использованы Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской в рабочих программах для педагогов начальных классов в преподавании учебного предмета «Литературное чтение» [5, с. 48].

Мы дополнили эту модель изучения литературы в подростковой школе, включив в неё роль издателя (куда, в свою очередь, входит спектр ролей, начиная с редактора, иллюстратора и заканчивая продавцом книг).

В нашей модели разнопозиционного изучения литературы мы используем следующие обобщённые названия для целого кластера ролей (позиций):

Читатель. Читает произведение, оживляет его своим восприятием, воспринимает, впечатляется, осмысливает, оживает, соотносит себя с образами, самоопределяется.

Критик. Создаёт и публикует отзыв о произведении – формулирует свои открытия, понимания, ассоциации.

Автор. Создаёт произведение литературы, готовит его к публикации.

Издатель. Издаёт произведение литературы. Превращает рукописи в книги, распространяет их, управляет публикационной активностью организационно, финансово и содержательно [6, с. 147].

Для реализации педагогического эксперимента с введением разнопозиционного изучения предмета «Литература» в нескольких классах подростковой ступени школы «Эврика-развитие» были введены дополнительные (обязательные к посещению) часы по предмету «Проектная и исследовательская деятельность по литературе» и дополнительные часы (по выбору) для занятий по программе внеурочной деятельности «Творческая мастерская» в 5–9-х классах. Для этого были выбраны классы, в которых образовательный процесс организован с применением педагогической технологии «Монтессори» и «Вальдорф». Перераспределение часов в учебном плане образовательной программы было произведено таким образом, чтобы их было достаточно для практики во всех ролях (позициях).

На какие образовательные результаты мы рассчитывали? С одной стороны, на формирование понятия «позиционное знание», которое даёт возможность двигаться к полноте представлений об изучаемом предмете. С другой стороны, на повышение мотивации к продуктивному действию у подростков в рамках изучения учебного предмета (в нашем случае к изучению предмета литературы). Ведь из возрастной психологии и психологии развития мы почерпнули, что мотивация подростков питается вызовом, преодолением границ обыденности, героическим приключением. В нашем случае введение авторской и издательской практики – это и есть вызовы для подростка, так как предполагают выход в рисковое продуктивное действие с использованием уже известных в культуре способов авторского высказывания и его публикации, но в первую очередь через открывание своих собственных средств выразительности и упаковки [7, с. 116].

По определению Б. Д. Эльконина «продуктивное действие – предельная форма субъектности». Его цикл состоит из связки двух событий: «Первое событие – преодоление привычной (“естественной”) схемы действия. Второе событие – выставление “публикация” сделанного (продукта)» [8, с. 15].

В случае разнопозиционного изучения литературы цикл «продуктивного действия» состоит из создания авторского высказывания и его публикации.

Важнейшее условие эффективности модели подростковой школы – организация образовательного процесса, в котором созданы условия для завершённости проб, публикации творческих продуктов в устном и (или) письменном виде. Под образовательными продуктами мы понимаем авторские материальные объекты, созданные подростками и представляющие интерес и пользу не только для автора, но и окружающего социума.

В линейке образовательной продуктивности подростковой школы большой список таких продуктов, как: «зин» (самодельная книга, изданная в единственном экземпляре или малым тиражом) или книга, напечатанная в типографии, а также книга в электронном виде (тексты в различных жанрах: проза, стихи, комиксы), газета, альманах, арт-бук (книга художника) с иллюстрациями и без; авторские песни, театральные этюды, мини-метражные однокадровые видеофильмы с чтением или разыгрыванием сюжетов из авторских текстов, анимационные фильмы, рекламные видеоролики, мемы, принты на одежде и т. д.

Б. Д. Эльконин отмечает, что «продукт открывает, а не замыкает действие. Тем самым сразу в продуктивном действии связаны (именно связаны) три способа завершения.

Первый – это результат.

Второй – продукт, то, что обращено, то, что зовёт.

И третий – это эффект, открывание возможности дальнейшего, горизонта… [8, с. 16].

Главное условие завершённости продуктивного действия состоит в том, чтобы продукт был представлен публике, чтобы авторское произведение попало в пласт литературы через обретение своего читателя, критика и издателя. Опыт публикации соответствует сензитивности подростков к освоению социума, поиску самоидентификации. Отчуждённый от автора продукт получает качественную оценку от социально значимых групп и персон.

Основной экспериментальной базой для практики «продуктивного действия» и разнопозиционного изучения литературы в течение пяти последних лет является Школа «Эврика-развитие» в г. Томске. Кроме того, мы (авторы статьи) расширяем эксперименты в урочных, внеурочных и событийных образовательных форматах в таких образовательных проектах, как турнир по инженерному конструированию школьников «Кубориада»; пятидневные, десятидневные интенсивы для подростков «Креативный кампус» на Байкале, Урале, в Новосибирске, Красноярске, Иваново; фестиваль альтернативного книгоиздания «Корешки» в Новосибирске и на других образовательных площадках страны.

Участники эксперимента – десятки групп подростков и взрослых (их педагогов и родителей) в нескольких городах России (Москва, Ростов-на-Дону, Сочи, Екатеринбург, Томск, Красноярск, Улан-Удэ, Хабаровск и др.). Образовательные площадки для проведения погружений – государственные и частные школы, центры семейного образования, библиотеки, сетевые образовательные проекты.

Уже за три-четыре занятия во время погружения в разнопозиционное изучение литературы для каждого участника происходит инициация в авторскую практику сочинения стихотворений и рисования иллюстраций, завершающуюся их публикацией (издательская практика включает прохождение всех стадий от разработки концепции и дизайна книги до готового продукта).

За время эксперимента созданы сотни индивидуальных и групповых самодельных книг в печатном и электронном виде и другие творческие продукты.

Один из наиболее значимых образовательных эффектов, который мы наблюдаем, это феномен, который назвали «ролевая индукция» – повышение энергичности человека при вхождении в роль и (или) при смене роли.

Осмысленная авторская практика пробуждает и усиливает интерес к языку как средству самовыражения в социуме, стимулирует чтение и грамотное письмо.

Публикация работ становится стимулом к совершенствованию операционных действий (чтение и письмо), которые, в свою очередь, позволяют выходить в каждом последующем цикле продуктивного действия на более высокий уровень продукта. Смена ролей и позиций является источником энергии для получения смыслового опыта изучения предметов в обновлённой разнопозиционной картине мира, возвращает подростку чувство могучести и личного присутствия в образовании.

Именно в моменты публикации у учителя и подростка, как ещё один важный образовательный эффект практики, сначала появляется собственный ответ на вопрос: «Зачем изучать литературу?», а уже затем ответ на вопрос: «Как?».

Опыт совершения продуктивных действий в подростковой школе может быть использован для обеспечения преемственности при переходе обучающихся на следующие ступени образования. Проблемное поле обсуждения готовности студентов педагогических специальностей к активному участию в исследовательской деятельности на Форуме ТГПУ указывает на актуальность организации проб в авторской и издательской практике в школе. Мы предполагаем, что имеющийся у подростков опыт создания авторского высказывания и их публикации в наших педагогических экспериментах будут иметь значение для принятия решения продолжить практику продуктивных действий в исследовательских форматах образования в вузе.

Список источников

1. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка : пер. с франц. и англ. / ред. перевода Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. М. : Педагогика–Пресс, 1994. 528 с.

2. Выготский Л. С. Переиздание. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. 224 с.

3. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.

4. Григоренко Е. В., Чередниченко М. В. Проект «Обучение смене ролей и позиций как образовательная практика в подростковой школе» // Эврипрактика. 5. Педагогический журнал школы «Эврика-развитие» г. Томска. Выпуск 2023 г. Томск : ОГАОУ «Томский региональный центр развития талантов «Пульсар», 2023. 274 с.

5. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование. 1996. № 1(4). Ст. 7. 103 с. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n4/Kudina (дата обращения 12.04.2026 г.)

6. Петров А. В., Григоренко Е. В., Чередниченко М. В., Суходолина Е. Е. Сборник творческих работ учащихся основной и средней школы. Томск, 2025. 272 с.

7. Эльконин Б. Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. № 15 (1). С. 116–122. URL: https://doi.org/10.17759/chp.2019150112

8. Эльконин Б. Д. Вопрошание о субъектности // Кубики субъектности. Построй свою модель / под ред. М. М. Миркес. М. : Издательский дом «НООГЕН», 2020. 260 с.

УДК 378.147:81’246.2

Реализация содержательного компонента билингвальной лингвистической подготовки будущих учителей английского и арабского языков

Implementing the Content Component of Bilingual Linguistic Training for Future Teachers of English and Arabic

Анастасия Михайловна Дятлова, Салим Абдуль-Азиз Аль-Оста
Anastasia Mikhailovna Dyatlova, Salim Abdul-Aziz Al-osta

Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия
Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia
dyatlova-lgpu@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме билингвальной лингвистической подготовки будущих учителей иностранных языков (английского и арабского) в условиях искусственного билингвизма. Исследование содержит практические рекомендации по организации билингвальной лингвистической подготовки будущих учителей иностранных языков. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований уточняется сущность билингвальной лингвистической подготовки, а также предлагаются общие рекомендации по реализации содержательного компонента подготовки учителя английского и арабского языков (на основе русского языка) на уровне фонетики и фонологии, морфологии и синтаксиса, лексикологии и семантики, стилистики и прагматики. Предложенные рекомендации нацелены на обеспечение развития билингвальной компетенции будущего учителя иностранных языков.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель, иностранный язык, английский язык, арабский язык, содержательный компонент, принципы обучения, методические рекомендации

Keywords: professional training, prospective teacher, foreign language, English, Arabic, content component, teaching principles, methodological recommendations

Финансирование: исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда. Проект № VGEA-2026-0023 «Лингводидактическое основы профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (арабского, китайского, турецкого, английского)».

Современная образовательная практика не обладает целостной и методологически обоснованной системой билингвальной лингвистической подготовки будущих учителей иностранных языков. Большинство действующих моделей подготовки будущих учителей иностранных языков основываются на монолингвальном подходе, ориентированном на изолированное формирование коммуникативной компетенции в рамках одного языка, что вступает в противоречие с объективными требованиями современного образовательного контекста, предполагающего владение педагогом несколькими языковыми системами как инструментами профессиональной деятельности. Актуальность настоящего исследования обусловлена нали-

© Дятлова А. М., Аль-Оста С. А.-А., 2026

чием объективного противоречия между социальным заказом на подготовку учителей иностранных языков, владеющих двумя языками, способных реализовывать билингвальную педагогическую деятельность и отсутствием в теории и методике профессионального образования целостной, методологически обоснованной системы и конкретных практико-ориентированных рекомендаций по организации билингвальной лингвистической подготовки будущих педагогов билингвального профиля.

Особый интерес вызывает разработка практических подходов к реализации билингвальной лингвистической подготовки будущего учителя английского и арабского языков. Отсутствие системы подготовки учителей-билингвов указывает на очевидный разрыв между теорией и практикой лингводидактики билингвизма [1 с. 305; 2, с. 457]. Предполагается, что эффективность предложенной системы достигается путем решения двух взаимосвязанных задач: обеспечение предметного обучения студентов на двух языках в условиях, максимально приближенных к естественной билингвальной среде, и одновременно формирование у них профессиональной готовности в дальнейшем развивать базовую билингвальную компетенцию у учащихся [3].

Цель данной статьи заключается в описании общих рекомендаций по реализации содержательного компонента билингвальной лингвистической подготовки будущих учителей английского и арабского языков и реализуется путем решения следующих задач: 1) уточнение сущности билингвальной лингвистической подготовки будущего учителя иностранных языков; 2) выделение основных составляющих лингвистической подготовки учителя-билингва; 3) представление общих рекомендаций реализации содержательного компонента билингвальной лингвистической подготовки учителя английского и арабского языков (на основе русского языка).

На основе анализа ведущих исследований в области билингвального образования, представленных в трудах как отечественных [2, 4], так и зарубежных авторов [5, 6], предлагается следующее определение билингвальной лингвистической подготовки будущего учителя иностранных языков – «это целенаправленный, системно организованный процесс формирования у будущего педагога профессиональной билингвальной компетенции, предполагающий взаимосвязанное овладение двумя иностранными языками (на основе родного языка) как инструментами профессиональной педагогической деятельности, а также освоение методик их соизучения и сопреподавания в условиях искусственного билингвизма» [1, с. 312].

Более того, существенные различия на всех уровнях языковых систем создают объективные трудности в процессе формирования искусственного билингвизма [7], требуя разработки специальных механизмов отбора, структурирования и интеграции содержания билингвального обучения. Следовательно, считаем необходимым, исходя из выделенных принципов отбора и организации содержания билингвального обучения (соизучения двух языков, учёта родного языка, функциональности, аутентичности, категориальности, познавательной ценности, коммуникативности, межкультурной направленности (Е. Н. Дятлова)), разработанного комплекса педагогических условий повышения эффективности билингвальной дидактической среды профессионально-педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков [3], совокупности практических решений преодоления лингвистиче-

ских, психолого-педагогического и методического проблем [7], представить общие рекомендации реализации билингвальной лингвистической подготовки будущих учителей английского и арабского языков для каждого языкового уровня:

1) обучение на уровне фонетики и фонологии (формирование фонетико-фонологической компетенции, позволяющей учителю грамотно демонстрировать произношение, диагностировать ошибки учащихся, подбирать эффективные коррекционные упражнения) реализуется следующим образом:

– раздельным, но параллельным изучением фонетического материала. Считаем разумным преподавать фонетику английского и арабского на начальном этапе по отдельности, чтобы избежать фонетической кросс-интерференции, а после формирования правильной артикуляционной базы рекомендуем проводить занятия сравнительно-сопоставительно типа, наглядно демонстрировать различия и сходства фонетических систем английского и арабского языков с опорой на русский;

– посредством использования принципа последовательности: начинать с отработки звуков, наиболее эквивалентных русским, затем вводить сложные звуки, дифтонги, трифтонги, анализировать различные фонетические явления и особенности;

– использование кинетических и визуальных методов для изучения звуков речи, коррекции звукопроизношения и развития фонематического слуха. К таким методам относим: методы зеркала, фонетической локализации, артикуляционную гимнастику и др.;

2) обучение на уровне морфологии и синтаксиса (формирование у будущего учителя глубокого понимания организации и функционирования грамматических систем английского и арабского языков в сравнении с русским, выработка навыков предсказания и объяснения типичных ошибок, а также создания арсенала методических приемов для их преодоления). Ключевыми условиями успешной реализации выступают:

– использование компаративно-контрастивного метода. Изучение грамматики может строиться на тройном сравнении: русская грамматика ↔ английская грамматика ↔ арабская грамматика. Рекомендуем наглядно демонстрировать точки грамматических сходств и различий между языками (например, двойственное число, породы глагола в арабском и отсутствие подобных категорий в русском и английском языках); акцентировать внимание на категориях, которые кажутся схожими, но функционируют по-разному (например, падежные системы, системы артиклей и т. п.), а также выделять грамматические подтемы, при изучении которых появление интерференции наиболее вероятно (например, для англ.: прямой порядок слов, система времен, артикли, отсутствие согласования; для араб.: согласование по роду и числу, система пород глагола, ломанное множественное число, управление предлогов и падежи);

– использование принципа последовательности (изложение грамматического материала начинать с более простых для понимания категорий (например, число, артикли, падежи и т. п.), переходя к сложным (времена в английском языке, породы в арабском языке и т. п.);

– использование принципа системности (рекомендуется не слепое последовательное заучивание грамматических конструкций, а следование особым закономер-

ностям иностранных языков). Например, для арабского языка: не заучивать каждую породу глагола отдельно, а изучать их как единую парадигму, показывая логику изменения значения (усиление, взаимность, причинность, каузативность, переходность, приобретение качеств и т. д.) с помощью применения таблиц с трехбуквенными корнями и их возможными словоформами (породами, залогами, причастиями); для английского языка: изучать времена не по отдельности, а в рамках временных аспектов (Simple, Continuous, Perfect) с помощью построения диаграмм и линий времени для визуализации;

– использование компаративно-контрастивного метода. Подготовка трансформационных упражнений: перевод с русского на английский/арабский языки с обязательным анализом выбранной грамматической структуры; упражнения на выявление ошибок; анализ грамматических структур в реальных контекстах: короткие видео, статьи, посты в соцсетях и т. п.;

– формирование метапредметных навыков учителя. Рекомендуется внедрение спецкурсов по контрастивной лингвистике, на практических занятиях которого обучающиеся самостоятельно проводят сравнительный анализ грамматических явлений трех языков; разработка планов уроков по конкретным сложным темам в рамках методических практикумов; создание «базы типичных ошибок», в которую входят примеры ошибок, вызванных интерференцией, и разработка к ним коррекционных упражнений; формирование и развитие терминологической компетенции в условиях трехъязычия;

3) обучение на уровне лексикологии и семантики (формирование компетенции в области межкультурной коммуникации с целью развития навыков предвидеть и объяснить лексико-семантические ошибки, вызванные интерференцией и незнанием культурного контекста). Достижение данной цели возможно при применении:

– принципа соизучения двух иностранных языков на основе русского – любое лексическое явление должно рассматриваться в трехмерной системе координат: русский ↔ английский ↔ арабский, которая может наглядно демонстрировать как редкие полные соответствия и эквиваленты, так и частичные соответствия. Например, «hand» – рука (кисть), в то время как в русском «рука» включает и кисть, и всю руку). А также языковые лакуны – отсутствие прямого соответствия у лексем: например, английский – «privacy», русский – «интеллигенция», арабский – «العم»، «شيخ»، «السخاء»، «المروءة»;

– принципа межкультурной направленности (введение практических курсов по этимологии, культурологии, межкультурной коммуникации). Например, учебные курсы: «История английского/арабского языка», «Арабская культура» и т. п.;

– принципа коммуникативности и категориальности (применение семантических полей/гнезд). Рекомендуем изучать слова не по отдельности, а группами, образованными от одного корня в арабском языке; изучать слова тематическими группами и синонимическими рядами с пояснением стилистических и семантических оттенков в английском языке;

– методов обучения работе с разными типами терминологических ресурсов (терминологическими базами и словарями: толковыми монолингвальными, синонимическими, словарями культурных концептов и идиом и т. п.);

– лингводидактических методов и приемов: контрастивного анализа текстов (сравнительный анализ публицистических, художественных, религиозных текстов на трех языках), проектной работы, разработки сценариев межкультурного общения, комплексов упражнений и творческих зданий на заполнение языковых лакун, подбор адекватных способов передачи безэквивалентной лексики и т. п.;

4) обучение на уровне стилистики и прагматики (формирование умений дифференцировать регистры речи, учитывать коммуникативные ситуации и эффективно в них взаимодействовать) реализуется посредством:

– соблюдения принципов языковой вариативности и функциональности, выраженного в арабском языке большим количеством диалектов (египетский, сирийский и др.), в английском – вариантами языка: британским, американским и др.;

– использования метода ситуативного моделирования в рамках коммуникативного подхода, позволяющего создавать максимально аутентичные коммуникативные ситуации. Например, предлагаем использовать следующие типовые коммуникативные ситуации: «отказ арабскому студенту в переносе экзамена»; собеседование с британским менеджером; собеседование на работу в международную компанию и др.;

– применения метода анализа коммуникативных неудач с целью формирования навыка рефлексии собственной коммуникативной деятельности, развития лингвокультурологической наблюдательности, освоения механизма преодоления интерференции на прагматическом уровне, а также формирования готовности к диагностике и коррекции ошибок, обусловленных расхождением лингвокультурных кодов;

– применения метода дискурс-анализ путем проведения сравнения аутентичных текстов одного жанра на трех языках, например, делового письма, поздравлений, новостных статей и заметок, художественных текстов и т. д.

Предложенные рекомендации могут служить основой для проектирования содержания билингвальной подготовки будущих учителей английского и арабского языков в системе высшего педагогического образования. Их внедрение будет способствовать формированию у студентов не только языковой, но и метапредметной компетенции, включающей способность к контрастивному анализу, прогнозированию и коррекции интерферентных ошибок, а также готовности к реализации билингвального обучения в профессиональной деятельности.

Список источников

1. Дятлова Е. Н. Методологические основания создания лингводидактической системы билингвальной иноязычной подготовки будущих учителей иностранных языков // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2026. № 1. С. 304–320. DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11018. EDN: PCMPOX

2. Давыдова А. А. Билингвальная готовность к педагогической деятельности в системе поликультурного образования // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2016. Т. 15. С. 456–460. URL: http://e-koncept.ru/2016/86995.htm (дата обращения: 10.04.2026).

3. Дятлова Е. Н. Билингвальная дидактическая среда: нивелируем безусловность // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2026. № 36 (1). С. 86–96. DOI: 10.35634/2412-9550-2026-36-1-86-96

4. Салехова Л. Л. Модель и уровни реализации технологии формирования билингвальной предметной компетенции будущих учителей // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2010. № 2 (20). С. 258–262.

5. Durán-Martínez R., Fernández-Costales A. Bilingual education in Spain: A critical review of stakeholders' perceptions // Language Teaching. 2025. № 58 (2). P. 192–213.

6. Privitera A. J. Bilingual effects on cognitive control: Are we looking in the right place? Bilingualism: Language and Cognition. Published online. 2025. P. 1–14. URL: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0 (date of request: 28.03.2026).

7. Гришак С. Н. Проблема лингводидактической подготовки будущих учителей двух иностранных языков в условиях искусственного иноязычного билингвизма // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. Образование. 2026. № 1 (132). С. 5–15. EDN: ZMXXDS

УДК 371.39

Использование краеведческого материала на уроках русского языка в начальной школе (на примере изучения имени существительного в 4-м классе)

Using local history material in Russian language lessons in primary school (on the example of studying the noun in the 4th grade)

Анастасия Алексеевна Кичко
Anastasia Alekseevna Kichko

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia
anskich1313@gmail.com

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность интеграции краеведческого материала в процесс обучения русскому языку в начальной школе. На примере темы «Имя существительное» в 4-м классе показано, как региональные культурные и географические особенности Оренбургской области могут быть использованы для формирования предметных и метапредметных результатов. Представлена система заданий, направленных на отработку грамматических категорий имени существительного (род, число, падеж, склонение) с опорой на региональный компонент. Дополнительно предлагаются методические рекомендации по организации диагностики сформированности грамматических навыков с использованием краеведческого материала.
Ключевые слова: краеведение, имя существительное, начальная школа, Оренбургская область, региональный компонент, методика обучения
Keywords: local history, noun, primary school, Orenburg region, regional component, teaching methods

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) определяет одной из главных задач формирование личности, осознающей свою принадлежность к родному краю [6, с. 9]. Русский язык как носитель культурной памяти народа предоставляет для этого широкие возможности. Как отмечал К. Д. Ушинский, «язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа» [7, с. 86]. Использование краеведческого материала на уроках русского языка позволяет реализовать принцип связи обучения с жизнью, делает изучение языковых абстракций (род, число, падеж, склонение) личностно значимым для ребенка [3, с. 54].

Оренбургская область обладает уникальным историко-культурным наследием: река Урал – естественная граница между Европой и Азией, знаменитый пуховый платок, памятник Караван-Сарай, редкие животные (сайгак, байбак). Эти образы могут стать основой для лингвистических заданий, которые одновременно формируют грамматические навыки и воспитывают любовь к малой родине.

Психолого-педагогическими основаниями для использования краеведческого материала выступают несколько принципиальных положений. Во-первых, прин-

© Кичко А. А., 2026

цип связи обучения с жизнью: знакомые названия улиц, рек, сел, имена земляков становятся опорой для формирования грамматических понятий [2, с. 112]. Во-вторых, принцип деятельностного подхода: работа со словами, обозначающими реалии родного края, активизирует познавательную деятельность младших школьников. В-третьих, принцип воспитания гражданской идентичности: от знания и любви к своему краю – к уважению к стране в целом [1, с. 23].

Приведём описание конкретных заданий по теме «Имя существительное» (4-й класс), апробированных в практике начальной школы с использованием краеведческого материала Оренбургской области.

Задание 1. Определение рода имен существительных. Учащиеся записывают названия географических объектов Оренбургской области в три столбика по родам. Слова: Урал, Оренбург, Соль-Илецк, Бузулук, Сакмара, Ириклинское, Караван-Сарай, Губерля. Результат: мужской род – Урал, Оренбург, Соль-Илецк, Бузулук, Караван-Сарай; женский род – Сакмара, Губерля; средний род – Ириклинское. Учитель предлагает детям проверить себя по карте области и кратко рассказывает, что река Урал – это символическая граница между Европой и Азией.

Задание 2. Число имен существительных. Учащиеся читают текст и находят имена существительные, употреблённые только во множественном числе. Текст: «В Оренбургской области много заповедных мест. В Оренбургском заповеднике обитают суслики, байбаки, сайгаки. В лесах можно встретить лосей, кабанов. На реках гнездятся утки и цапли. Но особенно славятся наши степи: бескрайние просторы, разнотравье, ковыли». Слова: суслики, байбаки, сайгаки, лоси, кабаны, утки, цапли, степи, просторы, ковыли. Учитель кратко рассказывает о сайгаке – редкой антилопе, занесённой в Красную книгу.

Задание 3. Изменение по падежам. Учащиеся склоняют имя существительное Оренбург, выделяют окончания и составляют предложение с этим словом в предложном падеже. Образец: И.п. (что?) Оренбург, Р.п. (чего?) Оренбурга, Д.п. (чему?) Оренбургу, В.п. (что?) Оренбург, Т.п. (чем?) Оренбургом, П.п. (о чём?) об Оренбурге. Пример предложения: В Оренбурге есть памятник основателю города И. И. Неплюеву. Учитель поясняет, что склонение географических названий на -бург часто вызывает трудности, поэтому важно запомнить, что они склоняются.

Задание 4. Определение склонения. Учащиеся распределяют существительные по трём склонениям. Слова: река, озеро, пуховый платок, степь, мастерица, заповедник, Оренбуржье, Соль-Илецк. Ответ: 1-е склонение: река, мастерица; 2-е склонение: озеро, платок, заповедник; 3-е склонение: степь. Слова Оренбуржье и Соль-Илецк нельзя однозначно отнести к 1–3 склонению, так как Оренбуржье – существительное среднего рода на -ье, а Соль-Илецк – сложное название. Учитель поясняет, что Соль-Илецк знаменит озером Развал с солёной водой.

Задание 5. Составление словосочетаний. Учащиеся подбирают к каждому имени существительному из левого столбика подходящее прилагательное из правого столбика, согласуя его в роде, числе и падеже. Существительные: Караван-Сарай (В.п.), пуховый платок (Р.п.), памятник (И.п.), озеро Развал (П.п.). Прилагательные: оренбургский, уникальный, знаменитый, соляной. Ответ: увидеть уникальный Караван-Сарай, оренбургского пухового платка, знаменитый памятник,

на соляном озере Развал. Учитель рассказывает, что Караван-Сарай – памятник архитектуры XIX в. по проекту А. П. Брюллова, а оренбургский пуховый платок известен во всём мире.

Задание 6. Диагностическая работа (итоговый контроль). Для проверки сформированности грамматических навыков рекомендуется использовать небольшой текст краеведческого содержания. Учащимся предлагается выполнить комплексный анализ имен существительных из текста. Текст: «Белоснежный оренбургский пуховый платок вяжут мастерицы из козьего пуха. Это уникальное изделие славится своей тонкостью и теплом. Настоящий платок проходит через руки многих мастериц и хранит тепло оренбургских степей». Задания: 1) выписать имена существительные, определить их род и число; 2) указать склонение существительных «платок», «тепло», «мастерица»; 3) поставить слово «степь» в родительный падеж единственного числа.

Методические рекомендации для учителя. Систематическое включение краеведческого материала требует соблюдения следующих условий: 1) дозированность – на одном уроке рекомендуется использовать не более 3–4 заданий краеведческой направленности; 2) интегративность – краеведческий материал должен органично вплетаться в логику изучения грамматической темы, а не восприниматься как инородное дополнение; 3) вариативность – задания должны учитывать разные уровни подготовленности учащихся (базовый и повышенный уровень сложности); 4) связь с внеурочной деятельностью – результаты выполнения заданий могут быть использованы для мини-проектов о родном крае.

Для оценки эффективности использования краеведческого материала целесообразно проводить срезы знаний в начале и в конце изучения темы. Сравнительный анализ показывает, что у учащихся, систематически работающих с региональным материалом, на 25–30 % выше качество усвоения падежных окончаний и умений определять склонение, а также наблюдается более высокий уровень познавательной мотивации.

Таким образом, систематическая организация работы с краеведческим материалом на основе описанных принципов и с применением специально разработанных заданий позволяет последовательно формировать у младших школьников грамматические навыки по теме «Имя существительное». Интеграция региональных реалий в упражнения по определению рода, числа, падежа и склонения делает обучение личностно значимым, активизирует познавательную деятельность и воспитывает любовь к малой родине. Как подчёркивал В. А. Сухомлинский, «слово – это тончайший инструмент прикосновения к сердцу ребенка» [5, с. 156]. Когда слово несёт в себе образ родного края, его история и культура становятся для ребёнка не абстрактными понятиями, а частью собственного жизненного опыта.

Представленные в статье задания могут быть использованы учителями начальных классов в рамках темы «Имя существительное» (4-й класс) и адаптированы к краеведческому материалу любого региона России. Перспективой дальнейшего исследования может стать разработка электронного банка краеведческих заданий по всем грамматическим темам курса русского языка в начальной школе.

Список источников

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2009. 64 с.

2. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М. : Академия, 2018. 496 с.

3. Рамзаева Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальной школе. М. : Дрофа, 2019. 320 с.

4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська школа, 1974. 288 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство просвещения РФ. М. : Просвещение, 2021. 47 с.

6. Ушинский К. Д. Родное слово // Собрание сочинений: в 11 т. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. Т. 6. С. 79–92.

УДК 372.862

Использование среды Scratch для обучения основам программирования обучающихся в средней школе

Using the scratch environment to teach the basics of programming to high school students

Клавдия Николаевна Клименко, Ростислав Олегович Инюткин
Klavdia Nikolaevna Klimenko, Rostislav Olegovich Inyutkin

Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко, Бердянск, Россия,
Azov State Pedagogical University named after P. D. Osipenko, Berdyansk, Russia,

Автор, ответственный за переписку: Клименко Клавдия Николаевна, klava.zykova@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования визуальной среды программирования Scratch в качестве средства введения в программирование в основной школе. Проведён анализ научных публикаций, посвящённых применению Scratch в образовательном процессе. Показано, что использование данной среды способствует формированию алгоритмического мышления, повышению мотивации обучающихся и подготовке к изучению текстовых языков программирования.
Ключевые слова: методика преподавания информатики, среда программирования Scratch, средняя школа, мотивация обучающихся
Keywords: methods of teaching computer science, Scratch programming environment, secondary school, motivation of students

В условиях цифровой трансформации образования особое значение приобретает раннее формирование у обучающихся основ алгоритмического мышления и базовых навыков программирования. Одним из эффективных средств организации пропедевтического этапа обучения программированию в основной школе является визуальная среда Scratch, позволяющая познакомить обучающихся с ключевыми принципами программирования в доступной форме.

Проблема раннего обучения программированию рассматривается в ряде современных исследований. Как отмечает С. С. Гербут, начальный этап обучения программированию направлен на формирование у обучающихся базовых представлений о принципах разработки программ и подготовку к дальнейшему изучению более сложных теорий программирования, в частности объектно-ориентированного программирования [2, с. 30–36].

Важной задачей данного этапа является использование инструментов, позволяющих сосредоточить внимание обучающихся на логике алгоритмов, а не на синтаксических особенностях языков программирования. Одним из таких инструментов выступает визуальная среда программирования Scratch. По мнению Е. А. Белокуровой, использование Scratch позволяет формировать у обучающихся первоначальные представления об алгоритмах и основных конструкциях программирования благодаря наглядному блочному принципу построения программ [3, с. 185–188].

© Клименко К. Н., Инюткин Р. О., 2026

Исследования И. В. Куприяновой и О. А. Гальцевой показывают, что Scratch эффективно используется при обучении алгоритмизации и программированию в основной школе. В процессе работы с визуальной средой Scratch обучающиеся осваивают основные алгоритмические конструкции: последовательность действий, ветвления, циклы, а также знакомятся с понятием переменной. Визуальный характер среды способствует лучшему пониманию структуры программы и логики её выполнения [4, с. 100–103].

Исследователь Ю. Д. Зорина отмечает, что образовательный потенциал Scratch связан не только с освоением основ программирования, но и с развитием творческих способностей обучающихся. Среда позволяет создавать различные интерактивные проекты, включая игры, анимации и обучающие программы, что способствует повышению мотивации обучающихся к изучению информатики [5, с. 86–91].

Результаты исследований Я. С. Рассадина свидетельствуют о том, что использование Scratch в образовательной практике способствует развитию логического мышления, навыков анализа и построения алгоритмов у обучающихся [6, с. 314–318]. Постепенное усложнение заданий и проектная деятельность позволяют организовать поэтапное освоение базовых понятий программирования.

Как отмечает Н. В. Гурская, применение доступных инструментов обучения программированию способствует формированию интереса обучающихся к сфере информационных технологий и обеспечивает подготовку к дальнейшему изучению программирования [1, с. 560–561].

Использование визуальных сред программирования является важным этапом в образовательной траектории обучающихся. Таким образом, анализ научной литературы показывает, что среда Scratch является эффективным средством введения в программирование в средней школе. Использование данной среды способствует формированию алгоритмического мышления, развитию творческих способностей обучающихся и повышению мотивации к изучению информатики. Кроме того, Scratch обеспечивает постепенный переход от визуального программирования к освоению текстовых языков программирования на последующих этапах обучения.

Проведено педагогическое исследование с целью определения эффективности использования среды программирования Scratch в процессе начального обучения программированию в средней школе. В исследовании приняли участие 38 обучающихся, посещающих факультативные занятия по информатике в рамках внеурочной деятельности. Они были разделены на две группы: экспериментальная группа (20 человек) – обучающиеся, изучавшие основы алгоритмизации с использованием среды программирования Scratch; контрольная группа (18 человек).

На начальном этапе исследования были проведены пилотные исследования сформированности алгоритмического мышления обучающихся обеих групп. Диагностика включала задания на составление простых алгоритмов, определение правильной последовательности действий, использование условий и повторений, анализ простых алгоритмических задач.

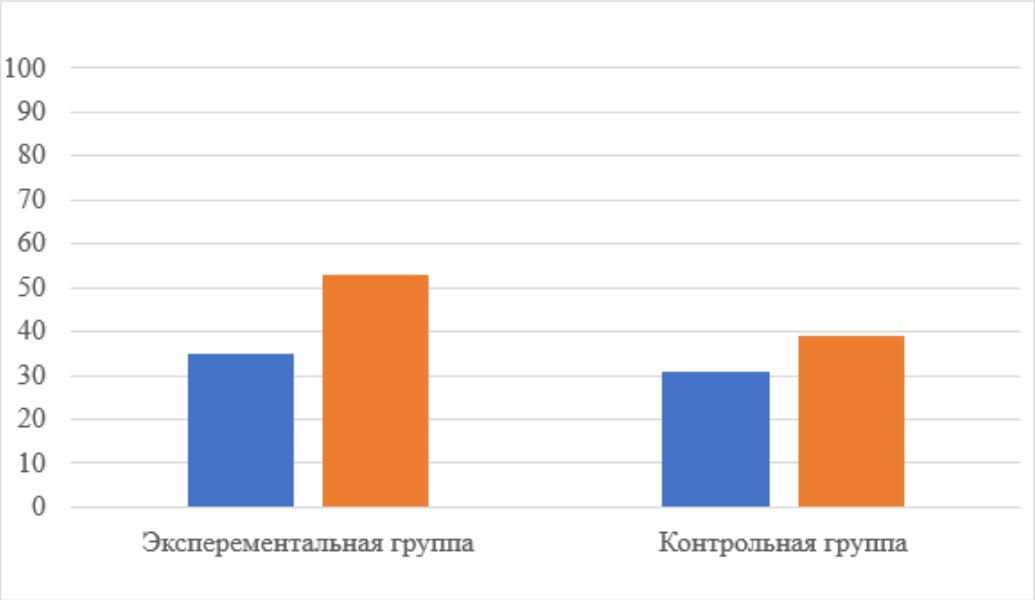
Результаты первичной диагностики показали, что уровень подготовки обучающихся в обеих группах был примерно одинаковым. Большинство обучающихся испытывали затруднения при формулировании алгоритмов и построении логической

последовательности действий. Только около 30 % обучающихся в каждой группе успешно справились с заданиями, связанными с использованием ветвлений и циклов.

На следующем этапе в экспериментальной группе обучение проводилось с использованием визуальной среды программирования Scratch. В процессе занятий обучающиеся выполняли практические задания, направленные на освоение базовых алгоритмических конструкций. Среди выполняемых проектов были: создание простой анимации; разработка интерактивной игры; программирование движения персонажа; использование условий и циклов для управления объектами.

В контрольной группе обучающиеся изучали основы алгоритмизации преимущественно на теоретическом уровне и выполняли задания из методического пособия, связанные с анализом алгоритмов и составлением алгоритмических схем без использования визуальной среды программирования.

По завершении месяца была проведена повторная диагностика. Результаты показали различия в уровне сформированности алгоритмических навыков между группами. В экспериментальной группе количество обучающихся, успешно выполняющих задания на составление алгоритмов и использование базовых конструкций программирования, увеличилось примерно до 70–75 %. В контрольной группе также наблюдалась положительная динамика, однако она была менее выраженной. Доля обучающихся, успешно выполняющих аналогичные задания, увеличилась примерно до 45–50 %. Результаты диагностики представлены на рисунке.



Эффективность использования среды Scratch для обучения основам программирования в средней школе

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что использование среды программирования Scratch в процессе обучения способствует более эффективному усвоению основ алгоритмизации, развитию логического и алгоритмического мышления, а также повышению учебной мотивации обучающихся по сравнению с традиционными методами обучения.

В результате проведенного исследования установлено, что использование визуальной среды программирования Scratch является эффективным средством введения в программирование в средней школе. Благодаря наглядному блочному принципу построения программа Scratch облегчает понимание структуры программ и способствует формированию алгоритмического и логического мышления. Применение данной среды в средней школе обеспечивает постепенную подготовку обучающихся к дальнейшему изучению текстовых языков программирования и формирует устойчивый интерес к сфере информационных технологий.

Список источников

1. Гурская Н. В. Все тропинки ведут к программированию // Текущие вызовы в подготовке кадров. Обучение специалистов по современным направлениям информационных технологий, кибербезопасности и ИКТ-электроники, актуальным для экономики данных: сб. науч. трудов. Тверь, 16–17 мая 2024 г. Тверь : Тверской государственный университет, 2024. С. 560–561.

2. Гербут С. С. Пропедевтика программирования: как подготовить учащихся к восприятию объектно-ориентированного программирования // Информатика в школе. 2022. № 6 (179). С. 30–36. DOI: 10.32517/2221-1993-2022-21-6-30-36

3. Белокурова Е. А. Пропедевтика основ информатики в начальной школе в визуальной среде программирования Scratch // Интеграция науки, технологии и образования: ИНТО-2024 : материалы IX Межрегиональной конференции молодых исследователей с международным участием, Москва, 17 апреля 2024 г. М. : Московский педагогический государственный университет, 2024. С. 185–188.

4. Куприянова И. В., Гальцева О. А. Особенности использования визуальной среды Scratch при обучении алгоритмизации и программированию в основной школе // Практическая эпистемология и технологии естественно-научного образования : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 26 апреля 2023 г. Белгород : Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2023. С. 100–103.

5. Зорина Ю. Д. Использование среды программирования Scratch в образовании // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2024. № 1 (43). С. 86–91.

6. Рассадин Я. С. Применение среды Scratch для обучения младших школьников программированию // Современные проблемы науки, общества и культуры : сб. статей X Междунар. науч.-практ. конф., Омск, 24–25 апреля 2025 г. Омск : Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, 2025. С. 314–318.

УДК 37.013

Современное развитие эвентуальной парадигмы учебно-образовательной практики

Current development of the eventual paradigm of educational practice

Анна Андреевна Меньшикова
Anna Andreevna Menshikova

Сибирский государственный медицинский университет, Томск, Россия
Siberian State Medical University, Tomsk, Russia
wqpwqpwqpwqpwqp@mail.ru

Аннотация. Применяются эвентуальные аспекты освоения учебно-образовательных практик. Эвентуальный прием обучения характеризуется эвристическим потенциалом и методическим воздействием. Эвентуальный принцип обучения позволяет установить баланс между теоретической подготовкой и развитием практических навыков у обучаемого.
Ключевые слова: эвентуализм, моделирование ситуаций, обучение, адаптация, поддержка, новации
Keywords: eventualism, modeling of situations, training, adaptation, support, innovation

Современная учебно-образовательная практика активно развивается. Одним из инновационных приемов является применение эвентулаьного подхода в обучении, основанного на соответствующих проективных практиках [1].

Принципами эвентуального обучения являются основание процессуальной адаптивности различными свойствами. Как правило, процессуальная адаптивность достигается преимущественно посредством применения двух стратегий: обучением посредством практической деятельности либо преимущественно созерцанием репрезентативных ситуаций. Существуют примеры спонтанной адаптации, заключающейся в минимальном применении концептуально-проектных либо эвентуальных алгоритмов.

Эвентуальный подход в образовательной практике, конститутивный потенциал социальной системы заключаются в возможности имитировать поведение социальных акторов, получить, таким образом, психологическую поддержку.

Смысл развития эвентуальной парадигмы учебно-образовательных практик заключается в том, чтобы установить необходимый баланс между концептуально-логическим, теоретическим содержанием учебно-образовательных практик, и практической деятельностью обучаемых. Основными приемами эвентуального обучения являются:

1) исполнение пассивной позиции обучаемого в случае перцептивного созерцания практически значимых ситуаций;

2) перформативная практика – непосредственное переживание практических, коммуникативных ситуаций обучаемым;

3) применение компенсирующего и развивающего методического приема обучения.

© Меньшикова А. А., 2026

Эвентуальный принцип обучения может быть реализован в курсе нарративно-деятельностного подхода.

Важным аспектом эвентуального принципа обучения является возможность установить аспекты воздействия на объект или ситуацию, получить представление о факторах, влияющих на данное изменение.

Альтернативной формой реализации эвентуального подхода к обучению является исполнение принципа имитации обучаемым шаблонных моделей. В системе обучения возможны отклонения от установленных норм. Данные отклонения подвергались систематическому исследованию; полученные выводы обладают методической ценностью. Выбранная для обучения ситуация соответствует актуальным интересам обучаемого.

Эвентуальная стратегия обучения требует имитации действий либо ролевых приемов, а также максимально увеличенного периода событий, попадающих в фокус внимания субъекта образовательного процесса. Ситуации практического опыта можно описывать, применяя максимально репрезентативные атрибутивные определения, описывающие объекты, явления и ситуации.

Эвентуальный принцип обучения позволяет поддерживать системные представления о явлении или предмете, надолго сохранять требуемый уровень развития компетентностей. Эвентуальность является основным системообразующим фактором в обучении, поскольку позволяет проецировать эффект развития всех установленных органов чувств, запоминать эвентуальные алгоритмы в процессе обучения.

Максимальный эффект эвентуального обучения может быть достигнут посредством имитации алгоритмов в проектных отношениях. Эвентуальный принцип в обучении позволяет экономить усилия в условиях нестабильности образовательной среды [2].

Так, учебно-образовательный курс организуется с применением доминирующего эвентуального нарратива. Практика формирования вариативных учебных компетентностей дополняется фрагментарно, в зависимости от сопутствующих потребностей. Данная программа предполагает применение принципов саморефлексии на каждом этапе освоения учебно-образовательной программы. Допускается перформативное восприятие типовых моделей развития ситуации, подготовленных способов оценки.

В плане целостной учебно-образовательной программы предлагается развитие диалогических практики между учителем (преподавателем) и обучаемым, учащимися в группах. Диалогический прием способствует более эффективному освоению учебного материала, большей адаптивности как основного понятия и принципа эвентуального подхода к обучению.

В учебно-образовательном проекте приводится схематичное изложение основных компетентностей. Далее развитие обучаемого осуществляется в соответствии с эвентуальными моделями, включающими в себя поведенческие шаблоны, речевые практики, материальное сопровождение ситуации.

Основной проект соотносится с актуальной ситуацией, актуальным состоянием развития учебных компетентностей.

Имитация действия может дополняться реализацией эвентуального проекта.

Имитация поведенческих шаблонов в образовании характеризуется градацией в соответствии с установленными принципами: на всех этапах обучения обучаю-

щийся осваивает эвентуальный алгоритм действий, позволяющий сформировать практические навыки и учебные компетентности, соответствующие нормативному эталону. Степень эффективности реализации данных навыков может варьироваться. Повторение образа действий по достижению данных навыков должно сохраняться.

Одним из основных понятий эвентуальной парадигмы обучения является понятие эвентуального алгоритма. Эвентуальный алгоритм проявляется в процессе перцептивного взаимодействия с окружающей средой.

Анализ объективных событий, ситуаций практического опыта, разработка способов решений оптимально являются итоговым этапом учебного курса. Выполнение данных практических заданий направлено на развитие навыков практического решения задач.

В контексте оптимизации эвентуальной учебно-образовательной парадигмы рекомендуется применить ретроградный прием моделирования ситуации, а также анализа кейсов, заключающийся в том, что учащиеся анализируют обратный эффект от развития ситуации, обратный процесс развития ситуации. Такой методический прием позволяет обращать внимание на основные системообразующие аспекты в процессе обучения, представляет возможность применения проективных новаций. В частности, применение ретардационного приема обучения по курсу иностранного языка позволило акцентировать внимание обучаемого на основных стилистических и синтагматических нормах иностранного языка, надолго зафиксировать их в памяти, усвоить референциальную актуальность синтагм иностранного языка.

В парадигме эвентуального обучения уделяется большое внимание эволюционной тенденции развития ситуации. Социальное поведение акторов не должно создавать эвентуального ограничения, что способствует поддержке комплексной мотивации, важной для обучения [3].

Методическую ценность представляет собой возможность применения проективного принципа обучения.

В управлении ситуационным обучением определенные возможности представляет семиотическая система, выступающая в качестве эвентуального посредника. Процесс изменения среды, объектов проецируется на типовые, шаблонные ситуации. В результате устанавливается оптимизирующая связь – студенту достаточно установить когнитивную ассоциацию в памяти.

Благодаря применению эвентуальной парадигме обучения варьируются профессиональные приемы преподавателя. Преподаватель становится практическим наставником либо занимает коллегиальную позицию в деятельности.

Таким образом, эвентуализм в образовании способствует социальной интеграции, поддерживая актуальные потребности экономики человеческого капитала.

Список источников

1. Сысоева В. А. Метод эвентуального проектирования // Архитектура. 2014. Вып. 7. С. 158–163.

2. Болкунов И. А. Обучение при сокращении контактных часов // Таврический научный обозреватель. 2017. № 2. С. 15–18.

3. Маслоу А. Теория человеческой мотивации. СПб. : Евразия, 1999. С. 77–105.

УДК 331.548

Практические инструменты профориентационной работы в рамках программ воспитания и дополнительного образования МАОУ «Планирование карьеры»

Practical tools for career guidance within the framework of the Career Planning program for education and additional education

Екатерина Александровна Мирицкая
Ekaterina Alexandrovna Miritskaya

МАОУ «Планирование карьеры», Томск, Россия
Municipal institution centre by career planning, Tomsk, Russia
miritskayaka@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт МАОУ «Планирование карьеры» в профориентационной деятельности, используемые ресурсы при реализации программ воспитания и дополнительного образования. Представлен анализ практических инструментов и результатов профориентационной работы педагога-организатора.
Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, программа воспитания и дополнительного образования, инструменты профориентационной работы
Keywords: career guidance, professional self-determination, education and additional training programs, career guidance tools

МАОУ «Планирование карьеры» является муниципальным оператором по организации и координации профориентационной работы в учреждениях общего и дополнительного образования города Томска, выступает муниципальным оператором платформы «Билет в будущее». Центр дополнительного образования имеет богатый опыт в реализации различных профориентационных программ, проектов, направленных на развитие профессионального самоопределения, а также различных мероприятий для детей 6–18 лет.

Согласно определению Г. В. Резапкиной, профессиональная ориентация является инструментом, наращивающим количественные показатели в знаниях, умениях и навыках обучающегося в соответствии с запросами экономики и рынка труда, в то время как профессиональное самоопределение является качественным показателем профессионально-трудовой мотивации, сформированной на основании интересов, ценностных ориентаций, мировоззрения, т. е. является результатом осмысленного профессионального выбора. В идеальном варианте профориентация направлена на содействие в самоопределении, в результате чего достигается баланс между запросами государства (региона) и личностным выбором [1].

В рамках профориентационной работы педагогами МАОУ «Планирование карьеры» активно используются методы и формы деятельности, которые помогают школьникам определиться с выбором профессии, развить профессиональные навыки, а также учесть свои способности и интересы при построении профессио-

© Мирицкая Е. А., 2026

нального будущего. Профориентация возможна благодаря использованию комплекса ресурсов: городских программ воспитания и дополнительного образования, сайта дистанционных профориентационных мероприятий cpcgame.ru, страницы «Планирование карьеры» в социальной сети Вконтакте и сотрудничества с многочисленными социальными партнерами.

Успешная реализация программ воспитания и дополнительного образования на протяжении многих лет позволяет говорить о востребованности и эффективности данной практики для образовательных организаций, обучающихся, педагогов и родителей. Программы «Планирование карьеры» и «Бизнес-инкубатор» более 20 лет и 15 лет соответственно поддерживаются и утверждаются учредителем – департаментом образования администрации Города Томска. Городские программы позволяют обучающимся на практике познакомиться с особенностями конкретных профессий, соотнести свои возможности с требованиями профессиональной деятельности, выполнить командные проекты.

Основными методами в программах воспитания и дополнительного образования выступают:

– метод игры (квест, ролевая игра, деловая игра) моделирует ситуации, способствующие формированию профессиональных и личных решений;

– метод экспертного оценивания (оценка испытуемого в поисковой ситуации по готовым, выделенным заранее критериям либо их определение);

– проектные методы (развитие компетентности решения проблем, коммуникативной и информационной культуры, составление плана профессиональной карьеры);

– методы практико-ориентированной деятельности со специалистами из различных областей в профессиональной пробе, направленной на отработку навыков коммуникации, самопрезентации и планирования своей деятельности;

– методы проблемного обучения (разрешение проблемных ситуаций, метод обучающего кейса) как моделирование реального процесса в ходе профориентационных игр, простраивание стратегий выхода из ситуаций, имитирующих реально существующие рабочие процессы.

Выбор конкретных инструментов зависит от целей профориентационной работы, возраста участников, доступных ресурсов и других факторов. Эффективно сочетание нескольких методов для достижения максимального результата.

Программы МАОУ «Планирование карьеры» построены по принципу профессиональных и профильных проб, которые позволяют обучающемуся реализовать и проявить профессиональную одаренность в процессе проектной деятельности [2]. В программах применяются профессиональные пробы в формате организованных лабораторий, мастерских или на базе предприятий. Начиная с 2020 г. разрабатываются и активно используются дистанционные профессиональные пробы, предусматривающие создание видеороликов о профессиях, с последующим выполнением практических заданий. В программы включены минимум 10 профпроб, реализуемых в течение учебного года как на базе Центра, так и на площадках социальных партнеров.

Для организации эффективной профориентационной деятельности необходимо активное участие не только образовательных учреждений, но и заинтересо-

ванных предприятий, организаций реального сектора экономики, финансовых учреждений, органов государственной власти и местного самоуправления.

Взаимодействие МАОУ «Планирование карьеры» с социальными партнерами и вовлечение местных предприятий в профориентационную работу с молодежью решают ряд стратегических задач:

– содействие обучающимся в выборе профессии, когда образовательная организация имеет данные о запросах рынка труда, а работодатели, в свою очередь, могут заинтересовать потенциальных работников и помочь учащимся в профессиональном самоопределении;

– формирование у обучающихся компетенций, востребованных в современной социальной жизни, региональной экономике и промышленности;

– содействие трудоустройству и социальной адаптации несовершеннолетних, получение первого опыта работы при временном трудоустройстве, прохождении профессиональных проб, общении с работодателями;

– создание условий для формирования собственного профориентационно значимого опыта обучающихся через профильные смены, профориентационные игры, квесты, профессиональные пробы.

МАОУ «Планирование карьеры», являясь муниципальным оператором по профориентации, взаимодействует с большим количеством предприятий в течение года, привлекая новых социальных партнеров под конкретные мероприятия и проекты. Основными и постоянными партерами Центра являются: Кадровый центр «Работа России», Региональный центр финансовой грамотности Томской области, ТГПУ, Центр «Мой бизнес». Помимо основных социальных партнеров в 2025 г. было привлечено 29 компаний и индивидуальных предпринимателей.

Основные формы взаимодействия МАОУ «Планирование карьеры» с социальными партнерами:

– совместные каникулярные профильные смены;

– совместные профориентационные проекты – каникулярные профильные смены, проект по развитию финансовой грамотности «ФИНкласс», городские и региональные конкурсы, профориентационные и деловые игры («Рынок труда», «Молодежь. Карьера. Успех», квест «Университи», Профориентационный хакатлон и др.);

– экскурсии и дни открытых дверей на предприятиях и в образовательных организациях;

– проведение информационно-просветительских мероприятий – образовательные семинары, встречи для обучающихся с предпринимателями, представителями компаний;

– привлечение экспертов для оценки проектов, выступлений, работы команд;

– профессиональные пробы как основная форма погружения в профессиональную деятельность специалистов различных направлений.

Эффективность применения практических инструментов в ходе реализации программ оценивается посредством анализа рейтинга обучающихся, плана профессиональной карьеры, ответов на опросник предприимчивости, модифицированной методики «Личный профессиональный план» (Е. А. Климов в адаптации Л. Б. Шнейдера) и др.

Согласно мониторингу участников программы «Планирование карьеры» 2024–2025 учебного года, 33,7 % обучающихся 5–11-х классов определились с выбором одной профессии, 21 % имеют альтернативные варианты, 14,4 % определились с профилем обучения. При этом остальные отмечают следующее: 25,6 % изучили информацию об университетах, техникумах, колледжах, 23 % ходят к репетитору или на дополнительные занятия, а 22,6 % участвуют в профориентационных мероприятиях. Большинство школьников, определившихся с профессией, распределились следующим образом от большего к наименьшему: IT-сфера, медицина, дизайн, юриспруденция, механико-техническое направление, инженерия, полиция, архитектура, психология, педагогика, биолого-почвенное направление, ИП и др. При этом 53,6 % знают университет или техникум, в котором планируют учиться, какие ЕГЭ необходимо будет сдавать для поступления на выбранные специальности. 78,3 % обучающихся знают основные требования и медицинские противопоказания, которые предъявляет будущая профессия к человеку. Понимание своих возможностей, способностей и знаний для обучения по выбранной профессии отмечают у себя 81,8 % обучающихся. Данные мониторинга демонстрируют положительную динамику по показателю выраженной готовности выбора профессии, что свидетельствует о том, что участники программы смогли не только выбрать профессию на основе анализа своих способностей и ресурсов, но и понимают способы достижения профессиональной цели, знают возможные варианты трудоустройства, имеют запасные варианты по достижению цели.

Таким образом, применение практических инструментов профориентационной работы способствует развитию у обучающихся МАОУ «Планирование карьеры» готовности к профессиональному самоопределению, формированию профессиональных компетенций, мотивации к осознанному выбору профессии, а также навыков, необходимых для успешной социальной и профессиональной адаптации.

Список источников

1. Резапкина Г. В. К вопросу о соотношении понятий «профессиональная ориентация» и «профессиональное самоопределение» // Платформа-навигатор «Развитие карьеры» : научно-методический журнал. URL: https://platformanavigator.ru/2018/09/30/k-voprosu-o-sootnoshenii-ponjatij-professionalnaja-orientacija-iprofessionalnoe-samoopredelenie/ (дата обращения: 08.04.2026).

2. Программа воспитания и дополнительного образования на базе УДО «Планирование карьеры». URL: https://docs.pfdo.ru/uploads/programs/igN/Vu8/igNVu8eS6i6kIyyJyvnKCAHkva71aAcc.pdf (дата обращения: 08.04.2026).

УДК 304.2

Школа как молодежная культурная сцена: сценовый подход к школьному контексту

School as a youth cultural scene: a stage approach to the school context

Олег Валерьевич Мясоутов
Oleg Valerievich Myasoutov

Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, Красноярск, Россия
Siberian Institute of Business, Management and Psychology, Krasnoyarsk, Russia
Средняя общеобразовательная школа № 10 им. Ю. А. Овчинникова, Красноярск, Россия
Secondary school №10 named after Yu. A. Ovchinnikov, Krasnoyarsk, Russia
polius@mail.ru

Аннотация. Рассматривается феномен школы как молодежной культурной сцены с применением сценового подхода, позволяющего анализировать современную школу не только как институт воспитания и трансляции культуры, но и как особое пространство формирования и проявления молодежных культурных практик, идентичностей и стилей взаимодействия. Обосновывается актуальность сценового подхода для исследований школьных процессов. На основе концепта культурной сцены раскрываются ключевые характеристики школьного контекста, проявляющиеся в молодежной культуре.
Ключевые слова: школа, сценовый подход, молодежная культурная сцена, молодежная культура
Keywords: school, stage approach, youth cultural scene, youth culture

Молодежь является движущей силой социально-культурного прогресса, способствуя формированию новых моделей поведения и социальных норм. В свою очередь школьная молодежь – это динамичная социально-демографическая группа, включающая талантливых и одаренных подростков с потенциалом стратегического мышления и решения сложных задач. В течение следующих 10–30 лет именно эта молодежь станет ключевым компонентом социальной структуры российского общества. Однако наука сталкивается с недостаточной разработанностью вопросов влияния современных культурных практик на социально-психологические и социально-культурные процессы в молодежной среде. Научный анализ механизмов воздействия активных культурных практик школьной молодежи на процессы формирования ее идентичностей и смыслов позволит целенаправленно формировать гражданскую идентичность и разрабатывать принципы воспитательной работы в школе.

Школа традиционно рассматривается как институт воспитания и трансляции культуры [1, с. 8], но в условиях гетерогенной социокультурной среды она сама оказывается погружена в сложный культурный контекст локальной территории (района, города, региона). Данный контекст во многом определяет внутреннее пространство школы: осваивая учебную программу и проходя социализацию, учащиеся одновременно оказываются в точке пересечения разных групповых идентичностей – от субкультурных и стилевых до этнических и религиозных.

© Мясоутов О. В., 2026

При этом на современном этапе в российской школьной повседневности совмещаются три социокультурные тенденции. Первая – традиционный уклад школьной жизни, унаследованный от советской модели. Вторая – инновационная образовательная парадигма, заявленная ФГОС (компетентностный подход, индивидуализация, метапредметность и т. д.). Третья – отражение глобальных вызовов новой технологической реальности и социальной неопределённости, которые проникают в школу через цифровую среду и изменяющиеся ценностные установки молодых людей. При этом молодёжь выступает не только носителем инноваций, но и инициатором новых форм культурных практик и ценностей, влияющих на развитие общества. Следовательно, центральной исследовательской проблемой становится несоответствие между сложным, полифоничным культурным опытом учащихся и зачастую монологичной, нормативной моделью воспитания в школе. Сместить фокус с трансляции готовых культурных образцов на процессы производства культурных смыслов, их публичного предъявления и обсуждения внутри школьного сообщества, на наш взгляд, позволяет концепт «культурной сцены», открывающий новые перспективы для теории и практики воспитания как феномена культуры.

Понятие «сцена» является относительно новым в изучении молодежной культуры и исторически возникло на пересечении двух направлений – исследований города и социологии музыки. Сценовый подход возник вместе с изменениями молодежной реальности в 1980–1990-х гг., когда на смену классическим работам по субкультурному подходу [2] пришли идеи авторов, вдохновленных резкими изменениями культурных молодежных ландшафтов, став некоторым ответом на глубинные трансформации обществ позднего модерна: индивидуализацию, глобализацию культурных потоков и стирание жестких границ между стилями и группами, приведших к возникновению «постмодерных субкультур» [3–5]. В отличие от традиционного субкультурного подхода к изучению молодежной культуры, сценовый подход фокусируется на ситуативных, сетевых и часто временных объединениях, возникающих вокруг конкретных практик в определенных местах (театральная логика), причем как физических, так и виртуальных.

На современном этапе некоторые ученые пытаются адаптировать сценовый подход к исследованиям немузыкальных пространств и практик. Например, в рамках исследования новых форм молодежных социальностей с учетом выбора особых мест, наделяемых молодыми людьми своими смыслами, как части их групповой идентичности, Е. Л. Омельченко делает вывод, что «на формирование особых молодежных солидарностей или культурных молодежных сцен не в меньшей степени (а в конкретной российской ситуации – в значительной степени) влияют государственные дискурсы в отношении молодежи, локальные условия взросления, гендерные, религиозные и этнические режимы нормативности и, конечно, уровень и качество жизни в целом» [6, с. 8]. «Сцена», с точки зрения Е. Л. Омельченко и С. И. Полякова, представляет собой «место притяжения и создания неких культурных продуктов, наделяемых смыслом, значимым для групповой идентичности» [7, с. 116]. Таким образом, сцена – это всегда какое-то «место», при этом «место» многозначное, представляющее собой как конкретную физическую точку притяжения, так и более широкий контекст, выходящий за рамки конкретного простран-

ства, то есть «место», которое становится символом (знаком) групповой идентичности. В контексте сценового подхода одним из таких ключевых мест – молодежной культурной сценой – может стать школа.

Сценовый подход к школьному контексту позволяет учитывать не только традиционную средовую составляющую, но и динамику групповых молодежных идентичностей внутри школьного пространства, а также реакции самих школьных сообществ на дискурсивное давление внешней среды, что открывает новые возможности для решения проблем школьного воспитания.

В рамках данного исследования «культурная сцена» понимается как локально организованный социальный мир, состоящий из акторов (людей), сетей и сообществ. Она включает в себя не только тех, кто производит культурные смыслы (своего рода «актеров» и «режиссеров»), но и тех, кто их воспринимает, интерпретирует и оценивает («зрителей» и «критиков»). Это пространство производства, где в ходе групповых практик создаются и наделяются смыслом культурные продукты, конструирующие коллективную идентичность.

Современная школа является ключевой точкой сборки разнородных молодежных культурных смыслов и ценностей. Будучи наиболее восприимчивой к социокультурным трансформациям, молодежная культура именно в школьном пространстве находит как платформу для своего выражения, так и поле для столкновения с традиционными нормами.

Исходя из этого, выдвигается авторская гипотеза о том, что концепция «молодежной культурной сцены» может стать той самой «точкой опоры», которая позволит современной школе преодолеть нарастающий ценностно-мировоззренческий кризис в сфере воспитания. Этот кризис проявляется в остром противоречии между динамичной «культурой желаемого настоящего» [8], носителями которой являются сами ученики, и во многом консервативной традиционной школьной повседневностью. Если школа и система образования в целом не заметят вышеназванного противоречия и, по образному выражению С. Д. Полякова, вместо «авангардного» сценария мы пойдем по «арьергардному» или даже «контркультурному» сценарию [9], скорее всего, мы так и будем пестовать пространство «двоемирия» (в школе – одно, в жизни – другое), тот самый «вечный» социально-педагогический культурный сюжет.

С точки зрения сценового подхода школа представляет собой гибридную культурную сцену, где физическое пространство (класс, рекреация, школьный двор и пр.) неразрывно сливается с цифровым (чаты, социальные сети, игровые платформы и т. д.). Именно эти пространства становятся основными площадками, где глобальные тренды переводятся на язык локальных практик, ценностей и идентичностей. Отсюда «открытие» школы как «молодежной культурной сцены» становится одной из наиболее важных культурологических задач, тем более исходя из того, что школа всегда обладала и обладает социокультурным потенциалом для поддержки и культивирования культурного в человеке, а развитие подростка определяется «противоречивым действием биопсихических и социокультурных факторов в становлении взрослого человека» [10, с. 4]. Предлагаемая аналитическая рамка призвана обновить инструментарий для анализа и проектирования школьной среды как динамичного диалогического пространства, способного не гасить, а про-

дуктивно работать с этим противоречием в условиях новой технологической реальности и глобальной неопределенности.

Список источников

1. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Иванова С. В. Современная российская школа: этапы становления (1980–2020-е гг.) // Ценности и смыслы. 2024. № 2 (90). С. 6–45.

2. Hall S., Jefferson T. Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain. Psychology Press, 1993. 287 p.

3. Bennett A. Subcultures or neo-tribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste // Sociology. 1999. Vol. 33. № 3. P. 599–617. URL: https://web.mit.edu/schock/www/docs/bennett-subcultures.pdf (дата обращения: 11.04.2026).

4. Malbon B. Clubbing: dancing, ecstasy and vitality. London; New York: Routledge, 1999. 236 p. URL: https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Clubbing-Dancing-Ecstasy-and-Vitality-by-Ben-Malbon.pdf (дата обращения: 11.04.2026).

5. Riley S., Griffin C., Morey Y. The «pleasure citizen»: Analyzing partying as a form of social and political participation // Young: Nordic Journal of Youth Research. 2010. № 18 (1). P. 33–54. URL: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/110330880901800104?cookieSet=1 (дата обращения: 11.04.2026).

6. Молодежь в городе: культуры, сцены и солидарности : коллективная монография / сост. и науч. ред. Е. Л. Омельченко ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 502 с. URL: https://id.hse.ru/data/2020/08/17/1585824942/Молодежь%20в%20городе_текст_сайт.pdf (дата обращения: 11.04.2026).

7. Омельченко Е. Л., Поляков С. И. Концепт культурной сцены как теоретическая перспектива и инструмент анализа городских молодежных сообществ // Социологическое обозрение. 2017. 16 (2). С. 111–132. URL: https://sociologica.hse.ru/data/2017/06/30/1171215863/SocOboz_16_2_111-132_Omelchenko_Poliakov.pdf (дата обращения: 11.04.2026).

8. Мясоутов О. В., Казанова Т. И., Приходько И. Н. Культура школьников в условиях неопределенности: динамика, реакции, оценки // Человек и образование. 2022. № 4. С. 71–79.

9. Поляков С. Д. Социокультурные вызовы современной школе: опыт феноменологического анализа // Непрерывное образование: XXI век. 2017. 2 (18). С. 1–8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-vyzovy-sovremennoy-shkole-opyt-fenomenologicheskogo-analiza (дата обращения: 11.04.2026).

10. Меренков А. В. Духовно-нравственное развитие подростков 11–15 лет : методическое пособие для родителей, учителей, классных руководителей. Екатеринбург : Изд-во ИСТУ, 2017. 140 с.

УДК 37.022

Дидактический ресурс информационно-познавательного пространства дистанционных профориентационных игр (https://cpcgame.ru/ МАОУ «Планирование карьеры» г. Томска)

Didactic resource of information and educational space of distance career guidance games (https://cpcgame.ru/ MAOU "Career Planning" of Tomsk)

Надежда Валерьевна Петрова
Nadezhda Valerevna Petrova

МАОУ «Планирование карьеры», Томск, Россия
MAOU «Career Planning», Tomsk, Russia
prof@cpk.tomsk.ru

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Аннотация. Описывается значимость информационно-познавательного ресурса, динамика его трансформации с учётом запросов и особенностей как современных школьников, так и образовательного пространства. Представлены особенности профориентационного ресурса cpcgame.ru для школьников и педагогов. Представлены основные типы заданий и особенности их реализации на сайте. Приведены результаты анализа метрики сайта в динамическом аспекте. Указаны основные перспективы развития данного ресурса.
Ключевые слова: информационно-познавательное пространство, профориентационный ресурс, дистанционные игры, типы игровых заданий
Keywords: information and educational space, career guidance resource, distance games, types of game tasks on websites

Изменения в процессах получения и осмысления информации, трансформация образа жизни современных пользователей сети ставят перед образованием ряд серьёзных проблем. Линейные процессы мышления, доминирующие в системе образования, могут «тормозить» образование современников, выросших на играх и веб-серфинге [1]. Несмотря на активное развитие электронного образования и распространение сетевых образовательных ресурсов, таких как МООК (массовые открытые онлайн-курсы), специалисты отмечают низкий коэффициент их эффективности: завершают курсы в среднем от 3 до 14 % обучающихся. Возможно, разработчики программ и курсов не учли зависимость современных пользователей от виртуальной среды, позволяющей вести диалог, размышлять и получать удовольствие от развлечений. Необходимо создавать соответствующую образовательную среду, в которой контент может быть представлен просто, наглядно и доступно [2].

Информационно-познавательный ресурс с применением игровых технологий создаёт необходимые условия для привлечения и удержания внимания школьников.

© Петрова Н. В., 2026

Игровые технологии делают процесс обучения более увлекательным и интерактивным, что способствует повышению интереса учащихся к изучаемым темам. В таких играх школьники могут не только получать знания, но и применять их на практике, решая различные задачи и участвуя в конкурсах. Информационно-познавательный ресурс cpcgame.ru создан в МАОУ «Планирование карьеры» в 2015 г. в процессе формирования профориентационной среды, доступной для любого школьника в любое время как устойчивый канал связи с обучающимися – основными потребителями образовательных услуг.

Отметим, что с 2013 г. стала очевидной тенденция снижения количества участников очных профориентационных мероприятий на 38 %. Основные причины: отсутствие прямого канала коммуникации с обучающимися, отдаленность учреждений. Следует отметить и особенность современных школьников, предпочитающих мероприятия без предварительной подготовки, то есть в формате «здесь и сейчас». Ориентация на быстрый результат является одной из отличительных характеристик современных обучающихся. В сложившейся ситуации запуск ресурса cpcgame.ru решил проблемы, связанные с доступностью и скоростью получения профориентационных услуг. Ресурс направлен на создание специализированной среды, позволяющей школьнику осваивать, преобразовывать информацию о профилях обучения, профессиях, профессионально важных качествах специалиста, методах принятия решений и реализации выбора. При этом школьник является автором собственного образовательного пути, учитывает темп своего продвижения вне зависимости от своего места жительства или обучения. Для этого школьник на сайте проходит тестирование в разделе «Навигатор профессий», где выбирает интересные ему школьные предметы. Комбинация выбора пользователя показывает возможные направления профессиональной деятельности и соответствующие игры на сайте [3].

Благодаря доступности и открытости платформы учителя могут эффективно применять её возможности в учебном процессе, на классных часах, во внеурочной деятельности и т. д. Ресурс способствует увеличению числа участников городских программ воспитания и дополнительного образования, а также областных профориентационных конкурсов. Он создает условия для совместной реализации профориентационных мероприятий и оптимизирует ресурсы образовательных организаций, позволяя выполнять задания удаленно и в удобное время. Для пользователей установлены красочные баннеры и таймеры, по которым пользователь может определить тайминг игры. Для удобства пользователей баннеры игр подсвечиваются разными цветами в соответствии со статусом игры: желтый – можно записаться на игру, но задания еще не доступны, зеленый – можно записаться на игру и выполнять задания, фиолетовый – игра завершена, подведены итоги, задания игры закрыты для пользователей. Особенностью ресурса является и то, что пользователь в личном профиле может отслеживать свои достижения: высвечиваются баннеры игр, в которых пользователь принимал участие с указанием личного рейтинга. Любому посетителю сайта доступны сведения об участии пользователей в играх. Данная функция удобна для педагогов и родителей, которые могут отслеживать, к каким направлениям деятельности у школьника формируется интерес.

В настоящее время на сайте проведено 322 игры для более чем 27 000 пользователей. За год проводится в среднем 43 игры для обучающихся с 7 до 18 лет. Для сравнения: в первый год запуска сайта было реализовано 13 игр. Самое большое количество игр было реализовано в период пандемии COVID-19 – в апреле 2020 г. было проведено 19 игр. Игры проводятся по четырем направлениям:

1. Финансы, менеджмент, бизнес и предпринимательская деятельность – 30 % игр от общего количества за весь год.

2. Конструкторская деятельность – 14 % игр.

3. Юриспруденция, социология, обществознание, волонтерская деятельность – 13 % игр.

4. Выбор профессии: методики, технологии – 43 % игр.

Максимальной популярностью пользуются игры по финансовой и предпринимательской деятельности и по выбору профессии. Это объясняется повышенным интересом школьников к данным направлениям двух больших городских программ воспитания и дополнительного образования: «Бизнес-инкубатор» и «Планирование карьеры». С этим связано и большое количество мероприятий городского уровня – 80 %, в то время как областного – 13 % и 7 % игр уровня учреждения. При этом на сайте нет ограничений для участия в играх обучающихся из других регионов. Самая массовая категория обучающихся, участвующих в играх, 5–7-е классы (36 %) и 8–9-е классы (32 %). Для категорий обучающихся выпускных групп детских садов и студентов СПО проводится по одной игре. Школьники 5–7-х классов проявляют наибольшую активность на ресурсе и демонстрируют высокий уровень интереса к участию в играх.

На сайте реализуются несколько вариантов организации игры. При моделировании игровой ситуации координатор определяет тип игры и количество её туров. За 10 лет реализации игр мы определили, что два тура по 20–30 минут – оптимальный тайминг для игры, в которой пользователь активно принимает участие. Тип игры определяется способом подведения итогов: либо результаты обрабатываются автоматически, и пользователь сразу видит результат, либо работы участников необходимо проверять экспертам в соответствии с определенными критериями. К играм с автоматической обработкой относятся: тест – варианты ответов оформлены текстом или изображением, и возможен один вариант правильного ответа; тест на соответствие – соотнесение текста с текстом, изображения с текстом или изображения с изображением; выбор верного изображения – кликабельные изображения, и пользователь выбирает нужное; пазл – пользователь должен выстроить изображения в определенной последовательности. Эти игры можно ограничивать по времени выполнения от 10 минут и более. Время на выполнение заданий устанавливает автор игры, учитывая возраст участников и сложность задания. У пользователя есть одна попытка для выполнения задания. Пользователь, приступая к заданиям тура, запускает таймер. По истечении времени задания для пользователя закрываются, и он может сразу увидеть баллы и свой рейтинг в игре. Вся информация отражается и в кабинете участника, и на странице игры.

Второй тип игр предполагает, что по итогам выполнения заданий пользователь сможет увидеть свои баллы через определенное время после их проверки экспер-

тами: загрузка файла – пользователь загружает документ, фото, презентацию и т. д.; свой вариант ответа – для пользователя представлен вопрос и ячейка для ответа, который он вносит самостоятельно. При этом пользователь может отправить документ с работой один раз, повторной попытки нет. Данные задания проверяются вручную, и результаты вносятся на сайт техническими специалистами.

Наиболее популярными являются задания, требующие выбора изображения и соотнесения текста с изображением. Задания, требующие загрузки документа с оформленным решением задания (например, описание идеи проекта, ответы на кейсы и т. д.), пользуются наименьшей популярностью у обучающихся 5–11-х классов и выполняются в среднем 40 % пользователей. На наш взгляд, это связано со спецификой современных школьников: выполнение заданий «здесь и сейчас».

За время работы ресурс претерпел неоднократные изменения, например, в 2020 г. произошёл перевод кода на другой язык программирования. Это связано с невозможностью технического сопровождения ресурса на том языке программирования, на котором он был создан. К сожалению, для пользователей это означало потерю своих личных профилей. Зато этот переход позволил модернизировать функции информационно-познавательного пространства. Например, пользователи ранее проходили регистрацию либо путем внесения адреса электронной почты, либо с помощью авторизации через VK (VK ID OAuth). Такой способ регистрации показал свою неэффективность. Многие пользователи 1–8-х классов не имели почтовых ящиков и регистрации в социальной сети. Кроме того, обучающиеся не всегда доверяют авторизации через VK ID, так как сайт получает доступ к их персональным данным. Это было учтено, и сейчас пользователь проходит регистрацию без указания почты и других данных. При регистрации достаточно указать вопрос и ответ на него. Данная информация может потребоваться для восстановления пароля. Пользователь при регистрации может выбрать любой логин.

С 2023 г. на платформе возможно создать профиль пользователя от лица педагога. Необходимость этого подтверждается результатами метрики: второе и третье место по количеству посетителей занимают пользователи в возрасте 25–34 лет – 21,01 % и 35–44 – 18,67 %. Это позволило расширить возможности педагогов, принимающих активное участие в играх на ресурсе. Педагог может создавать группы и классы, добавляя пользователей, зарегистрировавшихся самостоятельно, либо создавая новые профили. Функция быстрой регистрации пользователей в профиле педагога позволяет видеть логины и пароли обучающихся. Такая возможность появилась по многократным запросам пользователей о смене пароля или об оказании помощи в поиске своего логина. Пользователи, не запоминая свой логин, заводили новые профили на сайте. Данная функция позволяет снизить нагрузку на техническое сопровождение сайта и уменьшить количество профилей, зарегистрированных одним и тем же пользователем. Сейчас в подобной ситуации педагог может подсказать пользователю логин и пароль. Кроме того, педагог получает доступ к сообщениям для пользователей, отправленным координаторами игр. Это позволяет ему отслеживать интерес и успехи обучающихся в определенных направлениях игры, что способствует более эффективной организации работы по сопро-

вождению игр и подготовке к ним. Еще одной из причин введения новой функции для педагогов стала необходимость руководителей предварительно знакомиться с содержанием игр, чтобы эффективнее подготовить участников. Педагог может зайти в игру, посмотреть задания, но не имеет возможности отправить свои варианты ответов.

Анализ результатов работы ресурса позволяет в общих чертах представить портрет пользователя и картину динамики игрового пространства. Эта информация помогает эффективно проектировать игры и игровые события. Например, высокая активность пользователей приходится на март (18,7 %), апрель (16,7 %) и ноябрь (14,8 %), когда проходят областные игры по предпринимательству, финансам для школьников 5–11-х классов и для студентов СПО. Чаще всего пользователи работают на ресурсе по четвергам и понедельникам, тогда как пятница – самый непопулярный день для выполнения заданий на сайте. Наиболее востребованное время для выполнения заданий и посещения сайта – с 10:00 до 15:00, пик посещаемости приходится на 14:00. Стоит отметить, что участники проявляют активность и в вечернее время с 20:00 до 21:00. То есть доступность заданий на ресурсе позволяет участникам подбирать удобное время и место для выполнения заданий. Большинство пользователей (63,62 %) используют мобильное устройство для входа на сайт и только 36 % – персональный компьютер. Популярность мобильных устройств стала причиной очередной модернизации сайта – в 2020 г. создана мобильная версия ресурса, которая позволяет пользователям выполнять задания, работая со своих телефонов и планшетов. Эффективность изменений подтверждается и результатами метрики: прослеживается положительная динамика по показателю глубины просмотра (Pages Per Visit) – это среднее количество страниц, на которые перешел пользователь за один визит, то есть интересно ли пользователю на сайте. Норма глубины просмотра – от 3 страниц, хороший показатель – от 4,5. Сейчас глубина просмотра сайта составляет 6,8 страницы, тогда как в первый год работы сайта – 4,25. Время, проведенное на сайте, составляет в среднем 7 минут 56 секунд, в первый год работы сайта – 5 минут 16 секунд.

В настоящее время на ресурсе апробируются новые игровые компоненты: баллы, бейджи и лидерборды, которые составляют так называемую триаду PBL (Points, Badges, Leaderboards). Баллы показывают достижения и прогресс игроков, бейджди добавляют игрокам статус и мотивируют их. Лидерборды призваны демонстрировать место игрока в ряду других участников. Внедрение PBL направлено на повышение мотивации школьников к участию в играх, а также на усиление их вовлеченности [4].

Итак, информационно-познавательное пространство МАОУ «Планирование карьеры» г. Томска (https://cpcgame.ru/) – динамично развивающийся профориентационный ресурс. За годы существования он неоднократно трансформировался: его возможности и инструменты совершенствовались с учетом образовательных задач и специфики обучающихся. Ресурс привлекает школьников и педагогов города, области и других регионов страны к участию в игровых профориентационных событиях дистанционного типа.

Список источников

1. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. October. Vol. 9, № 5. P. 1–6.

2. Feng W., Tang J., Xiao Liu T. Understanding Dropouts in MOOCs. 2019. URL: http://keg.cs.tsinghua.edu.cn/jietang/publications/AAAI19-Feng dropout-moocs.pdf (дата обращения:01.04.2025).

3. Петрова Н. В. Разработка и продвижение сетевых информационно-образовательных ресурсов поколения Z : магистерская диссертация по направлению подготовки 42.04.01 Реклама и связи с общественностью. Томск, 2016. URL: https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:3291 (дата обращения: 01.04.2025).

4. Панарина С. Н., Сапожникова А. В., Яковлева Н. Л. Повышение практической значимости триады points, badges, leaderboards в образовательном процессе // Казанский педагогический журнал. 2021. № 1. С. 127–133. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-prakticheskoy-znachimosti-triady-points-badges-leaderboards-v-obrazovatelnom-protsesse (дата обращения: 01.04.2025).

УДК 373.1

Особенности внедрения персонализации обучения в общеобразовательное учреждение

Features of Implementing Personalized Learning in a General Education Institution

Данил Владиславович Середенко
Danil Vladislavovich Seredenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
seredenko.danil@list.ru

Аннотация. В статье автором рассматривается и вводится свое определение персонализации обучения, обоснованы существующие механизмы персонализации обучения и алгоритм внедрения в общеобразовательном учреждении.
Ключевые слова: персонализация обучения, дифференциация заданий, индивидуальные образовательные программы, механизмы персонализации обучения, алгоритм внедрения персонализации обучения
Keywords: personalization of learning, differentiation of tasks, individual educational programs, mechanisms for personalization of learning, algorithm for implementing personalization of learning

В настоящее время в современных образовательных организациях идет модернизация образовательного процесса. Одной из задач модернизации является персонализация образовательного процесса, т. е. изменение содержательной структуры образовательного процесса с точки зрения организационных аспектов.

В рамках организационных аспектов модернизации образовательного процесса одним из направлений является персонализация. Рассмотрим существующие определения данного понятия.

Проблема организации персонализации обучения рассматривалась учеными в разные годы. Справедливо будет сказать, что предпосылками возникновения персонализации обучения стали субъектный подход (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская и др.), личностно ориентированный подход (А. Маслоу, К. Роджерс, В. А. Сухомлинский и др.) и индивидуальный подход (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, И. Г. Песталоцци и др.)

Персонализация обучения рассматривается, как образовательный процесс, при котором обучающиеся самостоятельно определяют для себя формы, методы, содержание, инструменты своего обучения, а также самостоятельно выстраивают свою образовательную траекторию и систему оценивания полученных знаний [1], эра развития личности, процесс развития потенциала учащихся, возможность выбора учащимся целей, содержания и образовательной траектории [2]. Персонализация обучения дает возможность учителям дифференцировать обучение в зависимости

© Середенко Д. В., 2026

от индивидуальных потребностей и особенностей каждого ученика, в то же время учащиеся берут на себя ответственность за свое обучение и тем самым становятся активными участниками образовательного процесса [3].

Таким образом, мы приходим к выводу, что персонализация образования – это процесс организации обучения детей, основанный на индивидуальных предпочтениях обучающихся. Меняется роль учителя и ученика – ученик становится активным участником образовательного процесса, учитель становится не транслятором знаний, а помощником в определении персональной образовательной траектории учащегося. В отличие от традиционного массового обучения, персонализация предполагает создание индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ), что способствует более эффективному развитию личности и раскрытию потенциала каждого школьника. Такой подход становится особенно актуальным в условиях цифровизации образования и внедрения новых образовательных стандартов.

Обоснуем существующие механизмы персонализации обучения.

1. Использование инноваций. Персонализация обучения в современной школе невозможна без внедрения инноваций в общеобразовательные учреждения, а также активного включения учителей в инновационную деятельность. Стоит отметить, что цифровые платформы для построения индивидуальных образовательных траекторий и мониторинга прогресса являются важнейшей частью для реализации персонализации обучения.

Определим преимущества использования информационно-коммуникационных технологий: скорость и эффективность достижения планируемых результатов учеником, наглядность и разнообразие дидактического материала, активизация познавательной деятельности и развитие мышления, индивидуализация обучения, расширения доступа к информации, развитие навыков самостоятельной работы и самоконтроля, возможность организации проектной и исследовательской деятельности, формирование информационной культуры и цифровой грамотности (Ю. П. Николаев, Г. П. Дармокрик, В. А. Малюков, Е. Н. Колесников, О. К. Салиева, Н. Р. Шарипова и др.)

Под инновациями мы понимаем не только использование ИКТ в организации образовательного процесса, но и такие инновации, как адаптивное обучение, флип-обучение и тьюториал и многое другое. А. Н. Ксенофонтова и Л. О. Бебешко в одной из своих работ говорят о данных инновациях. Технология адаптивного обучения при реализации персонализации обучения чаще всего используется при реализации дистанционных программ (веб-квест, имитационное моделирование, бизнес-симуляция и др.). Флип-обучение подразумевает обучение не только в рамках классной комнаты. Учащиеся способны самостоятельно, вне зависимости от местонахождения (классный кабинет, дом и т. д.), пользоваться цифровыми ресурсами для образовательной деятельности. Тьюториал реализуется специалистом – тьютором и направлен на усвоение обучающимися полученных знаний посредством активных методик обучения. Если говорить о персонализации обучения, то данный процесс предполагает реализацию очных занятий с использованием интерактивных подходов [4]. Сегодня уже существуют практики частичного внедрения персонализации в учебный процесс.

2. Использование индивидуальных образовательных программ. Здесь стоит четко разграничить такие понятия, как индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная программа.

Под индивидуальной образовательной траекторией (ИОТ) будем понимать подход к обучению, учитывающий индивидуальные интересы, потребности и возможности ребенка; процесс обучения ребенка, предполагающий педагогическое сопровождение учащегося с учетом его способностей, потребностей, запросов [5]. Под индивидуальным образовательным маршрутом (ИОМ) следует понимать рационально детализированный путь, совпадающий с ИОТ [6]; индивидуальную последовательность изучения учебного материала, определенную для учащегося [7]; средство персонализации обучения учащихся [8]. Индивидуальная образовательная программа представляет собой расписание контрольных точек индивидуального образовательного маршрута [6]; детализированный индивидуальный образовательный маршрут. Можно сказать, индивидуальная образовательная траектория – это результат осознанной активности обучающегося, его самостоятельного выбора и построения образовательного пути. Следовательно, именно индивидуальная образовательная программа и маршрут выступают инструментами для разработки и практического воплощения этой траектории.

3. Дифференциация учебных заданий. «Дифференцированное обучение – это специально организованная учебно-познавательная деятельность (субъект-субъектное взаимоотношение), которая, учитывая возрастные, индивидуальные особенности ученика, его социальный опыт и стартовое состояние, направлена на оптимальное физическое, духовное и психическое развитие учащихся, усвоение необходимых знаний и практических действий» [9]. Данный механизм подразумевает возможность адаптации учебного процесса для различных групп обучающихся; регулирование образовательного процесса.

Говоря о дифференциации обучения, мы не можем не обратиться к такому понятию, как «индивидуально-ориентированный учебный план». Согласно гипотезе В. Д. Шадрикова, для эффективного развития способностей учащихся важно создать специальную образовательную среду. Она должна базироваться на трёх принципах: постепенное усложнение (ученик должен видеть «лестницу» задач, где каждая следующая ступень сложнее предыдущей); мотивация к процессу (акцент делается не столько на результате, сколько на интересе к самому процессу познания); свобода выбора уровня (учащийся сохраняет за собой право выбирать и выполнять задания, соответствующие его текущим возможностям). Методика В. Д. Шадрикова предполагает разработку учебных планов, учебных программ и методических пособий, созданных для шести уровней обучения, позволяющих организовать учебный процесс для каждого ребенка, в зависимости от его индивидуальных способностей [10].

Таким образом, внедрение системы дифференцированного обучения по уровням сложности позволяет реализовать персонализированный подход. При этом фундаментальная программа (ее содержание и объем) остается единой для всех, что исключает разделение на «сильные» и «слабые» классы. Движение по уровням происходит одновременно, но с разной глубиной изучения материала.

Организация проектной и исследовательской деятельности, ориентированной на личные интересы ученика. Проектная и исследовательская деятельность учащихся позволяет каждому ученику проявить инициативу, показать уровень знаний, развить собственные умения и навыки. По мнению Ю. В. Баевой, метод проектов – это метод обучения, при котором учитель выступает в роли наставника, а ученики самостоятельно приобретают знания, планируя и выполняя проекты [11]. Групповая работа также способствует развитию коммуникативных навыков, воспитывая у школьников взаимопомощь, вежливость и умение уступать.

Обоснуем алгоритм внедрения персонализации обучения в общеобразовательном учреждении. Для внедрения персонализации в общеобразовательном учреждении необходимо реализовать следующий комплекс мероприятий (таблица).

Алгоритм внедрения персонализации обучения в общеобразовательном учреждении

Наименование этапа	Цель	Содержание	Результаты
Разработать локальные нормативные акты: положение об ИОП, регламент работы с ИОП	Создать правовую и организационную основу для реализации персонализированного обучения, закрепить единые правила и процедуры для всех участников образовательного процесса (учителей, педагогов, учащихся, законных представителей)	Разработка и утверждение локальных нормативных актов: «Положение о персонализированном обучении» (определяет цели, задачи, принципы, права и обязанности участников образовательного процесса); «Регламент работы с индивидуальными образовательными программами (ИОП)» (порядок создания, согласования, реализации и корректировки ИОП). Согласование с департаментом образования города и области. Назначение ответственных лиц (координаторы по внедрению персонализации обучения, тьюторы (если имеются), руководители методических объединений, методист, заместитель директора по научно-методической работе)	Утверждены локальные акты. Определена структура управления процессом персонализации. Согласованы документы с департаментом города и области. Все участники образовательного процесса информированы о новых правилах
Провести диагностику индивидуальных особенностей и интересов учащихся, сформировать ИОП для каждого ученика	Выявить индивидуальные особенности учащихся, их интересы, образовательные потребности и начальный уровень каждого ученика для построения ИОП	Проведение комплексного диагностического тестирования (академические знания, психологические особенности, интересы, мотивация, возможности семьи). Обработка результатов диагностики. Обсуждение результатов с родителями и педагогами, согласование образовательных целей. Формирование индивидуальных образовательных планов (ИОП) на основе диагностики и согласованных целей	Заполненные ИОП для каждого ученика. Согласованные образовательные цели между образовательным учреждением, учащимися и законными представителями

Окончание таблицы

Наименование этапа	Цель	Содержание	Результаты
Обеспечить методическую поддержку педагогов: обучение работе электронными средствами обучения, тьюторства и др.	Обеспечить учителей и педагогов необходимыми компетенциями для реализации персонализированного обучения	Проведение обучающих семинаров, мастер-классов, курсов повышения квалификации по темам: работа с цифровыми образовательными платформами; методы дифференциации обучения; технологии тьюторства, методика реализации персонализации обучения. Внедрение цифровых инструментов для мониторинга прогресса (электронные портфолио, цифровые дневники, платформы для совместной работы и т. д.). Создание методических рекомендаций и банка ресурсов для учителей	Педагоги владеют необходимыми компетенциями для работы в условиях персонализации. Создана цифровая среда для мониторинга и поддержки учащихся
Организовать регулярный мониторинг персонализации: сбор обратной связи, корректировка планов, оценка результатов	Обеспечить практическую реализацию индивидуальных образовательных программ, отслеживать прогресс учащихся и своевременно вносить коррективы	Внедрение ИОП в учебный процесс (реализация запланированных модулей, проектов, индивидуальных заданий). Регулярный мониторинг прогресса учащихся через электронные портфолио, наблюдение, промежуточные срезы знаний. Проведение промежуточной аттестации в соответствии с графиком. Сбор обратной связи от учеников и родителей о ходе реализации ИОП. Оперативная корректировка индивидуальных планов при необходимости	Реализуется ИОП каждого ученика. Ведется постоянный контроль за индивидуальным прогрессом каждого ребенка. Своевременно вносятся коррективы в образовательные программы
Анализ результативности процесса персонализации обучения	Оценить эффективность внедренной системы персонализации, выявить сильные и слабые стороны, подвести итоги за отчетный период	Анализ динамики образовательных результатов учащихся (сравнение начального и текущего уровней). Анализ данных из электронных портфолио и отчетов учителей. Проведение итоговой оценки результатов реализации ИОП для каждого учащегося. Подготовка сводных отчетов о реализации персонализированного обучения за четверть/полугодие/год. Обсуждение результатов на педагогических советах, с участием родителей. Планирование корректирующих мероприятий на следующий период	Утвержденные аналитические отчеты. Обоснованные выводы об эффективности системы. План дальнейшей работы по совершенствованию персонализации

Таким образом, персонализация обучения – это не только современный тренд, но и требование времени, способствующее развитию самостоятельности, мотивации

и личностных компетенций школьников. Внедрение такой системы требует комплексного подхода, включающего нормативное, методическое и технологическое обеспечение, а также активное участие всех участников образовательного процесса.

Список источников

1. Зеер Э. Ф., Крежевских О. В. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 4. С. 11–39.
2. Асмолов А. Г. Персонализация образования и антропология будущего // Народное образование. 2021. № 3. С. 75–82.
3. Абалян Ж. А. Ретроспективный анализ и обзор современных определений // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 249–252
4. Ксенофонтова А. Н., Бебешко Л. О. Инновационные модели обучения в персональной образовательной среде // Высшее образование сегодня. 2016. № 11. С. 30–32.
5. Исакова О. А. Индивидуальная образовательная траектория школьника как средство достижения личностных результатов : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. … канд. пед. наук / Исакова Ольга Анатольевна. СПб., 2015. 27 с.
6. Кляпышева Е. В. Индивидуальный образовательный маршрут как средство реализации индивидуальной образовательной траектории // Интерактивная наука. 2018. № 12 (34). С. 36–39.
7. Лебединцев В. Б., Горленко Н. М., Запятая О. В., Клепец Г. В. Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе. М. : Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2013. 240 с.
8. Кремнева А. С., Маркова Н. Г., Гумерова М. М. Индивидуальный образовательный маршрут как инструмент организации работы с обучающимися с признаками одаренности // Проблемы современного образования. 2021. № 1. С. 152–160.
9. Акишева А. К., Абзелова А. Н. Дифференцированный подход к обучению в начальных классах // Наука и реальность. 2021. № 1(5). С. 137–141.
10. Кожанова Е. И., Андреева Н. В. Педагогические технологии инклюзивного обучения : методическое пособие. Тверь, 2023. 26 с.
11. Баёва Ю. В. Метод проекта как современная педагогическая технология // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 2 (117). С. 117–120.

УДК 372.016:94+001.891

Особенности использования проектных технологий на уроках истории в общеобразовательной школе

Features of using project technologies in history lessons at a secondary school

Иван Валериевич Толокнев
Ivan Valerievich Toloknev

Херсонский государственный педагогический университет», Херсон, Россия
Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia
pactolus73@gmail.com

Аннотация. Изложена сущность проекта как отдельной педагогической технологии. Раскрыта органическая связь метода проектов с успешной реализацией ключевых образовательных компетентностей. Проанализированы алгоритм реализации проектных заданий, способы взаимодействия учителя с учениками, диверсифицированы пути внедрения данного вида деятельности в учебный процесс, при этом учтён соответствующий теоретический и практический опыт выдающихся отечественных педагогов. На конкретных примерах школьной программы (7–10-е классы) указана возможная тематика проектов для разработки учащимися общеобразовательных учебных заведений.
Ключевые слова: проектный метод, образовательная деятельность, макропроект, презентация
Keywords: project method, educational activities, macro-project, presentation

На сегодняшний день в нашем отечественном школьном образовании, а именно в преподавании ряда дисциплин, всё большую популярность приобретает использование проектных технологий, что само по себе является актуальным. На уроках истории также внедряются данные новации, что помогает усовершенствованию системы преподавания общественных дисциплин.

Проектным методом является дидактический способ активизации познавательной деятельности учеников, развития креативного мышления и формирование определённых в них личностных качеств [1, с. 18]. Они охотно согласятся работать над проектами, поскольку в данном виде деятельности проявляется креативность и целеполагание. Три кита, на которых базируется указанная технология, – это самостоятельность, деятельность и результативность. Это даёт возможность ученикам самостоятельно одолеть все этапы исследования выбранной проблемы, формирует навыки поисковой, аналитической и творческой деятельности.

Проектная технология выделяется среди прочих, внедряемых в процессе изучения истории в школе, своей прагматической направленностью на конкретный результат, возникающий в процессе решения той или иной проблемы [2, с. 59]. Из отечественных и зарубежных педагогов данную тему изучали В. Кальней, Т. Матвеева, Г. Селевко, И. Орлова, О. Тулупова и другие. Их исследования и публикации инициировали решение ряда теоретических и практических проблем в сфере проектной деятельности.

© Толокнев И. В., 2026

Выбирая тему проекта, прежде всего следует учитывать его социальную содержательность, связь с исследуемыми на соответствующем курсе истории темами, а также возможность реализации межпредметных связей. Как показала практика, особенно востребованными среди учащихся являются проекты краеведческой, историко-политической и правовой направленности.

Проекты, реализуемые в рамках учебного процесса на уроках истории, следует классифицировать по нескольким критериям. По типу продукта, выступающему в качестве результата проектной деятельности их можно разделить на исследовательские, творческие, информационные, технологические и практико-ориентированные [3, с. 12]. По времени реализации проекты делятся на кратко-, средне- и долгосрочные. В зависимости от количества участников проекты разделяются на индивидуальные и групповые (от двух до нескольких десятков учеников).

Выбор тематики в зависимости от ситуации может быть разным. Во-первых, в некоторых случаях она может формироваться специалистами органов образования в рамках утверждённых учебных программ. Во-вторых, предлагаться учителями с учётом учебной ситуации, профессиональных и личных интересов и способностей учеников. В-третьих, предлагаться самими учащимися, которые, естественно, будут ориентироваться на собственные интересы (не только творческие, но и прикладные).

Организация проектной деятельности, само внедрение её в учебно-образовательный процесс базируются на реализации учителем целого спектра методов образовательной деятельности. По мнению Н. Матяш, основными способами обучения школьников проектной деятельности являются вербальные (рассказ, беседа, дискуссия), демонстрация, информационная поддержка, «мозговой штурм», исторический анализ, защита и оценка проектов, самопрезентация, конкурсы творческих проектов [4, с. 112]. Например, постановка представления на историческую тематику, сценарий которого должен наполняться информационными исследованиями учеников, охватывает целый комплекс указанных методов.

Использовать проектные технологии можно разнообразно: как вспомогательный материал при изложении учителем новой темы (статистические таблицы, портреты известных деятелей), при самостоятельной работе учащихся (проектная работа с целью исследования определённой проблемы) и т. д.

Учитель истории может и должен использовать проект как эффективное пособие в разъяснении нового материала. Работу по проектной технологии следует организовать так, чтобы ученики учились определять основные и промежуточные (текущие) цели и задания, искать пути их решения (выбирая самые оптимальные), осуществлять и аргументировать собственный выбор (предусматривая его последствия), действовать самостоятельно (без подсказки), сравнивать полученный результат с ожидаемым, объективно оценивать процесс (саму деятельность) и результат корректирования. А также, конечно, сформировать соответствующие своему возрасту компетенции.

Проектная деятельность предусматривает ряд условных этапов, сущность которых учёные определяют по-разному. Проектная технология не предусматривает твёрдой алгоритмизации действий и не исключает творческого подхода, однако требует соответствия принципам проектной деятельности [5, с. 79]. Структура постро-

ения проекта на историческую тематику зависит от типа проекта, специфики учебного предмета, авторских педагогических разработок конкретной темы проектов. Поэтому для разных их видов может предусматриваться различное количество этапов. Однако если унифицировать, то можно выделить пять стадий проектной деятельности. Последовательность этапов работы над проектом соответствует этапам результативной познавательной деятельности: проблемная ситуация – проблема выделена в ней и осмыслена человеком: поиск путей решения проблемы – решение.

Этапы работы над проектом можно расположить в следующей последовательности:

Поисковый (определение темы проекта, поиск и анализ проблемы, постановка цели проекта).

Аналитический (сбор и изучение информации, анализ полученных сведений, поиск оптимального способа достижения цели проекта, построение алгоритма деятельности, составление плана реализации проекта: пошаговое планирование работ, анализ ресурсов).

Практический (выполнение запланированных технологических операций, постоянный контроль качества, внесение при необходимости изменений в работу).

Презентационный (подготовка демонстрационных материалов, презентация проекта, изучение возможностей использования его результатов).

Контрольный (анализ результатов выполнения проекта, оценка его качества) [6, с. 107].

Однако такая развёрнутая схема отнюдь не может являться универсальной. Частично она может быть видоизменена в зависимости от типа проекта, индивидуальных особенностей класса и творчества самого учителя. Каждый педагог выстраивает алгоритм выполнения учащимися работы над проектом:

Подготовка (определение цели и темы проекта).

Планирование (установление источников и последовательности выполнения проекта).

Сбор и анализ информации.

Презентация учебного проекта.

Подведение итогов, оценивание результатов деятельности учащихся [7, с. 33].

Программа по истории России и Всемирной истории предусматривает осмысление учениками той или мной темы, в частности, её понимание и самостоятельное прорабатывание поданного учителем материала [8, с. 79]. Таким образом, педагог может внести на рассмотрение актуальные проблемы по конкретной теме и предложить оформление домашнего задания в виде проектов. Учащиеся формируются в группы по четыре-шесть человек, выбирается руководитель, на которого возложена задача координации деятельности групповой ячейки.

Например, ученикам 7-го класса даётся домашнее задание такого типа: «Перед вами поставлено задание по теме “Гражданский подвиг Кузьмы Минина и Дмитрия Пожарского”. Поэтому создайте проект по данному вопросу». Согласно программе Министерства образования РФ, ученики 7-го класса должны ознакомиться с такой темой, как «Смута в России». Она предусматривает изучение таких исторических деятелей, как Минин и Пожарский. Для более детального ознакомления с этими

личностями ученикам даются задания, включающие в себя исследование их жизненного пути, места и роли в отечественной истории.

В 10-м классе учитель может предложить уже макропроект «Выдающиеся личности первой половины XX столетия», проекты «Россия в Первой мировой войне», «Первая и Вторая русская революции», «Советская модернизация 1930-х годов». Далее необходимо сформулировать соответствующее количество как индивидуальных, так и групповых тем, работа над которыми потребует усвоения учащимися необходимых знаний и формирования необходимого опыта для реализации проекта по истории.

Если рассматривать 10-й класс, то можно выделить темы: «Серебряный век русской культуры», «Гражданская война в России», «Политика “военного коммунизма”: дискуссии историков», «Нэп и его перспективы», «Героизм тружеников тыла в годы Великой Отечественной войны», «Освободительная миссия Красной Армии в Восточной Европе».

В современной отечественной и зарубежной педагогике считается, что наиболее перспективными идеями, заключающимися в работе по проектным технологиям, являются укрепление связей школы с жизнью, развитие индивидуальных способностей и наклонностей учеников, развитие умения планировать собственную учебную деятельность и самостоятельно реализовывать её, эффективная система контроля и самоконтроля [9, с. 146 – 147; 10, с. 25].

В процессе проектного обучения истории проявляется рациональное соединение теоретических знаний и практических действий во время решения конкретной проблемы, используется совокупность проблемных, исследовательских, практических методов работы (по своей сути также всегда творческих) [11, с. 29]. В этом состоят его преимущества над другими видами обучения. Конечным результатом проектов по истории могут быть текст, художественное изображение, сценарий, видеофильм, мультимедийная презентация, макет и пр.

Таким образом, технологии проектного обучения истории являются такой организацией обучения данного предмета, при которой учащиеся приобретают знания, умения и опыт (компетентности) в процессе планирования и выполнения заданий, направленных на создание и презентацию учащимся определённого продукта. Перспективы дальнейших поисков в исследовательской деятельности состоят в разработке содержательной части методики применения проектных технологий изучения истории, которые могли бы повысить уровень ключевых и предметно-исторических компетентностей учащейся молодёжи.

Список источников

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие для вузов и ИПК. М. : Народное образование, 1998. 255 с.

2. Якупова Л. М. Проектная деятельность – партнёрская деятельность // Проблемы педагогики. 2019. № 6 (45). С 59–60.

3. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М. : Аркти, 2005. 80 с.

4. Газизова Т. В., Колесникова Т. А., Пеленков А. И. Подготовка студентов педагогического вуза к проектной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 79–84.

5. Тулупова О. В., Орлова И. В. Психолого-педагогические условия формирования проектной деятельности школьников // Психология обучения. 2007. № 4. С. 30–38.

6. Холманских Т. Д. История развития в педагогической науке и практике метода проектов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 78–81.

7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В двух томах. М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.

8. Кальней В. А., Матвеева Т. М. и др. Структура и содержание проектной деятельности: Метод проектов в России и за рубежом // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 4. С. 21–26.

9. Ретивых М. В. Становление и развитие метода проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вестник Брянского государственного университета. 2008. № 1. С. 24–31.

УДК 37.09

Об опыте внедрения видеоигр в педагогическую практику школы

On the experience of introducing video games into school teaching practice

Евгений Алексеевич Филоненко
Evgeny Alekseevich Filonenko

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
The Herzen State Pedagogical University of Russia Herzen University, Saint-Petersburg, Russia
Filonenko1998ea@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема педагогического осмысления и внедрения видеоигр в практику школы с учетом того, что их содержание и игровые механики влияют на ценностные ориентации, способ деятельности и формы социального взаимодействия обучающегося. Показано, что ключевая педагогическая ошибка состоит в отсутствии выбора/контроля видеоигрового контента и, как следствие, в утрате видеоигры как поля потенциального воздействия и сотрудничества. Целью работы выступает осмысление опыта внедрения видеоигры в школьную практику в различных контекстах и формах применения, а также поиск условий, при которых видеоигра выполняет образовательные, развивающие и воспитательные функции. Теоретическую основу составляют положения эдьютеймента и геймификации, а также идеи об учебной результативности игровых технологий, поддерживающих субъектность обучающегося и продуктивную кооперацию. На основе анализа практик учителей обозначаются ключевые закономерности: видеоигра выступает инструментом учебного взаимодействия и формирования универсальных учебных действий. Делается вывод о том, что педагогическая ценность видеоигр подтверждается практикой, однако требуется развитие эмпирической базы, в том числе лонгитюдных исследований.
Ключевые слова: видеоигра, компьютерная игра, геймификация, лудопедагогика, эдьютейнмент, игровое обучение, средство обучение, информальное образование
Keywords: video game, computer game, gamification, ludopedagogy, edutainment, game-based learning, learning tool, informal education

К середине третьего десятилетия XXI в. видеоигры стали неотъемлемой составляющей повседневного досуга современного школьника. Выступая в качестве средства развлечения, обучающийся играет в видеоигры как в рамках школы, так и за её пределами. Находясь под влиянием содержания видеоигры (сюжета и игровых механик), последняя одновременно отражает и формирует характер и ценностные ориентации ученика в моменте и в перспективе.

Указанные выше процессы происходят вне пределов учительского или родительского контроля и внимания. Пассивно наблюдая за игровой деятельностью современного школьника/ребенка, учитель/родитель равно занимают и пассивную педагогическо-воспитательную позицию. Игнорируя потребности и переживания внутреннего мира ученика/ребенка и используя видеоигру как платформу переориентации энергии и внимания ученика/ребенка на менее выраженную социальную активность, педагог

© Филоненко Е. А., 2026

или родитель могут совершать одинаковую ошибку – не выбирают сами или не контролируют выбранную учеником/ребенком видеоигру по ее содержанию. Из-за этого и педагог, и родитель теряют видеоигру как поле потенциального педагогического воздействия и взаимодействия со своим учеником или ребенком.

В этой связи осмысление видеоигры в педагогическом ракурсе представляется актуальным полем исследовательской деятельности по ряду причин. Во-первых, осмысление педагогической ценности видеоигры открывает педагогу мировосприятие современного ученика, его ценностных ориентаций и задатков, заложенных и формируемых социальной средой ученика (родителей, одноклассников, друзей и т. п.). Во-вторых, осмысление педагогической ценности видеоигры дает педагогу инструментарий влияния на целенаправленное развитие тех нами ранее указанных установок ученика, благодаря которым он, ученик, формируется психически здоровой и устойчивой личностью. В-третьих, осмысление педагогической ценности видеоигры позволяет получить в распоряжение педагога и родителя обучающегося такой набор знаний о видеоиграх, благодаря которому можно контролировать процесс формирования личности ученика/ребенка на разных этапах и в разных контекстах ее становления.

Отсюда формулируется проблема данной статьи – что нужно сделать для того, чтобы любая отбираемая видеоигра, став полем педагогического воздействия и взаимодействия, могла выполнять свои образовательные, развивающие и воспитательные функции и в конечном итоге формировать психически здоровую и обладающую устойчивыми ценностными ориентациями личность в разных контекстах как за пределами, так и в пределах школы?

Цель статьи, таким образом, есть осмысление опыта внедрения видеоигры в педагогическую практику школы в разных контекстах и формах ее применения, ретроспекция имеющегося опыта педагогической науки и поиск путей осмысления указанной ранее проблемы.

Основные теоретические положения. Следование теоретическим положениям эдьютеймента и геймификации остаются в основе того, как педагог/родитель может использовать видеоигру в качестве поля педагогического воздействия и взаимодействия обучающимся/ребенком. Но необходимо обозначить те теоретические положения, которые выходят из поля теории и работают в практических условиях. Так, утверждение В. М. Букатова [1, с. 124] о практической результативности эдьютеймента как технологии, позволяющей утвердить субъектность обучающегося в ходе процесса обучения, справедливо и по отношению к видеоиграм как к средству обучения. Справедливо и утверждение, выведенное коллективом авторов во главе с Н. А. Асташовой [2, с. 43], о геймификации: благодаря последней в ходе игровой ситуации достигается развитие профессиональных и личностных качеств обучающегося. Наконец справедливо и теоретическое суждение, выведенное И. Д. Рудинским и С. В. Буселем [3, с. 52], о том, что целесообразность игровых технологий заключается в создании условий продуктивной кооперации и сотрудничества между участниками игрового процесса. Последнее суждение находит теоретическое подтверждение и в исследованиях психологической направленности, подкрепляющих практический смысл использовать видеоигру для создания поля целенаправленной коммуникации в учебных или внеучебных целях.

Основные практические положения. Практические возможности использования видеоигры в рамках школьного процесса обучения в ряде случаев отличается от теоретических предложений. В статьях педагогов-практиков наблюдаются закономерности применения видеоигр в педпрактике школы.

Во-первых, видеоигра действительно становится в ходе урока полем учебного взаимодействия и кооперации обучающихся, особенно в ходе парной работы. Учитель на таких уроках становится тьютором-координатором, способствующим созданию коммуникации между обучающимися. В этой связи можно уверенно говорить о том, что формирование коммуникативных универсальных учебных действий (УУД), заявленных в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), с помощью видеоигры возможно и выполнимо.

Во-вторых, учителя-практики, используя видеоигру на уроке, всегда составляют к отобранной видеоигре задания под определенные цели. Одни учителя [4, с. 186–189] составляют учебные задания к видеоигре так, чтобы процесс обучения с видеоигрой не отличался от процесса обучения без видеоигры, т. е., например, видеоигра выступает в качестве источника информации, который обучающийся должен проанализировать на предмет достоверности или ложности представленной в нем информации. Иные учителя [5, с. 97–111] предлагают в ходе работы с видеоигрой не только проанализировать ее содержимое, но после этого сравнить с другим источником информации (отрывком из художественного текста, кинофильма и т. д.). Наконец другие учителя [6, с. 248–249] используют видеоигру как поле для развития УУД (умения анализировать и синтезировать новые знания, устанавливать причинно-следственные связи, доказывать свои суждения и т. д.). В этой связи можно точно утверждать, что большинство педагогических практик использования видеоигр во многом зависит от наличия для работы с ними разработанной учителем системой вопросов и заданий. Цели, содержание и результаты этих вопросов и заданий зависят от видения учителем места видеоигры в образовательном поле обучающегося, т. е. ради чего видеоигра должна быть использована.

В-третьих, важно и то, какого жанра видеоигры отбираются учителями-практиками для педагогической практики. С учетом имеющегося накопленного опыта их выбор падает на три жанра – стратегии, квест-головоломка и ролевое приключение. Все жанры можно объединить по общей для них совокупности действий, который игрок выполняет в рамках этих жанров. Играя в видеоигры данных жанров, игрок постоянно находится в процессе исследования и изучения миры видеоигры. Хотя цели и инструментарий в жанрах отличаются друг от друга, они все несут в себе особенности знакомой дидактической игры. Таким образом, учителя-практики используют видеоигру в качестве дидактической игры, перемещая процесс обучения из мира реального в мир виртуальный.

В-четвертых, результаты практических опытов педагогов-практиков показывают, что выявление и анализ видеоигровых предпочтений обучающегося не только в пределах школы, но и вне пределов школы тоже имеют значение. С помощью выявления этих предпочтений учитель понимает игровую культуру как своего ученика, так и его родителей. Благодаря этому учитель получает набор действий и знаний, необходимых для общения с законными представителями ученика. В лучшем

случае учитель может использовать полученную информацию для создания продуктивной и результативной коммуникации с родителями обучающегося, способствовать формированию позитивной игровой культуры. В худшем случае предвидеть и осознать возможные последствия деструктивной коммуникации и отношения родителя к обучающемуся, проводить коррекцию деструктивного поведения имеющимся у педагога набором педагогического инструментария. В условиях движения современной российской школы к инклюзивности в процессе обучения этот аспект, как представляется, является актуальным для исследования и анализа не только в целях профилактики потенциального деструктивного поведения, но создания продуктивной и устойчивой образовательной среды, где все основные ее участники (учителя, родители и ученики) работают для достижения общих результатов обучения, развития и воспитания подрастающего поколения.

На основе изложенного выше можно сделать следующие выводы:

1. Теория и практика внедрения и использования видеоигры в педагогической практике школы существенно не расходятся, но в деталях все же отличаются. Педагоги-теоретики склонны наделять видеоигры широкими возможностями для организации процесса обучения, мало учитывая и понимая реальный контекст проведения урока с использованием видеоигр. Педагоги-практики, напротив, показывают ограниченность видеоигры как педагогического инструмента в педагогической практике школы, обозначают строгие рамки его применения в качестве либо поля поисково-исследовательской деятельности для формирования и развития УУД, либо заменителя классических методов и приемов обучения, как по отдельности, так и в совокупности.

2. Уверенно можно говорить о том, что по состоянию на 2026 г. педагоги-практики, использующие видеоигры в процессе обучения, имеют схожее понимание того, как работать с видеоигрой как с педагогическим инструментом. Педагоги-практики не предоставляют обучающимся видеоигру саму по себе и предлагают в нее поиграть ради игры, но прежде этого решают вместе с обучающимися составленную педагогом систему вопросов и заданий к видеоигре, направленную на освоение предметного содержания того предмета, который педагог преподает. Использование видеоигры при этом может быть как в рамках задания на уроке, так и в рамках заданного домашнего задания. Несмотря на различие преподаваемых предметов, у учителей-практиков прослеживает общая тенденция к составлению заданий к видеоигре. При этом, хотя задания ориентированы на освоение предметного содержания, степень его усвоения учениками не всегда очевидна. В то же время более явно проявляется освоение метапредметного содержания и метапредметных умений – особенно в случае повторного использования видеоигр на уроках. Последнее справедливо и по отношению к формированию УУД.

3. В этой связи очевидно, что нехватка лонгитюдных исследований, показывающих, насколько в динамике видеоигры являются результативным педагогическим инструментом в преподавании конкретного предмета, не дает исчерпывающего ответа на вопрос о педагогической ценности видеоигры. Хотя проведенные педагогические практики свидетельствуют, что педагоги ищут продуктивные пути и варианты применения видеоигр и в школе, за пределами школы – без полноцен-

ного участия всех трех основных участников образовательного процесса говорить о педагогической результативности видеоигр преждевременно. Но к настоящему времени уже не поддается сомнению то, что видеоигра педагогическим инструментом считаться может.

Список источников

1. Букатов В. М. Интерактивность эдьютеймента на службе у педагогического образования взрослых через Инстаграм // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2021. № 3–4 (63). С. 122–129.
2. Асташова Н. А., Бондырева С. К., Попова О. С. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 1. С. 15–49.
3. Рудинский И. Д., Бусель С. В. Игровые образовательные технологии и практики: предпосылки и особенности применения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 39–61.
4. Токарчук Ю. А., Агеев Н. Я., Токарчук А. М. Навыки решения проблем у подростков и молодых взрослых, увлекающихся видеоиграми // Современная зарубежная психология. 2025. Т. 14, № 4. С. 135–145.
5. Черненко Ю. А. Психотерапевтический потенциал кооперативных видеоигр в супружеской паре // Психология и психотерапия семьи. 2025. № 4. С. 106–107.
6. Филоненко Е. А. Видеоигра как система учебно-познавательных задач на примерах видеоигр «Democracy 4», «Victoria II» и «Europa Universalis IV» // Наука и школа. 2026. № 1. С. 242–256.
7. López Gómez S., Rodríguez Rodríguez J. Los videojuegos en la escuela, la universidad y los contextos sociocomunitarios. Barcelona : Editoral Octaedro, 2021. 226 p.
8. Vincent R. Du jeu vidéo au document de travail: la scolarisation d’Assassin’s Creed. Le Temps des medias // Revue d’histoire. 2021. № 37 (2). P. 183–199.

УДК 378

Применение темпорального подхода для подготовки педагогов в системе высшего образования

Applying the Temporal Approach to Teacher Training in Higher Education

Сергей Евгеньевич Шляпников
Sergey Evgenievich Shlyapnikov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
shlyapnikov22@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная подготовка студентов педагогического вуза с точки зрения темпорального подхода. Представлены основные положения данного теоретико-методологического подхода через работы различных российских авторов. Также представлены перспективные формы реализации темпорального подхода в образовательных практиках педагогического вуза.
Ключевые слова: темпоральный подход, образовательный процесс, профессиональная подготовка, профессиональное развитие
Keywords: Temporal approach, educational process, professional training, professional development

Для рассмотрения проблем подготовки педагогов в системе высшего образования сегодня широко используется компетентностный подход к педагогической деятельности, отражённый в работах таких авторов, как В. А. Болотов, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур. Компетентностный подход предполагает, что результатом образовательного процесса должен стать комплекс развитых компетенций в различных сферах. Содержание образования с точки зрения компетентностного подхода формирует у обучающихся систему навыков для какой-либо профессиональной деятельности, в том числе и способность организовать своё время.

С точки зрения Е. В. Палей, рассмотрение образования в темпоральном контексте связано со сменой самого онтологического статуса понятия времени в науке. Поскольку существует образовательное пространство, время всегда учитывалось в педагогических концепциях как форма измерения этого пространства [6, с. 141]. Многие авторы рассматривают тайм-менеджмент как основную форму регуляции образовательного пространства во времени. Но это только самый примитивный уровень рассмотрения темпорального подхода к образовательному процессу.

Как указывает Е. В. Палей, установка на непрерывность образовательного процесса, его развертывание в течение всей жизни перестают быть ценностью. Непрерывность в образовательном процессе от преемственности и последовательности переходит к непрерывности как совокупности случайных знаний и навыков, нарушая единство образовательного взаимодействия [6, с. 145].

© Шляпников С. Е., 2026

Как отмечает Ю. С. Богачинская, поскольку время является одним из важнейших понятий в педагогике, постольку и педагог, и обучающиеся всегда находятся в определённом временном контексте [1, с. 5]. И если педагог не находится в одном темпоральном контексте с обучающимися, мы можем наблюдать социальную эксклюзию молодых педагогов.

Чтобы преодолеть это явление, как отмечает Ю. С. Богачинская, необходима особая «темпоральная культура учителя». Это понятие включает два компонента:

1) педагогическое время – осознание ценности времени участниками педагогического процесса и его рациональное использование;

2) личностное время – установка на самореализацию в педагогической деятельности, определение событий, связанных с профессиональной деятельностью как значимых [1, с. 7].

Высокая темпоральная культура педагога позволяет как осуществлять самореализацию в профессии, так и выстраивать эффективное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса, принимая ценность их времени. Рассматривая понятие призвания в контексте современных научных представлений, Ю. С. Богачинская предлагает рассматривать призвание как включение профессиональных ценностей профессии учителя в свой образ будущего и ценностно-смысловые ориентиры [1, с. 8].

В контексте такого понимания образовательного процесса в вузе требуются и определённые методики формирования темпоральной компетентности будущих педагогов. С нашей точки зрения, наибольшим эвристическим потенциалом для разработки таких методик обладает концепция, основанная на понятии смысложизненных ориентаций, предложенная Д. А. Леонтьевым. Как отмечают Т. А. Попова и М. И. Цилина, смысложизненные ориентации можно рассматривать как целостную систему сознательных связей, отражающих как личностные приоритеты, осмысленность оценок и выборов, так и личностно-профессиональные [7, с. 217]. Эти социальные связи носят избирательный характер и формируются субъектом в процессе профессионального развития.

С точки зрения Т. А. Поповой и М. И. Цилиной, наша жизнь может рассматриваться как определённая система выборов в процессе развития личности. Профессиональное развитие в контексте представлений Т. А. Поповой и М. И. Цилиной мы также можем рассматривать как систему выборов, отражающихся процесс профессионального самоопределения [7, с. 220]. Сначала выбирается профессия, затем учебное заведение, курсы повышения квалификации после окончания вуза. Кто-то выбирает для себя вести профессиональную деятельность или заниматься научной работой. Исходя из имеющихся представлений о профессии у обучающихся, формируется определённая система навыков и знаний, необходимых для профессиональной деятельности.

Понимая ценность своей профессии, своего личного и профессионального времени, формируются конструктивные ценности у обучающихся. Если обучающиеся понимают ценность времени педагога, они более конструктивно относятся к выполнению заданий, поддерживают положительный эмоциональный контакт с педагогом. Следует отметить, что тот, кто не разделяет ценности какой-либо профессии

и не стремится развиваться в её рамках, а ищет возможности перейти в другое направление профессиональной деятельности.

Всю эту сложную систему профессиональных выборов и смысловых связей между ними, безусловно, необходимо рассматривать в контексте субъективной темпоральности личности. В работах авторов, работающих в рамках системной организации психологического времени личности Е. И. Головахи, А. А. Кроника [3], Н. Б. Кучеренко [4], структура смысложизненных ориентаций непосредственно связывается со структурой субъективной темпоральности. Если событие осмысляется как позитивное для профессионального развития, выстраивается большое количество смысловых связей с другими событиями.

Если же событие не соответствует представлениям обучающегося о своей профессиональной деятельности, с ним не выстраиваются смысловые связи. Такое событие относится субъектом к личным, семейным событиям, а не к образованию или работе. В совокупности события формируют определённые темпоральные сценарии профессиональной самореализации, как позитивные, так и деструктивные.

Имея определённую стратегию личностно-профессионального развития, студент выбирает соответствующие сценарии профессионального и личностного роста, представляющие собой некоторую структуру событий и оценки связи между ними. В результате у студента выстраивается определённая стратегия личностно-профессионального развития, включающая различные сценарии. Педагоги вуза, мотивируя студента к профессиональной деятельности, должны активировать его позитивные сценарии профессионального развития, способствовать личностному росту. Все формы воспитательной и образовательной деятельности в вузе должны приводить к формированию позитивных сценариев у студентов, имеющих деструктивные сценарии.

Таким образом, формирование целостной системы смысложизненных ориентаций необходимо осуществлять с учётом темпорального фактора. С одной стороны, это связано с тем, что формирование осмысленного образа будущего, связанного с профессиональной деятельностью, должно осуществляться исходя из представлений о темпоральности как системообразующем факторе. С другой стороны, умение организовывать свою деятельность во времени является одним из важнейших элементов профилактики профессионального выгорания. Необходима систематически организованная работа с будущими педагогами для формирования как образа будущего, связанного с профессиональной деятельностью, так и навыков самоорганизации времени. Такая организация обучения поможет будущим педагогам находиться в одном темпоральном контексте с обучающимися и обеспечивать соответствующее качество образовательного процесса.

Список источников

1. Богачинская Ю. С. Педагогическое призвание в структуре темпоральной культуры учителя // Омский научный вестник. 2006. № 1 (34). С. 5–8.

2. Косикова Л. В., Лях Ю. В. Особенности смысложизненных ориентаций безработной молодежи с различными факторами, препятствующими трудоустройству. М. : Психология обучения, 2016. № 10. С. 122–128.

3. Кроник А. А., Головаха Е. И. Психологическое время личности. Киев : Наукова Думка, 1984. 236 с.

4. Кучеренко Н. Б. Психологическое время как интегральная характеристика личности. Томск : Пеленг, 2001. 192 с.

5. Лихачёва Е. А. Особенности ценностно-смысловых установок в воспитательной деятельности у будущих педагогов // Психология. Психофизиология. 2020. Т. 13, № 4. С. 58–67.

6. Палей Е. В. Темпоральная составляющая современного образования: аксиологический аспект // Вестник Гуманитарного института. 2020. № 1. С. 140–146.

7. Попова Т. А., Цилина М. И. Смыслы и ценности. Структурные компоненты смысложизненных ориентаций // Психологические проблемы смысла жизни и акме : электронный сборник материалов XXV Международного симпозиума / отв. ред. : Г. А. Вайзер, Т. А. Попова, Н. В. Кисельникова. М. : ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2021. С. 216–221.

РАЗДЕЛ 6. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ВЛИЯНИЕ НА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРАКТИКИ

УДК 37.013, 004.8

Синтез менторства, кураторства и тьюторства под влиянием искусственного интеллекта

Synthesis of mentoring, curation and tutoring under the influence of artificial intelligence

Наталия Николаевна Абакумова
Natalia N. Abakumova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
niv_tomsk@mail.ru

Аннотация. Актуализированы риски утраты субъектности обучающегося и педагога, когда внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в образование опережает теоретическое осмысление границ его применения. Обоснована необходимость модели рациональной гибридности при синтезе менторства, кураторства и тьюторства. Выявлены автоматизируемые и неавтоматизируемые компоненты каждой роли, установлена ложность дилеммы «тотальная автоматизация VS традиционный консерватизм». Показано, что синтез ролей под влиянием ИИ возможен только при нормативном различении зон ответственности человека и ИИ с последующим проектированием гибридных образовательных систем.

Ключевые слова: педагогическое наставничество, менторство, кураторство, тьюторство, искусственный интеллект, модель рациональной гибридности
Keywords: pedagogical mentoring, mentoring, curation, tutoring, artificial intelligence, rational hybridity model
Финансирование: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 26-18-00832, https://rscf.ru/project/26-18-00832

Современное образование переживает этап глубокой трансформации, обусловленной двумя взаимосвязанными процессами. С одной стороны, цифровизация образования, ускоренная пандемией COVID-19, привела к широкому внедрению информационно-коммуникационных технологий, созданию цифровых образовательных платформ и формированию новой дидактической реальности, в которой цифровые инструменты стали неотъемлемой частью педагогической практики [1]. С другой стороны, стремительное развитие генеративного искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетей (GPT, Perplexity, Яндекс.Учебник с ИИ-ассистентом и др.) открывает принципиально новые возможности для индивидуализации обучения, автоматизации рутинных задач педагога и создания адаптивных сред [2, 3].

© Абакумова Н. Н., 2026

В этих условиях традиционная роль педагога как основного транслятора знаний претерпевает существенные изменения. Как справедливо отмечает К. А. Скрынникова, «теперь учителю для эффективного решения своих профессиональных задач недостаточно, как раньше, быть носителем и транслятором знаний. Теперь он выступает в качестве наставника, выстраивающего индивидуальные траектории обучения своих учеников» [1, с. 46]. Данное утверждение актуализирует необходимость переосмысления педагогических ролей, которые исторически сложились в образовательной практике.

В педагогической науке и практике достаточно глубоко проработаны понятия наставничества, менторства, кураторства и тьюторства. Как показывают исследования Е. А. Челноковой и З. И. Тюмасевой, наставничество прошло длительный эволюционный путь – от форм подмастерья в ремесленном деле до института, охватывающего не только профессиональную сферу, но и образование, воспитание [4], а на современном этапе происходит переосмысление категории «наставничество» [4, с. 8].

Современная педагогическая наука обращает пристальное внимание на уточнение различий между смежными понятиями: менторство (передача опыта по типу «делай как я»), коучинг (раскрытие потенциала через партнерские отношения), тьюторство (сопровождение образовательной навигации и самоопределения), кураторство (контроль и социальная адаптация) [5–7].

Однако в существующих работах остается недостаточно проработанным вопрос о том, как именно искусственный интеллект трансформирует содержание и границы каждой из трех ролей – ментора, куратора и тьютора. Ранее проведенные исследования указывают на возможности цифровых сервисов и нейросетей для автоматизации проверки знаний, генерации учебных материалов, адаптации контента и организации обратной связи [3, 8, 9]. При этом, как отмечает Н. Ю. Филоненко, наряду с преимуществами существуют и недостатки цифровых сервисов: отсутствие личного взаимодействия, риски снижения эффективности обучения из-за отвлекающих факторов, вопросы безопасности данных [3, с. 58].

Более того, современные авторы фиксируют важную тенденцию: «функции обучения навыкам hard skills отойдут искусственному интеллекту, тогда как навыки soft skills не могут сформироваться без непосредственного участия в процессе обучения человека – педагога-наставника» [2, с. 8]. Однако данное утверждение, при всей его значимости, носит декларативный характер и не подкрепляется нормативной моделью, определяющей, какой объем педагогического действия должен оставаться неавтоматизированным.

Таким образом, основное противоречие заключается в том, что практика внедрения ИИ в образование опережает теоретическое осмысление границ его применения. Возникает проблема отсутствия модели рациональной гибридности – системы принципов и критериев, позволяющей определить, какие функции менторства, кураторства и тьюторства могут быть делегированы ИИ, а какие должны сохраняться за человеком для сохранения субъектности обучающегося и педагога.

Разработка модели рациональной гибридности при синтезе менторства, кураторства и тьюторства в условиях внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс позволит решить одну из проблем современного образования. Для

этого необходимо выявить границы автоматизации педагогических функций. Использован деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов), позволяющий идентифицировать разграничение операций и действий. Основу анализа составила теория субъектности (В. И. Слободчиков, А. В. Брушилинский), которая связывает деятельностный подход с идеями гуманитарного познания и позволяет рассматривать развитие субъектности, связь субъекта с его деятельностью. Для различения зон ответственности в педагогической деятельности использована концепция гибридного интеллекта (Д. Деллманна) в образовании, позволяющая проектировать и моделировать педагогические сценарии в коллаборации с ИИ. Результаты представлены в таблице.

Различение автоматизируемых и неавтоматизируемых компонентов в педагогической деятельности

Роль педагога	Зона ответственности	
	ИИ (автоматизируемое)	Человек (неавтоматизируемое)
Ментор	Демонстрация образцов, быстрая обратная связь по навыкам	Объяснение неявных стратегий, работа с ошибками как событием
Куратор	Сбор аналитики, напоминания, фиксация сроков	Контекстная интерпретация поведения, вмешательство при аномалиях
Тьютор	Построение вероятностных траекторий, подбор ресурсов	Навигация ситуации ценностного выбора, рефлексия

В роли «ментора» ИИ позиционируется как источник мгновенных образцов решения, что может порождать риски подражания алгоритму вместо присвоения способов действия в учебном процессе обучающемуся. Как тьютор ИИ может персонализировать траекторию обучающегося на основе прошлого выбора, однако существуют реальные опасения в том, что будет происходить формирование «оптимального шаблона» вместо подлинного самоопределения обучающегося. В случае кураторства ИИ может проводить аналитику поведения, контролировать темп работы и эмоциональное состояние. Вместе с тем существует риск редукции куратора к оператору, когда происходит потеря контекстного понимания учебного материала.

В ходе анализа установлено, что под влиянием ИИ каждая из трех рассматриваемых ролей претерпевает существенные изменения. Менторство дополняется функциями «проверки промтов» и верификации ИИ-решений, кураторство обогащается возможностями аналитики больших данных (дашборды успеваемости, отслеживание прогресса в реальном времени), а тьюторство получает инструменты для построения вероятностных образовательных траекторий. Однако ни одна из ролей не может быть полностью делегирована ИИ без риска утраты субъектности ученика.

Одновременное делегирование ИИ функций понимания обучающегося (со стороны педагога) и функций мышления (со стороны обучающегося) создает замкнутый контур снижения субъектности. Учитель, полагаясь на объективность цифро-

вой аналитики, утрачивает контекстное понимание образовательной ситуации обучающегося. Школьник, привыкая получать готовые решения или подсказки от ИИ, перестает выстраивать собственные стратегии деятельности. Этот двойной эффект является не техническим сбоем, а педагогической проблемой, требующей нормативного регулирования.

Ранее проведенное исследование [10] и теоретический анализ позволили установить ложность дилеммы, с которой сталкивается современная школа: «тотальная автоматизация» (ИИ вытесняет педагога) против «традиционного консерватизма» (ИИ игнорируется). Показано, что ни один из полюсов не является продуктивным. Реальная проблема заключается в отсутствии нормативной модели, определяющей минимальный и достаточный объем педагогического действия, который должен оставаться неавтоматизированным для сохранения субъектности ученика и учителя. Без такой модели синтез менторства, кураторства и тьюторства под влиянием ИИ рискует превратиться не в синтез, а в подмену, где ИИ выполняет функции, а человек лишь обслуживает техническую систему.

Синтез менторства, кураторства и тьюторства под влиянием искусственного интеллекта возможен только при условии эксплицитного нормативного различения автоматизируемых и неавтоматизируемых компонентов педагогической деятельности. Для разработки модельного представления рациональной гибридности необходимо проектирование гибридных образовательных систем и определения критериев «неавтоматизируемого остатка» в педагогике. Это позволит сохранить субъектность обучающегося и педагога, избегая как тотальной автоматизации, так и технологического консерватизма.

Список источников

1. Скрынникова К. А. Цифровизация образования как одна из предпосылок трансформации традиционной роли педагога // Инновационные модели наставничества в общеобразовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации : материалы педагогических чтений 24 января 2024 г. пос. Рассвет : Изд-во АДЕККК МО РФ, 2024. С. 45–49.

2. Балабанова О. А., Чмыхова Е. В., Исказиев Р. Е., Журавина М. А. Оценка результатов апробации системы наставничества в сфере искусственного интеллекта // Московский педагогический журнал. 2023. № 4. С. 6–15. DOI: 10.18384/2949-4974-2023-4-6-15

3. Филоненко Н. Ю. Искусственный интеллект как современная модель наставничества в практике обучения персонала // Вопросы отраслевой экономики. 2024. № 4 (8). С. 54–61

4. Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Минского университета. 2018. Т.6, № 4 (25). С. 11. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-4-11

5. Тарбеев Д. В. О некоторых аспектах применения менторства, тьюторства и кураторства в практике педагогического наставничества // Научный альманах. 2023. № 6-1 (104). С. 79–82.

6. Львов Л. В., Сучилина А. А. Тьюторство как особый вид наставничества в процессе профессиональной подготовки // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2025. Т. 17, № 1 (66). С. 117–126.

7. Кудякова П. А. Тьюторство как одна из технологий наставничества в образовании // Методология развития наставнической деятельности на региональном уровне : материалы Всероссийского методологического семинара. Хабаровск : Тихоокеанский государственный университет, 2024. С. 62–67.

8. Сандакова Л. Г., Захарова А. К. Тренды общественного развития: культура – образование – инновации – цифровизация // Вестник Бурятского государственного университета. 2023. № 3. С. 47–58.

9. Абакумова Н. Н., Цигулева О. В. Современные педагогические исследования: генеративный искусственный интеллект и этические нормы // Педагогический профессионализм в цифровом образовательном пространстве : сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященный 90-летию ФГБОУ ВО «НГПУ». Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2025. С. 17–21.

10. Глухов А. П., Абакумова Н. Н., Червонный М. А., Патраков М. С. Готовность системы общего образования к применению технологий искусственного интеллекта: методологические вызовы регионального внедрения // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 520. С. 198–205. DOI: 10.17223/15617793/520/21

УДК 376.1:378.147:004

Цифровая трансформация подготовки дефектологов: симуляционные практики как инструмент формирования инклюзивных компетенций

Digital transformation of special education teacher training: simulation-based practices as a tool for developing inclusive competencies

Анна Ивановна Ахметзянова, Зарема Рустамовна Егорова
Anna Ivanovna Akhmetzyanova, Zarema Rustamovna Egorova

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Автор, ответственный за переписку: Анна Ивановна Ахметзянова, aahmetzy@ya.ru

Аннотация. В статье рассматривается потенциал цифровых симуляционных практик в профессиональной подготовке будущих дефектологов в условиях развития инклюзивного образования и системы ранней помощи детям с ОВЗ. Теоретико-методологическую основу исследования составляют концепция интегральных инклюзивных компетенций В. З. Кантора, методология проектирования цифровых инструментов профессиональной подготовки О. И. Кукушкиной и авторская методология социализации детей в инклюзивном образовательном пространстве А. И. Ахметзяновой. Представлен и апробирован цифровой образовательный ресурс «Виртуальная практика дефектолога: ранняя помощь детям с ОВЗ», моделирующий профессиональные ситуации и обеспечивающий формирование диагностических, деятельностных, коммуникативных и рефлексивных умений. Полученные данные подтверждают эффективность цифровых симуляционных практик как инструмента подготовки специалистов к деятельности в системе ранней помощи.
Ключевые слова: цифровой образовательный ресурс, виртуальная практика, профессиональная подготовка дефектолога, инклюзивные компетенции, социализация детей с ОВЗ, рефлексивные умения
Keywords: digital educational resource, virtual practice, special education teacher training, inclusive competencies, socialization of children with disabilities, reflective skills
Финансирование: работа выполнена за счет предоставленного в 2026 году Фондом науки и технологий Республики Татарстан гранта на осуществление фундаментальных и поисковых исследований в научных и образовательных организациях, предприятиях и организациях реального сектора экономики Республики Татарстан.

В условиях развития инклюзивного образования и системы ранней помощи детям с ОВЗ возрастает потребность в подготовке дефектологов, ориентированной не только на усвоение знаний, но и на развитие аналитических умений, способности к принятию решений в условиях неопределённости и профессиональной рефлексии, так как специфика деятельности дефектологов определяется вариативностью образовательных и семейных контекстов, междисциплинарным взаимодействием и необходимостью проектирования индивидуальных образовательных маршрутов.

© Ахметзянова А. И., Егорова З. Р., 2026

В этой связи актуализируются компетентностный и деятельностно-рефлексивный подходы. В этой логике особое значение приобретает методология интегральных инклюзивных компетенций педагога, разработанная В. З. Кантором, в рамках которой профессиональная готовность рассматривается как системное образование, включающее когнитивные, деятельностные, коммуникативные и рефлексивные компоненты, реализующиеся в условиях реальной педагогической деятельности [1, 2].

Возрастает значимость соотнесения профессиональной подготовки педагога с результатами социализации детей с ОВЗ в инклюзивной среде, что требует расширения аналитической рамки и учета не только уровня сформированности компетенций специалиста, но и проектируемых им образовательных условий, определяющих включённость ребёнка в коммуникацию и совместную деятельность. В этой связи в исследовании используется авторская методология социализации детей в инклюзивном образовательном пространстве А. И. Ахметзяновой, дополняющая компетентностный подход Социализация рассматривается в логике опережающей социализации как целенаправленное формирование предпосылок участия ребёнка в социальных взаимодействиях на ранних этапах развития; при этом акцент переносится с освоения социальных ролей на развитие первичных форм коммуникации и взаимодействия, что определяет направленность деятельности специалиста ранней помощи на проектирование соответствующих условий социальной включённости [3].

Перспективным направлением решения обозначенных задач выступает использование цифровых образовательных ресурсов, моделирующих профессиональные ситуации и обеспечивающих поэтапное освоение профессиональных действий, принятие решений и развитие рефлексии. Цифровая среда позволяет приблизить обучение к логике реальной профессиональной деятельности при сохранении его управляемости и диагностичности.

Исследования в области цифровой педагогики свидетельствуют о высокой эффективности симуляционных технологий как средства профессиональной подготовки, обеспечивающего развитие профессиональной компетентности и повышение уровня самоэффективности будущих специалистов. Моделирование профессиональных ситуаций в цифровой среде создает условия для безопасного освоения сложных видов деятельности, отработки принятия решений и формирования рефлексивных умений. В отечественных исследованиях подтверждается значимый потенциал виртуальных практик в подготовке дефектологов: они способствуют развитию диагностических и аналитических умений, а также обеспечивают более глубокое понимание специфики профессиональной деятельности в условиях вариативных образовательных ситуаций [4–8].

В статье представлен цифровой образовательный ресурс (ЦОР) «Виртуальная практика дефектолога: ранняя помощь детям с ОВЗ», разработанный как инструмент профессиональной подготовки будущих дефектологов в условиях моделируемых профессиональных ситуаций и направленный на формирование диагностических умений и интегральных профессиональных компетенций, значимых для системы ранней помощи. Разработка ЦОР осуществлена на основе методологии проектирования цифровых инструментов профессиональной подготовки дефектологов, предложенной О. И. Кукушкиной.

Цель исследования заключалась в апробации данного ресурса и оценке его потенциала в формировании профессиональной готовности будущих дефектологов. Апробация цифрового образовательного ресурса «Виртуальная практика дефектолога: ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья» была направлена на оценку его педагогического потенциала в формировании профессиональных и рефлексивных умений будущих дефектологов, а также на выявление условий эффективного включения цифровых симуляционных практик в систему профессиональной подготовки.

В апробации приняли участие магистранты Казанского (Приволжского) федерального университета первого года обучения, обучающиеся по программе «Сопровождение ребенка раннего возраста с нарушениями развития» направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование». Участники обладали базовой теоретической подготовкой, но имели ограниченный практический опыт взаимодействия с детьми раннего возраста и их семьями.

Методика апробации включала три взаимосвязанных этапа: подготовительный, основной и рефлексивно-аналитический.

На подготовительном этапе студентам предлагался установочный инструктаж, направленный на формирование осознанной профессиональной позиции и рефлексивной установки.

На основном этапе студенты самостоятельно работали с цифровым образовательным ресурсом, погружаясь в моделируемые профессиональные ситуации ранней помощи. Работа с ЦОР включала анализ кейсов, принятие профессиональных решений в условиях ограниченной информации, выбор стратегий взаимодействия с ребёнком и семьёй, а также оценку последствий принятых решений. В процессе работы студенты фиксировали возникающие затруднения, сомнения, альтернативные варианты решений, а также собственные эмоциональные реакции на профессиональные ситуации.

По завершении работы с ЦОР был организован этап рефлексивно-аналитической обработки полученного опыта. В центре внимания находились изменения в профессиональном понимании деятельности специалиста ранней помощи, анализ логики и обоснованности принимаемых решений, осмысление особенностей взаимодействия с семьёй, а также осознание границ собственной компетентности и роли междисциплинарного взаимодействия. Отдельно оценивался потенциал переноса сформированного в цифровой среде опыта в практическую деятельность.

Рефлексивная работа строилась на системе вопросов, ориентированных не только на фиксацию успешных действий, но и на выявление профессиональных затруднений, что позволяло интерпретировать ошибки как значимый ресурс профессионального развития.

В ходе апробации применялись рефлексивные письменные отчёты студентов, анализ принятых ими решений при работе с ЦОР, качественная интерпретация профессиональных рассуждений и аргументации, а также сопоставление представлений о деятельности дефектолога до и после использования цифрового ресурса.

Полученные данные анализировались с позиции выявления изменений в уровне осознанности профессиональных действий, способности к рефлексии

и принятию обоснованных решений в условиях моделируемой профессиональной деятельности.

Результаты апробации позволили рассматривать цифровой образовательный ресурс как эффективное средство формирования профессионального мышления, рефлексивных умений и готовности студентов к деятельности в сфере ранней помощи детям с ОВЗ.

Оценка эффективности цифрового образовательного ресурса «Виртуальная практика дефектолога: ранняя помощь детям с ОВЗ» осуществлялась на основе системы критериев и показателей, отражающих сформированность ключевых профессиональных и рефлексивных умений будущих дефектологов. Выделенные критерии ориентированы на комплексную оценку профессионального мышления студентов и соответствуют специфике деятельности в сфере ранней помощи.

Когнитивно-профессиональный критерий характеризует уровень сформированности и системности представлений студентов о деятельности специалиста ранней помощи. Он включает понимание целей и задач сопровождения детей с ОВЗ и их семей, осознание междисциплинарного характера данной деятельности, способность анализировать профессиональные ситуации с учётом возрастных, индивидуальных и семейных факторов, а также использование теоретических знаний при обосновании принимаемых решений.

Деятельностный критерий отражает способность студентов принимать и аргументировать профессиональные решения в условиях моделируемой практики. Он проявляется в адекватности выбора стратегий педагогического и коррекционного воздействия, гибкости поведения в ситуации неопределённости, умении прогнозировать последствия принимаемых решений и корректировать действия по мере развития профессиональной ситуации.

Коммуникативный критерий характеризует готовность к профессиональному взаимодействию с семьёй ребёнка как ключевым участником системы ранней помощи. В его структуру входят осознанный выбор коммуникативных стратегий, учёт эмоционального состояния семьи, соблюдение норм профессиональной этики и ориентация на партнёрские формы взаимодействия с родителями.

Рефлексивный критерий выступает системообразующим и связан со способностью к анализу собственной профессиональной деятельности. Он включает осознание оснований принимаемых решений, выявление профессиональных затруднений и дефицитов, готовность рассматривать ошибки как ресурс развития, а также сформированность навыков самоанализа и самокоррекции.

Интегративный критерий отражает сформированность целостной профессиональной позиции будущего дефектолога. Он проявляется в способности соотносить профессиональные действия с интересами ребёнка и семьи, осознании границ собственной компетентности, готовности к междисциплинарному взаимодействию и переносе опыта, полученного в цифровой среде, в реальные условия профессиональной деятельности.

Уровни проявления показателей:

В ходе апробации показатели эффективности ЦОР анализировались на качественном уровне с выделением следующих уровней сформированности:

– *низкий уровень* – фрагментарность профессиональных представлений, опора на формальные решения, недостаточная рефлексия;

– *средний уровень* – осознанное выполнение отдельных профессиональных действий при затруднениях в анализе целостной ситуации;

– *высокий уровень* – целостное профессиональное мышление, обоснованное принятие решений, выраженная рефлексивная позиция и готовность к профессиональному развитию.

Использование предложенной системы критериев и показателей позволило оценить эффективность цифрового образовательного ресурса не только с позиции усвоения знаний, но и с точки зрения формирования профессионального мышления, рефлексивных умений и готовности студентов к деятельности в сфере ранней помощи детям с ОВЗ.

Апробация цифрового образовательного ресурса «Виртуальная практика дефектолога: ранняя помощь детям с ОВЗ» позволила выявить его значимый педагогический потенциал в формировании профессиональных и рефлексивных умений будущих специалистов, а также определить направления дальнейшего методического развития. Анализ рефлексивных материалов и особенностей принятия решений показал, что использование ресурса способствует переходу от репродуктивного усвоения знаний к осмысленному профессиональному действию в условиях моделируемой практики.

По когнитивно-профессиональному критерию зафиксировано уточнение и систематизация представлений о специфике ранней помощи, углубление понимания её целей и задач, а также осознание междисциплинарного характера сопровождения ребёнка и семьи. Студенты продемонстрировали способность учитывать возрастные, индивидуальные и семейные факторы при анализе профессиональных ситуаций.

По деятельностному критерию отмечено развитие умений принимать решения в условиях неопределённости, вариативность профессиональных действий, а также готовность к их корректировке с учётом динамики ситуации.

Результаты по коммуникативному критерию свидетельствуют об усилении внимания к взаимодействию с семьёй, учёте эмоционального состояния родителей и ориентации на партнёрские формы сотрудничества.

По рефлексивному критерию выявлено развитие способности к осмыслению оснований собственных решений, выявлению профессиональных затруднений и восприятию ошибок как ресурса развития.

В рамках интегративного критерия зафиксировано формирование целостной профессиональной позиции, включающей соотнесение действий с интересами ребёнка и семьи, осознание границ компетентности и готовность к междисциплинарному взаимодействию, а также перенос полученного опыта в практическую деятельность.

В целом результаты подтверждают целесообразность использования данного ЦОР в профессиональной подготовке дефектологов. Его применение обеспечивает условия для безопасного профессионального пробования, развития осознанного профессионального мышления и рефлексивных умений, а также способствует интеграции когнитивно-профессиональных, деятельностных, коммуникативных и рефлексивных компонентов профессиональной готовности.

Сопоставление результатов апробации с теоретическими положениями В. З. Кантора позволило обосновать роль виртуальной практики как инструмента реализации деятельностно-рефлексивного подхода в профессиональной подготовке специалистов для инклюзивного образования. В логике авторской методологии социализации цифровой образовательный ресурс рассматривается как средство формирования готовности педагога к проектированию образовательного пространства, обеспечивающего включённость ребёнка в совместную деятельность, коммуникацию и освоение социальных ролей.

Полученные результаты носят предварительный характер и определяют перспективы дальнейших исследований, связанных с расширением выборки, уточнением диагностического инструментария и количественной оценкой динамики сформированности профессиональных компетенций студентов, а также с сопоставлением показателей профессиональной готовности будущих специалистов и индикаторов социализации, обучающихся с ОВЗ в условиях реального инклюзивного образовательного пространства. Вместе с тем уже на этапе апробации цифровой образовательный ресурс демонстрирует высокий потенциал для использования в системе профессиональной подготовки дефектологов и в программах повышения квалификации специалистов, работающих в сфере ранней помощи.

Список источников

1. Кантор В. З., Проект Ю. Л., Никулина Г. В. и др. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10, № 3. С. 106–125. DOI: 10.17759/ cpse.2021100307

2. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Будущие и действующие педагоги: отношение к инклюзивному образованию // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах. 2024. № 56. URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-56/future-and-current-teachers-attitudes-towards-inclusive-education (дата обращения: 01.04.2026).

3. Ахметзянова А. И. Социализация дошкольников в инклюзивном образовательном пространстве: формирование навыков прогнозирования // Педагогика. 2024. Т. 88. № 2. С. 56–65.

4. Кукушкина О. И. Виртуальная лаборатория студента дефектолога: электронные инструменты профессиональной подготовки // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2018. № 190. С. 15–27.

5. Китик Е. Е., Кукушкина О. И. Виртуальные профессиональные практики «Различные фонетические нарушения у детей: диагностика и заключение» // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018610915 от 19.01.2018 г. Правообладатель: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (ФГБНУ «ИКП РАО»).

6. Кукушкин И. И., Китик Е. Е. Эффективность виртуальных практик диагностики речевых нарушений // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах. 2021. № 43. URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-43/the-effectiveness-of-virtual-practice-for-diagnosis-of-speech-diserders (дата обращения: 01.02.2026).

7. Гриншкун В. В. Цифровые инструменты в профессиональной подготовке педагогов // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах. 2021. № 43. URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-43/digital-instruments-in-professional-teacher-training (дата обращения: 01.02.2026).

8. Ахметзянова А. И., Егорова З. Р. Роль цифровых технологий в подготовке логопедов: диагностический тренажер // Педагогика. 2025. № 11 (89). С. 84–91.

УДК 373:004:331.101.6

Цифровизация школы и интенсификация труда учителя: образовательные технологии как ресурс и источник перегрузки

Digitalization of School Education and the Intensification of Teachers' Labor: Educational Technologies as a Resource and a Source of Overload

Ульяна Павловна Беляева
Ulyana Pavlovna Belyaeva

Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия
Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, Lipetsk, Russia
ulyana-sin@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается влияние цифровизации школы на структуру и интенсивность труда учителя. Показано, что образовательные технологии могут выступать как ресурсом повышения эффективности педагогической деятельности, так и фактором ее интенсификации. Особое внимание уделяется тем видам цифрово-опосредованной работы, которые нередко остаются вне формального учета, но существенно увеличивают реальную нагрузку педагога. Выделяются основные механизмы цифровой перегрузки: дублирование традиционных и цифровых операций, фрагментация рабочего времени, усиление внешнего контроля и размывание границ рабочего дня. Делается вывод о необходимости учитывать эти изменения при анализе и нормировании труда учителя в современной школе.
Ключевые слова: цифровизация школы, труд учителя, интенсификация труда, педагогическая нагрузка, образовательные технологии, нормирование труда
Keywords: school digitalization, teachers' work, labor intensification, teacher workload, educational technologies, workload regulation
Финансирование: исследование выполнено в рамках исполнения государственного задания на НИР Министерства просвещения Российской Федерации 2026 г. на тему: «Фундаментальное обоснование нормы учебной нагрузки учителей на одну ставку с учетом содержания и объема выполняемых работ в современной российской школе», соглашение № 73-03-2026-040/1 от 21 февраля 2026 года.

Цифровизация школьного образования в последние годы превратилась в одно из базовых условий функционирования современной школы.

Электронные журналы и дневники, образовательные платформы, системы дистанционного и смешанного обучения, цифровые инструменты контроля успеваемости, автоматизированные формы отчетности, сервисы обратной связи с обучающимися и родителями постепенно вошли в повседневную ткань педагогической деятельности. Однако вместе с ростом технологической оснащенности школы обострился вопрос о реальном влиянии цифровых инструментов на труд учителя. В профессиональном и исследовательском дискурсе все отчетливее проявляется противоречие между нормативным образом цифровизации как средства повышения эффективности

© Беляева У. П., 2026

и реальной практикой, в которой цифровая среда нередко становится каналом дополнительной нагрузки, усиливает дефицит времени и размывает границы рабочего дня.

Для педагогической науки данная проблема значима не только в аспекте изучения новых образовательных практик, но и в более широком контексте нормирования труда учителя. Если традиционная модель учета педагогической нагрузки сосредоточена прежде всего на количестве учебных часов, то цифровая школа делает более заметными ранее слабо учитываемые виды педагогической работы. Речь идет о подготовке цифрового контента, сопровождении образовательной платформы, постоянной коммуникации в мессенджерах и электронных системах, фиксации и перепроверке данных, индивидуализированной цифровой обратной связи, освоении обновляющихся сервисов. Исследования российских школьных учителей периода «кризисной цифровизации» фиксируют рост опасений, связанных с потерей профессиональной автономии и усилением внешнего формального контроля [1, с. 55–56]. Именно в этой точке возникает ключевой для педагогического анализа вопрос: при каких условиях образовательные технологии действительно становятся ресурсом, а при каких превращаются в механизм неконтролируемой интенсификации труда и, как следствие, перегрузки учителя. Данная работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Фундаментальное обоснование нормы учебной нагрузки учителей на одну ставку с учетом содержания и объема выполняемых работ в современной российской школе», что определяет внимание к цифрово-опосредованным видам деятельности как к значимому, но нередко недостаточно учитываемому компоненту труда учителя. Статья носит проблемно-аналитический характер и основана на сравнительном анализе отечественных и зарубежных исследований цифровизации школьного труда.

Современная школа переживает не просто техническое обновление инструментария, а перестройку самой структуры педагогической деятельности. В этом отношении продуктивной представляется позиция, согласно которой цифровая трансформация изменяет не отдельные приемы работы, а профессиональные функции учителя. И. И. Шульга показывает, что в условиях цифровой трансформации учитель все чаще выступает не только транслятором содержания, но и педагогическим дизайнером, тьютором, модератором и координатором образовательного взаимодействия [2, с. 217–219]. С педагогической точки зрения это означает расширение профессионального профиля учителя. Однако такое расширение не нейтрально по отношению к трудозатратам. Каждая новая функция требует времени, когнитивного ресурса, обновления компетенций и организационной поддержки. Если эти условия отсутствуют, функциональное обогащение профессии оборачивается функциональным перенапряжением.

Как ресурс образовательные технологии позволяют экономить время на рутинных операциях, расширять доступ к учебным материалам, оперативно собирать данные об учебном продвижении, дифференцировать задания и выстраивать более гибкую обратную связь. В этом смысле цифровая среда действительно усиливает педагогические возможности. Уже в отечественных исследованиях подчеркивалось, что цифровизация открывает перспективы персонализации обучения, расширяет инструменты управления образовательной деятельностью и создает новые

условия для проектирования учебного процесса [3, с. 170–177]. Но тот же процесс обнаруживает и обратную сторону.

Перегрузка имеет по меньшей мере четыре взаимосвязанных механизма. Первый механизм связан с эффектом наслоения. Цифровые технологии нередко не заменяют прежние формы работы, а дублируют их. Бумажная документация частично сохраняется, устная коммуникация дополняется обязательной цифровой фиксацией, очная проверка работ сопровождается размещением заданий и комментариев в электронных системах. В результате школа получает не упрощение, а удвоение процессов. Исследование российских учителей показывает, что ожидаемая инновационность цифровой школы в реальности часто поддерживает уже сложившиеся практики, лишь переводя их в иную техническую форму [4, с. 39–42]. Такая логика цифровизации особенно проблемна в условиях жесткой календарной и отчетной дисциплины, поскольку учитель вынужден выполнять одну и ту же педагогическую работу сразу в нескольких средах.

Второй механизм связан с фрагментацией рабочего времени. Цифровая среда не просто добавляет задачи, она дробит деятельность на множество коротких действий: ответить на сообщение, проверить уведомление платформы, внести отметку, прикрепить файл, скорректировать задание, заполнить электронную форму, проконтролировать загрузку материалов, восстановить потерянный доступ, синхронизировать данные. Эти операции по отдельности кажутся незначительными, но именно они формируют скрытую зону повседневной перегрузки. В этом отношении важны данные исследований рабочего времени учителей. П. те Браак, сопоставляя опросные данные с дневниками времени, показывает, что периферийные виды педагогического труда систематически недоучитываются, тогда как именно они существенно формируют реальный объем работы [5]. Для цифровой школы этот вывод особенно значим, поскольку значительная часть платформенной и коммуникационной активности относится именно к такому периферийному, но обязательному труду.

Третий механизм состоит в изменении характера контроля над трудом учителя. Он оказывается включен в режим постоянной регистрации действий, сроков, показателей, следов активности. Р. Лаурсен и Р. Йенсен, анализируя использование систем управления обучением в школьной среде, показывают, что цифровая инфраструктура влияет на распределение времени учителей и контролирует их повседневную практику через процедуры учета и наблюдения [6, p. 228–229]. В близкой исследовательской логике К. Мораити, А. Бергвикен Ренсфельдт и М. Лундин рассматривают цифровую платформенную работу как форму, усиливающую перформативность и трудовую интенсификацию [7]. С педагогической точки зрения это означает, что цифровизация затрагивает не только способы обучения, но и профессиональную автономию учителя. Внешне удобная платформа одновременно становится средством стандартизации, ускорения и проверки педагогической работы.

Четвертый механизм связан с размыванием границ рабочего дня. В цифровой школе коммуникация с обучающимися и родителями перестает быть жестко привязанной к школьному расписанию. Появляется режим постоянной потенциальной доступности учителя. Ожидание быстрого ответа становится частью негласной профессиональной нормы. Это меняет не только объем, но и психологическую структуру труда. А. В. Петракова и соавторы, анализируя особенности стресса у учителей в усло-

виях дистанционного преподавания, показали, что для педагогов значимыми стрессорами становятся высокая неопределенность, возросшая интенсивность коммуникации и нарушение привычной организации труда [8, с. 108–109]. Хотя их исследование относится к периоду пандемии, зафиксированные эффекты не исчезли вместе с завершением дистанционного режима. Напротив, многие элементы коммуникационной перегрузки закрепились в постпандемийной школьной повседневности.

Сказанное позволяет уточнить саму природу интенсификации труда учителя в цифровой школе. Она не сводится к простому увеличению числа рабочих часов, хотя и это измерение остается принципиальным. В цифровой образовательной среде интенсификация проявляется как уплотнение времени, рост многозадачности и повышение эмоциональной и когнитивной стоимости рабочего времени. Учитель устает не только потому, что работает дольше, но и потому, что работает в более дробном, менее завершенном и более контролируемом режиме.

Показательно, что в зарубежных исследованиях техностресса педагогов устойчиво повторяются одни и те же факторы риска: давление обязательного использования технологий, дефицит подготовки, неустойчивость инфраструктуры, слабая институциональная поддержка, трудности баланса между работой и личной жизнью [9]. Сами по себе эти данные не могут быть механически перенесены на российскую школу, однако они важны в одном методологическом отношении. Проблема цифровой перегрузки носит не локальный, а структурный характер. Она возникает там, где внедрение технологий происходит быстрее, чем перестройка организационной среды и профессиональной поддержки учителя.

В российском школьном контексте к этому добавляется еще одно обстоятельство. Учитель в условиях цифровизации по-прежнему остается фигурой, на которую возлагается широкий спектр учебных, воспитательных, коммуникационных, диагностических и отчетных обязанностей. Цифровые сервисы делают многие процессы более наблюдаемыми и управляемыми, но одновременно расширяют объем подлежащей сопровождению деятельности. Д. С. Попов, А. В. Стрельникова и Е. А. Григорьева справедливо связывают цифровые изменения в школе с опасениями институциональной трансформации профессии учителя [4, с. 44–47]. Цифровизация меняет структуру педагогического труда: повышает значимость подготовительной и невидимой работы, усиливает требования к эмоциональной саморегуляции и переводит часть нагрузки в режим непрерывного сопровождения.

Отсюда следует важный для педагогики вывод. Оценивать влияние образовательных технологий исключительно по критерию наличия или отсутствия цифрового инструмента методологически недостаточно. Реальный вопрос заключается в том, какую организационную логику поддерживает данный инструмент. Если цифровая технология высвобождает время для содержательно педагогических действий, уменьшает рутинную отчетность, снимает дублирование, делает обратную связь более адресной без расширения зоны постоянной доступности, то она действительно работает как ресурс. Если же ее внедрение сопровождается ростом обязательных операций, удлинением коммуникационного контура, усилением внешнего контроля и переносом новых задач в личное время педагога, то технология становится источником перегрузки даже при высокой формальной эффективности.

В этом отношении принципиально важно переосмыслить сам предмет нормирования учительского труда. В цифровой школе необходимо включать в аналитическую модель, а в перспективе и в нормативную рамку, те виды работы, которые обеспечивают реальное функционирование цифровой образовательной среды. К ним относятся разработка цифровых материалов, сопровождение платформ и электронных журналов, цифровая коммуникация с участниками образовательных отношений, проверка и комментирование работ в электронной среде, а также время на освоение технологий и устранение сбоев. Отсутствие такого учета воспроизводит и институционально закрепляет невидимость, а значит, и неучтенность значительной части учительского труда.

Все это означает необходимость перехода от технократического понимания цифровизации к трудоцентричному. В центре анализа должна оказаться не сама технология, а трансформация условий педагогической деятельности под ее воздействием. Такой подход позволяет оценивать цифровизацию школы через качество рабочего времени учителя, степень сохранения его профессиональной субъектности, объем коммуникативной и отчетной нагрузки, баланс между автоматизацией и педагогическим смыслом. В конечном счете цифровизация школы может считаться педагогически продуктивной лишь тогда, когда повышение качества образовательного процесса не достигается ценой хронической перегрузки учителя.

Список источников

1. Попов Д. С., Стрельникова А. В., Григорьева Е. А. Учителя в условиях «кризисной цифровизации»: на пороге «нового луддизма»? // Социологический журнал. 2023. Т. 29, № 1. С. 55–77. DOI: 10.19181/socjour.2023.29.1.3

2. Шульга И. И. Особенности профессиональной деятельности учителя в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022. Т. 6, № 3. С. 216–221. DOI: 10.21603/2542-1840-2022-6-3-216-221

3. Назаров В. Л., Жердев Д. В., Авербух Н. В. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 1. С. 156–201. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-156-201

4. Попов Д. С., Стрельникова А. В., Григорьева Е. А. Цифровизация российской средней школы: отдача и факторы риска // Мир России. 2022. Т. 31, № 2. С. 26–50. DOI: 10.17323/1811-038X-2022-31-2-26-50

5. Braak P., Van Droogenbroeck F., Minnen J., van Tienoven T.P., Glorieux I. Teachers' Working Time from Time-Use Data: Consequences of the Invalidity of Survey Questions for Teachers, Researchers, and Policy // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 109. Art. 103536. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103536

6. Laursen R., Jensen R. The Governance of Teachers' Time Allocation and Data Usage through a Learning Management System: A Biopolitical Perspective // Critical Studies in Education. 2025. Vol. 66, № 2. P. 213–232. DOI: 10.1080/17508487.2024.2373239

7. Moraiti K., Bergviken Rensfeldt A., Lundin M. Digital Platform Work Reinforcing Performativity: Teacher Responses to Work Intensification Explored through Trace Ethnography // Critical Studies in Education. 2025. Vol. 66, № 5. P. 573–590. DOI: 10.1080/17508487.2024.2409661

8. Петракова А. В., Канонир Т. Н., Куликова А. А., Орел Е. А. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 93–114. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-93-114

9. Cahapay M. B., Bangoc II N. F. Technostress, Work Performance, Job Satisfaction, and Career Commitment of Teachers amid COVID-19 Crisis in the Philippines // International Journal of Educational Research and Innovation. 2021. № 16. P. 260–275. DOI: 10.46661/ijeri.6145

УДК 377.12

Цифровизация документационного сопровождения как фактор повышения эффективности учебного процесса в среднем профессиональном образовательном учреждении

Digitalization of documentation support as a factor in increasing the effectiveness of the educational process in a secondary professional educational institution

Ярослав Николаевич Грицкевич[1], Наталья Константиновна Грицкевич[2]
Yaroslav Nikolaevich Gritskevich, Natalya Konstantinovna Gritskevich

[1]Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия
[1]Tomsk State University, Tomsk, Russia
[2]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
[2]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Наталья Константиновна Грицкевич, grickewichnk@tspu.ru

Аннотация. В статье представлены основные направления оптимизации управления документами на базе среднего профессионального образовательного учреждения посредством активного использования электронного документооборота и цифровой образовательной среды.
Ключевые слова: цифровизация управления документами, документационное и информационное сопровождение учебного процесса, электронный документооборот
Keywords: digitalization of document management, documentation and information support for the educational process, and electronic document management

Процессы цифровизации с каждым годом все активнее используются системой средних профессиональных образовательных учреждений. Информационное и документационное сопровождение образовательного процесса в техникуме, на базе которого проводилось данное исследование, обеспечивают учебный отдел со всеми его подразделениями и отдел воспитательной работы техникума. Подразделения учебного отдела обеспечивают реализацию и сопровождение учебного процесса, и задачи между ними распределены следующим образом: документационное и информационное сопровождение учебного процесса осуществляет учебная часть, методическое сопровождение и контроль поддержания качества образования осуществляют специалисты учебно-методического отдела.

Обеспечение участников образовательного процесса учебными материалами и учебной литературой является задачей библиотеки, которая также занимается предоставлением электронных информационных ресурсов. За создание психологически комфортной, творческой образовательной среды, организацию и проведение мероприятий различной направленности и соблюдение правил техникума отвечает воспитательный отдел.

© Грицкевич Я. Н., Грицкевич Н. К., 2026

В области управления документами в учебном процессе техникума ведущая роль отводится учебной части, так как она нормативно организует, координирует и сопровождает учебный процесс, занимается разработкой основных образовательных программ и рабочих учебных планов, составлением расписания, отслеживанием движения контингента обучающихся, мониторингом и анализом успеваемости студентов, обеспечивает документальное и информационное сопровождение деятельности преподавателей.

Исходя из наблюдений авторов, можно заключить, что в целом образовательное учреждение обладает достаточной нормативной базой и в своей деятельности опирается как на федеральные законы, так и на локальные нормативные акты. Практически все нормативные документы хранятся в учебной части учебного отдела техникума.

Организация учебного процесса, порядок работы отдельных подразделений, а также деятельность работников и студентов техникума регламентируются положениями, которые составляют его нормативную базу.

Учебный отдел имеет стандартную структуру, характерную для большинства образовательных учреждений данного уровня. В функции учебного отдела входит документационное и информационное сопровождение учебного процесса в техникуме.

Вместе с тем проведённый анализ выявил ряд недочётов. Например, в локальных нормативных актах учреждения имеются ссылки на устаревшие министерские приказы и иные документы.

Информационное обеспечение учебного процесса включает в себя средства наглядности, дидактический материал, различные информационные образовательные ресурсы и электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС). К информационно-образовательным ресурсам относятся: учебно-методические комплекты по учебным предметам, учебно-наглядные пособия, фонд дополнительной литературы, электронно-образовательные ресурсы и информационно-образовательные ресурсы интернета.

В настоящий момент документооборот в образовательном учреждении, в том числе и в части документов, сопровождающих учебный процесс, имеет гибридный характер. Большая часть документов, обеспечивающих непосредственное сопровождение учебного процесса, представлена в бумажном варианте.

Поэтому мы считаем, что важной задачей в области управления документами в учебном процессе техникума является оптимизация существующей модели гибридной системы с акцентом на ее электронную составляющую. В этой модели, наряду с бумажными, большая часть документов хранится и обрабатывается в цифровом виде. Безусловно, переход к электронному документообороту – процесс довольно длительный и затратный. В то же время использование в полной мере цифрового образовательного пространства позволит вести процесс обучения в дистанционном или удаленном формате, так как техникум в силу различных причин (пандемия, карантин, отключение воды и т. п.) может переходить в дистанционный режим. Наряду с этим обучение заочников было бы эффективней с налаженной удаленной работой. Преградой, на наш взгляд, является не столько отсутствие технических возможностей или инфраструктуры, сколько недостаточный уровень цифровой грамотности работников техникума, их приверженность традиционным форматам работы.

Для повышения качества работы с документами, связанными с учебным процессом, и их управления, рекомендуется, на наш взгляд, перевести в электронный формат следующие документы: документы организационной структуры учебного процесса (расписание занятий, положения о структурных подразделениях); документы об обучении и нормативно-финансовые документы (журнал успеваемости, зачетные книжки, ведомости, справки об обучении и пр.).

Описывая, положительные стороны перехода этих документов в электронный формат, стоит отметить значительное сокращение временных ресурсов на их заполнение и оформление, исключение технических и грамматических ошибок в документах при наборе и переписывании в бумажном формате.

Так, например, электронный журнал позволяет отслеживать всем участникам образовательного процесса актуальный мониторинг успеваемости, наличие пропусков занятий и академических задолженностей, а также прикреплять выполненные задания для их своевременной ликвидации. Внедрение электронного журнала позволит повысить информированность студентов и родителей и, как следствие, эффективность процесса обучения.

Доступ к электронному расписанию позволит обучающимся и преподавателям узнать свое актуальное расписание и избежать пропусков в связи с его изменением.

Еще одним из важных направлений оптимизации является возможность доступа к существующей электронной системе обучения и цифровым образовательным ресурсам в соответствии с реализуемой образовательной программой, что позволяет преподавателям взаимодействовать с обучающимися через личные кабинеты. Такой формат работы позволяет студентам удаленно коммуницировать с преподавателем, выполнять групповые и индивидуальные задания, выполнять совместные проекты и осваивать интересующие темы, находить дополнительные учебно-методические материалы для более углубленного изучения по основной профессиональной образовательной программе.

Это важно, так как отсутствие электронного документооборота усложняет студентам ликвидацию задолженностей, мониторинг собственной успеваемости и в целом лишает возможности дистанционно осваивать материал и выполнять необходимые задания.

Понятие электронного документа важно не путать с электронным образом. Электронный образ – документ, который изначально был создан на бумаге, а затем переведён в электронный вид. Например, скан-копии или фотографии [1].

Отсутствие электронной подписи и электронного архива также усложняет документооборот, так как требует дополнительных временных ресурсов при нахождении и подписании требуемого документа, приводит к загруженности помещений техникума, часто сопровождается захламлением помещений в связи с несвоевременным списанием документов.

В целом электронный документооборот увеличивает скорость обработки документов, способствует повышению исполнительской дисциплины, сокращает время согласования документов, исключает потерю данных и ускоряет получение управленческой отчетности.

Резюмируя все вышеизложенное, можно заключить, что документооборот в техникуме носит гибридный характер и состоит из трех основных документопотоков: входящие, исходящие и внутренние.

Информационное обеспечение учебного процесса осуществляется учебным отделом (учебной частью) техникума посредством предоставления бумажных документов и электронной информационно-образовательной системы (ЭИОС), которая включает в себя локально-корпоративную сеть и мессенджер «Сферум», базирующийся на платформе Вконтакте, позволяющий вести только рабочие чаты.

Проведенный анализ позволил заключить, что ресурсы ЭИОС образовательного учреждения используются не в полном объеме, в частности, не функционирует государственная информационная система образования, дающая возможность доступа в цифровое образовательное пространство, позволяющее осуществлять дистанционное обучение и удалённую работу сотрудников, осуществлять мониторинг успеваемости, своевременно ликвидировать имеющиеся задолженности, отслеживать актуальное расписание, использовать ресурсы электронной библиотеки.

Смещение гибридного документооборота в электронную сторону позволит ускорить прохождение документов, снизить временные затраты на их подготовку и нахождение, исключить ошибки и опечатки при использовании персональных данных.

Приведенные выше направления оптимизации документооборота и управления документами позволят повысить эффективность сопровождения образовательного процесса, ускорить подготовку, прохождение и нахождение документов, откроют для техникума новые возможности для взаимодействия участников образовательного процесса, а также будут способствовать ребрендингу и обновлению имиджа образовательного учреждения и повышению конкурентоспособности среди других ссузов.

Таким образом, цифровизация документационного и информационного сопровождения, безусловно, способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса в системе СПО.

Список источников

1. Агапов И. В. Что такое смешанный документооборот и как с ним правильно работать. 2022. URL: https://www.directum.ru/blog-post/chto_takoe_smeshannyjj_dokumentooborot_i_kak_s_nim_pravilno_rabotat (дата обращения: 09.05.2025).

2. Грицкевич Н. К., Говор Ю. Н., Рождественская А. Н. Индивидуализация профориентационной работы с обучающимися средствами цифровых образовательных ресурсов // Инновации в образовании: концепции, проблемы, перспективы : материалы Международной научно-практической конференции. Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2022. С. 11–15.

УДК 378

Искусственный интеллект в исследовательских практиках магистрантов: влияние на ценности и смыслы профессиональной деятельности

Artificial intelligence in master's students' research practices: its impact on the values and meanings of professional practice

Галина Васильевна Макотрова
Galina Vasilyevna Makotrova

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Белгород, Россия
Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia
makotrova@bsuedu.ru

Аннотация. В статье представлен опыт организации педагогических исследований магистрантов в ходе практики. Командная проектно-исследовательская работа магистрантов обеспечила освоение ими новых педагогических технологий использования искусственного интеллекта (ИИ). Исследовательская педагогическая практика магистрантов показала влияние ИИ на процессы переосмысления магистрантами ценностно-смысловых оснований своей деятельности и профессиональной роли. Магистранты в своих статьях, подготовленных по результатам исследований, отмечали необходимость использования ИИ в обучении, в котором школьник занимает исследовательскую позицию, выступает субъектом отношений.
Ключевые слова: искусственный интеллект, проектно-исследовательская работа, команда, магистранты, трансформация подготовки учителей
Keywords: artificial intelligence, project-based research work, team, master's students, transformation of teacher training

В настоящее время происходит рост интереса к использованию искусственного интеллекта (ИИ) в высшем педагогическом образовании, что связано с необходимостью подготовки студентов к его применению в современных условиях педагогической деятельности. Как показывают исследования, в высшем образовании ИИ выполняет прежде всего функции прогнозирования эффективности обучения, составления рекомендаций по выбору образовательных курсов, оценивания знаний, улучшения качества образовательного процесса [1].

В образовательной подготовке магистрантов педагогических специальностей при ИИ-оценивании в условиях исследовательской деятельности обращается внимание на анализ активности в командных чатах для оценки вклада каждого участника, на оценку логики и этапности выполнения проекта, а также проводится с помощью контент-анализа сопоставление заявленных целей проекта с достигнутыми результатами [2]. В работах показано, что использование ИИ студентами и маги-

© Макотрова Г. В., 2026

странтами приводит к двойственному эффекту: с одной стороны, ИИ повышает продуктивность и расширяет педагогический инструментарий, с другой – усиливает риски зависимости от ИИ, снижения критичности, появления этических нарушений и подмены самостоятельного анализа автоматизированной генерацией [3].

Наименее разработанным в науке остается вопрос о том, как ИИ трансформирует исследовательскую педагогическую практику магистрантов как интегративную форму профессионально-педагогической и научной деятельности. В частности, открытыми остаются вопросы, связанные с оценкой влияния ИИ на ценности и смыслы познавательной деятельности магистрантов в условиях педагогической практики. Практика магистрантов обычно включает не только преподавание, но и аналитическую, проектную и исследовательскую компоненты, где скорость подготовки и вариативность решений с использованием генеративного ИИ имеют высокую ценность [4].

В нашем опыте организация практики магистрантов второго курса предполагала сопровождение их поисковых работ на всех этапах исследования: от вхождения в проблему до представления работы к защите. Это позволяло минимизировать риски, связанные с неэтичным использованием ИИ и искажением результатов исследований. Особое внимание мы обращали на соблюдение магистрантами принципов критической верификации, педагогической целесообразности, прозрачности процедур и академической этики, на формирование у них культуры использования ИИ.

Реализация теоретической и практической подготовки магистрантов к педагогической исследовательской практике проходила на первом курсе при изучении учебной дисциплины «Инновационные процессы в образовании». Магистранты выполняли целый ряд учебных заданий, которые предполагали использование ИИ. Магистранты научились включать ИИ в учебные задания для школьников; освоили способы разработки учебных заданий, которые требовали выведения определений, выполнения командных заданий с использованием методик ТРИЗ; изучили способы использования ИИ при выполнении исследовательских работ, командного проектирования.

С целью формирования культуры использования ИИ магистрантами были реализованы следующие разработанные психолого-дидактические условия: осуществление магистрантами с помощью ИИ ценностно-смысловой оценки и выбора цифровой информации и цифровых средств для постановки и решения познавательных задач; последовательное усложнение познавательной деятельности обучающихся от исполнительства к культуротворчеству на основе использования ИИ; получение магистрантами с помощью ИИ на разных уровнях культуротворчества познавательных продуктов; ИИ-сопровождение самодвижения магистрантами в познании; использование магистрантами ИИ в критериальном оценивании результатов познания и в получении запроса на конкретную помощь со стороны ИИ; реализация возможности использования магистрантами ИИ в удобном для познавательной деятельности месте и интервале времени; ИИ-обеспечение сотрудничества и кооперации в познавательной деятельности [5].

На втором курсе в ходе педагогической исследовательской практики магистранты включали ИИ в творческие задания для школьников, реализовывали про-

цессуальность содержания с использованием ИИ на учебных занятиях. Развитие исследовательского потенциала самих магистрантов проходило в ходе командного проектирования педагогических исследований, использования ИИ при их проведении, подготовке научных текстов.

На первой исследовательской практике магистранты проводили исследования в условиях командной проектной работы по выбранной ими дидактической тематике, связанной с использованием ИИ (например, по темам «Формирование межпредметных понятий на учебных занятиях в школе с использованием ИИ», «Использование ИИ в преодолении познавательных барьеров школьников на уроке», «ИИ-оценивание результатов выполнения междисциплинарных учебных заданий школьниками», «Организация междисциплинарных проектов школьников с использованием ИИ» и др.). Перед проведением исследований магистранты осваивали этапы и особенности осуществления командной проектной работы, способы самопрезентации результатов, самостоятельно изучали содержание видеозаписей подготовленного курса для учителей «Культура использования ИИ учителя и ученика». Определившись с тематикой командного исследования, в котором участвовали как магистранты, так и педагоги школы, магистранты осуществляли эксперимент, собирали эмпирические данные, обрабатывали результаты и готовили научную статью.

На второй исследовательской практике магистранты включались в исследования, которые проводились учеными кафедры педагогики. Так, в этом учебном году они включились в подготовку и проведение моделирующего эксперимента, целью которого было выявление влияния ИИ на мотивацию школьников к исследовательской деятельности. Методика проведения эксперимента и материалы к нему изучались на консультациях с преподавателем. После самостоятельного проведения эксперимента магистранты обрабатывали полученные данные и готовили проект статьи для публикации. В рамках исследований кафедры магистранты также участвовали в организации опросов школьников и учителей, представляли педагогический опыт использования ИИ в практике обучения школьников в образовательной организации, на базе которой проходила практика.

Каждая исследовательская практика заканчивалась защитой полученных результатов, которые они в дальнейшем могли использовать для подготовки выпускной квалификационной работы. Проведенный качественный анализ подготовленных магистрантами макетов статей, а также написанных ими эссе после первой и второй исследовательской практики позволил выделить результаты осмысления ими новой роли учителя в эпоху ИИ. Так, 79 % магистрантов подчеркнули значимость перехода учителя в эпоху ИИ к роли наставника, тьютора, ментора, модератора, 82 % магистрантов выразили мнения о том, что роль учителя в условиях использования ИИ не ослабнет, а усилится. Значимым оказалось понимание магистрантами необходимости смещения акцента в обучении школьников с запоминания на развитие критического мышления, креативности, эмоционального интеллекта, навыков сотрудничества, умений решать комплексные проблемы (58 % магистрантов), а также перехода от традиционной проверки знаний к непрерывному мониторингу прогресса ученика, к оценке результатов его продуктивной познавательной деятельности (45 %).

Интерес представляли выраженные магистрантами креативные идеи использования ИИ в реализации исследовательского обучения школьников. В частности, магистранты предлагали использование нейросетевых платформ для межпредметных исследований и проектных работ (18 %); применение образовательных нейроаватаров – помощников учеников в исследовательской деятельности (9 %), ИИ-лабораторий, в которых школьники могут учиться создавать нейросети (9 %); нейросетевых тьюторов для сопровождения исследовательских работ, вызывающих у школьников интерес (например, тьютора «исследователь космоса», тьютора «творец игр» (6 %); нейросетевых генераторов креативных задач (6 %); нейросетевых симуляторов исторических событий (6 %); нейросетевых систем для анализа поэтики и эмоциональности текстов (3 %).

Использование ИИ в условиях исследовательской педагогической практики магистрантами свидетельствовало как об освоении магистрантами нового образовательного инструмента, способов встраивания его в педагогические технологии, так и о переосмыслении ими ценностно-смысловых оснований педагогической деятельности и своей профессиональной роли в ходе самопознания и самоопределения. Мы поддерживаем высказанные позиции ученых о необходимости специальной исследовательской программы, направленной на изучение и поддержку процесса идентификации и самоидентификации педагогов в эпоху искусственного интеллекта [6], изучения влияния использования ИИ на ценностно-мотивационную сферу будущих педагогов-исследователей [7].

Таким образом, результаты использования ИИ в педагогической практике магистрантов, которая носила исследовательской характер, показали влияние ИИ на процессы переосмысления магистрантами ценностно-смысловых оснований своей деятельности и профессиональной роли, на понимание ими роли учителя как организатора использования ИИ школьниками в культуротворческой познавательной деятельности, обеспечивающей творческое саморазвитие их личности.

Список источников

1. Каменева Н. А. Использование искусственного интеллекта в высшем образовании // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024) : сборник статей V Международной научно-практической конференции, Москва, 14–15 ноября 2024 г. М. : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2024. С. 374–386. EDN: CYXPKK

2. Дегтярева В. Ю. Использование искусственного интеллекта для формирования и оценки образовательных траекторий магистрантов в рамках учебного курса // Актуальные исследования. 2026. № 5-3 (291). С. 69–71. EDN: WHTUVY

3. Гасанова Р. Р., Романова Е. А. Искусственный интеллект в высшей школе: проблемы, возможности, риски // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2024. Т. 21, № 4. С. 501515. DOI: 10.22363/2312-8631-2024-21-4-501-515. EDN: SLOHPH

4. Носова Л. С., Леонова Е. А., Беляков А. В. Организация научно-исследовательской работы студентов в свете технологий генеративного искусственного интеллекта // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, № 8. С. 1244–1253. DOI: 10.30853/ped20250150. EDN: KFGRTL

5. Макотрова Г. В., Вавилова Д. Д., Касаткина Е. В., Файзуллин Р.В. Развитие культуры искусственного интеллекта обучающейся молодежи в продуктивной познавательной деятельности // Science for Education Today. 2025. Т. 15, № 6. С. 326–350. DOI: 10.15293/2658-6762.2506.14. EDN: WRANXF

6. Бермус А. Г. Профессиональная идентичность педагога в эпоху искусственного интеллекта: к построению исследовательской программы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2025. Т. 22, № 4. С. 389–399. DOI: 10.22363/2312-8631-2025-22-4-389-399. EDN: EMUBVZ

7. Тореева Т. А. Аксиологический компонент подготовки педагогов-исследователей в классическом университете: педагогические и философские аспекты // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2025. Т. 23, № 1. С. 28–53. DOI: 10.55959/LPEJ-25-02. EDN: NFUGCC

УДК 378.147:004

Интеграция современных информационных и цифровых технологий в модель педагогического наставничества для целенаправленного развития иноязычных коммуникативных навыков студентов педагогического вуза

Integration of modern information and digital technologies into the model of pedagogical mentoring for the purposeful development of foreign language communication skills of pedagogical university students

Полина Геннадьевна Сальцова
Polina Gennadievna Saltsova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
saltsovapg@tspu.ru

Научный руководитель: Андрей Николаевич Стась
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
stasandr@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается интеграция цифровых технологий в модель педагогического наставничества для развития иноязычных коммуникативных навыков студентов. Показан потенциал цифровых инструментов в обеспечении персонализированного обучения и эффективной обратной связи.
Ключевые слова: педагогическое наставничество, цифровые технологии, иноязычная коммуникативная компетенция, обучение иностранным языкам, информационно-коммуникационные технологии, персонализированное обучение, образовательные платформы
***Keywords*:** pedagogical mentoring, digital technologies, foreign language communication competence, foreign language teaching, information and communication technologies, personalized learning, educational platforms

В условиях цифровой трансформации образования существенно возрастают требования к подготовке будущих педагогов, в том числе в области владения иностранным языком как важнейшим средством профессиональной и межкультурной коммуникации. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема целенаправленного развития иноязычных коммуникативных навыков студентов педагогических вузов [1].

Современные информационные и цифровые технологии открывают новые возможности для повышения эффективности обучения иностранным языкам за счёт интерактивности, персонализации и расширения практики речевого взаимодействия. Их использование способствует повышению мотивации обучающихся и развитию их автономности в образовательном процессе [2].

В этих условиях возрастает значение педагогического наставничества как формы сопровождения учебной деятельности студентов, обеспечивающей индивидуальный подход и развитие профессионально значимых компетенций. Однако тра-

© Сальцова П. Г., 2026

диционные модели наставничества требуют адаптации с учётом потенциала цифровой образовательной среды. Целью настоящей статьи является рассмотрение интеграции современных информационных и цифровых технологий в модель педагогического наставничества, направленную на развитие иноязычных коммуникативных навыков студентов педагогического вуза.

Педагогическое наставничество рассматривается как особая форма образовательного взаимодействия, в рамках которой более опытный субъект (наставник) осуществляет сопровождение менее опытного обучающегося с целью формирования у него профессиональных и личностных компетенций. В широком смысле наставничество определяется как процесс передачи знаний, опыта и ценностных установок от более компетентного участника образовательного процесса к менее компетентному.

В условиях педагогического вуза наставничество приобретает особую значимость, поскольку направлено не только на освоение учебного материала, но и на формирование профессиональной идентичности будущего учителя. Современные подходы к наставничеству основываются на идеях конструктивизма и предполагают активное вовлечение обучающегося в процесс познания. В модели когнитивного наставничества основной акцент делается на том, как обучающийся осваивает деятельность: сначала через пример наставника, затем с поддержкой, через осмысление собственных действий и в итоге переход к самостоятельной работе. При этом наставничество в педагогике – это не просто передача знаний. Оно помогает развивать умение учиться, анализировать свои действия и мыслить критически. Это особенно важно при подготовке будущих учителей иностранных языков, которым необходимо уметь не только владеть материалом, но и постоянно совершенствовать свои навыки.

Сегодня при обучении иностранным языкам основной упор делают на развитие умения общаться. Важно не просто выучить правила, а научиться применять язык на практике – в реальных жизненных ситуациях.

Коммуникативная компетенция представляет собой интегративное качество личности, включающее совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное осуществление речевого взаимодействия в различных социальных и профессиональных контекстах. Она включает несколько взаимосвязанных компонентов:

– лингвистический (владение лексикой, грамматикой и фонетикой);

– социолингвистический (учёт контекста и норм общения);

– прагматический (способность реализовывать коммуникативные намерения).

Иноязычные коммуникативные навыки проявляются в таких видах речевой деятельности, как говорение, аудирование, чтение и письмо, а также в способности к межкультурному взаимодействию. В профессиональной подготовке будущих педагогов данные навыки приобретают особое значение, поскольку являются не только целью обучения, но и инструментом будущей профессиональной деятельности.

Развитие информационных и цифровых технологий существенно трансформирует образовательный процесс, включая обучение иностранным языкам. В условиях цифровизации образование приобретает новые характеристики: интерактивность, доступность, персонализация и гибкость.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет создавать образовательную среду, ориентированную на активную деятельность обучающихся, а также обеспечивает возможность организации как синхронного, так и асинхронного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Цифровые инструменты значительно расширяют возможности языковой практики. С их помощью можно моделировать реальные ситуации общения, автоматически проверять задания и сразу получать обратную связь.

В системе наставничества такие технологии особенно полезны. Они помогают выстраивать индивидуальные траектории обучения и поддерживать постоянный контакт с обучающимися. В результате повышается эффективность формирования коммуникативных навыков на иностранном языке и усиливается мотивация студентов к его изучению.

Современное педагогическое образование всё больше уходит в цифровую среду. Из-за этого привычные формы наставничества уже не работают так эффективно, как раньше, и их приходится пересматривать. Использование цифровых технологий помогает наставнику делать свою работу шире и гибче, лучше выстраивать общение со студентами и более целенаправленно развивать у них навыки общения на иностранном языке.

В цифровой образовательной среде наставничество всё чаще сочетает онлайн- и офлайн-взаимодействие. В таких условиях важную роль играют цифровые технологии: они помогают не прерывать учебный процесс, дают постоянный доступ к материалам и позволяют быстро получать обратную связь. Практика показывает, что регулярное использование таких инструментов положительно влияет на интерес студентов к обучению, помогает быстрее осваивать язык и развивать навыки общения [5].

Первый и очень важный этап – выявить уровень владения языком, с которым пришёл человек. Для проверки используют онлайн-тесты и другие цифровые инструменты. Они хорошо показывают уже знакомые темы и моменты, которые стоит подтянуть. Собрав эти данные, наставник может составить личный план занятий. Это имеет огромное значение, ведь у студентов разные стартовые знания, скорость восприятия и цели в учёбе. Без персонального подхода в онлайне сложно добиться успеха – именно он даёт возможность подстраивать программу и темп под каждого конкретного ученика [4].

Далее учебный процесс выстраивается с опорой на цифровые ресурсы. Здесь активно используются онлайн-платформы, системы управления обучением (LMS) и различные интерактивные сервисы для развития языковых навыков. Такие инструменты делают занятия более наглядными и разнообразными, позволяют вовлекать студентов в работу и варьировать подачу материала. Кроме того, они помогают развивать самостоятельность в обучении и учат студентов работать более независимо [3].

В цифровом наставничестве главным аспектом является именно практика общения. Живое общение организуют через видеозвонки, обычные чаты и чат-боты. Эти инструменты создают условия, близкие к настоящему разговору на иностранном языке. В итоге студенты больше говорят и привыкают отвечать спонтанно, без длинных пауз на обдумывание. С помощью цифровых инструментов удобно проиг-

рывать сценки из жизни: от простых бытовых бесед до ситуаций посложнее. Всё это добавляет учёбе практической пользы и помогает лучше подготовиться к реальному общению.

Обратная связь в цифровом наставничестве играет ключевую роль. Если сравнивать с обычным обучением, здесь ответ от преподавателя можно получить намного быстрее, иногда почти сразу после сдачи задания. Наставник пользуется разными способами: это автоматические проверки, комментарии прямо на онлайн-платформах и личные рекомендации каждому ученику. Благодаря этому студенты сразу видят свои ошибки, могут быстро их поправить, что в итоге заметно улучшает качество обучения.

Завершающий этап – это подведение итогов и взгляд на проделанную работу со стороны. Инструментарием этого этапа являются электронные портфолио, аналитические панели и прочие инструменты для отслеживания прогресса. Они наглядно показывают, как именно растут разговорные навыки на языке. Студент видит, что уже умеет, а какие темы стоит подтянуть. Со временем это входит в привычку – смотреть на свои успехи критически, но без самокопания, и разумнее планировать дальнейшую учёбу.

Интеграция современных цифровых технологий в практику наставничества делает образовательную систему значительно более адаптивной. Она перестаёт быть унифицированной и начинает учитывать индивидуальные особенности и образовательные запросы конкретного студента. Цифровые инструменты решают не только организационные задачи. Их основная ценность в том, что они позволяют студентам быстрее и эффективнее осваивать иностранный язык и развивать навыки спонтанной речи. По сути, именно этот практический результат и востребован сегодня системой образования в первую очередь.

Подводя итоги, можно сказать, что современные цифровые инструменты дают будущим педагогам возможность параллельно улучшать и знание языка, и навыки работы с технологиями. Лучше всего это получается, когда в учёбу встроена система наставничества. На практике отлично себя показали смешанные подходы: со студентом работают ментор, тьютор или более подготовленный однокурсник, а часть рутинных или тренировочных задач закрывает искусственный интеллект.

Для реального прогресса в языке технологии должны идти рука об руку с живым общением и человеческой поддержкой. Однако принципиально важно то, что осваивать новые инструменты и подходы придётся всем участникам процесса, а не только самим студентам.

Список источников

1. Маруневич О. В., Шабашова Е. В. Технология обучения иноязычным коммуникативным навыкам магистрантов естественнонаучного и технического профилей // Самарский научный вестник. 2023. URL: https://journals.rcsi.science/2309-4370/article/view/253203 (дата обращения: 18.04.2026).

2. Михеева С. В. Цифровые технологии в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2021. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30570 (дата обращения: 17.04.2026).

3. Хлыбова М. А. Использование цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 01 (66). URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/ispolzovanie-tsifrovykh-tekhnologij-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku.html (дата обращения: 20.04.2026).

4. Мохова О. Л., Барышникова О. В., Ярославская И. И., Сачкова Е. В. Интеграция адаптивных образовательных технологий в преподавание английского языка в неязыковых вузах: экспериментальное исследование эффективности // Управление образованием: теория и практика. 2025. URL: https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/2162 (дата обращения: 20.04.2026).

5. Исраилова Л. Ю. Применение цифровых технологий в обучении иностранным языкам в вузах: анализ эффективности и перспективы развития // Управление образованием: теория и практика. 2025. URL: https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/1938 (дата обращения: 20.04.2026).

УДК 371.3:004

Отражение цифрового уклада образовательной организации в цифровой среде: подходы и критерии оценки

Reflection of the digital structure of an educational organization in the digital environment: approaches and evaluation criteria

Наталия Альбертовна Семенова, Карина Сергеевна Шашок
Natalia Albertovna Semenova, Karina Sergeyevna Shashok

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Наталия Альбертовна Семенова, natalsem@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы оценки цифровой трансформации образования, которая смещается от материальных показателей к ценностным. Авторы анализируют актуальное для современных реалий понятие «цифровой уклад образовательной организации» как устойчивую систему ценностей, норм, поведенческих паттернов и коммуникативных практик, реализуемых в цифровой среде и цифровыми технологиями. Обосновывается, что цифровая среда выступает не просто инфраструктурным ресурсом, а отражением уклада образовательной организации, в котором в полной мере должны осуществляться воспитательные практики и реальные отношения между участниками образовательного процесса. Предложен ряд критериев оценки цифрового уклада школы: управленческие критерии уклада, технологические критерии и критерии воспитательного потенциала цифрового уклада. Особое внимание уделяется новейшим подходам к оценке цифровой трансформации на основе анализа цифровых следов образовательной деятельности с использованием инструментов искусственного интеллекта.
Ключевые слова: цифровой уклад, цифровая образовательная среда, критерии оценки, цифровая трансформация образования, воспитательные практики
Keywords: digital order, digital educational environment, evaluation criteria, digital transformation of education, educational practices

Цифровая трансформация образования является одним из стратегических направлений развития российской и мировой образовательных систем до 2030 г. [1].

Система образования является ключевым звеном цифровой трансформации: это и формирование картины мира, где цифра является частью жизни и деятельности человека, и формирование правильного отношения к цифровой трансформации с позиции принятых этических и ценностных норм, и формирование цифровых компетенций на всех уровнях образования, и подготовка кадров для цифровой экономики, способных к творчеству и развитию. Тем не менее для реализации всех возможностей образования важно преодолеть разрыв между декларируемой цифровой стратегией организации и реальной повседневной культурой взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Так, исследователи отмечают разрывы в доступе и использовании цифровых ресурсов [2], разрывы между практиками онлайн

© Семенова Н. А., Шашок К. С., 2026

и живым общением, в подготовке кадров для образования [3]. В данной статье рассматривается еще одна проблема – разрывы между потенциалами реальных и цифровых воспитательных практик в контексте школьного уклада.

Уклад школы – устоявшееся понятие, отражающее уникальный образ школы с её традициями, ритуалами, стилями взаимоотношений. Структуру и специфику уклада изучали И. О. Фрумин, А. Н. Тубельский, Т. П. Хренова. В последние годы появился интерес к изменениям уклада в цифровую эпоху. С. Н. Вачкова рассматривает влияние информационной среды на уклад современной школы и подчеркивает необходимость управления данным процессом, а также вводит понятие «виртуальная проекция уклада» [4, 5]. На данный момент в научной литературе нет прямого определения понятию «цифровой уклад образовательной организации», тем не менее контекст цифровой трансформации обращает исследователей к необходимости изучения того, как повседневные практики, традиции, ритуалы, нормы общения и принятые ценности переходят в новую – цифровую – среду и проявляются там. Цифровая среда при этом становится пространством, в котором школьный уклад становится доступным для наблюдения и оценки.

Цель статьи – изучить существующие подходы к интерпретации цифрового уклада образовательной организации и предложить систему критериев для оценки его успешности через проявления в цифровой среде. Под цифровым укладом образовательной организации в данной работе мы будем понимать сложившиеся устойчивые практики отражения имеющегося уклада школы в цифровом пространстве, а также новые, зародившиеся и характерные только для цифрового пространства практики взаимодействия субъектов образования, деятельности образовательной организации, воспитательные практики.

Л. А. Козлова, В. В. Игнатова выделяют в структуре уклада школы два компонента: «структура уклада представлена двумя сложными базовыми компонентами: организационно-нормативной и экзистенционально-этической» [6]. Т. В. Корсакова подчеркивает еще один важный элемент уклада – коммуникации, взаимодействие всех субъектов образования [7].

С. Н. Вачкова не только обозначила структуру уклада школы, но и сфокусировала внимание на его компонентах с позиции отражения в информационной среде [5]:

1. Ценностный – система ценностных ориентаций.

2. Субъектно-средовой – используемые цифровые платформы, ресурсы, сервисы, а также уровень сформированности компетенций у субъектов образовательного процесса, доступность оборудования.

3. Структурно-процессуальный компонент – регламенты цифрового поведения и безопасности, форматы деятельности (смешанное, дистанционное обучение), организация цифрового документооборота.

В таблице представлены структурные элементы современного уклада школы, его отражение в среде и критерии оценки.

В таблице представлено видение того, как элементы традиционного уклада школы трансформируются и проявляются в цифровую эпоху, как их можно увидеть и оценить их проявление.

Элементы цифрового уклада школы, критерии их оценки

Аспект уклада	Элементы цифрового уклада	Как и где проявляется/как можно увидеть	Критерии оценки	Оценка (0 или 1)
Аксиологический (ценности и нормы)	Традиционные духовно-нравственные ценности (их отражение в цифровом пространстве)	В содержании материалов сайта и соцсетей школы	Степень отражения реальных ценностей школы в виртуальной проекции	1 – ценности системно и конкретно отражены в материалах; 0 – отражены несистемно или отсутствуют
	Этические нормы работы с искусственным интеллектом и данными; соблюдение правил общения в сети	В установленных правилах и регламентах использование искусственного интеллекта и ИКТ; в цифровом следе участников	Наличие и соблюдение этических кодексов работы с искусственным интеллектом	1 – кодексы разработаны и соблюдаются; 0 – не разработаны или не соблюдаются
	Частота и характер обсуждения ценностных тем в сети	В частоте и характере обсуждения ценностных тем в сети	Системность и конкретность ценностного содержания в сети	1 – ценностные темы обсуждаются регулярно и содержательно; 0 – обсуждения редки или поверхностны
Субъектно-средовой (участники и пространства)	Участники образовательного процесса (АУП, педагоги, ученики, родители) в цифровой среде	В вовлеченности участников на цифровых ресурсах школы	Инициативность, активность и вовлеченность в цифровые сообщества (сайт, соцсети)	1 – все группы субъектов инициативны и вовлечены; 0 – активна только одна группа или все пассивны
	Виртуальные пространства (сайт, соцсети, другие цифровые ресурсы) и их связь с реальными (классы, коридоры и пр.)	В оформлении сайта, групп в соцсетях; в использовании цифровых зон и оборудования	Наличие или отсутствие виртуальной проекции школы как значимого элемента уклада	1 – целостная виртуальная проекция существует; 0 – отсутствует или носит формальный характер
	Уровень цифровой компетентности всех субъектов	В использовании цифровых зон и оборудования	Уровень цифровой компетентности всех субъектов	1 – уровень компетентности, достаточный для активного участия; 0 – уровень недостаточный

Продолжение таблицы

Аспект уклада	Элементы цифрового уклада	Как и где проявляется/как можно увидеть	Критерии оценки	Оценка (0 или 1)
Структурно-процессуальный (процессы)	Ритуалы, традиции, отразившиеся в цифровом пространстве	В онлайн-активностях и инициативах; в регулярных и устоявшихся цифровых мероприятиях	Процент использования цифровых форматов в учебно-воспитательном процессе	1 – более 50 % процессов имеют цифровой формат; 0 – менее 50 %
	Цифровые форматы обучения и воспитательного процесса	В регулярных и устоявшихся цифровых мероприятиях	Разработанность методик цифрового обучения и воспитания	1 – методики разработаны и применяются; 0 – не разработаны или применяются эпизодически
	Использование систем управления обучением и воспитанием, систем коммуникации	В использовании автоматизированных систем (электронные журналы, платформы)	Интеграция АСУ в управление школой	1 – АСУ используется системно во всех процессах; 0 – используется частично или не используется
Коммуникативный (взаимодействие)	Способы и культура общения в цифровой среде; сетевой этикет	В стиле общения в чатах, на форумах, в комментариях	Качество выстраивания общения в сети	1 – общение конструктивное и уважительное; 0 – присутствует грубость или игнорирование
	Разрешение конфликтов онлайн	В вовлеченности всех субъектов, включая родителей; в наличии возможностей участия в совместных событиях/деятельности в цифровых пространствах школ	Наличие или отсутствие разрыва между реальным и цифровым общением	1 – разрыв отсутствует, общение целостно; 0 – разрыв присутствует
	Многообразие форматов совместной деятельности в цифровом пространстве	В использовании инструментов обратной связи на сайте	Многообразие форматов совместной деятельности в цифровом пространстве	1 – используются 3 и более форматов; 0 – используются 1–2 формата
Материально-технический (техническое обеспечение)	Наличие цифровой инфраструктуры и оборудования, в том числе высокоскоростной интернет	В оснащении школы техникой; в наличии и качестве школьного сайта, социальной сети, других ресурсов	Уровень материально-технического оснащения	1 – оснащение соответствует современным требованиям; 0 – не соответствует

Окончание таблицы

Аспект уклада	Элементы цифрового уклада	Как и где проявляется/как можно увидеть	Критерии оценки	Оценка (0 или 1)
Материально-технический (техническое обеспечение)	Обеспечение безопасности в сети	В наличии доступа к платформам и сервисам	Наличие высокоскоростного интернета и современного оборудования	1 – интернет и оборудование в наличии; 0 – отсутствуют или недостаточны
	Доступность и функциональность цифровых образовательных платформ, открытый доступ к цифровым образовательным ресурсам (платформы, сервисы)	В наличии доступа к платформам и сервисам	Доступность и функциональность цифровых образовательных платформ	1 – платформы доступны и функциональны; 0 – недоступны или нефункциональны

Кроме оценки структуры цифрового уклада важно обратить внимание на управление, реализуемое в отношении цифрового уклада школы. К критериям, которые позволят оценить эффективность управления цифровым укладом, относятся:

Нормативное обеспечение работы школы, способствующее становлению цифрового уклада. Сюда относятся локальные акты, которые связаны с ограничением или условиями использования искусственного интеллекта, цифровых ресурсов, правил отражения или проведения событий в цифровом формате, правил общения, регламентации традиций, способов взаимодействия.

Стратегия и тактика управления цифровым укладом подразумевает, во-первых, согласованность цифрового уклада миссии школы, ее развитию и традиционному укладу. Во-вторых, способность цифрового уклада меняться в соответствии с изменениями в школе и внешними факторами.

Не менее важным вопросом остается выбор методов оценки цифрового уклада согласно выбранным критериям. Так, выполненный обзор научных публикаций последних лет позволил выявить следующие:

1. Использование данных аналитических докладов и исследований, результаты которых представляют данные, позволяющие судить о качестве обеспеченности высокоскоростным интернетом, цифровыми инфраструктурными решениями образовательные организации, об уровне развития цифровых компетенций участников образовательного процесса (аналитические сборники ВШЭ, данные Росстата, публикации в рецензируемых источниках).

2. Данные общероссийских социологических опросов, глубинные интервью, анкетирование, в том числе специально разработанными анкетами, позволяющими определить осведомленность о цифровых возможностях школы, об отношении к цифровому укладу, видение того, как осуществляется переход традиционного уклада в цифру.

3. Оценка школьных сайтов и социальных сетей позволяет увидеть отражение жизни школы, в том числе аспектов, составляющих ее уклад, в цифровом пространстве. Так, исследователи из МПГУ разработали подход, где ведётся оценка показателей, «которые фиксируют изменения в содержании и организации обучения посредством автоматизированного анализа цифровых следов школ с использованием инструментов искусственного интеллекта, таких как общедоступные цифровые ресурсы» [8].

4. Самооценка является действенной методикой, которая может дать много разноплановых данных, связанных с цифровым укладом школы. Например, европейской комиссией были разработаны два подобных инструмента для самооценки школ и педагогов «Инструменты SELFIE: поддержка цифрового образования в школах Европы» [9].

Безусловно, для получения объективных данных важен комплексный подход, нацеленный на получение количественных и качественных данных.

Таким образом, цифровой уклад образовательной организации – новое явление, позволяющее обеспечить переход от традиционного уклада в цифровой формат. Структура цифрового уклада охватывает ценности, субъекты, пространства, коммуникации. Успешность формирования цифрового уклада школы можно оценить по ряду критериев, которые охватывают все структурные составляющие: от материальных (наличие скоростного соединения) до ценностных (отражение системы ценностей, а цифровой среде школы). Предложенная система критериев позволит перспективе диагностировать как текущее состояние, так и возможности ближайшего развития образовательной организации в контексте становления цифрового уклада. Обзор информационных источников показывает, что сегодня достаточно много данных, которые могут быть полезными для дальнейшего исследования, а также можно применять как уже зарекомендовавшие себя (интервьюирование), так и новые инструменты исследования (на основе ИИ-анализа цифровых следов). Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка верифицированного инструментария для оценки цифрового уклада.

Список источников

1. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года : Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542/page/1 (дата обращения: 12.03.2026).

2. Барыбина А. З. Цифровые разрывы: обзор исследований и вызовы // π-Economy. 2025. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-razryvy-obzor-issledovaniy-i-vyzovy (дата обращения: 03.04.2026).

3. Вятчин Д. С. Школьное обучение в цифровую эпоху: на пути к инновациям // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2025) : сб. статей VI Международной научно-практической конференции. 13–14 ноября 2025 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. С. 96–106. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2025/contents/Vyatchin (дата обращения: 03.04.2026).

4. Вачкова С. Н. Влияние глобальной информационной среды на образовательное пространство и уклад школы // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2013. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-globalnoy-informatsionnoy-sredy-na-obrazovatelnoe-prostranstvo-i-uklad-shkoly (дата обращения: 03.03.2026).

5. Вачкова С. Н. Использование информационно-коммуникационной среды для управления развитием уклада школы // Теория и практика общественного развития. 2013. № 10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnokommunikatsionnoy-sredy-dlya-upravleniya-razvitiem-uklada-shkoly (дата обращения: 04.03.2026).

6. Козлова Л. А., Игнатова В. В. Уклад школьной жизни в контексте стратегических целей развития российского образования // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2011. № 2. С. 76–82.

7. Корсакова Т. В. Уклад жизни школы как фактор духовно-нравственного развития его субъектов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 1 (23). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uklad-zhizni-shkoly-kak-faktor-duhovno-nravstvennogo-razvitiya-ego-subektov (дата обращения: 04.03.2026).

8. Уваров А. Разработка показателей цифрового обновления школ в эпоху искусственного интеллекта // Фронт. Цифра. Образование. 2026. Т. 3, № 6. DOI: 10.1007/s44366-026-0080-4

9. Инструменты SELFIE: поддержка цифрового образования в школах Европы. URL: https://school-education.ec.europa.eu/hy/node/5352759 (дата обращения: 12.03.2026).

УДК 371.123

Формирование цифровых педагогических компетенций у будущих учителей в условиях классического вуза

Developing Digital Pedagogical Competencies in Future Teachers in a Classical University

Татьяна Владимировна Сидорова
Tatyana Vladimirovna Sidorova

Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова, Улан-Удэ, Россия
D. Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude, Russia
botkina@yandex.ru

Аннотация. Цель исследования – теоретически обосновать и спроектировать модель развития цифровых педагогических компетенций у студентов направления подготовки «Педагогическое образование» Бурятского государственного университета. На основе адаптации рамок DigCompEdu и TPACK разработана трёхуровневая структура (базовый, предметно-интегративный, рефлексивно-практический уровни), содержательно-критериальная матрица и диагностический инструментарий.
Ключевые слова: цифровые педагогические компетенции, профессиональная подготовка будущих учителей, классический вуз, рамка DigCompEdu, модель формирования компетенций
Keywords: digital pedagogical competencies, professional training of future teachers, classical university, DigCompEdu framework, competency development model
Финансирование: исследование выполнено в рамках инициативного гранта Бурятского государственного университета «Формирование цифровых педагогических компетенций у будущих учителей: анализ практик и проектирование модели трансформации».

Цифровая трансформация образования ставит перед системой подготовки учителей новую задачу: формировать не просто цифровую грамотность, а цифровые педагогические компетенции – способность осмысленно интегрировать технологии в преподавание предмета. В классических вузах, к которым относится Бурятский государственный университет им. Д. Банзарова, эта задача имеет свою специфику. В отличие от профильных педагогических университетов, где методико-технологическая подготовка выстроена как сквозной компонент, в классических вузах педагогический блок часто фрагментарно вплетён в дисциплины предметного цикла. При этом цифровая инфраструктура (в частности, LMS Moodle) используется преимущественно для трансляции контента и контроля, а не как среда развития педагогического проектирования. Это порождает системное противоречие: между требованиями ФГОС ВО и Профессионального стандарта «Педагог» к цифровой компетентности выпускников и отсутствием в классическом университете целостной модели, обеспечивающей переход от владения цифровыми инструментами к их дидактически обоснованному применению в реальной школьной практике.

© Сидорова Т. В., 2026

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование» в условиях классического университета.

Предмет – механизмы формирования цифровых педагогических компетенций у студентов на этапе проектирования модели.

Цель исследования – теоретически обосновать и спроектировать модель формирования цифровых педагогических компетенций у будущих учителей в условиях классического вуза на примере Бурятского государственного университета.

Изучение цифровых педагогических компетенций (ЦПК) в международной и отечественной науке развивается в нескольких взаимосвязанных направлениях. Зарубежные исследования опираются на концептуальные рамки, задающие структурно-уровневую логику компетенций. Наиболее признанной является рамка DigCompEdu, разработанная Объединённым исследовательским центром Европейской комиссии, которая описывает шесть областей профессиональной деятельности педагога в цифровой среде [1]. Параллельно развивается подход TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) [2], подчёркивающий необходимость интеграции технологических, педагогических и предметных знаний в единое целое, что особенно значимо для будущих учителей-предметников.

В эмпирических исследованиях последних лет отмечается, что эффективность подготовки напрямую зависит профессионализма преподавателей [3], от наличия рефлексивных практик, проектного обучения и использования аналитики цифровой образовательной среды для персонализации траектории развития студента [4].

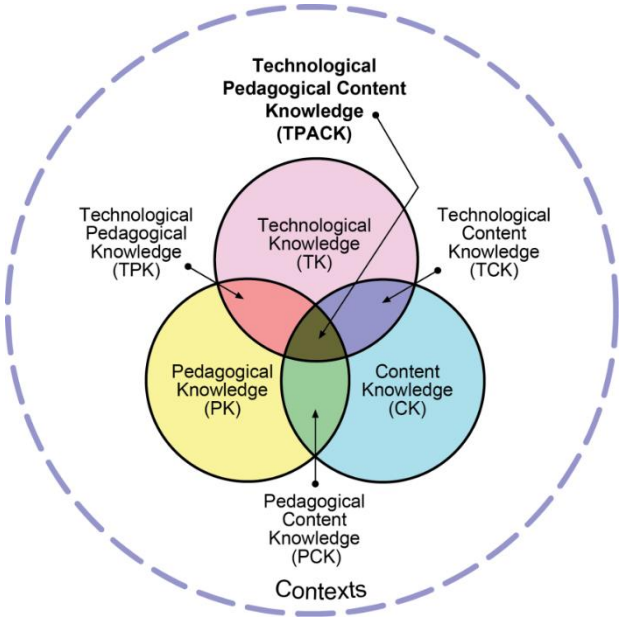
В отечественной науке проблема формирования ЦПК рассматривается через призму нормативно-целевых требований и педагогических условий. Фундаментальные положения цифровой педагогики заложены в работах И. В. Роберт, где обосновывается принцип целесообразности использования ИКТ в зависимости от дидактических задач, а не технологической доступности [**5]**. Р. М. Асадуллин и коллеги предлагают критериально-уровневый подход [6], позволяющий переводить абстрактные индикаторы в измеримые показатели через анализ педагогических ситуаций и цифровых артефактов студентов. Вопрос интеграции цифровых инструментов в предметную подготовку в вузах непедагогического профиля подробно исследуется в контексте сетевой организации практики и межкафедрального взаимодействия [7], что подтверждает необходимость преодоления ведомственной разобщённости, а также важность формирования личностно-профессиональной позиции, в том числе в отношении использования цифровых ресурсов [8].

Анализ литературных источников показывает недостаточность адаптированных моделей формирования ЦПК именно для классических университетов, где сильная фундаментально-предметная подготовка сочетается с дефицитом системной методико-цифровой интеграции. Это определяет научную новизну исследования: разработка и теоретическое обоснование модели, учитывающей специфику классического вуза (многопрофильность направлений подготовки, использование LMS как основной цифровой среды, региональный контекст) и предлагающей сквозной механизм перехода от цифровой грамотности к педагогическому проектированию.

Несмотря на множество моделей цифровых компетенций педагога (DigCompEdu [1], TPACK [2], SAMR [8] и др.), до сих пор нет универсального подхода к их опре-

делению и оценке. В рамках настоящей статьи рассмотрим две общепринятые модели цифровых компетенций педагога.

Одна из первых разработанных моделей в этой сфере – модель TPACK (рисунок), создана американскими исследователями П. Мишра и М. Келлером в 2006 г. [2]. Модель описывает процесс внедрения информационных технологий в обучение. В рамках данной модели выделено три основные области знания TPACK, которыми должен владеть педагог: знание содержания (Content Knowledge), что подразумевает глубокое понимание предметной области; педагогическое знание (Pedagogical Knowledge) – владение теоретической и практической педагогикой; технологическое знание (Technological Knowledge), т. е. понимание, как использовать цифровые технологии в обучении.



Модель TPACK (URL: http://tpack.org)

Центральный элемент данной модели – технологическое и педагогическое знание содержания (TPACK), подразумевающий интеграцию педагогического, содержательного и технологического знаний.

В качестве теоретической основы разрабатываемой модели мы используем рамку DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators), которая включает шесть областей и 22 компетенции. Из шести областей компетенций для данной модели приоритетны две: цифровая педагогика и профессиональное развитие. Именно они позволяют будущему учителю перейти от вопроса «Как работает инструмент?» к вопросу «Как с его помощью лучше объяснить тему?».

Бурятский госуниверситет им. Д. Банзарова – единственный в регионе вуз, который осуществляет подготовку будущих учителей всех предметов: от биологии и химии до русского, иностранного и бурятского языков. Помимо традиционных форм обучения, в образовательном процессе используется платформа Moodle, однако первичная диагностика и предварительные наблюдения показывают: студенты владеют цифровыми инструментами, но испытывают трудности в их педагогиче-

ском применении. Студенты уверенно создают презентации и используют ИИ, но испытывают сложности в проектировании уроков с цифровыми инструментами. Этот разрыв является фокусом настоящего исследования.

На основе анализа европейской рамки цифровых компетенций педагогов DigCompEdu, а также с учетом специфики организации образовательного процесса студентов-педагогов в БГУ мы составили таблицу, которая отражает 18 компетенций с их краткими содержательными характеристиками, а также конкретные индикаторы, актуальные для студентов БГУ им. Д. Банзарова.

Содержательно-критериальная матрица цифровых педагогических компетенций будущих учителей на основе рамки DigCompEdu (адаптация для Бурятского госуниверситета)

ОБЛАСТЬ 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ Использование цифровых технологий для профессиональной деятельности		
Компетенция	Содержательная характеристика	Индикатор для студента БГУ
1.1. Организационная коммуникация	Использование цифровых каналов для взаимодействия с коллегами, администрацией, родителями	Ведение профессионального блога/портфолио в Moodle
1.2. Сетевое профессиональное развитие	Участие в онлайн-сообществах, вебинарах, курсах	Участие в педагогических чатах, подписка на проф. ресурсы, каналы
1.3. Коллаборативная практика	Совместная работа с коллегами над цифровыми образовательными продуктами	Создание общих ресурсов в Google Drive/Moodle
ОБЛАСТЬ 2. ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ Поиск, создание и распространение цифровых образовательных ресурсов		
2.1. Выбор цифровых ресурсов	Критическая оценка и отбор ЦОР под учебные задачи	Подбор ресурсов из РЭШ, Учи.ру, ЯКласс под тему урока
2.2. Создание и модификация	Разработка собственных материалов, адаптация готовых	Создание интерактивных заданий в LearningApps, Wordwall
2.3. Управление и обмен	Организация хранения и распространения ресурсов	Структурированное портфолио в Moodle, обмен в проф. чатах
ОБЛАСТЬ 3. ЦИФРОВАЯ ПЕДАГОГИКА Планирование и реализация обучения с использованием цифровых технологий		
3.1. Преподавание и обучение	Интеграция технологий в учебный процесс для достижения целей	Проведение урока с использованием интерактивной доски/онлайн-квиза
3.2. Руководство и поддержка	Использование технологий для индивидуальной поддержки обучающихся	Консультации через Контур.Толк/мессенджеры, чат-боты для повторения
3.3. Коллаборативное обучение	Организация групповой работы с использованием цифровых инструментов	Групповой проект в Miro/Holst, совместная презентация

Окончание таблицы

ОБЛАСТЬ 4. ОЦЕНИВАНИЕ Использование цифровых технологий для формирующего и суммативного оценивания		
4.1. Стратегии оценивания	Применение цифровых инструментов для диагностики и контроля	Тесты в Moodle, Google/Yandex Forms
4.2. Анализ цифровых следов	Интерпретация данных о деятельности обучающихся в цифровой среде	Анализ статистики в Moodle: время выполнения, ошибки
4.3. Обратная связь и адаптация	Использование данных для персонализации обучения и своевременной коррекции	Автоматическая обратная связь в тестах, адаптивные задания
ОБЛАСТЬ 5. РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ Поддержка цифровой компетентности и активного участия обучающихся		
5.1. Доступность и инклюзия	Обеспечение равного доступа к обучению с учетом особых потребностей	Субтитры в видео, альтернативные форматы материалов
5.2. Дифференциация и персонализация	Адаптация обучения под разные темпы и стили обучения	Разноуровневые задания в Moodle, выбор формата продукта
5.3. Активное вовлечение	Стимулирование познавательной активности через интерактивные форматы	Геймификация, квесты, проектная деятельность с ИКТ
ОБЛАСТЬ 6. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ Непрерывное профессиональное развитие и наставничество		
6.1. Рефлексия	Критический анализ собственной цифровой практики	Ведение рефлексивного журнала, анализ видеоуроков
6.2. Цифровое непрерывное образование	Самостоятельное освоение новых цифровых инструментов	Прохождение MOOCs (Открытое образование, Stepik)
6.3. Наставничество и обмен опытом	Поддержка коллег в развитии цифровых компетенций	Проведение мастер-класса для одногруппников, менторство

На основе выявленного противоречия и анализа теоретических подходов разрабатывается трёхуровневая модель формирования ЦПК для студентов направления подготовки «Педагогическое образование». Первый уровень (базовый) ориентирован на освоение цифровой грамотности, информационной безопасности и базовых функций LMS Moodle как среды учебного взаимодействия. Второй уровень (предметно-интегративный) обеспечивает синтез технологических, педагогических и предметных знаний: студенты проектируют учебные фрагменты, где цифровой инструмент подбирается не формально, а под конкретную дидактическую задачу (виртуальная лаборатория по химии, интерактивный текст по иностранному языку, динамическая визуализация в математике). Третий уровень (рефлексивно-практический) предполагает анализ собственной педагогической деятельности, использование аналитики Moodle и обмен опытом в профессиональных сообществах.

Цифровая трансформация школьного образования предъявляет новые требования к системе подготовки учителей: от владения отдельными цифровыми инстру-

ментами к способности осмысленно интегрировать их в предметное преподавание. Разрабатываемая модель, опирающаяся на рамки DigCompEdu и TPACK, позволяет системно преодолеть разрыв между цифровой грамотностью и методической целесообразностью применения ИКТ. В дальнейшем планируется апробация модели на выборке студентов 3–4 курсов, мониторинг динамики сформированности ЦПК по уровням DigCompEdu (A1–C2).

Список источников

1. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu // Publications Office of the European Union. Luxembourg, 2017. 72 p. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/ repository/handle/JRC107466 (дата обращения: 15.03.2026).

2. Mishra P., & Koehler M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 6, 1017–1054.

3. Максименко Н. В., Чекалина Т. А. Обзор моделей цифровых компетенций преподавателя в условиях трансформации образовательного процесса // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 2 (46). С. 41–50.

4. Смышляева Л. Г., Семенова Н. А., Куровская Л. В., Смышляев К. А. Оценка и развитие профессионализма преподавателей высшего педагогического образования: изменения концепции и технологии // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 483. С. 209–220. DOI: 10.17223/15617793/483/23. EDN: RZBCXE

5. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.

6. Асадуллин Р. М., Ковалев А. Н., Смирнова Е. В. Диагностика цифровых педагогических компетенций будущих учителей: критериально-уровневый подход // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 4. С. 89–101.

7. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Издательский центр «Академия», 2020. 368 с.

8. Петраш Е. А., Сидорова Т. В. Личностно-профессиональная позиция студентов направления подготовки «Педагогическое образование» // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 498. С. 160–169.

9. Рулиене Л. Н. Модель SAMR как инструмент реализации интегративного подхода в современном образовательном процессе // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2024. № 1. С. 23–32.

УДК 377.112.4

Нейросеть как инструмент трансформации традиционной модели обучения будущего педагога в области дизайна

Neural network as a tool for transforming the traditional model of training future educators in the field of design

Нина Владимировна Скачкова
Nina Vladimirovna Skachkova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
nvs-07@mail.ru

Аннотация. Предложен способ трансформации традиционной модели профессиональной подготовки педагога в области дизайна одежды посредством включения в её компонентный состав нейросетевой технологии на основе имеющегося эмпирического опыта профессионального обучения студентов. Выявлены особенности содержания профессиональной подготовки будущего педагога в области дизайна одежды в условиях интеграции нейросетевых технологий на этапе производственной преддипломной практики. Выявлены профессиональные компетенции, формируемые у студентов, в процессе интеграции технологий искусственного интеллекта в fashion-индустрию.
Ключевые слова: нейросетевые технологии, генерация изображений, цифровой манекен, промт-инжиниринг
Keywords: neural network technologies, image generation, digital mannequin, prompt engineering

Традиционная модель подготовки дизайнера одежды предполагает освоение студентами проектно-художественных, конструкторско-технологических и производственно-прикладных компонентов профессиональной подготовки по созданию изделий одежды. С развитием компьютерных технологий в систему подготовки успешно интегрировались CAD/CAM-системы, позволяющие автоматизировать процесс проектирования и производства изделий одежды: значительно сократилось время на разработку чертежей конструкций, отдельных деталей кроя; автоматизирован трудоёмкий процесс раскладки лекал на ткани и раскроя деталей изделия; в современные производственные циклы интегрированы системы автоматизированного проектирования САПР одежды, позволяющие создавать эффективные системы учёта и планирования выпуска продукции.

Интенсивно развивающиеся процессы цифровизации всех отраслей жизнесуществования человека обусловили интеграцию цифровых технологий во все сферы жизни, включая содержание профессионального образования. Нейросети в этом процессе являются инструментом реализации технологий искусственного интеллекта в процессе виртуального проектирования и компьютерного моделирования одежды. Предметом настоящего рассмотрения является выявление особенностей содержания

© Скачкова Н. В., 2026

профессиональной подготовки будущего педагога в области дизайна одежды в условиях интеграции нейросетевых технологий в процесс профессионального обучения.

Нейронные сети представляют собой самый мощный класс алгоритмов машинного обучения. Нейросетевые технологии уже присутствуют практических во всех областях жизнедеятельности современного человека:

– машинный перевод в «Яндекс Переводчик» (yandex.ru), «Google Переводчик» (translate.google.com.tn); виртуальные помощники («Яндекс Алиса», Siri); генерация текстовых документов, рекламных объявлений и др.;

– распознавание изображений («Google объектив» в Яндекс Браузере);

– наложение виртуальных объектов на реальный мир (Augmented Reality (AR) – дополненная реальность);

– создание неигровых персонажей NPC (англ. Non-Playable Character) и игровых персонажей для компьютерных видеоигр и мобильных приложений;

– создание уникальных цифровых объектов, являющихся объектами NFT (англ. Non-Fungible Token – невзаимозаменяемые токены), содержащими уникальную идентификационную информацию, закреплённую в смарт-контрактах о владельце – такими объектами могут быть объекты цифрового искусства (картины, графические иллюстрации, анимационные ролики), демонстрирующиеся в виртуальных галереях;

– создание цифровой одежды, виртуального оружия, аксессуаров, которые геймеры приобретают в виде цифровых объектов NFT.

Часть из указанных областей жизнедеятельности напрямую относится к профессиональной деятельности будущего дизайнера по созданию востребованных потребителями дизайн-продуктов, а формирование соответствующих профессиональных компетенций у будущего педагога профессионального обучения в области дизайна является необходимым ответом на вызовы современных технологических инноваций, в том числе использование генеративного искусственного интеллекта и нейросетей в профессиональном образовании [1].

В своём исследовании мы попытались выявить возможности существующих чат-ботов с искусственным интеллектом на предмет их применимости к использованию в процессе создания мудбордов, поиска прототипов конструктивных решений в дизайне одежды, создания эталонного ряда моделей, составляющих коллекцию. Для генерации изображений, визуального контента в области дизайна одежды могут быть использованы нейросети [2]:

DALL-E (может быть встроено в ChatGPT) – программное обеспечение искусственного интеллекта, созданное американской исследовательской компанией Open-Al. Первая версия платформы генерации изображений представлена в 2021 г. Генерирует изображения, может быть использована для создания прототипов объектов (моделей-аналогов, моделей-предложений) и других визуальных элементов в дизайне. Способна к восприятию запроса на русском языке, генерация доступна только платным пользователям.

Kandinsky («Кандинский») – программное обеспечение искусственного интеллекта, первая версия появилась в 2021 г., создана российскими разработчиками компании «Сбер». Выполняет генерацию изображений по текстовому запросу (промту), принимает промты на 100 языках, в том числе на русском языке. К достоинствам относится

бесплатный доступ ко всем цифровым инструментам, к недостаткам – результатом запроса является только одно сгенерированное изображение, причём полученное изображение лицензия разработчика не разрешает использовать в коммерческих целях.

Midjourney – программное обеспечение искусственного интеллекта, созданное одноимённой американской исследовательской компанией. Позволяет создавать изображения, мудборды, концепт-арты, макеты по заданному в запросе текстовому описанию. Первая версия платформы генерации изображений представлена в 2022 г. К преимуществам относится возможность формирования запроса на русском языке, к недостаткам – платная подписка.

Gimini 2.5 Flash Image (Nano Banana) – нейросеть для генерации изображений от компании Google, представлена на рынке в 2025 г. Отличается высокой скоростью и обладает рядом преимуществ: способна сохранять композиционную целостность базового изображения при многоразовых правках промтов и генераций; способна к восприятию запроса на русском языке; генерация изображений доступна платным пользователям, но предусмотрена возможность оплаты российскими платёжными картами (Visa, Mastercard, Мир).

Создание нейросетей на основе национальной языковой модели (на примере Kandinsky и её аналогов) является актуальной и важнейшей задачей для российских разработчиков. Такие модели обеспечивают глубокое понимание запроса, опору на массивы русскоязычных данных и национальные культурные феномены, обеспечивающие интуитивную ценностную нюансировку, культурный контекст и доступность восприятия. Кроме этого, российские разработчики приоритетно обеспечивают наличие фильтров, ограничивающих генерацию деструктивного, социально опасного контента, что делает такие цифровые платформы особенно привлекательными к использованию в образовательной среде. Однако при этом пока ещё существующее техническое отставание в качестве генерации изображения и ограниченность ресурсов (мы имеем в виду недостаточность имеющейся организованной совокупности данных (датасетов), которыми уже располагают ведущие мировые компании в объёмах, исчисляемых миллиардами изображений и подписей) определяют отставание российских нейросетей от лидеров на рынке. Именно доступ к ресурсам датасетов обеспечивает большие языковые модели LLM зарубежных нейросетей гораздо более масштабными возможностями для генерации стоковых (накопленных на информационных площадках) изображений, ответов на запросы о стилях, художественных и дизайнерских концепциях и других элементах информационных объектов, существующих во всех доступных мировых ресурсах.

На основе имеющегося эмпирического опыта профессионального обучения студентов предложен способ трансформации традиционной модели профессиональной подготовки педагога в области дизайна одежды посредством включения в её компонентный состав нейросетевой технологии.

На этапе производственной преддипломной практики студентам были предложены индивидуализированные траектории проектно-дизайнерской деятельности с использованием нейросети. Для выполнения мудборда, поиска прототипов и создания итогового фотореалистичного изображения использовалась нейросеть Gimini 2.5 Flash Image (Nano Banana): скетч-рисунок студента загружался в нейросеть и составлялся промт (запрос), отражающий дизайн-концепцию проектируемой модели.

Промт составлялся студентом в виде брифа, основанного на декомпозиции дизайнерской задачи: четкое указание назначения проектируемой модели, силуэта, объёма, характеристики материала изделия, особенностей осуществления фотосъёмки. Составление промта оказалось сложной задачей, требующей от студентов навыков промт-инжиниринга: полученная генерация изображения загружалась снова для дальнейшей трансформации, и вписывался промт, уточняющий описание авторской дизайнерской идеи; уточнялись условия осуществления съёмки по габаритам сторон результирующего изображения (например, высокотекстурированная фэшн-съёмка AR9:16).

В результате нескольких генераций нейросеть предлагала фотореалистичное изображение проектируемой модели, которое использовалось для создания цифровой модели посредством компьютерного моделирования и выполнения конструкторской документации проектируемого изделия с использованием программного обеспечения Style3D китайской компании-разработчика Style3D Technology Co., Ltd.

Затем на основе выбранного концепта в программе Style3D создавался 3D-аватар (цифровой манекен), осуществлялся выбор его параметров, цвет кожи, поза. С использованием инструментов графического редактора на чертёж наносились конструктивные линии, выполнялось конструктивное моделирование деталей кроя проектируемого изделия, осуществлялось преобразование основных и производных деталей в плоскостную развёртку и соединение отдельных сегментов для симуляции ткани. Затем в процессе выполнения виртуальной примерки корректировались параметры материала (эластичность, драпируемость, фактура/текстура, матовость/блеск и др.).

После внесения дополнительных изменений в модельную конструкцию и достигнув нужной степени прилегания и сопряжения поверхностей изделия одежды и цифрового манекена студенты выполняли визуализацию 3D- модели, анимацию её движения и прохода в сцене.

Предложенная трансформация традиционного формата профессиональной подготовки будущего дизайнера одежды явственно выявила формирование у студентов новых профессиональных компетенций, соответствующих технологическим вызовам, обусловленным интеграцией технологий искусственного интеллекта в fashion-индустрию. К таким профессиональным компетенциям можно отнести: промт-инжиниринговые (способность студентов формировать промт/запрос в виде брифа, воспринимаемого нейросетью как алгоритм для генерации изображений, референсов, поиска прототипов, генерации принтов); навыки 3D-визуализации, позволяющие студентам увидеть и понять способы прилегания и характера драпируемости ткани (кожа/деним/трикотаж) на цифровом манекене без реализации конструкции изделия в реальном материале; развитие критического мышления: понимание возможностей реализации предложенных нейросетью генераций дизайнерских идей с точки зрения конструктивных и производственно-технологических решений реального производства.

Список источников

1. Коршакова Л. Б., Фирсов А. В., Новиков А. Н., Актанаев Д. А. Нейросетевые технологии в дизайне: теория, практика, этика : монография. М. : Мир науки, 2025. 70 с.

2. Кузьмичев В. Е., Шуан Цзя, Чжидуань Инь Применение искусственного интеллекта в индустрии моды // Технология текстильной промышленности. 2025. № 3 (417). С. 66–78.

РАЗДЕЛ 7. КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ, ЗАКРЕПЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

УДК 37.091.12:005.32:316.48

Теоретические аспекты управления профилактикой конфликтов в педагогическом коллективе образовательного учреждения

Theoretical aspects of conflict prevention management in the teaching staff of an educational institution

Надежда Анатольевна Алексеева[1,2], Елена Николаевна Дудина[3]
Nadezhda Anatolyevna Alekseeva[1,2], Elena Nikolaevna Dudina[3]

[1]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
[1]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
[2]ОМВД России по Кировскому району города Томска, Томск, Россия
[2]Department of the Ministry of Internal Affairs for the Kirovky district of Tomsk city, Tomsk, Russia
[3]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
[3]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Елена Николаевна Дудина, helen_dudina@tspu.ru

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы управления процессом профилактики конфликтов в педагогическом коллективе образовательного учреждения, представленные в трудах отечественных специалистов управленческой сферы. Описаны основные типы и причины конфликтов, возникающие в образовательных учреждениях, обозначены этапы развития конфликтов. Акцентируется внимание на необходимых руководителю компетенциях для организации профилактической работы в образовательном учреждении.
***Ключевые слова*:** образовательное учреждение, управление, профилактика конфликтов, педагогический коллектив
Keywords: educational institution, management, conflict prevention, teaching staff

Одним из значимых управленческих качеств руководства образовательного учреждения является умение предотвращать возникновение конфликтных ситуаций, сглаживать их последствия, разрешать споры внутри организации. Данные обозначенные качества руководителя особенно значимы в образовательном учреждении, так как конфликты среди педагогов могут негативно сказаться на образовательном и воспитательном процессе и являются далеко не лучшим примером для обучающихся. Руководство коллектива, функционирующего в сфере образования, должно уметь нацеливать педагогов к сотрудничеству и взаимопониманию.

Следует отметить, что конфликты – это достаточно частое и естественное явление, приводящее как к разрушительным, так и конструктивным последствиям,

© Алексеева Н. А., Дудина Е. Н., 2026

при этом конструктивное разрешение конфликта может способствовать позитивным организационным изменениям.

Конфликты в учреждении понимаются «как отсутствие согласия между двумя или более сторонами – конкретными лицами или группами, участвующими в трудовой деятельности. В результате конфликтного столкновения каждая из сторон стремится к достижению своей цели и мешает своим оппонентам делать то же самое» [1].

Чем ниже уровень конфликтности в образовательном учреждении, тем выше, как правило, результативность труда педагогов, что обусловлено наличием благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе. Исходя из вышесказанного, следует отметить значение профилактики конфликтов, позволяющую их предотвращать либо не допускать выхода из уже случившегося конфликта в острую стадию.

Проблеме профилактики различных конфликтов в образовательных учреждениях уделяли и продолжают уделять внимание многие исследователи, формируя многоаспектную научную базу. В рамках обозначенной темы можно выделить несколько ключевых направлений исследований, прежде всего изучением специфики конфликтных взаимодействий (учитель – ученик, родитель – ребенок, подростковая среда) занимались В. И. Андреев, Н. В. Гришина, В. И. Журавлев и др. Их работы заложили основу для понимания динамики межличностных противоречий в образовательной среде.

Далее рассмотрению природы конфликтов и поиском путей их разрешения в образовательной организации, уделяя особое внимание профилактической работе по предупреждению конфликтов (как важной части педагогической деятельности), посвятили свои труды Л. В. Мардахаев, М. В. Шакурова, А. Я. Анцупов и другие ученые [1]. Важным вкладом в систематизацию знаний стало выделение Л. В. Симоновой категорий педагогических конфликтов, возникающих между субъектами образовательного процесса:

– конфликты, связанные с учебной деятельностью;

– конфликты ожиданий;

– конфликты несовместимости личностей.

Предложенная классификация позволяет глубже анализировать причины возникновения и способы предупреждения напряженных ситуаций в образовательной среде [2].

Параллельно ряд исследователей (Э. И. Киршбаум, А. Ф. Пеленев, Т. А. Чистякова) сосредоточились на изучении сущности конфликтов, причин разногласий в педагогических коллективах [3].

Г. С. Бережная и Т. И. Привалихина акцентируют внимание на формировании конфликтологической компетентности педагогов, закладывая таким образом основы для понимания механизмов эффективного управления конфликтными ситуациями [4, 5]. Данная компетентность, как справедливо отмечается разработчиками, важна для учителей, для их учеников, так как создает благоприятную среду для обучения и развития.

Отдельного внимания заслуживает исследование Л. А. Захарчук, рассматривающее управление конфликтами в системе образования. Ею представлены социаль-

ные механизмы управления конфликтными ситуациями на всех образовательных уровнях и предложены практические рекомендации по регулированию конфликтных ситуаций [6].

В контексте школьного образования А. Р. Георгян сосредотачивает свое внимание на профилактике конфликтов в общеобразовательной школе [7]. Исследования автора направлены на создание условий, способствующих здоровым отношениям в классе и эффективному образовательному процессу. Понимание, применение разработок способствуют существенному снижению напряженности и повышению качества взаимодействия в образовательном учреждении.

Исследования Н. В. Самсоновой вносят вклад в формирование конфликтологической культуры специалиста, автор занимается выявлением и описанием закономерностей и условий формирования такой культуры в процессе профессиональной подготовки [8]. Следует отметить, что конфликтологическая культура, являясь личностным качеством, необходима для успешной профессиональной деятельности в любой сфере, предполагающей взаимодействие между людьми.

Таким образом, представленные исследования логически дополняют друг друга и формируют целостную картину понимания и возможного решения возникающих конфликтов в педагогическом коллективе образовательного учреждения.

Прежде чем перейти к непосредственному рассмотрению управления процессом профилактики конфликтов в педагогическом коллективе образовательного учреждения, коснемся причин и типов конфликтов, исходя из определения понятия конфликта как противоречия, которое характеризуется противоборством [3].

Следует отметить, что наиболее частыми причинами возникновения конфликтных ситуаций являются различия в преследуемых интересах и целеполагании, несогласованность между правами и ответственностью исполнителей и руководства.

В литературных источниках (А. Я. Анцупов, И. И. Рыданова) выделяются следующие причины конфликтных ситуаций:

– неизбежная ограниченность (в сравнении с потребностью) распределяемых ресурсов;

– вынужденная зависимость от других при выполнении своих задач;

– нетерпимость к иным взглядам, ценностям и мнениям;

– культурно-поведенческие различия;

– внутриорганизационные профессиональные разногласия между компетентными специалистами и командой управленцев;

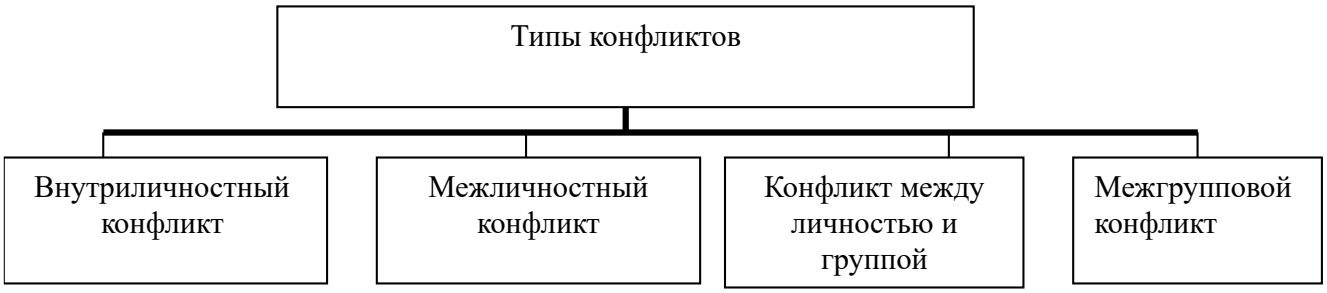
– слабость либо недостаточность внутриорганизационных коммуникаций [3, 9].

Представленные причины, как правило, приводят к возникновению конфликтных ситуаций и способствуют развитию конфликтов, что неизбежно для любого живого социального организма, которым является педагогический коллектив.

Полное отсутствие конфликтов нежелательно, даже вредно, так как не приводит к возникновению новых идей, тормозит развитие педагогического коллектива, провоцируя пассивность. Чрезмерная конфликтность также может иметь негативные последствия, отрицательно сказываясь на результатах труда педагогов из-за снижения стабильного взаимодействия и взаимоподдержки, приводя к личной неудовлетворенности.

Степень конфликтной функциональности или дисфункции во многом зависит от эффективности управления.

Представим основные типы конфликтов на рисунке.



Основные типы конфликтов

Принадлежность к каждому конкретному типу определяется особенностями взаимодействия участников конфликта.

К первому типу относят *профессиональные конфликты,* происходящие в результате нарушения деловых взаимодействий, неверных представлений о целях деятельности, некомпетентности либо безынициативности в педагогической среде.

Ко второму типу относятся *конфликты ожиданий,* происходят в результате несоответствия поведения педагогов принятым в коллективе поведенческим нормам.

Третий тип это – *конфликты несовместимости психотипов,* происходят их-за разницы характера и темперамента, обуславливающих динамичность их действий [9].

Для запуска конфликтного процесса требуется повод, побуждающий к началу действий одной из сторон. Повод к началу конфликтных действий может быть создан одной из сторон конфликта либо возникнуть по причинам, объективно от них не зависящим.

В процессе развития одного конфликта может сформироваться новая конфликтная ситуация, либо при устранении причины конфликта конфликтная ситуация может сойти не нет.

Существуют разные мнения относительно природы и значения конфликта как социального явления, авторами которых являются:

– Д. Морено и Т. Парсонс считают, что возможно бесконфликтное развитие коллектива, а конфликты в целом вредны, так как нарушают гармонию;

– Г. Зиммель, Л. Козер, Р. Дарендорф, Г. Кларк Томпсон являются представителями противоположных взглядов, согласно их мнению, конфликты являются органичным и необходимым проявлением общественного развития [3].

Говоря об особенностях управления конфликтами в образовательном учреждении, выделим три основных стадии их развития: предконфликтную, конфликтную и послеконфликтную.

Развитие конфликта проходит несколько этапов, они последовательно представлены в таблице.

По мнению Е. Н. Богданова, после разрешения конфликта в учреждении может произойти следующее:

– организационная реструктуризация;
– обновление коллектива;
– ротация кадров [10].

С целью избегания таких последствий лучшим средством является профилактика конфликтных ситуаций, что будет беспроигрышным для педагогических коллективов образовательных учреждений.

Этапы развития конфликта

№	Содержание этапов развития конфликта
1	Обнаружение конфликтной ситуации, подготовительные мероприятия к урегулированию противостояния сторон
2	Выявление причин противостояния сторон
3	Подбор подходящих вариантов разрешения противостояния конфликтующих сторон
4	Разработка стратегии к выбранному варианту разрешения противостояния сторон
5	Непосредственное урегулирование конфликта
6	Заключительный этап урегулирования процесса противостояния сторон

Согласно представленным в таблице этапам, руководству учреждения следует применять соответствующие управленческие действия. Например, по мнению М. А. Пономаревой, в работе «Психологическая компетентность руководителя» таковыми являются: «создание в учреждении благоприятной социально-психологической атмосферы; налаживание оптимальных межличностных связей; раскрытие интеллектуального и нравственного потенциала сотрудников; применение основных стратегий обращения с конфликтами» [11].

И. И. Рыданова в своем труде «Педагогические конфликты: пути преодоления», рассматривая вопросы предотвращения конфликтов в образовательной среде рекомендует:

– понимать причину появления разногласий и не бояться открыто их обсуждать, важно осознавать масштабы и детали разногласий;
– вовлекать конфликтующих в совместную деятельность;
– использовать медиацию;
– учитывать индивидуальные качества педагогов, их отношение к конфликтам, предрасположенность к тем или иным типам конфликтного поведения;
– создавать атмосферу взаимного доверия и проводить совместную деятельность по разрешению существующих проблем, это поможет трансформировать деструктивный конфликт в конструктивный [9].

На основе вышеизложенного следует сделать вывод, что каждый конфликт неповторим и имеет свои пространственно-временные и содержательные границы. Конфликтная ситуация не имеет четкого начала и завершения.

Конфликт обладает как негативным, так и позитивным потенциалом. Содержательная ценность конфликта – это стимулирование процесса позитивных изменений, побуждение педагогического коллектива к творческим действиям.

Оптимальным управленческим действием является организация процесса профилактики конфликтов в педагогическом коллективе, осуществляемая компетентным руководством образовательного учреждения, в основе которой лежит научный подход и практический управленческий опыт, базирующийся на понимании внутренних процессов развития образовательного учреждения, специфике функционирования педагогического коллектива, с учетом личностных особенностей педагогов.

Список источников

1. Емельянов С. М. Управление конфликтами в организации. СПб. : Авалон, Азбука-классика, 2006. 315с.
2. Симонова Л. В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения : специальность 19.00.07 : дис. ... канд. психол. наук / АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. М., 1989. 145 с.
3. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М. : ВЛАДОС, 2004. 212 с.
4. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности общеобразовательной школы : специальность 13.00.08 : автореф. дис. … канд. пед. наук / Рос. гос. универ. Калининград, 2009. 43 с.
5. Привалихина Т. И. Уровень и содержание конфликтологической компетентности как образовательный эффект начальной школы : специальность 13.00.08 : автореф. дис. … канд. пед. наук / Красноярский гос. универ. Красноярск, 2004. 28 с.
6. Захорчук Л. А. Управление конфликтами в системе образования : специальность 10.00.05 : автореф. дис. … канд. соц. наук / Московский гос. универ. М. : МГУ, 2006. 27 с.
7. Георгян А. Р. Психолого-педагогические условия профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в системе отношений «учитель-ученик» : специальность 13.00.08 : автореф. дис. … канд. пед. наук / Северо-Осетин. гос. универ. Владикавказ, 2008. 23 с.
8. Самсонова Н. В. Формирование конфликтологической культуры специалиста : специальность 13.00.08 : автореф. дис. … канд. пед. наук / Рос. гос. универ. Калининград, 2003. 38 с.
9. Рыданова И. И. Педагогические конфликты: пути преодоления. Мн. : Дизайн ПРО, 2018. 80 с.
10. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Психология личности в конфликте : учеб. пособие. СПб. : Питер Принт, 2004. 221 с.
11. Пономарева М. А. Психологическая компетентность руководителя : пособие. М. : Форум, 2012. 208 с.

УДК 37.08:331.103

Методологические основания исследования системы нормирования труда учителя в современной российской школе

Methodological Foundations for Studying the System of Teacher Workload Regulation in the Contemporary Russian School

Дмитрий Анатольевич Беляев
Dmitriy Anatol'evich Belyaev

Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, Россия
Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky, Lipetsk, Russia
dm.a.belyaev@gmail.com

Аннотация. В статье обосновываются методологические основания исследования системы нормирования труда учителя в современной российской школе. Показано, что изучение данной проблемы требует выхода за пределы узкого понимания учебной нагрузки как совокупности аудиторных часов и предполагает анализ содержания педагогического труда, структуры профессиональных функций учителя, организационных условий школьной деятельности и влияния цифровизации на интенсивность работы. Раскрывается эвристический потенциал системного, деятельностного, праксеологического, институционального и междисциплинарного подходов к исследованию нормирования педагогического труда. Особое внимание уделено соотнесению нормативно задаваемой и фактической нагрузки, выявлению скрытых компонентов профессиональной занятости учителя и определению критериев педагогически обоснованной нормы труда. Делается вывод о том, что научное исследование системы нормирования должно быть ориентировано не только на описание существующих регуляторов, но и на разработку концептуальных оснований для последующего эмпирического анализа и практического совершенствования механизмов организации труда учителя в современной школе.

Ключевые слова: нормирование труда учителя, учебная нагрузка, педагогический труд, современная российская школа, профессиональные функции учителя
Keywords: teacher work regulation, teaching workload, pedagogical labor, contemporary Russian school, teachers' professional functions
Финансирование: исследование выполнено в рамках исполнения государственного задания на НИР Министерства просвещения Российской Федерации 2026 г. на тему: «Фундаментальное обоснование нормы учебной нагрузки учителей на одну ставку с учетом содержания и объема выполняемых работ в современной российской школе», соглашение № 073-03-2026-040/1 от 21 февраля 2026 г.

Проблема нормирования труда учителя в современной российской школе давно вышла за пределы учетно-расчетной процедуры. Хотя формально она по-прежнему связывается прежде всего с учебной нагрузкой за ставку заработной платы, реальное содержание педагогического труда значительно шире аудиторной работы и включает подготовку, оценивание, воспитательное сопровождение, документацию, коммуникацию с родителями и использование цифровых инструментов.

© Беляев Д. А., 2026

В результате возникает разрыв между нормативно фиксируемой и фактической нагрузкой учителя.

Симптоматично, что в исследованиях условий труда педагогов устойчиво фиксируются неудовлетворенность загруженностью бумажной работой и общим объемом времени, расходуемого на виды активности, сопутствующие непосредственному педагогическому труду [1, с. 23–24]. Одновременно современные работы по вопросам оплаты и нормирования труда учителей показывают, что сложившаяся модель связывает нагрузку, кадровый дефицит и оплату в противоречивый узел, при котором школа нередко удерживает текущую работоспособность системы за счет перераспределения чрезмерного объема обязанностей на конкретного педагога [2, с. 2336–2340]. В такой ситуации исследование нормирования не может ограничиваться бухгалтерским или юридико-техническим описанием. Оно должно быть выстроено как концептуально целостное педагогическое исследование, способное ответить на вопрос, какая нагрузка является не просто допустимой, но педагогически оправданной.

Необходимость такого переосмысления усиливается в условиях цифровой трансформации образования. Цифровая среда не сводится к набору инструментов и электронных ресурсов. Как справедливо подчеркивает Е. И. Казакова, цифровизация затрагивает сами основания образовательных практик и побуждает по-новому ставить вопросы об устройстве педагогического действия, проектировании обучения и подготовке педагога [3, с. 8–10]. И. И. Шульга, в свою очередь, показывает, что в структуре профессиональной деятельности учителя усиливаются функции педагогического дизайна, тьюторского сопровождения, управления мотивацией и сценарного конструирования учебного взаимодействия [4, с. 216–219]. Следовательно, методология исследования труда учителя должна схватывать не только увеличение объема работы, но и качественное изменение ее состава.

Цель настоящей статьи состоит в обосновании методологических оснований исследования системы нормирования труда учителя в современной российской школе. Новизна предлагаемого подхода заключается в том, что нормирование рассматривается как особый способ научного описания, оценки и проектирования профессионального труда учителя в единстве его времени, содержания, интенсивности, организационного контекста и влияния на качество образовательного процесса.

Предлагаемая постановка проблемы является частью реализации государственного задания на НИР Министерства просвещения Российской Федерации, посвященного фундаментальному обоснованию нормы учебной нагрузки учителей на одну ставку с учетом содержания и объема выполняемых работ в современной российской школе. В этом контексте настоящая статья рассматривается как теоретико-методологический этап более широкого междисциплинарного исследования, ориентированного на последующую эмпирическую и нормативно-аналитическую разработку проблемы.

Исходным положением исследования выступает понимание нормы педагогического труда как сложной и многоуровневой категории, соединяющей нормативное предписание, организационный режим школьной работы и предел профессионально выполнимого действия. В этом отношении принципиально важен вывод Н. А. Дуки

о том, что педагогическая деятельность осуществляется «не только в ситуации заданности норм, но и в ситуации выбора уровня освоения норм субъектом деятельности» [5]. Эта мысль принципиальна, поскольку показывает, что норма в образовании соотнесена не только с внешним предписанием, но и с субъектной стороной педагогической деятельности – профессиональной автономией учителя, необходимостью ситуативного выбора и ответственностью за принимаемые решения.

Отсюда вытекает первое методологическое основание исследования: системно-деятельностное понимание труда учителя. Учительский труд должен анализироваться как система взаимосвязанных действий, распределенных во времени и объединенных единой образовательной целью. Внутри этой системы аудиторная работа является лишь видимой вершиной. Подготовка к уроку, проверка и комментирование работ, проектирование заданий, общение с обучающимися и родителями, координация воспитательных мероприятий, цифровое сопровождение обучения не являются внешними приложениями к «настоящей» работе учителя. Напротив, именно они обеспечивают качество учебного взаимодействия и превращают отдельный урок в элемент целостного образовательного процесса. Такой взгляд позволяет перейти от учета часов к анализу структуры деятельности.

Второе методологическое основание связано с праксеологическим подходом, позволяющим соотносить структуру деятельности учителя с ее профессиональной целесообразностью. В этой логике принципиален не сам по себе объем затрачиваемого времени, а такая конфигурация видов деятельности, которая обеспечивает достижение образовательных целей без систематического выхода за пределы допустимой интенсивности труда.

Третьим основанием выступает субъектно-антропологический подход. Нормирование педагогического труда не может строиться так, как если бы учитель был взаимозаменяемой исполнительской единицей. Педагогическая деятельность предполагает высокую вовлеченность, эмоциональную включенность, коммуникативную плотность и постоянное принятие ситуативных решений. Поэтому исследование должно учитывать, что одна и та же формальная нагрузка по-разному реализуется и переживается в зависимости от профессионального и организационного контекста. В этом смысле значим вывод о том, что время подготовки, внеурочная занятость и нагрузка административного характера не являются нейтральным фоном, а прямо воздействуют на состояние учителя и на устойчивость его профессионального действия. Исследования показывают, что восприятие времени как дефицитного ресурса тесно связано с эмоциональным истощением, тогда как поддержка со стороны руководителя выступает важным ресурсом снижения напряжения [6, p. 441–442]. Для методологии это означает необходимость включения в исследовательскую модель не только объективных, но и субъективно переживаемых параметров нагрузки.

Четвертым основанием следует считать институциональный подход. Нагрузка учителя формируется не только из набора функций, но и из конкретного школьного режима. Расписание, наполняемость классов, количество параллелей, требования отчетности, локальные формы контроля, управленческий стиль администрации, доступность цифровой инфраструктуры и принятые в организации практики коммуникации радикально меняют фактический объем труда. Поэтому система нормиро-

вания должна изучаться на макроуровне нормативных регуляторов, на мезоуровне школьной организации труда и на микроуровне повседневных рабочих циклов учителя. Только такое построение позволяет выявить точки расхождения между нормативной моделью и реальной профессиональной практикой.

Пятым основанием становится аналитическое различение видов нагрузки. Для понимания профессиональной перегрузки недостаточно говорить о нагрузке вообще: необходимо разделять учебную, административную, коммуникативную и цифровую составляющие труда, поскольку они по-разному влияют на мотивацию, качество подготовки и устойчивость профессионального действия [7, p. 99–102].

Из этого следует принцип полной видимости педагогического труда: исследование должно фиксировать те виды деятельности, которые обычно остаются за пределами формального учета, хотя именно они обеспечивают целостность образовательного процесса. В современных условиях к ним относятся: проектирование урока и образовательных материалов; проверка и развивающая обратная связь; воспитательная и классно-руководительская работа; индивидуальные консультации; коммуникация с родителями; участие в школьных совещаниях и внутренних процедурах контроля; цифровое сопровождение обучения; самообразование и освоение новых инструментов.

Особого внимания заслуживает цифровой компонент труда как одна из наименее полно учитываемых составляющих современной педагогической занятости [8]. В исследовательской модели он должен фиксироваться как встроенный элемент повседневной работы учителя, включающий платформенную коммуникацию, цифровую отчетность, создание контента, онлайн-проверку и режим постоянной доступности.

С учетом сказанного можно выделить три ключевых принципа исследования. Во-первых, принцип содержательной полноты, предполагающий анализ всего цикла педагогического труда, а не только аудиторной нагрузки. Во-вторых, принцип дифференцированного учета организационного и профессионального контекста. В-третьих, принцип соотнесения объективных параметров занятости с субъективно переживаемой интенсивностью и педагогическими последствиями нагрузки.

Этим принципам соответствует комбинированный исследовательский дизайн, включающий несколько взаимодополняющих процедур. Анализ нормативных документов и локальных актов позволяет реконструировать официальную модель труда учителя. Дневники временных затрат дают возможность увидеть реальную структуру трудовой недели. Полуструктурированные интервью и фокус-группы выявляют скрытые формы занятости, точки конфликта между требованиями и ресурсами, способы компенсации перегрузки. Анкетирование необходимо для получения массовых данных о распределении времени, переживаемой интенсивности труда, отношении к разным видам нагрузки и практиках работы сверх установленного объема. Экспертные сессии с руководителями школ, методистами и опытными учителями позволяют проверить полученные данные на предмет типичности и практической применимости. Наконец, наблюдение и анализ учебно-методических продуктов учителя помогают установить, как именно объем и структура нагрузки отражаются на качестве педагогической подготовки и на характере учебного взаимодействия.

Собственно педагогический смысл такого исследования состоит в выявлении того объема и состава работы, при котором учитель сохраняет возможность проектировать качественный урок, давать содержательную обратную связь, учитывать различия между учащимися, поддерживать воспитательную составляющую обучения и не переходить в режим профессионального выживания.

В этом отношении методология исследования может опираться и на уже накопленные представления о связи трудовых условий, мотивации и кадровой устойчивости. Еще в работе В. Н. Аверкина и О. М. Зайченко подчеркивалось, что мотивационные эффекты в образовании не исчерпываются денежным стимулом и должны соотноситься с характером самой профессиональной деятельности [9]. Аналогично более современные исследования условий труда педагогов показывают, что устойчивость занятости, организационная поддержка и возможность профессионального роста значимы для учителей не меньше, чем формальные показатели вознаграждения [1, с. 21–24]. Это означает, что обоснование нормы учебной нагрузки за ставку должно строиться по модели «какой объем и состав труда обеспечивают воспроизводство качественной педагогической деятельности и сохранение кадрового потенциала школы».

Таким образом, методологическое исследование системы нормирования труда учителя должно исходить из понимания педагогической деятельности как сложного, многокомпонентного и институционально опосредованного труда, не исчерпывающегося учебными часами. Такая перспектива позволяет анализировать норму не как формальный лимит нагрузки, а как педагогически и организационно обоснованную конфигурацию профессиональных действий.

Практическая значимость предложенного подхода состоит в том, что он задает основу для последующего эмпирического исследования: различения нормативной и фактической нагрузки, выявления скрытых и цифровых компонентов труда, а также оценки того, каким образом организация рабочего времени влияет на качество образовательного процесса и устойчивость профессиональной деятельности учителя. Тем самым предложенная методологическая рамка может служить одной из теоретических опор дальнейшей реализации государственного задания, нацеленного на научное обоснование нормы учебной нагрузки учителя с учетом педагогических, социальных, психофизиологических и правовых параметров современной школьной деятельности.

Список источников

1. Колесникова Е. М., Митрохина Е. В. Воспитатели и учителя об условиях труда и организационной поддержке // Вестник Института социологии. 2017. Т. 8, № 1(20). С. 13–34. DOI: 10.19181/vis.2017.20.1.443

2. Агарычева А. В., Старокожева В. П. Особенности оплаты и нормирования труда учителей в общеобразовательных организациях: анализ сложившейся ситуации // Экономика труда. 2024. Т. 11, № 12. С. 2335–2350. DOI: 10.18334/et.11.12.122224

3. Казакова Е. И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 8–14. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14

4. Шульга И. И. Особенности профессиональной деятельности учителя в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия:

Гуманитарные и общественные науки. 2022. Т. 6, № 3 (23). С. 216–221. DOI: 10.21603/2542-1840-2022-6-3-216-221

5. Дука Н. А. Нормирование профессиональной деятельности учителя общеобразовательной организации в условиях введения нового профессионального стандарта // Науковедение : интернет-журнал. 2015. Т. 7, № 5. DOI: 10.15862/111PVN515. URL: http://naukovedenie.ru/PDF/111PVN515.pdf (дата обращения: 01.04.2026).

6. Maas J., Schoch S., Scholz U., Rackow P., Schüler J., Wegner M., Keller R. Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal // Social Psychology of Education. 2021. Vol. 24, № 2. P. 441–464. DOI: 10.1007/s11218-020-09605-8

7. Van Droogenbroeck F., Spruyt B., Vanroelen C. Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work // Teaching and Teacher Education. 2014. Vol. 43. P. 99–109. DOI: 10.1016/j.tate.2014.07.005

8. Priya S.D. Digital labor of school teachers and their well-being: content analysis of English-language dailies in India // DECISION. 2022. Vol. 49, № 2. P. 203–212. DOI: 10.1007/s40622-022-00318-9

9. Аверкин В. Н., Зайченко О. М. Частный интерес в образовании и политика в области заработной платы учителей // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2012. № 2. С. 192–206. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-2-192-206

УДК 373.21.092:005.95

Управленческий потенциал наставничества в профессиональной социализации педагогов ДОУ

Managerial potential of mentoring in professional socialization of preschool teachers

Ирина Сергеевна Гембух
Irina Sergeevna Gembukh

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

***Аннотация*.** В статье исследуется управленческий потенциал наставничества в профессиональной социализации педагогов дошкольной образовательной организации. Рассматриваются сущностные характеристики наставничества, его роль в системе управления персоналом, организационные модели реализации, механизмы формирования наставнических пар и инструменты мотивации. Анализируются основные барьеры, препятствующие эффективному внедрению наставничества, и предлагаются управленческие меры по их преодолению. Обосновывается положение о том, что наставничество выступает не только формой методической поддержки, но и стратегическим управленческим ресурсом, обеспечивающим устойчивость кадрового состава и развитие человеческого капитала образовательной организации.
***Ключевые слова*:** наставничество, профессиональная социализация, педагог, дошкольная образовательная организация, управленческий потенциал
Keywords: mentoring, professional socialization, teacher, preschool educational organization, managerial potential

Профессиональная социализация педагога дошкольного образовательного учреждения – это процесс «врастания» в профессию. Если на этапе входа педагог чувствует поддержку коллег и администрации, если он видит перспективы роста и умеет выстраивать диалог с родителями, он не покинет профессию в первые годы и сможет реализовать себя как специалист высокого уровня. Современная система дошкольного образования сталкивается с рядом управленческих вызовов: текучесть кадров, профессиональная дезадаптация молодых специалистов, несоответствие уровня подготовки выпускников требованиям практики. По данным исследований И. Г. Каблуковой и И. Е. Леоновой, значительная часть выпускников педагогических направлений покидает профессию в первые годы работы [1, с. 150].

Во избежание этих негативных процессов в системе дошкольного образования традиционно реализуются меры кадровой поддержки, направленные на снижение текучести и облегчение профессиональной адаптации молодых специалистов. К ним относятся организация вводных инструктажей и стажировок, закрепление опытных педагогов за начинающими сотрудниками, проведение методических семинаров и школ молодого педагога, курсы повышения квалификации.

© Гембух И. С., 2026

На основании ч. 1 ст. 351.8 Трудового кодекса Российской Федерации (в ред. Федерального закона от 09.11.2024 № 381-ФЗ) наставничество в сфере труда определяется как выполнение работником на основании письменного согласия и по поручению работодателя работы по оказанию другому работнику помощи в овладении навыками работы. Указанная норма вступила в силу с 1 марта 2025 г., тогда как ранее, на протяжении более чем двадцати лет действия Трудового кодекса РФ, отношения, связанные с наставничеством, не были урегулированы на законодательном уровне. Развитие нормативной базы продолжилось в том же году: в мае 2025 г. была утверждена Концепция развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 г. (Распоряжение Правительства РФ № 1264-р). Принятие этих документов свидетельствует о формировании целостной государственной политики в сфере наставничества, что актуализирует исследование его управленческого потенциала в конкретных сегментах образования, в частности – в дошкольных образовательных организациях.

Эффективность реализуемых мер кадровой поддержки, как показывает практика, во многом зависит от степени системности и управленческой интеграции в деятельность образовательной организации. Фрагментарные формы сопровождения не всегда обеспечивают устойчивую профессиональную социализацию молодых педагогов и формирование их профессиональной идентичности. В этой связи особую значимость приобретает наставничество как целенаправленная и управляемая форма профессионального сопровождения, способная объединить методическую, организационную и социально-психологическую поддержку в единую систему.

В данный период времени существует огромное количество определений понятия «наставничества».

Наставничество – это процесс, в ходе которого опытный и знающий человек содействует и помогает менее опытному или молодому специалисту, чтобы способствовать его развитию, обучению и достижению поставленных целей.

Наставничество в дошкольной образовательной организации – это целенаправленный, управляемый процесс профессионального взаимодействия, при котором более опытный педагог (наставник) обеспечивает сопровождение, поддержку и развитие менее опытного специалиста в условиях образовательной практики, способствуя его профессиональной социализации, формированию компетенций и успешной интеграции в организационную среду ДОУ.

Многие отечественные исследователи, такие как В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев, считают, что наставничество в образовании требует четкой организационной настройки и может рассматриваться как «инструмент», эффективность которого зависит от качества управленческой конструкции. [2, с. 12]. И. А. Эсаулова рассматривает наставничество как элемент системы управления персоналом и выделяет различные организационные модели его внедрения [3, с. 101]. Обобщая эти идеи, можно сделать вывод, что наставничество выступает важнейшим механизмом сопровождения профессиональной социализации и закрепления педагогов в образовательной организации. В научных исследованиях наставничество рассматривается как форма передачи опыта, способ индивидуального сопровождения и средство развития профессиональных компетенций. Вместе с тем его управленческий потенциал раскрыт недостаточно полно.

Эффективность наставничества определяется его уровнем. Так, в перспективе в дошкольной образовательной организации может быть создана многоуровневая система наставничества, обеспечивающая непрерывность профессионального развития педагогов и преемственность внутри коллектива. Данная система предполагает условное выделение трёх уровней профессионального становления педагогов.

Первый уровень – адаптационный (новичок). К нему относятся молодые специалисты или педагоги, впервые включающиеся в профессиональную деятельность в конкретной образовательной организации. На данном этапе ключевыми задачами являются освоение профессиональных обязанностей, адаптация к условиям работы, понимание требований образовательного процесса и включение в организационную культуру. Наставничество носит интенсивный, поддерживающий характер и направлено на снижение уровня профессиональной дезадаптации.

Второй уровень – функционально-стабильный (знающий педагог). Данный уровень характеризуется сформированностью базовых профессиональных компетенций, способностью к самостоятельному осуществлению педагогической деятельности и устойчивой адаптацией к условиям ДОУ. Педагог начинает осознанно применять профессиональные знания и демонстрирует готовность к частичной передаче опыта. На этом этапе он может привлекаться к элементам наставнической деятельности, оказывая помощь педагогам первого уровня под координацией более опытного наставника.

Третий уровень – профессионально-экспертный (профессионал-наставник). К данному уровню относятся опытные педагоги, обладающие высоким уровнем профессионального мастерства, развитой рефлексией и готовностью к системной передаче опыта. Они выполняют функции наставников, участвуют в формировании наставнических пар, обеспечивают методическое сопровождение и выступают проводниками организационной культуры.

Принципиально важным элементом данной системы является её динамичность и преемственность: по мере профессионального роста педагог переходит с одного уровня на другой, расширяя зону своей ответственности. Так, достигнув второго уровня, педагог может выступать в роли помощника наставника, обеспечивая поддержку специалистов первого уровня, что способствует формированию горизонтальных связей и культуры взаимного обучения в коллективе.

В этих условиях наставничество перестает быть исключительно формой методической помощи и приобретает статус управленческого механизма.

Таким образом, наставничество в ДОУ выступает как:

– механизм адаптации новых сотрудников;

– инструмент снижения кадровых рисков;

– средство формирования организационной культуры;

– ресурс развития человеческого капитала;

– способ преемственности поколений.

Наставник выполняет не только педагогическую, но и координационную функцию, обеспечивая адаптацию нового сотрудника к условиям работы, передачу профессионального опыта и освоение стандартов образовательного процесса. Администрация, в свою очередь, обеспечивает нормативное и ресурсное сопровождение,

устанавливает критерии отбора наставников и определяет систему мотивации и контроля эффективности наставнической деятельности.

Эффективная организация наставничества включает следующие элементы:

– формирование наставнических пар с учетом профессиональных компетенций и личностных качеств участников;

– планирование длительности сопровождения и последовательности задач, обеспечивающих постепенное развитие профессиональных навыков;

– внедрение методов обратной связи, позволяющих корректировать процесс наставничества в зависимости от индивидуальных потребностей педагога;

– интеграцию наставничества в систему оценки персонала и кадрового планирования.

На уровне управленческого воздействия наставничество способствует снижению рисков профессиональной дезадаптации и выгорания молодых педагогов. Исследования показывают, что целенаправленное сопровождение новичков позволяет быстрее формировать профессиональные компетенции, укреплять мотивацию к продолжению работы и повышать приверженность корпоративным стандартам [4, с. 5]. Наставничество также выступает инструментом передачи организационной культуры, включая ценности, подходы к взаимодействию с детьми и родителями, а также внутренние процедуры ДОУ.

Важным аспектом является разработка и внедрение различных моделей наставничества. В российских ДОУ встречаются как традиционные модели, при которых опытный педагог формально сопровождает нового сотрудника без строгих регламентов, так и проективные модели, где наставничество интегрировано в систему управления человеческими ресурсами и подкрепляется локальными актами, регламентами и системами стимулирования.

Кроме того, управленческий потенциал наставничества проявляется в его способности создавать сетевые и горизонтальные связи внутри коллектива. Наставники становятся связующим звеном между различными группами сотрудников, передают опыт не только новичкам, но и менее опытным коллегам, формируя культуру обмена знаниями и непрерывного обучения. Таким образом, наставничество выступает не только механизмом адаптации, но и стратегическим ресурсом для управления человеческим капиталом ДОУ, повышая устойчивость организации к кадровым и образовательным вызовам. Можно выделить следующие группы барьеров, препятствующих реализации управленческого потенциала наставничества в образовательной организации.

Институциональные барьеры связаны с отсутствием в организации локальных актов, фиксирующих статус наставника, перечень его обязанностей, критерии оценки и меры поощрения. Без формального закрепления наставничество остается личным делом конкретных педагогов.

Организационно-управленческие барьеры возникают вследствие того, что наставничество воспринимается как деятельность, осуществляемая параллельно основной работе, без выделения на нее ресурсов времени. Наставники перегружены текущими задачами, не имеют возможности для методической подготовки.

Социально-психологические барьеры коренятся в установках педагогов. Опытные специалисты не всегда готовы открывать профессиональный «инструмен-

тарий» коллегам, воспринимая это как риск утраты собственной уникальности. Молодые педагоги, в свою очередь, нередко сопротивляются позиции опекаемого, что затрудняет выстраивание доверительного взаимодействия.

Методические барьеры обусловлены недостатком у наставников специализированных компетенций. Способность качественно выполнять свои профессиональные обязанности не означает автоматической способности передавать опыт другим. До настоящего времени подготовка наставников к сопровождению взрослых специалистов не получила широкого распространения. Преодоление этих препятствий требует реализации комплекса управленческих мер.

Таким образом, наставничество в дошкольной образовательной организации выступает не только формой профессиональной поддержки, но и значимым управленческим механизмом, обеспечивающим эффективную профессиональную социализацию педагогов, снижение кадровых рисков и развитие человеческого капитала образовательной организации. Его потенциал раскрывается при условии целенаправленного управленческого воздействия, интеграции в систему кадровой политики и обеспечения организационно-методического сопровождения. Внедрение многоуровневой системы наставничества позволяет выстроить непрерывную модель профессионального развития педагогов, при которой каждый сотрудник последовательно проходит путь от адаптации к экспертности, одновременно включаясь в процесс передачи опыта другим участникам образовательного процесса. Эффективная реализация наставничества возможна при системном подходе, включающем нормативное закрепление, организационное проектирование, подготовку наставников и внедрение механизмов мониторинга и оценки результатов. При этом особую значимость приобретает переход от фрагментарных практик к комплексной модели наставничества, встроенной в управленческую структуру ДОУ.

Список источников

1. Каблукова И. Г., Леонова И. Е. Реализация наставничества в процессе профессиональной адаптации молодых педагогов // Современное психолого-педагогическое образование : материалы VIII Всероссийских (с международным участием) психолого-педагогических чтений памяти Л. В. Яблоковой (Яблоковские чтения). Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2022. С. 149–152.

2. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-obrazovanii-nuzhen-horosho-zatochennyi-instrument (дата обращения: 17.02.2026).

3. Эсаулова И. А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала // Стратегии бизнеса. 2017. № 6. С. 98–104. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novye-modeli-nastavnichestva-v-praktike-obucheniya-i-razvitiya-personala-zarubezhnyh-kompaniy (дата обращения: 17.02.2026).

4. Югфельд Е. А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 5. URL: https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf (дата обращения: 17.02.2026).

УДК 37.011.3-053.9

Кадровая стабильность образования: опора на профессиональное долголетие учителей старшего поколения

Staffing stability in education: relying on the professional longevity of older teachers

Наталия Николаевна Давыдова, Алевтина Александровна Симонова, Сергей Николаевич Бездетко, Дарья Александровна Новосадова
Natalia Nikolaevna Davydova, Alevtina Aleksandrovna Simonova Sergey Nikolaevich Bezdetko, Daria Aleksandrovna Novosadova

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

Автор, ответственный за переписку: Дарья Александровна Новосадова, pogadaeva_darya@mail

Аннотация. Старение населения представляет собой один из значимых вызовов XXI в., актуализирующих профессиональный потенциал представителей «третьего возраста» для экономики и социума. В связи с этим целью исследования выступает анализ механизмов сохранения компетенций педагогов старшего поколения в условиях трансформации социально-образовательной реальности. Обосновано, что синергия институциональных, неформальных и информальных социально-образовательных практик формирует среду, обеспечивающую профессиональное развитие и межпоколенческое взаимодействие учителей в возрасте 50+ с представителями поколения Z, способствуя их адаптации, профилактике профессионального выгорания и формированию интегрированных профессиональных сообществ.
Ключевые слова: профессиональное долголетие учителей старшего возраста, профессиональные дефициты, кадровый потенциал, институциональные, неформальные и информальные социально-образовательные практики
***Keywords*:** professional longevity of older teachers, professional shortages, human resources, institutional, informal, and non-formal social and educational practices
Финансирование: исследование выполняется за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-01164, https://rscf.ru/project/25-28-01164/

Повышение продолжительности жизни в большинстве стран мира является причиной наиболее значимых социальных трансформаций XXI в. По прогнозам ООН, «…в большинстве стран и регионов численность пожилых людей старше 60 лет возрастет к 2050 г. с 962 млн до 2,1 млрд, а к 2100 г. увеличится в три раза. Группа лиц в возрасте свыше 65 лет растет более высокими темпами, чем другие возрастные группы» [17].

В данном контексте сохранение и развитие потенциала лиц старшего поколения, в особенности в аспекте их межпоколенческого взаимодействия с представителями поколения Z, представляет собой значимую основу для поступательного развития социума. Реализация данного подхода обеспечивает формирование дополнительных ресурсов в экономической сфере, а для лиц пожилого возраста – расширяет возможно-

© Давыдова Н. Н., Симонова А. А., Бездетко С. Н., Новосадова Д. А., 2026

сти для инициативной самоорганизации и поддержания социального статуса активного субъекта общественной жизни, причем не только в сфере трудовой занятости.

В рамках государственной политики по поддержке активного долголетия граждан старшего поколения на период до 2030 г. выделяются следующие ключевые направления:

– реализация мероприятий, направленных на профессиональное обучение и дополнительное профессиональное образование граждан в возрасте 50 лет и старше, а также лиц предпенсионного возраста;

– поддержка предпринимательских инициатив граждан старшего поколения;

– развитие института наставничества посредством эффективного использования трудового потенциала лиц старшего возраста;

– создание условий для освоения основами цифровой грамотности гражданами старшего поколения, выражающими заинтересованность в использовании современных информационных технологий, что способствует их адаптации в цифровом пространстве и повышению уровня медиаграмотности [9].

В Российской Федерации отмечается устойчивая тенденция к старению педагогических кадров, что создает существенные проблемы для системы образования в целом. Согласно статистическим данным, на начало 2021/2022 учебного года, «доля молодых педагогов в возрасте до 35 лет в системе общего образования составила 23,7 %, демонстрируя незначительный рост по сравнению с показателем 2016/2017 учебного года (23,3 %). Одновременно наблюдается устойчивое увеличение численности педагогических работников старше 60 лет: их доля возросла на 2,8 процентных пункта, при этом в настоящее время каждый седьмой педагог относится к данной возрастной категории» [8]. Следует учитывать, что кадровый потенциал определяется как «обобщенная количественно-качественная характеристика персонала, рассматриваемая сквозь призму ресурсного подхода; она отражает способность сотрудников выполнять функциональные обязанности и обеспечивать достижение стратегических целей развития организации [4].

Структура кадрового потенциала включает «квалификационный потенциал – уровень образования, объём специальных знаний, трудовых навыков, способность к инновациям, интеллект, творческие способности, профессионализм; личностный потенциал – отношение к труду, дисциплинированность, активность, ценностные ориентации, нравственность и др.; психофизиологическую составляющую – состояние здоровья, работоспособность, выносливость, способности и склонности человека, тип нервной системы и др.; социально-демографическую составляющую – возраст, пол, семейное положение и др.» [6].

Развивая данную тематику, научный коллектив Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) проводит исследование, посвященное изучению роли институциональных, неформальных и информальных практик в сохранении профессионального потенциала учителей старшего поколения (50+). В условиях демографических проблем и кадрового дефицита в системе образования данная тематика представляет большой научный интерес. Проект предполагает изучение существующих и выделение актуальных для российского социума и системы образования моделей по сохранению (развитию) профессионального

потенциала учителей старшего поколения для сохранения накопленного человеческого капитала системы образования. В первую очередь данное исследование сосредоточено на опыте людей интеллектуальных профессий, поскольку их накопленный за годы жизни интеллектуальный ресурс представляется наиболее востребованным в условиях нарастающей информационной конкурентности. Наши методологические рассуждения исходят из того, что люди разных социально-профессиональных групп обладают разным потенциалом успешного долголетия. В частности, интеллектуальный труд способствует сохранению памяти и когнитивных функций, что во многом определяет качество жизни на заключительных жизненных этапах. Более того, накопленный житейский и профессиональный опыт делает эту группу населения ценным ресурсом развития общества. Однако в силу сложившейся традиции понимать под «потенциалом» исключительно молодежь, этот ресурс игнорируется, что нелогично, поскольку пенсионеры обладают внушительным временным запасом (15–20 лет) и готовы сосредоточится на профессиональных задачах.

Старшее поколение отличается уникальным опытом адаптации к смене технологических укладов, охватывающим все аспекты жизнедеятельности: от эпохи черно-белого телевидения до современных цифровых устройств и социальных сетей. Ни одно из предшествующих поколений в истории человечества не сталкивалось с трансформациями подобного масштаба и глубины. В работах, посвященных лицам старшего возраста, социальный ресурс данной группы, как правило, не рассматривается в качестве фактора, влияющего на формирование благоприятного эмоционального фона в обществе. Между тем конструктивная установка этой категории населения, в особенности учителей, способна оказывать значимое воздействие на поддержание позитивного климата в семьях и социуме, что приобретает особую актуальность в условиях новой реальности (2020–2025 гг.), а также вносить вклад в развитие экономики.

В этой связи считается целесообразным «направить исследовательский фокус на выявление принципов и механизмов сохранения профессионального потенциала педагогов старшего возраста посредством анализа их участия в институциональных (государственная поддержка, деятельность официальных структур и фондов), неформальных (общественные организации, самоорганизованные сообщества – садоводческие объединения, секции здорового образа жизни) и информальных (индивидуальные инициативы, реализуемые на основе личной мотивации) практиках. Такой подход позволит более полно определить проблемы и потребности учителей старшего возраста, выстроить систему социальной поддержки, способную адекватно и оперативно реагировать на внешние факторы, а также будет содействовать повышению эффективности системы образования в целом» [6].

Теоретико-методологической основой исследования выступает следующая совокупность принципов и подходов. Среди общенаучных принципов, лежащих в основе исследования выделим:

– принцип системности, в качестве определяющего для понимания взаимосвязей социальных, культурных, экономических, психологических, факторов, организационно-педагогических влияющих на формирование институциональных,

неформальных и информальных практик пенсионеров, прежде всего учителей старшего поколения;

– принцип развития – как основной вектор для рассмотрения генезиса старения как эволюционирующего феномена, проецирующего культурно-исторический фон на уровень индивидуальных траекторий;

– принцип неопределенности – как основа для понимания факторов становления различных практик людей старшего возраста, прежде всего учителей, в условиях разнообразия и подвижности социального пространства, в том числе образовательного.

Представляют интерес методологические принципы социальной геронтологии и ее частной теории – концепции успешного старения. В рамках этих парадигм старение осмысливается как социально обусловленный процесс, на особенности протекания которого влияют гендерные, классовые, этнические, религиозные, культурные и иные признаки, делается попытка ответить на вопросы: «Почему люди стареют по-разному?», «Как подготовить успешное старение?», «Как сохранить профессиональный потенциал пожилых людей?» [13].

Доказательная база этой теории основана на историко-антропологических данных о продолжительности и образе жизни, статусе и функциях людей старшего возраста.

Известно, что, согласно теории социальных ролей социальной геронтологии, по мере взросления непрерывность смены ролей уменьшается, возрастает их неопределенность, увеличивается риск потери ролей. По мере увеличения ролевой неопределенности адаптация к ролевым изменениям снижается (становится более сложной), что отрицательно влияет на самооценку. Напротив, успешная адаптация повышает самооценку и удовлетворенность жизнью. Следующий этап – теория деятельности: чем активнее жизненная позиция человека в пенсионный период, тем более он удовлетворен своей жизнью. Таким образом, учитывается весь спектр ролей, которые принимает на себя человек – чем больше ролей, тем насыщеннее жизнь, при этом предполагается, что «на место утраченных ролей должны приходить новые, замещающие их» [14]. Теория непрерывности, которая была разработана в 1960-х гг., объясняет адаптацию к возрастным изменениям следующим образом: «люди склонны вести себя последовательно на протяжении всей жизни с точки зрения предпочтительных ролей и с точки зрения того, как они адаптируются к изменяющимся обстоятельствам». То есть как только процесс личностного становления завершен, повлиять на вероятность адаптации к последующим событиям, в том числе наступления старости, уже невозможно [2]. Как справедливо отмечает П. А. Сорокин, «изменение практики, быта, в частности способов и орудий производства, а равным образом и всей правовой и политической организации, наступает лишь после соответствующего изменения в психике, в идеях, в знаниях и убеждениях, и без предварительного психического изменения оно не может наступить» [8, с. 531].

В основу комплексного подхода к исследованию поиска путей сохранения профессионального потенциала учителей старшего возраста в нашем проекте положены данные изучения феномена геротрансцендентности – целостный эталон позитивного старения, при котором происходят психологические изменения на личностном, социальном и космическом уровнях [11]. А также интеракционистские теории

старения, сосредоточенные на возможностях пожилых людей в данном обществе и их статусе в нем [13], теория навешивания ярлыков, фокусирующаяся на восприятии себя на основе внешней информации, подстраивание под общественное отношение к себе как представителю класса, общности (в данном случае как к пенсионеру) Rodin J. [16]. Для выявления сценариев информальных практик особое значение имеют микросоциологические теории (символический интеракционизм – Дж. Г. Мид, И. Гоффман; феноменологическая социология – П. Бергер, Т. Лукман; этнометодология – А. Шюц, Г. Гарфинкель), фокусирующие внимание на повседневном социальном взаимодействии, опосредованном личными смыслами. Данное исследование в первую очередь сосредоточено на опыте людей интеллектуальных профессий, поскольку их накопленный умственный ресурс видится наиболее востребованным в условиях информационной конкурентности.

Реализация проекта идет в 2025–2026 гг. На первом этапе реализации проекта теоретический анализ научных подходов показал, что «профессиональный потенциал учителя старшего поколения следует рассматривать как интегративную характеристику личности, отражающую его личностные, социальные и педагогические особенности, осознанно применяемые в профессиональной деятельности и обеспечивающие ее результативность» [13]. Критериями успешного протекания процесса третичной социализации учителей старшего поколения можно считать следующий ряд психолого-педагогических характеристик: субъективная удовлетворенность качеством жизни («Я-индивид», «Я-член семьи и других сообществ», «Я-работник»); устойчивая мотивация к работе; готовность к жизнетворчеству (как один из компонентов психологического здоровья); просоциальная направленность личности – анализ видов деятельности (практик), в которые включены учителя старшего поколения.

В ходе эмпирического исследования, выборку которого составили 320 педагогических работников, были получены данные, релевантные структуре мотивации профессиональной деятельности. Ниже представлены результаты анализа ответов респондентов на два из восемнадцати вопросов диагностического инструментария. Результаты исследования свидетельствуют, что у педагогических работников старшей возрастной группы доминирующее значение имеют внутренние (интринсивные) мотивы профессиональной деятельности по сравнению с внешними (экстринсивными) факторами побуждения.

В ходе анализа установлено, что ведущим мотивационным фактором выступает альтруистическая направленность, детерминированная осознанием социальной значимости профессии. Мотив «желание быть полезным и востребованным» идентифицирован в качестве основного у 65,6 % респондентов. Высокий уровень профессиональной идентичности и интернализации профессиональных ценностей находит выражение в том, что 42,5 % опрошенных определяют свою профессиональную деятельность как призвание или «дело жизни». Значимость трансляции накопленного опыта и профессиональных знаний как ключевой функции педагогической деятельности актуализирована в мотиве «есть, чем поделиться», который отмечен у 38,1 %.

Материальный фактор (экстринсический мотив «необходимость в дополнительных денежных средствах») занимает четвертую позицию в иерархии с частотой 36,3 % ($n = 116$), что указывает на его существенную, но недетерминирующую роль.

Социально-статусный мотив (сохранение профессионального статуса) значим для 16,9 % респондентов (n = 54). Мотив профессиональной незаменимости («без меня не справятся») выражен слабо (8,8 %, n = 28), а фактор наличия свободного времени обладает минимальной побудительной силой (3,1 %, n = 10).

Таким образом, исследование позволяет выстроить иерархическую структуру мотивационных приоритетов:

– высокоранговые мотивы: альтруистические и профессионально-ценностные (социальная полезность, призвание, трансляция опыта);

– среднеранговый мотив: прагматический (материальная необходимость);

– низкоранговые мотивы: социально-статусный и пр.

Крайне низкий показатель мотивации, ассоциированной с досуговой составляющей профессиональной деятельности (3,1 %), эмпирически подтверждает положение о том, что педагогический труд воспринимается респондентами как высокоответственная и интенсивная нагрузка, исключающая его интерпретацию в качестве формы организации досуга, в том числе в постпенсионный период. Результаты исследования мотивации педагогических работников старшего возраста к продолжению профессиональной деятельности свидетельствуют о доминировании внутренних (интринсических) мотивов над внешними (экстринсическими).

Таким образом, анализ ответов респондентов показывает, что педагоги старшего поколения обладают достаточным уровнем подготовки для профессиональной деятельности, адекватно воспринимают необходимость изменений в содержании, организации образовательной деятельности в современных условиях, планируют сохранять и развивать свой профессиональный потенциал как ресурс социальной эффективности системы образования.

Список источников

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М. : Медиум, 1995. 323 с.

2. Шугаль Н. Б., Кузнецова В. И., Озерова О. К., Шкалева Е. В. Начальное, основное и среднее общее образование в России: статистический обзор / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2023. 108 с.

3. Гордина О. В., Гордин А. И. Неформальное образование представителей старшего поколения как фактор их активного долголетия // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 3. С. 349–356.

4. Давыдова Н. Н., Симонова А. А., Мазурчук Е. А., Погадаева Д. А. Социальные, психологические и педагогические детерминанты профессионального долголетия педагогов: мнения и смыслы // Образование и наука. 2025. Т. 27, № 6. С. 55–97. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-6-55-97

5. Кадровый потенциал школы: состояние и развитие в условиях инноваций: методические рекомендации / авт.-сост.: М. Ю. Мамонтова, С. В. Захарова, А. П. Завьялова ; Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2023. 51 с

6. Мазурчук Е. О., Давыдова Н. Н., Симонова А. А., Погадаева Д. А. Профессиональный потенциал учителей старшего поколения: психолого-педагогический аспект // Интеграция образования. 2025. Т. 29, № 3. С. 528–541. DOI: 10.15507/1991-9468.029.202503.528-541

7. Морозова Е. А., Голубицкая Л. В., Кочнева О. П. Кадровый потенциал региональной системы образования: понятие и подходы к оценке // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2023. Т. 8, № 1 (27). С. 103–111. DOI: 10.21603/2500-3372-2023-8-1-103-111

8. Парсонс Т. О социальных системах : пер. с англ. М. : Академический проект, 2002. 830 с.

9. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / под ред. А. Ю. Согомонова. М. : Политиздат, 1992. 542 с.

10. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2030 года : утв. распоряжением Правительства РФ от 7 апр. 2025 г. № 830-р. URL: http://static.government.ru/media/files/3s71wNjjcii0hB2DJxdhBlAJawkT1SBE.pdf (дата обращения: 04.04.2026).

УДК 378.183

Диагностика уровня сформированности мотивационных установок будущих педагогов к организаторской деятельности

Diagnostics of the level of formation of motivational attitudes of future teachers to organizational activities

Александра Алексеевна Ерохина
Alexandra Alekseevna Erokhina

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия
Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia
erohina_aa@ms.altspu.ru

Аннотация. Данная работа посвящена проблеме формирования организаторской компетентности будущих педагогов в системе высшего педагогического образования, в частности, изучению ценностно-смысловых установок к реализации организаторской деятельности. В статье рассматриваются ключевые показатели сформированности мотивационных установок, дается подробное описание их содержания, а также представлен анализ результатов проведенного исследования.
Ключевые слова: будущий педагог, студенческое самоуправление, мотивационные установки, компетентность, организация, деятельность, организаторская компетентность, мотивация
Keywords: Future teacher, student self-government, motivational attitudes, competence, organization, activity, organizational competence, motivation

Концепция модернизации российского образования предполагает предъявление новых требований к выпускникам образовательных учреждений. В Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» обозначается: «В сфере образования исходить из того, что в 2024 году необходимо обеспечить решение следующей задачи: внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 % учителей общеобразовательных организаций».

Происходящие процессы глобализации и интеграции ставят современного педагога перед необходимостью быть постоянно готовым к перемещениям в социальном и профессиональном пространстве, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, гибко взаимодействовать с различными культурными, социальными системами и субъектами [1].

Особую ценность в работе педагога приобретают способности действовать адекватно в ситуациях с высокой степенью неопределенности, самостоятельно принимать нестандартные решения, выступать в роли организатора детского коллектива и собственной профессиональной деятельности. Тенденции общественного развития таковы, что подготовка будущего педагога к организации учебного и вос-

© Ерохина А. А., 2026

питательного процесса рассматривается как одно из приоритетных направлений современного профессионального педагогического образования [4].

Как отмечают специалисты, главенствующую роль в профессиональной деятельности будущего педагога начинает занимать умение организовать воспитательную и внеучебную деятельность [6]. Особую ценность в деятельности будущего педагога приобретают способности действовать адекватно в ситуациях с высокой степенью неопределенности, самостоятельно принимать нестандартные решения, выступать в роли организатора жизни и творчества школьного коллектива и собственной профессиональной деятельности. При этом важно обратить внимание на то, что в формировании организаторской компетентности будущего педагога немаловажную роль играет мотивация.

Редуцируя педагогическую деятельность к ее четырем функциональным компонентам (планирование, организация, контроль, мотивация), Е. Ю. Зимина рассматривает последние как совокупность своего рода алгоритмов, стремясь выделить те, необходимость освоения которых порождается особенностями педагогической деятельности в современных условиях информационного общества [3].

Ключевыми критериями оценки сформированности организаторских способностей Н. А. Галеева определяет компоненты, акцентирующие функционально-предметную (организаторские знания и умения) и личностную (мотивация, ценностное отношение к процессу их формирования, личностные качества) области, дополняя их областью перспектив (видение перспектив, способность к самообразованию) [2].

В целом следует подчеркнуть, что мотивационная составляющая организаторской компетентности будущего педагога включает ценностные ориентации и установки, мотивы, цели и смыслы организаторской деятельности. Прежде всего она отражает подлинную заинтересованность студента как в организаторской деятельности в целом, так и в выполнении в ней роли организатора. Развитие мотивационной составляющей организаторской компетентности будущего педагога происходит за счёт развития внутренней мотивации (формирование устойчивого интереса к организаторской деятельности, осознание её значимости и места в профессиональной деятельности в целом), внешней мотивации (активное использование внешних мер поддержки и поощрения будущих педагогов – материальных, вербальных, личностных – в осуществлении организаторской деятельности) и самомотивации (развитие навыков самоорганизации и самоконтроля в организаторской деятельности) [5].

Изучая вопросы формирования мотивации и мотивационных установок будущих педагогов к организаторской деятельности, были выделены ключевые показатели их сформированности:

– целевые ориентиры к занятию организаторской деятельностью (будущий педагог имеет выраженные целевые установки к занятию организаторской деятельностью, понимает ее сущность и содержание);

– устойчивость стремления заниматься организаторской деятельностью (будущий педагог на протяжении длительного времени имеет выраженное стремление заниматься организаторской деятельностью, осознает потенциальные барьеры и риски, мотивирован к их преодолению);

– степень осознания универсальности получаемого опыта (будущий педагог осознает возможности применения опыта организаторской деятельности как в будущей профессиональной деятельности, так и иных сферах реализации).

Следующим шагом нашей работы стала непосредственная диагностика уровня сформированности мотивационных установок будущих педагогов к организаторской деятельности. Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов организаторской компетентности позволило разработать тестирование, состоящее из двух ключевых блоков и состоящее из 28 вопросов:

– блок I «Определение мотивационных установок к организаторской деятельности»;

– блок II «Теоретические и практические основы организации мероприятия».

В исследовании приняли участие 324 будущих педагога. Анализ результатов проведенного исследования предполагает уровневую градацию ответов студентов: низкий уровень, средний, высокий и очень высокий уровень.

Полученные данные позволили выявить основные тенденции в формировании мотивационных установок и определить ключевые факторы, влияющие на заинтересованность студентов в организаторской деятельности. Особое внимание было уделено выявлению взаимосвязи между теоретическими знаниями и практическими навыками, что дало возможность оценить не только уровень осознанности будущих педагогов, но и их готовность к реальному применению полученных компетенций.

Дальнейший этап исследования включал качественный анализ ответов с целью выявления типичных затруднений и барьеров, мешающих развитию организаторских способностей.

Количественное и качественное описание результатов исследования по тесту «Теоретические и практические основы организации мероприятия» (блок I «Определение мотивационных установок к организаторской деятельности») представлено на рисунке.



Результаты исследования по тесту
«Теоретические и практические основы организации мероприятия»
(блок I «Определение мотивационных установок к организаторской деятельности»)

Низкий уровень мотивации (10–18 баллов): Данный диапазон баллов был получен 48 респондентами (15 % от общего числа участников). Это свидетельствует о том, что для значительной части будущих педагогов организаторская деятельность не является первостепенным интересом. Они, вероятно, предпочитают фокусироваться на непосредственном выполнении задач, а не на их планировании и управлении. Для развития организаторских навыков у данной группы потребуется целенаправленная работа и дополнительная практика.

Средний уровень мотивации (19–28 баллов): Этот уровень мотивации продемонстрировали 112 участников (35 % участников). Для этой группы организаторские задачи представляют определенный интерес, и они способны успешно справляться с ними, получая при этом некоторое удовлетворение. Рекомендуется предлагать им возможности для постепенного вовлечения в организационную работу, например, в качестве помощников или в проектах, где организационная составляющая не является доминирующей.

Высокий уровень мотивации (29–36 баллов): 105 будущих педагогов (32 % испытуемых) показали высокие результаты, что указывает на выраженную склонность к организаторской деятельности. Эти респонденты, вероятно, получают удовольствие от процесса планирования, координации и достижения целей через командную работу. Они готовы брать на себя ответственность, решать возникающие проблемы и обладают хорошими коммуникативными навыками, что является прочной основой для успешной организаторской карьеры. Для данной группы целесообразно предлагать более сложные проекты и роли, где их организаторский потенциал может быть раскрыт в полной мере.

Очень высокий уровень мотивации (37–40 баллов): наиболее выраженную мотивацию к организаторской деятельности выявили у 59 участников (18 % студентов). Эти будущие педагоги, по всей видимости, обладают природными организаторскими способностями и чувствуют себя уверенно в роли инициаторов, координаторов и лидеров. Они способны вдохновлять других и эффективно добиваться поставленных целей. Для этой группы крайне важно продолжать развивать свои таланты, предоставляя им возможности для реализации амбициозных проектов и достижения выдающихся результатов в сфере организации мероприятий.

В целом результаты исследования демонстрируют неоднородность мотивационных установок будущих педагогов к организаторской деятельности. Большинство участников обладают средним или высоким уровнем мотивации, что является позитивным показателем для развития их профессиональных компетенций в области организации образовательных и внеучебных мероприятий.

Дополнительно стоит отметить, что выявленные мотивационные установки позволяют выстроить дифференцированный подход к обучению и развитию организаторских компетенций у будущих педагогов. Для участников с низким уровнем мотивации целесообразно внедрять мотивационные тренинги и практические кейсы, направленные на формирование интереса к планированию и управлению. Средний уровень мотивации требует создания условий для постепенного наращивания ответственности и вовлечения в коллективные студенческие проекты, что будет способствовать укреплению уверенности и развитию навыков командной работы.

Участники с высоким и очень высоким уровнем мотивации могут выступать в роли лидеров и наставников, что не только будет способствовать их профессиональному росту, но и окажет положительное влияние на мотивацию в целом. Важно также предусмотреть механизмы обратной связи и поддержки, чтобы сохранить высокий уровень заинтересованности и предотвратить профессиональное выгорание.

Список источников

1. Артюхов М. В., Миронова Т. Н. Теоретические и содержательные подходы к студенческому самоуправлению // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 2 (46). С. 58–63.

2. Галеева Н. А. Формирование организаторских способностей студентов вуза во внеаудиторной деятельности : специальность 13.00.01 : автореферат дис. … канд. пед. наук / Галеева Надия Абдулловна ; Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2008. 21 с.

3. Зимина Е. Ю. Управленческая компетентность педагога профессиональной школы // Личностно ориентированное профессиональное образование : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 26–27 окт. 2004 г. В 2 ч. Ч. 2 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург : РГППУ, 2004. С. 34–38.

4. Овчинников В. В. Студенческое самоуправление в России: социологический анализ : специальность 22.00.04 : автореферат дис. … канд. социол. наук / Овчинников Василий Владимирович. М., 2007. 23 с.

5. Рожков М. И. Развитие самоуправления в детских коллективах. М. : ВЛАДОС, 2004. 156 с.

6. Ховрин А. Ю. Студенческое самоуправление в контексте социального партнерства // Высшее образование в России. 2010. № 6 (123). С. 128–132.

УДК 378:371.4

Воспитательные практики в вузе как средство формирования ценностно смысловой позиции будущего учителя

Educational practices at a university as a means of forming the value-based position of a future teacher

Тимур Евгеньевич Камаев
Timur Evgenievich Kamaev

Азовский государственный педагогический университет, Бердянск, Россия
Azov State Pedagogical University, Berdyansk, Russia
alohaberdyansk@yandex.ru

Аннотация. В статье обосновывается роль воспитательных практик педагогического вуза в формировании ценностно-смысловой позиции будущего учителя. На основе анализа нормативной базы, теоретических подходов и эмпирических данных раскрыты ключевые направления воспитательной работы, способствующие усвоению профессиональных ценностей и развитию личностных смыслов. Предложена модель интеграции практик в образовательный процесс, обеспечивающая становление студента как субъекта воспитания. Результаты исследования применимы при разработке рабочих программ воспитания в педагогических вузах.
Ключевые слова: воспитательные практики, ценностно-смысловая позиция, будущий учитель, педагогический вуз, профессиональная подготовка, интериоризация ценностей, рефлексивная практика, воспитательная среда, ФГОС ВО
Keywords: educational practices, value-based position, future teacher, pedagogical university, professional training, internalization of values, reflective practice, educational environment, Federal State Educational Standard

Современное российское педагогическое образование характеризуется организационным укреплением воспитательной составляющей. Согласно ФГОС ВО и Концепции развития воспитания до 2030 г., наличие рабочей программы воспитания стало обязательным требованием аккредитации, что отражает сдвиг в миссии вуза: от трансляции предметных знаний к формированию ценностно-смысловой позиции будущего педагога. Актуальность исследования обусловлена сменой парадигмы в мышлении о человеке в образовании, цифровизацией и изменением мотивационных профилей студентов, снижающих эффективность традиционных форм воспитательной работы. В этих условиях вузовские воспитательные практики выступают ключевым механизмом осмысленного присвоения профессиональных ценностей и рефлексивного смыслопорождения.

Цель исследования – теоретически и эмпирически обосновать потенциал воспитательных практик в становлении ценностно-смысловой позиции будущего учителя. Методологическую основу составили аксиологический (Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин), ценностно-смысловой (В. В. Сериков, А. Б. Орлов) и деятельност-

© Камаев Т. Е., 2026

ный (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) подходы, а также концепция воспитательного потенциала среды (И. А. Колесникова, Н. Е. Щуркова). Использованы теоретический анализ, моделирование, анкетирование, включённое наблюдение, контент-анализ рефлексивных материалов и статистическая обработка данных.

Понятие «ценностно-смысловая позиция» интегрирует два взаимосвязанных измерения: аксиологическое (совокупность профессионально значимых ценностей, детерминирующих направленность деятельности) и экзистенциально-смысловое (личностное осмысление педагогической деятельности, обретение её субъективной значимости и внутренней обоснованности). В отечественной педагогике данное понятие развивается в русле перехода от знаниево-компетентностной парадигмы к личностно ориентированной, где профессионал рассматривается не как исполнитель технологий, а как субъект, способный к ценностному выбору и смысловому конструированию образовательной реальности.

Исследования М. А. Дивнич и Л. С. Колмогорова показывают, что у студентов педагогических вузов наблюдается выраженная динамика: на младших курсах доминирует нормативно-декларативное отношение к профессии (ценности усвоены формально), тогда как к 3–4 курсам происходит либо кризис смыслов (вследствие столкновения с реальной школьной практикой), либо, при наличии поддерживающих воспитательных практик, переход к осознанной позитивной позиции. [5, с. 7] Задача вузовской воспитательной системы – создать условия для преодоления «смыслового вакуума» и обеспечения непрерывной ценностно-смысловой навигации.

Воспитательные практики в вузе – система целенаправленных, институционально закреплённых видов деятельности, обеспечивающих личностно-профессиональное становление студентов через системность, преемственность и рефлексивное сопровождение. В отличие от разовых мероприятий, они интегрированы в образовательный маршрут. Выделяются четыре типа практик, значимых для формирования ценностно-смысловой позиции будущего учителя: ценностно-ориентирующие (дискуссии, анализ кейсов, встречи с педагогами) – актуализация профессиональных ценностей в диалоге; деятельностно-рефлексивные (педпробы, тьюторство, наставничество) – переход от знания к практической реализации ценностей; социально-проектные (волонтёрство, инклюзивные и экологические инициативы) – развитие гражданской позиции и навыков кооперации; кураторско-наставнические – передача ценностного опыта и индивидуализация воспитательного маршрута [6, с. 144–148].

Несмотря на институциональное закрепление, их реализация сталкивается с системными проблемами: формализацией мероприятий, разрывом учебной и воспитательной деятельности, недостаточной готовностью преподавателей к ценностному диалогу и отсутствием единой диагностики ценностно-смысловой динамики. Это обусловливает необходимость перехода от событийно-фрагментарной к системно-интегративной модели.

Наглядной иллюстрацией сказанного служит опыт ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко», где накоплен значительный арсенал воспитательных практик, интегрированных в учебный и внеучебный процесс. Рассмотрим две из них.

Во-первых, это еженедельная церемония выноса государственного флага Российской Федерации. Мероприятие проводится в понедельник, открывая учебную неделю. Каждый из пяти факультетов университета участвует в церемонии по очереди, что создаёт дух здоровой конкуренции и ответственности за честь факультета. Почётное право выносить флаг предоставляется лучшим студентам факультета, добившимся успехов в учёбе, науке, спорте или общественной деятельности. Церемония включает вынос флага, исполнение государственного гимна и торжественную линейку. Важным элементом является публичное вручение грамот и благодарностей отличившимся студентам. Тем самым практика выполняет не только патриотическую функцию, но и мотивирует студентов, формирует ценность уважения к государственным символам и создаёт ситуацию успеха, что напрямую работает на формирование ценностно-смысловой позиции будущего педагога.

Во-вторых, в университете применяется практика воспитания через отечественный кинематограф – проект «КиноСреда». Еженедельно студенты собираются для просмотра классических советских кинолент. Перед началом каждого просмотра студенты слушают короткую аннотацию фильма, что подготавливает их к восприятию и акцентирует ключевые смысловые и нравственные линии картины. После просмотра организуется дискуссия, в ходе которой студенты анализируют поступки героев, спорят о моральном выборе, соотносят события фильма с современными педагогическими и жизненными реалиями. Такая форма работы способствует не только приобщению к культурному наследию, но и развитию эмпатии, рефлексии и ценностного осмысления человеческих отношений. Будущий учитель учится «присваивать» ценности, пропуская их через художественный образ и коллективное обсуждение, что значительно эффективнее простой дидактической трансляции.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод, что формирование ценностно-смысловой позиции будущего учителя выступает стратегической задачей современного педагогического образования, решение которой требует усиления субъектно-деятельностной воспитательной составляющей. Установлено, что воспитательные практики в вузе обладают значительным потенциалом, реализуемым через механизмы ценностного выбора, интериоризации ценностей через деятельность, структурированной рефлексии и формирования ценностно-смысловой общности. Их эффективность обеспечивается системной интеграцией в образовательный маршрут, учётом возрастной динамики студентов и созданием условий для осмысленного присвоения профессиональных ценностей. Полученные данные подтверждают гипотезу исследования: включение студентов в дифференцированные воспитательные практики положительно коррелирует с уровнем сформированности ценностно-смысловой позиции при обязательном рефлексивном сопровождении и наставничестве. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой комплексного диагностического инструментария, лонгитюдным изучением влияния практик на профессиональную траекторию выпускников, сравнительным анализом цифровых и традиционных форм воспитательного сопровождения, а также адаптацией модели для условий инклюзивного и дистанционного образования.

Список источников

1. Поздеева С. И., Гельфман Э. Г., Никитин А. А. Ценностно-смысловой подход в высшем педагогическом образовании: постановка проблемы // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12, № 4 (49).

2. Литвякова Н. В., Торовец Е. А. Ценностно-смысловые основы системы подготовки будущих педагогов исторических регионов Российской Федерации (на примере Азовского государственного педагогического университета) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. Вып. 1. С. 1–3.

3. Белоусов В. В. Ценностные основы подготовки специалистов в области воспитания в педагогическом вузе // Научный диалог. 2025. № 48. С. 138–142.

4. Воронцов Д. Б., Воронцова А. В. Специфика содержания и форматов воспитательной деятельности вуза: оценка степени соответствия изменяющимся запросам и потребностям студентов от поступления к выпуску // Science for Education Today. 2026. Т. 16, № 1. С. 34–54.

5. Дивнич М. А., Колмогорова Л. С. Особенности смысловых образований личности у студентов младших и старших курсов // Вестник науки. 2025. № 11 (92). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-smyslovyh-obrazovaniy-lichnosti-u-studentov-mladshih-i-starshih-kursov (дата обращения: 30.04.2026).

6. Рябухина Е. А., Медведева Н. В., Рябухин В. В. Анализ ценностно-смысловых основ подготовки будущих педагогов в системе высшего образования (отечественный опыт) // Педагогика, психология, общество: от теории к практике. 2024. С. 144–148.

7. Сулейманова Р. В. Воспитательные практики формирования социальной ответственности будущего педагога. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnye-praktiki-formirovaniya-sotsialnoy-otvetstvennosti-buduschego-pedagoga (дата обращения: 09.04.2026).

8. Бабошина Е. Б. К проблеме ценностно-смыслового становления личности будущего педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2017. Т. 3, № 2. С. 199–212.

9. Ансимова Н. П., Ледовская Т. В., Солынин Н. Э. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 1. С. 35–51.

10. О рассмотрении обращения (Об ОПОП и программах воспитания) : письмо Минпросвещения России от 06.06.2024 № 03-ПГ-МП-28053.

УДК 378.14

Опыт проведения промежуточной аттестации в виде демонстрационного экзамена

Experience in conducting intermediate certification in the form of a demonstration exam

Ольга Викторовна Каракулова, Анна Иосифовна Сергеева
Olga Viktorovna Karakulova, Anna Iosifovna Sergeeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Ольга Викторовна Каракулова, karakulova@tspu.ru

Аннотация. Описан опыт организации и проведения промежуточной аттестации в форме демонстрационного экзамена у студентов, обучающихся по направлениям подготовки психолого-педагогического образования, специального (дефектологического) образования. Представлен анализ динамики восприятия демонстрационного экзамена студентами, а также предложения от экспертов по проведению демоэкзамена.
Ключевые слова: студенты помогающих профессий, промежуточная аттестация, демонстрационный экзамен, отношение студентов к демоэкзамену
Keywords: students, intermediate certification, demonstration exam, students' attitude towards the demo exam

Современное общество формирует запрос к системе высшего образования на выпускника с выраженными практическими навыками, готового приступить к своей деятельности, решая возникающие трудности в своей профессиональной деятельности. На современном рынке труда запрос не столько к теоретическим знаниям, а к умению приложить эти знания в практической профессиональной деятельности. В связи с этим возрастает интерес к демонстрационному экзамену. В методических рекомендациях по организации и проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки демонстрационный экзамен трактуется как процедура независимой оценки, направленная на оценивание готовности обучающегося, выпускника, работника образовательной организации к профессиональной деятельности (уровня сформированности компетенций), проводимая в условиях, приближенных к профессиональной деятельности с участием независимых экспертов (представителей работодателя).

В последние три года в педагогических университетах проходит внедрение профессионального (демонстрационного) экзамена как формы промежуточной аттестации и государственной итоговой аттестации [1, 2]. В настоящее время алгоритм демоэкзамена отрабатывается и на факультете психологии и специального образования Томского государственного педагогического университета. Факультет

© Каракулова О. В., Сергеева А. И., 2026

реализует программы по направлению подготовки психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование, подготавливая к будущей профессиональной деятельности педагогов-психологов, учителей-логопедов, социальных педагогов. В подготовке данных категорий специалистов большое значение имеют практические навыки, что определило выбор демоэкзамена в качестве формы аттестации на факультете.

При поведении промежуточной аттестации были соблюдены следующие условия проведения: не менее чем за два дня (48 часов) до промежуточной аттестации выданы обучающимся подгрупповые задания; эксперты, привлекаемые к проведению промежуточной аттестации в форме демонстрационного экзамена, имели высшее образование, стаж работы в сфере образования не менее трех лет. Для обеспечения средовой реалистичности демонстрационный кабинет был оснащен мебелью и оборудованием, максимально приближенным к реальным условиям профессиональной деятельности. Экспертная комиссия включала не менее трех человек, студенты были ознакомлены с критериями оценки. Эксперты оценивали фрагменты занятий по критериям, представленным в методических рекомендациях по организации и проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки. Критерии отражали «научную грамотность», «психолого-педагогическую грамотность», «инструментальную грамотность», «коммуникативно-цифровую грамотность». Наравне с экспертами студенты также оценили свои фрагменты по этим же критериям и ответили на вопросы анкеты.

В 2024–2025, 2025–2026 учебных годах по отдельным профильным дисциплинам промежуточную аттестацию проводили в форме демоэкзамена. По направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», направленность (профиль) «Психология образования» на 3-м курсе в 2024–2025 учебном году была выбрана дисциплина «Тренинговые методы в психолого-педагогической работе», а на 4-м курсе в 2025–2026 учебном году – «Психологическая служба в образовании». По профилю «Специальная психология и педагогика» на 3-м курсе – «Психология лиц с задержкой психического развития», а на 4-м курсе – «Психологическая служба в образовании». Промежуточная аттестация в формате демоэкзамена проводилась со студентами очной формы обучения.

Кейсы были разработаны преподавателями факультета и работодателями с ориентиром на трудовые функции, содержание рабочей программы дисциплины и основные практические запросы к данным специалистам в образовательной организации. Кейс включал следующие задания: выявить и обозначить проблему, описанную в кейсе, разработать тренинг/занятие/консультацию, направленный на работу с данной проблемой, за 15 минут, продемонстрировать любой фрагмент тренинга/занятия/консультации, составить презентацию, включающую в себя: описание проблемы; краткое перечисление возрастных и психологических особенностей, имеющих отношение к обозначенной проблеме; цели и задачи всего тренинга/занятия/консультации; цели и задачи демонстрируемого фрагмента тренинга/занятия/консультации; теоретическое обоснование используемых приемов, входящих в демонстрируемый фрагмент; перечисление источников, которые ис-

пользовали для подготовки фрагмента, тренинг/занятие/консультацию описать в технологической карте. Перечисленные задания позволяют студентам установить межпредметные связи, ориентироваться на возрастные особенности, а также рассматривать демонстрационный фрагмент в системе целого занятия с ориентацией на основную цель занятия.

Пример кейса по дисциплине «Тренинговые методы в психолого-педагогической работе»: К педагогу-психологу обратился классный руководитель 9-го класса: «Часто слышу обсуждение учениками предстоящих ОГЭ. Большинство обучающихся планируют выбрать для сдачи экзаменов предметы, которые считают наиболее простыми. В качестве обоснования своего выбора подростки наиболее часто предъявляли следующий аргумент: «…чтобы не напрягаться…». Предположительная причина, выдвинутая педагогом: «Подростки не знают, чего хотят, и не задумываются, где будут продолжать дальнейшее обучение». Один их кейсов по дисциплине «Психологическая служба в образовании»: Вы – педагог-психолог. В 4-м классе учится мальчик, Матвей (10 лет). Учителя и классный руководитель выражают серьезную обеспокоенность. У него резкое снижение успеваемости в 4-м классе. Постоянная подавленность, отсутствие интереса к общению со сверстниками. На уроке физкультуры, при неудаче, Матвей ударил себя кулаком по голове и прошептал: «Я ни на что не гожусь». Вы приглашаете родителей на консультацию. Через день приходит отец Матвея, Игорь Сергеевич. Разговор проходит напряженно: «Я не подпишу никакие бумаги, я против ваших тестов. Мы сами разберемся с сыном. Ваши психологи только ярлыки вешают». Кейс по дисциплине «Психология лиц с задержкой психического развития»: Алексей, 9 лет, учится по основной общеобразовательной программе начального общего образования. Во время урока мальчик встает из-за парты, ходит по классу, перебивает учителя. Учитель считает, что Алексей делает это намеренно. Такие поведенческие проявления бывают регулярно и чаще всего в конце учебной недели. Речь косноязычная, требуются уточняющие и дополнительные вопросы. Основную мысль рассказа затрудняется назвать. С трудом запоминает стихотворения. Путает времена года: осень-весна. С трудом запоминает стихотворения. Сейчас задали выучить стихотворение на Новый год. Дома сказал, что не пойдет в школу на праздник, так как не умеет рассказывать стихи и над ним смеются.

Демоэкзамен с обучающимися очной формы обучения 4-го курса по профилю «Логопедия» направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» по дисциплине «Заикание» проходил в форме консультации учителя-логопеда с родителями, воспитывающими детей с логоневрозом/заиканием. Проведение консультаций для родителей детей с нарушениями речи является одним из важных и обязательных форм логопедической работы в образовательной организации, учреждениях здравоохранения и частной логопедической практике. Группе были предложены ситуации по проблемам устранения заикания. Студенты объединились в подгруппы из 2–3 человек для решения педагогических ситуационных задач. Было рекомендовано меняться ролями (учитель-логопед и член семьи) в процессе проведения логопедической консультации в режиме реального времени (12–15 минут) и подготовиться к методическому анализу логопедических консультаций своих одногруппников. Контент каждой задачи был взят из реальных случаев логопедической практики устранения заикания преподавателя.

Перед обучающимися была поставлена цель – моделирование условий профессиональной деятельности, разработка и проведение результативной консультации учителя-логопеда с семьёй ребёнка с заиканием. Для реализации цели были сформулированы задачи: изучить научную литературу по коррекции заикания, добавить вопросы (до 8–10) от лица родителей по предложенной теме консультации, согласно ситуации для понимания семьёй своей роли в устранении заикания, разработать междисциплинарное содержание консультации с учётом комплексного подхода к устранению логоневроза, привлекая соответствующие тематике материалы из области лингвистики, неврологии, возрастной психологии, нейропсихологии, логопедии, доступно, корректно и научно обоснованно убедить родителей, избегая слов-конфликтогенов, в значимости выполнения полученных рекомендаций, составить рекомендации для семьи ребёнка с заиканием в разных формах на выбор обучающихся (буклет, иллюстрационный материал, сайт, электронная презентация, видеозапись), после проведения каждой консультации коллегами составить подробный анализ, перечислить достоинства консультации и чётко сформулировать рекомендации, способствующие повышению качества и результативности профессиональной деятельности.

Ситуационная задача по дисциплине «Заикание»: Мама Игоря (ребёнку с заиканием 4 года 8 месяцев) не представляет, какие игры не навредят ребёнку во время охранительного режима. Порекомендуйте родителям ряд конкретных игр, приемлемых в период «молчания» для ребёнка дошкольного возраста. Папа Саши (мальчику 6 лет) рассказывает на консультации учителю-логопеду, каким образом он «борется с заиканием»: «Если сын начинает спотыкаться, я его одергиваю, говоря, что он – мужик! А мужики так не должны говорить!». Какие рекомендации необходимо озвучить и обосновать в ситуации? Опишите возможные варианты диалога с отцом ребёнка.

По итогам проведения промежуточной аттестации в форме демоэкзамена была получена от студентов анонимная обратная связь. В 2024–2025 учебном году 70 % студентов, участвующих в демонстрационном экзамене, указали, что не хотели бы, чтобы далее он проводился, 75 % студентов ответили, что не хотели бы, чтобы ГИА проходила в формате демоэкзамена. В 2025–2026 учебном году доля таких студентов сократилась до 30 %; 45 % не хотели, чтобы ГИА проходила в формате демоэкзамена. Надо сказать, студенты, которые в 2024–2025 учебном году были против такой формы аттестации, через год поменяли свое мнение. Со студентами проводилась просветительская деятельность по разъяснению алгоритма демоэкзамена, критериев и этапов подготовки к нему. Большинство студентов высказали мнение, что такой формат промежуточной аттестации достаточно проводить один раз в учебный год, а 15 % предложили проводить в таком формате два раза. При этом на двух выборках разных лет студенты указали на недостаточное количество часов для подготовки (48 часов), с учетом, что началась зачетная неделя, требующая также подготовки по другим дисциплинам. Большинство студентов высказали пожелание за подготовку решения кейса в группах по три человека, в то время как 7 % пожелали выполнять задание индивидуально. Многие студенты указали, что испытывали трудности при разработке технологической карты к занятию, также трудности на соответствие требованиям по группе критериев «коммуникативно-цифровая гра-

мотность». Студенты-одногруппники были в качестве волонтеров, и некоторые студенты отметили, что участие во фрагментах одногруппников препятствовало им настроиться на проведение своего фрагмента. При этом в каждом фрагменте студенты-волонтеры участвовали по желанию. Многие студенты отметили времязатратность такого формата и, как следствие, усталость.

В 2025–2026 учебном году увеличилось количество студентов, которые оценили демоэкзамен как интересный формат для выявления уровня их компетенций, в рамках которого они соединили знания по разным дисциплинам, а при проектировании фрагмента проявили свое творчество. Студенты отмечали, что в ходе демоэкзамена они применяли техники активного слушания, работу с аргументами. В качестве достоинства студенты отметили качественную обратную связь от экспертов-работодателей. Студенты предложили проводить практические занятия в таком формате в течение семестра. По всем критериям студенты высоко оценили фрагменты своих занятий, что частично не совпадало с мнением экспертов.

Научно-педагогические работники и работодатели указали на такие недостатки, выявленные в ходе демоэкзамена: не всегда обоснованы приемы и техники, показанные во фрагменте, не смогли теоретически обосновать выбор техник, показанный фрагмент не всегда отражал заявленную цель и задачи. Эксперты выразили сложность оценивания теоретических знаний по результату моделирования одной из форм профессиональной деятельности. У обучающихся были завышенные ожидания от отметок. К достоинствам можно отнести моделирование условий и ситуаций для формирования навыков профессиональной деятельности, формирование способности самостоятельно проектировать варианты траектории разных ситуаций профессиональной деятельности, возможность совершенствовать и продемонстрировать владение компьютерными технологиями, повышение мотивации к профессиональной деятельности через нетрадиционные формы контроля, овладение навыками профессиональной коммуникации в соответствии с языковыми нормами. На основе разницы между оценками экспертов и самооценки студентов по представленным фрагментам было внесено предложение использовать такой формат на практических занятиях и делать видеозапись фрагментов с последующим анализом используемых техник, что позволит студентам более объективно оценивать свои профессиональные действия и корректировать их. Необходимо также усилить практическую подготовку с учетом критериев по оцениванию результатов демонстрационного экзамена.

Список источников

1. Дмитриева О. Н., Петриева Л. И., Фуфыгина М. И. Место демонстрационного экзамена в системе подготовки учителя русского языка и литературы // Поволжский педагогический поиск. 2025. № 3 (53). С. 68–79.

2. Рябухина Е. А., Медведева Н. В., Рябухин В.В. Анализ ценностно-смысловых основ подготовки будущих педагогов в системе высшего образования (отечественный опыт) // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2024. С. 144–148.

УДК 378.6

Организационно-педагогические условия развития профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих: концепция и модель

Organizational and pedagogical conditions for the development of professional and personal potential of federal civil servants: concept and model

Ольга Олеговна Попова
Olga Olegovna Popova

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия
Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia
olga250793@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается фундаментальная педагогическая проблема формирования первоначального профессионально-трудового опыта федеральных государственных служащих как основы их будущего профессионализма. Автором представлена модель организационно-педагогических условий, включающая целевой, содержательно-процессуальный, технологический, организационно-управленческий и диагностико-результативный компоненты. Раскрыта научная и практическая значимость модели, которая выступает не только теоретическим каркасом исследования, но и стратегическим инструментом кадровой политики, обеспечивающим адаптацию и развитие профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих.
Ключевые слова: первоначальный профессионально-трудовой опыт, федеральные государственные служащие, организационно-педагогические условия, личностно ориентированный подход, профессиональная компетентность, профессиональное становление
Keywords: initial professional work experience, federal civil servants, organizational and pedagogical conditions, personality-oriented approach, professional competence, professional development

Формирование первоначального профессионально-трудового опыта представляет собой фундаментальную педагогическую проблему в системе профессионального образования федеральных государственных служащих, поскольку именно на этапе первичной инкорпорации в профессиональную среду закладываются основы будущего профессионализма.

Целеполагание в разрабатываемой модели носит системный и уровневый характер, отражая иерархию педагогических намерений. Стратегической целью является создание целостной образовательной среды, обеспечивающей ускоренную и качественную трансформацию федерального государственного служащего. Данная цель конкретизируется в комплексе взаимосвязанных задач. Ключевой является задача профессиональной адаптации.

Как подчеркивает С. В. Куприянов, «успешная профессиональная адаптация государственного служащего есть результат присвоения им норм, ценностей и мо-

© Попова О. О., 2026

делей поведения, принятых в профессиональном сообществе, что формирует основу для дальнейшего профессиогенеза» [1, с. 56].

Второй блок задач связан с формированием базового операционального ядра профессиональной компетентности, соответствующего должностному регламенту. Третья группа задач ориентирована на личностное развитие – формирование гражданской и служебной позиции, стрессоустойчивости, этической ответственности и коммуникативной культуры.

Кроме того, важнейшей задачей выступает формирование установки на непрерывное образование и саморазвитие, что соответствует акмеологическому принципу, выделяемому Н. В. Кузьминой о необходимости создания условий для «вершинных» достижений в профессии через всю карьеру [2, с. 45].

Научная и практическая значимость разработки данной модели является многогранной и обусловлена следующими ключевыми аспектами.

Методологическая значимость. Разработка модели вносит вклад в развитие методологии профессионального образования применительно к специфической области подготовки федеральных государственных служащих.

Практико-ориентированная значимость. Модель имеет непосредственное прикладное значение для кадровой политики и системы управления федеральными государственными служащими. Она представляет собой не абстрактную схему, а проект для внедрения, содержащий конкретные, технологически описанные компоненты.

Экспериментально-исследовательская значимость. В рамках диссертационного исследования «Формирование первоначального профессионально-трудового опыта федеральных государственных служащих как условие становления профессионализма», проводимого автором, данная модель выполняет ключевую функцию исследовательского инструмента, является основой для организации целостного педагогического эксперимента.

Социально-управленческая значимость. В более широком контексте внедрение модели работает на повышение качества государственного управления и его легитимности. Ускоренное становление компетентных, мотивированных к служебной деятельности профессионалов напрямую влияет на эффективность реализации государственных функций, качество взаимодействия с гражданским обществом и в конечном счёте на уровень доверия граждан к институтам власти.

Комплексная значимость модели, охватывающая методологическую, прикладную, исследовательскую и управленческую сферы, реализуется не сама по себе, а через внутреннее строение модели. Именно компонентный состав – целевой, содержательно-процессуальный, технологический, организационно-управленческий и диагностико-результативный – превращает теоретический конструкт в рабочий инструмент педагогической практики. Рассмотрим каждый из них последовательно, акцентируя внутреннюю логику развёртывания процесса формирования первоначального профессионально-трудового опыта.

Содержательно-процессуальный компонент модели. Данный компонент раскрывает внутреннюю логику и этапность развертывания процесса формирования первоначального профессионально-трудового опыта. Содержание процесса структурируется не как линейная передача информации, а как последовательное услож-

нение контекстов деятельности и форм включенности федерального государственного служащего.

Технологический компонент модели. Реализация содержания модели обеспечивается комплексом взаимодополняющих педагогических технологий, отобранных по критериям активности, практикоориентированности и обратной связи. Ведущей технологией выступает наставничество, которое представляет собой целенаправленный процесс передачи опыта, норм и ценностей. В отличие от традиционного обучения, данный процесс характеризуется практико-ориентированным подходом; индивидуализацией учета личностных особенностей и уровня подготовки каждого обучающегося; непрерывностью – сопровождением на всех этапах профессионального становления [3, с. 66].

Организационно-управленческий компонент модели. Данный компонент обеспечивает материально-административную реализуемость модели, переводя педагогические идеи в плоскость управленческих решений. Содержанием данного компонента является нормативное обеспечение, включающее разработку и утверждение локальных актов: Положения о формировании первоначального профессионально-трудового опыта, Положения о наставничестве, индивидуальных планах вхождения в должность. Без нормативного закрепления, как отмечает А. Ф. Ноздрачев, «любая педагогическая инновация на государственной службе рискует остаться факультативной инициативой, не влияющей на системную практику» [4, с. 66].

Диагностико-результативный компонент модели. Этот компонент выполняет функцию обратной связи и оценки эффективности модели. Он строится на системе критериев и соответствующих им диагностических инструментов, позволяющих объективно оценить уровень сформированности первоначального профессионально-трудового опыта.

Представленная модель организационно-педагогических условий представляет собой теоретическую конструкцию, в которой системно взаимосвязаны целевые установки, содержание процесса, педагогический инструментарий, управленческие механизмы и система диагностики. Она служит концептуальным фундаментом для организации педагогического эксперимента.

Таким образом, представленная модель организационно-педагогических условий выступает не только как теоретический результат исследования, но и как стратегический инструмент, связывающий воедино науку, образовательную практику и кадровую политику в системе федеральной государственной службы.

Список источников

1. Куприянов С. В. Профессиональная адаптация государственных служащих: теоретико-методологический аспект. М. : Изд-во РАГС, 2015. 128 с.

2. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.

3. Попова О. О. Наставничество в образовательных организациях высшего образования МВД России: педагогические условия формирования профессиональной идентичности курсантов и слушателей // Педагогизация и человекоцентричность как ключевые векторы обновления социокультурных практик : материалы Международной научно-практической конференции, Томск, 21–23 апреля 2025 г. Томск : Томский государственный педагогический университет, 2025. С. 66–69.

УДК 377.4

Осмысление культурного кода региона субъектами педагогической деятельности: возможности событийных форматов

Understanding the cultural code of the region by subjects of pedagogical activity: the possibilities of event formats

Лариса Германовна Смышляева[1], Ольга Рамазановна Нерадовская[1], Наталия Александровна Киселева[2]
Larisa Germanovna Smyshlyaeva[1], Olga Ramazanovna Neradovskaya[1], Nataliia Aleksandrovna Kiseleva[2]

[1]Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Томск, Россия
[1]Tomsk Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Educationalists, Tomsk, Russia
[2]Правительство Томской области, Томск, Россия
[2]Government of the Tomsk Region, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Ольга Рамазановна Нерадовская, neradovskayaor@mail.ru

Аннотация. Проанализированы возможности системно встроенного в образовательную политику региона события, обозначающего ключевые ориентиры и конкретные задачи совершенствования региональной системы образования. На примере ежегодного образовательного форума Томской области рассмотрен формат, объединяющий и интегрирующий успешные практики вокруг регионально значимых тем и ценностей. Показана роль августовского форума в формировании культурно-идентичного пространства региона, заключающаяся в раскрытии ресурса развития региональной образовательной политики, способствующей интеграции управленческих, методических и воспитательных задач системы образования.
Ключевые слова: культурный код, интеграционные процессы, событийность, управленческие и педагогические кадры региональной системы образования
Keywords: cultural code, integration processes, eventfulness, management and teaching staff of the regional education system

В настоящее время особенно остро стоят вопросы чрезмерного количества бессистемных событий в сфере образования, не дающих устойчивых положительных эффектов, являющихся дополнительной нагрузкой для управленческих и педагогических кадров, а также замедляющих их непрерывное профессиональное и личностное саморазвитие. Однако важно поддерживать те немногочисленные системно встроенные в образовательную политику страны события, которые объединяют успешные практики и инициативы вокруг значимых тем и ценностей [1–3]. Примером служат ежегодные августовские события в субъектах Российской Федерации, на которых обозначаются ключевые ориентиры и конкретные задачи совершенствования системы образования на уровне региона.

Отдельно отметим ежегодный образовательный форум «АвгустПРО: матрица педагогических изменений», прошедший в 2025 г. в Томской области. Интересной

© Смышляева Л. Г., Нерадовская О. Р., Киселева Н. А. 2026

стала масштабная панельная дискуссия «Отражение культурного кода большой страны в образовании», состоявшаяся 23 августа 2025 г. в рамках данного форума на площадке школы «Интеграция». С таким форматом в виде открытого обсуждения и тематикой, посвященной формированию культурного кода региона через включение в образовательный процесс локальной истории, ценностей и социального опыта, августовский форум стал пространством, способствующим устойчивому воспроизводству локальных культурных смыслов и традиций. Такие ежегодные образовательные события, являющиеся открытым пространством для взаимодействия всех участников образовательного процесса, позволяют своевременно формировать актуальную повестку в вопросах непрерывного профессионального развития управленческих и педагогических кадров региона, обеспечивают трансляцию лучших практик, актуализируя интеграционные процессы и сетевое взаимодействие.

Далее более подробно представим обозначенное образовательное событие, которое привлекло ведущих экспертов, представителей власти, педагогического сообщества и науки, объединенных целью обсудить вопросы интеграции культуры и образования для воспитания молодого поколения.

Н. Киселева, заместитель Губернатора Томской области по образованию, молодежной политике и цифровому развитию, акцентировала внимание на таких вопросах: «Как формируется культура средствами образования? Как сочетается история и современность в воспитании школьников? Какую роль в этом играет школа, общество и государство?».

В. Мазур, руководитель региона, подчеркнул, что Томская область исторически отличалась нацеленностью на развитие науки и образования. «Университеты Томска всегда работали на развитие кадрового потенциала и региона, и страны. Наши выпускники занимают ведущие посты в международных структурах и предприятиях, создают передовые технологии. Всё это формирует особый культурный код региона – гордость за достижения и ответственность за будущее», – сказал Глава региона. Губернатор подчеркнул, что воспитание человека – ключевая задача образования. «Когда исполняется гимн, каждый чувствует его символическую силу, спины у людей выпрямляются – это проявление патриотизма и национальной гордости», – отметил он. Помимо этого, по мнению В. Мазура, важнейшей задачей является развитие у детей и молодежи гордости за свою историю, достижения науки и культуры, их трансляция через систему образования.

В связи с этим Н. Киселевой были поставлены задачи для педагогического сообщества Томской области: продумать способы регулярного информирования педагогов о текущих успехах и перспективах развития региона; разработать и внедрить систему мероприятий, направленных на формирование у обучающихся осознания своей причастности к региону, чувства гордости за его достижения и формирование культурного кода томича; включить в повестку педагогических советов и методических объединений вопросы формирования у учеников гордости за свою малую родину и ответственности за её будущее; разрабатывать и внедрять проекты, направленные на передачу культурных ценностей и достижений региона российским и иностранным обучающимся, учитывая особую миссию Томска как образовательного центра международного уровня.

Н. Киселева отметила, что эти задачи являются важной частью работы школ региона на учебный год и требуют постоянного мониторинга и корректировки подходов в зависимости от достигнутых результатов.

Председатель Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре, российский государственный и общественный деятель Л. Гумерова особо подчеркнула, что наука, образование и культура являются фундаментом нашей страны в решении поставленных задач. Важное значение, по словам эксперта, сегодня приобретают многие современные инициативы: «Профессионалитет», программы капитального ремонта зданий образовательных учреждений, закрепление демонстрационного экзамена в качестве формы итоговой аттестации выпускников колледжей и техникумов и другие.

Руководитель Национального центра исторической памяти при Президенте Российской Федерации Е. Малышева отметила важность формирования ценностей: «Сегодня время, когда ценностный ряд, сформированный у молодого поколения, позволит противостоять фальсификациям и провокациям». Елена Петровна обозначила три корневых условия именно нашей национальной школы исторической памяти: глубокое академическое знание, так как без него все остальное превращается в облачные политические заключения, которые очень уязвимы; историческая правда, которая базируется прежде всего на исторических источниках, документах; связь и преемственность поколений, продолжение традиций.

Е. Малышева призвала присутствующих обратить внимание на вопрос: «Почему именно эти 17 ценностей являются нашими традиционными, откуда они пришли, каким образом весь исторический путь развития нашей страны привел именно к этому ценностному ряду?». Эксперт отметила, что формирование мировоззрения и культурного кода – ответственность всех педагогов, учителей, родителей и системы образования в целом.

На этом акцентировал внимание и первый заместитель председателя комиссии Общественной палаты Российской Федерации по общественной экспертизе законопроектов и нормативных актов А. Асафов: «В самые сложные часы детской жизни с будущим гражданином рука об руку идет наставник, учитель, формируя его мировоззрение». Он также поднял вопрос о необходимости интеграции государственных символов, таких как гимн и флаг, в образовательное пространство. «Для современных детей уважение к государственным символам – это часть их жизни», – сказал эксперт. Современные четвероклассники уже воспринимают гимн и флаг как нечто нормальное, что приходит вместе с образованием и воспитанием. Эксперт высоко оценил введение в школьную жизнь курса «Разговоры о важном», в том числе, исходя из своего опыта как родителя, Александр Николаевич отметил также важность интеграции знаний о патриотизме в школьное обучение с опорой на наши традиционные российские ценности.

В продолжение разговора о формировании ценностного ряда А. Макаренко, ректор Томского государственного педагогического университета, справедливо заметил, что формирование мировоззрения является важнейшей защитой молодого поколения. Именно оно становится своеобразной прививкой, благодаря которой ребёнок способен устоять перед любыми внешними влияниями и испытаниями жизни. Од-

ним из наиболее эффективных способов воспитания детей является обращение к богатствам отечественной культуры и исторического наследия. Культура и искусство способны проникнуть глубоко в сердце ребёнка, открывая возможности для передачи важных жизненных ценностей и смыслов. В нашем регионе уже успешно реализуются подобные подходы, примером чему служит Губернаторский лицей, где воспитание осуществляется через художественное творчество, эмоциональное образование. Однако, как подчеркнул ректор педвуза, процесс воспитания должен носить системный и целостный характер. Крайне важно, по мнению эксперта, создать единую смысловую среду, в которой будут согласованы позиции семьи, образовательных учреждений и общества в целом. Именно такое смысловое единство и должно стать основой взаимодействия между всеми участниками воспитательного процесса – учителями, родителями, руководителями образовательных организаций и учреждений высшего образования, которые готовят будущих педагогов.

Панельная дискуссия на форуме «АвгустПРО» показала, что формирование культурного кода – это системная задача, требующая участия всего педагогического сообщества, общества и государства. Важно сохранять историческую память, ценности и традиции, адаптируя их к современным условиям, чтобы воспитать граждан с устойчивой личностной и национальной идентичностью и патриотизмом. Создание единого ценностно-смыслового пространства, охватывающего всю образовательную вертикаль – от начальной школы до университета, включая семью и общество, является необходимым условием успешного формирования мировоззрения современной молодёжи. Именно через образование формируется будущее страны, обретается и укрепляется национальная идентичнось взрослеющих людей, и ответственность за это лежит на каждом учителе, родителе и руководителе образовательной организации.

В заключение необходимо подчеркнуть особую роль августовского форума, заключающуюся в раскрытии ресурса развития региональной образовательной политики, способствующей интеграции управленческих, методических и воспитательных задач в интересах формирования культурно-идентичного пространства региона.

Список источников

1. Гойхман О.Я. Организация и проведение мероприятий : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2021. 192 с.

2. Дрозд К. В. Событийная общность субъектов воспитательного пространства «школа-вуз» как фактор становления субъектности будущих педагогов // Современное педагогическое образование. 2025. № 11. С. 161–166.

3. Кочелаев А. А. Событийность как ключевой фактор развития личности будущего педагога // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/44PDMN625.pdf.

УДК 378

Формирование конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования: из отечественного историко-педагогического опыта

Formation of competitiveness of young specialists in the field of education: from domestic historical and pedagogical experience

Евгения Александровна Торовец
Evgeniya Aleksandrovna Torovets

Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко, Бердянск, Россия
Azov State Pedagogical University named after P. D. Osipenko, Berdyansk, Russia
minkova10121985@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальность проблемы конкурентоспособности специалистов педагогической отрасли. Представлен анализ отечественного теоретического и практического опыта формирования конкурентоспособности педагогов, научно-методической литературы, нормативных документов. Описаны различные подходы к определению понятия конкурентоспособности педагогов. В процессе исследования определены условия и методы формирования необходимых показателей личностной и профессиональной востребованности на рынке труда. Представлен опыт создания условий для формирования конкурентоспособности будущих педагогических работников Азовского государственного педагогического университета им. П. Д. Осипенко, который может быть использован в образовательной деятельности других воссоединённых регионов.
Ключевые слова: конкурентоспособность, компетенции, будущий педагог, воссоединенные регионы, ценностно-ориентированная направленность, социокультурная среда, практико-ориентированные технологии
Keywords: competitiveness, competencies, future teachers, reunited regions, value-oriented orientation, sociocultural environment, practice-oriented technologies.
Финансирование: статья выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0016).

Интеграция воссоединенных регионов требует рассмотрения вопросов конкурентоспособности молодежи на региональном рынке труда. Для оптимизации показателей социального развития и ценностно-ориентированных критериев обществу необходимы будущие педагогические работники новой формации, способные не просто обеспечить передачу предметных знаний, умений, гарантировать преемственность традиционных российских духовно-нравственных ценностей, но и имеющие высокие показатели конкурентоспособности для интеграции в общероссийское образовательное пространство. Государство нуждается в будущих педагогах с высоким уровнем готовности формировать у молодежи широкое мировоззрение, с предприимчивостью и способностью адаптироваться к изменению жизненных условий, умеющих принимать решения и брать ответственность за них, самостоятельных и стремящихся к самосовершенствованию.

© Торовец Е. А., 2026

Глобальные вызовы современности требуют создания определенных условий для развития конкурентоспособности будущих специалистов педагогической отрасли, способствующих саморазвитию, непрерывному самообразованию, формирующих социальные и профессиональные преимущества для успешной карьеры. Конкурентоспособность – это системное, регулярное, многогранное личностное и профессиональное саморазвитие, формирующее внутреннюю уверенность в своих возможностях, коммуникабельность, гармонию с окружением, постоянное совершенствование, характеризуется проявлением лучших качественных показателей и способностей для достижения поставленных целей. Она формируется не только под личностными внутренними мотивациями, но и под влиянием социокультурных и гражданских, национальных и общественных критериев.

Термин «конкурентоспособность» как научное понятие впервые появилось в отечественной педагогике в конце XX в. Изначально понятие происходит от термина «конкуренция», с латыни обозначающее «бежать вместе». Над вопросом личностных и профессиональных качеств педагога, требуемых для успешной трудовой деятельности в отрасли, рассуждали Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, П. П. Блонский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др. Проблема формирования конкурентоспособности специалиста педагогической отрасли в российской педагогике раскрыта в социальном, психологическом, экономическом, организационном и педагогическом аспектах. Изучением данной проблемы посвящены работы В. И. Андреева, С. Я. Батыщева, А. П. Беляевой, Г. И. Ибрагимовой, О. Л. Осадчук, П. Н. Осипова, Ю. Н. Петрова, Н. Н. Рыбаковой, Н. В. Тамарской, Р. А. Фатхутдинова, Д. В. Чернилевского, В. И. Шаповалова, С. Н. Широбокова и др.

Система образования обеспечивает качество будущих трудовых ресурсов, обеспечивая при этом экономические и социальные показатели страны. Формирование конкурентоспособных молодых специалистов педагогической отрасли напрямую зависит от условий их подготовки и обучения, которые на сегодняшний день требуют существенных преобразований. Конкурентоспособная личность представляет собой интегральную совокупность личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих оптимальную профессиональную деятельность через стремление к самосовершенствованию и качественным показателям, коммуникабельность, стрессоустойчивость, креативность, ответственность, мобильность и др. [1].

Значимость конкурентоспособности выпускников системы высшего педагогического образования связана с постоянным обновлением образовательных технологий, ускоренным развитием НТП, необходимостью быстрой адаптации к требованиям отечественного и мирового рынка труда [2, 3]. Конкурентоспособный – приспособленный выдержать конкуренцию, противостоять конкурентам, побеждающий в борьбе за достижение лучших результатов. Вопрос обеспечения конкурентоспособности будущих специалистов педагогической отрасли в системе образования озвучивается через ряд нормативных документов.

Федеральные государственные образовательные стандарты требуют от будущих педагогических работников не просто умения донести предметные знания ученикам, но и обеспечить соответствие целевым качественным ориентирам, под-

держать социокультурную и гражданскую идентичность среди учащихся, научить их уважению к поликультурному и многоконфессиональному обществу, своей истории, традициям. Такие требования к специалисту педагогической отрасли заложены через ряд общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, характеризующих определенные личностные и профессиональные качества будущего специалиста: ОК-2, ОК-4, ОК-5, ОК-6, ОПК-1, ОПК-3, ОПК-4, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-7, ПК-10, ПК-11, ПК-12, ПК-13.

Профессиональный стандарт педагога также выдвигает новые требования к качеству кадров педагогической отрасли, что естественным путем повышает его конкурентоспособность на рынке труда. Через описания трудовых функций и действий, необходимых знаний и умений также озвучивается ряд новых компетенций, которыми должен владеть будущий педагог: технологии работы с инклюзивными программами, с одаренными и социально сложными, девиантными детьми, использование ИКТ-компетентности, организация различных видов деятельности (учебно-воспитательной, исследовательской, игровой, культурно-художественной и др.) с учетом историко-культурного разнообразия региона.

Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» не только подразумевает совершенствование системы подготовки будущих педагогических работников для формирования конкурентоспособности, но и подчеркивает важность воспитывающей среды для личностного и профессионального развития, осваивание социально значимых, нравственных качеств, активной гражданской и социокультурной позиции, принятие моральной ответственности за свою деятельность.

«Ядро высшего педагогического образования» подразумевает формирование конкурентоспособности будущего специалиста отрасли через компетентностную модель, ориентированную на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций: системное и критическое мышление, самоорганизацию и саморазвитие, командную работу и лидерство, коммуникацию, межкультурное взаимодействие, гражданскую позицию, владение информационно-коммуникационными технологиями для профессиональной деятельности. Также из нормативных документов влияние на перспективные условия формирования конкурентоспособности имеют Указ Президента РФ от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования», Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». В этих документах раскрываются вопросы формирования современной системы профессионального развития педагогических работников для всех уровней образования.

Конкурентоспособность – многогранная система способностей и качеств личности, характеризующая ее внутренний потенциал для достижения успехов в профессиональной деятельности, зависит от ряда условий: особенности личностных качеств; уровня развития профессиональных компетенций; накопленного опыта, знаний, умений, поведенческих стратегий. Изучением личностных психологических характеристик формирования конкурентоспособности будущих педагогов занима-

лись В. И. Андреев**,** Н. В. Корнейченко, Н. В. Третьякова, Е. В. Токарева, Ю. В. Соловьева, О. Ф. Чупрова через анализ таких понятий, как целеустремленность, уверенность в себе, инициативность, трудолюбие, лидерство, терпение, коммуникативность, любовь к детям, стрессоустойчивость, непрерывное самосовершенствование. Анализ профессиональных характеристик развития конкурентоспособности рассмотрены в работах Е. В. Евпловой, С. Ю. Лаврентьева, Е. В. Максимовой, В. П. Жуковского, Л. А. Скворцовой через анализ таких качеств будущих специалистов педагогической отрасли, как профессиональная компетентность, адаптированность, мобильность, креативность, мотивированность, открытость, гибкость, готовность к постоянному профессиональному и личностному развитию, нравственная и гражданская позиция педагога. Механизмы накопления необходимого опыта и создание условий в педагогических вузах для формирования конкурентоспособных специалистов отрасли изучали в своих исследованиях Т. В. Валежанина, Т. А. Жданко, В. Н. Мезинов, Е. А. Тенилов, Л. Ф. Рахуба, Д. А. Крылов.

В. И. Андреев рассматривает конкурентоспособность личности как синтез ценностно-ориентированных качеств и четко поставленных целей, стремление к высокому качеству и результативности своей деятельности с использованием при этом цивилизационных средств конкурентной борьбы [4]. С. И. Осипова рассматривает конкурентоспособность как успешность, которая является определяющим фактором активности личности [5]. Р. А. Фатхутдинов характеризует конкурентоспособность как умение личности быстро и эффективно ориентироваться в конкурентной борьбе, рационально используя при этом свои преимущества, личностные и профессиональные качества [6]. Современные исследователи Л. М. Митина, Е. Ю. Петряева, Э. Э. Тарасова рассматривают конкурентоспособность как способность личности к максимальному развитию собственного потенциала с целью реализации на личностном, социальном, профессиональном и нравственном направлениях [7–9].

Процесс подготовки конкурентоспособного педагога подразумевает ориентацию педагогической системы на развитие устойчивых профессиональных качеств, принципов и идеалов. С. Ю. Лаврентьев и Д. А. Крылов выделяют следующие компоненты формирования конкурентоспособности: мотивационно-ценностный, нравственно-эстетический, когнитивный, деятельностно-практический [10].

Отечественный историко-педагогический опыт формирования конкурентоспособного специалиста сферы образования описывает разные подходы и методы [11]. Компетентностный подход подразумевает создание необходимых условий для формирования профессиональных и личностных компетенций, направленных на повышение конкурентоспособности будущих педагогов. Личностно ориентированный подход рассматривает личность как субъект профессиональной деятельности, а личностное и профессиональное развитие – как взаимосвязанные процессы. Средовой подход обосновывает связь между формированием личности и окружающими условиями, в которых он развивает свой потенциал. Сам процесс подготовки конкурентоспособного специалиста педагогической отрасли в вузе состоит из комплекса блоков: содержательного, процессуального, критериально-деятельностного [12]. Конкурентоспособная личность способна решать нестандартные задачи в необычных

ситуациях, имеет четкие целевые установки будущего и готова к творческой, инновационной деятельности [13].

В отечественных педагогических исследованиях большое внимание уделяется изучению условий формирования конкурентоспособных специалистов отрасли. Основополагающей при этом является ценностно-ориентированная направленность процесса подготовки будущих педагогов с осознанным подходом к значимости профессии и особенностей субъектов, на которых направлена своя деятельность. Педагог сегодня является важным инструментом в поддержке государственной политики сохранения традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культурного и исторического наследия, традиций и обычаев, религиозных основ общества. Поэтому среди профессиональных показателей конкурентоспособности актуальным является его духовно-нравственное наполнение и ценностное отношение к своей профессиональной деятельности, к детям. Аксиологическая направленность процесса подготовки будущих специалистов педагогической отрасли характеризует не только продуктивность высшей школы и профессионализм ее выпускников, но и является гарантом преемственности социокультурных, гражданских национальных особенностей, сохранения исторического наследия и будущего развития общества [14, 15]. В отечественный педагогический опыт изучения конкурентоспособности педагогов существенный вклад внесли диссертационные исследования В. Н. Мезинова, Е. В. Евпловой, А. Р. Баяновой, Т. В. Валежаниной и др.

В Азовском государственном педагогическом университете им. П. Д. Осипенко условия формирования конкурентоспособности будущих педагогов включают следующее:

– психолого-педагогическое сопровождение процессов адаптации и профессионального становления;

– практико-ориентированную направленность процессов обучения и воспитания;

– создание в вузе социокультурной среды для целенаправленного ценностно-ориентированного формирования будущих специалистов педагогической отрасли [16, 17].

Внедрение «Ядра высшего педагогического образования» в систему подготовки будущих педагогов в АГПУ им. П. Д. Осипенко позволило унифицировать подходы к структуре и содержанию практической, методической и предметной программ подготовки педагогических кадров. Также установление зачетных единиц в практической составляющей позволило определить трудоемкость их освоения, что, в свою очередь, повышает уровень конкурентоспособности будущих педагогов региона на всероссийском рынке труда.

Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко для поддержки конкурентоспособности своих выпускников сформировал следующие условия развития профессиональных показателей: открыт педагогический кванториум для качественного освоения профессиональных знаний и умений; основан центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических кадров для расширения конкурентоспособности специалистов отрасли; участие в программе «Орлята России» для формирования социально значимых качеств личности, базовых профессиональных ценностей; открыт современный образова-

тельный кластер в рамках нацпроекта «Молодежь и дети», который способствует осознанному восприятию государственности, Родины и патриотизма; основан научно-образовательный центр имени Н. Я. Данилевского с целью сохранения исторической правды и национального единства среди молодого поколения; открыт научный центр РАО на базе АГПУ им. П. Д. Осипенко для развития исследовательских способностей будущих специалистов.

Таким образом, формирование конкурентоспособности специалистов педагогической отрасли зависит от личностных и профессиональных качеств, что является основой для компетентностного подхода их подготовки в образовательных нормативных документах. Вопрос конкурентоспособности молодых специалистов характеризует качественные показатели не только в предметных, организационных направлениях системы образования, но и в полноценном ценностно-ориентированном направлении через механизмы постоянного самосовершенствования и саморазвития. Система подготовки будущих педагогов воссоединённых регионов имеет большой потенциал формирования конкурентоспособности кадров отрасли, что является залогом будущего социального, экономического и ценностно-смыслового развития региона и страны.

Список источников

1. Суходаева Т. С. Конкурентоспособность преподавателя через баланс интересов участников образовательного процесса в высшей школе // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования, 2025. № 2 (25). С. 120–126.

2. Петряева Е. Ю. Проблема изучения конкурентоспособности педагога высшей школы и педагога общего образования в контексте современных вызовов и угроз цифрового мира // AlmaMater (Вестник высшей школы), 2024. № 1. С. 96–106.

3. Александрова Л. Ю. Потенциал и конкурентоспособность преподавателя высшей школы: сравнительный анализ // Педагогический журнал. 2024. Т. 14, № 4А. С. 498–506.

4. Андреев В. И. Конкурентология : учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань : Центр инновационных технологий, 2004. 467 с.

5. Осипова С. И., Сливина Т. А., Орешкова С. П. Формирование конкурентоспособного специалиста в образовательном процессе вуза : монография / отв. ред. С. И. Осипова ; Сиб. федерал. ун-т. Красноярск : СФУ, 2011. 286 с.

6. Фатхутдинов Р. А. Управление конкурентоспособностью организации. М. : Эксмо, 2005. 546 с.

7. Вачкова С. Н., Петряева Е. Ю., Салахова В. Б. и др. Конкурентоспособность преподавателя школы и вуза: компетенции, факторы, стратегии. М. : Некоммерческое партнёрство «Авторский Клуб», 2024. 224 с.

8. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности : учебно-методическое пособие. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 400 с.

9. Тарасова Э. Э. Конкурентоспособность преподавателя высшей школы: сущность и психологические характеристики // Инновационное развитие регионов: потенциал науки и современного образования : материалы III Национальной научно-практической конференции, Астрахань, 7 февраля 2020 г. Астрахань : Астраханский государственный архитектурно-строительный университет, 2020. С. 72–74.

10. Лаврентьев С. Ю., Комелина В. А., Крылов Д. А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной конкурентоспособности выпускника вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2016. № 3 (23). С. 15–20.

11. Белякова Е. Г. Структурно-содержательная модель конкурентоспособности как качества личности // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2017. Т. 3, № 2. С. 189–198.

12. Баянова А. Р. Педагогические механизмы развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы : монография. Казань : Печать-Сервис-XXI век, 2024. 139 с.

13. Николаев В. А., Селиверстов С. Н., Гринева Е. А., Алексахина С. А. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов средствами информационно-компьютерных технологий // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 2 (99). С. 285–289.

14. Степанюк Е. И. Профессионально-деятельностные ценности педагогов воссоединенных регионов // Защита традиционных духовно-нравственных ценностей – основа суверенитета российского государства : сборник докладов по итогам конференции, Бердянск, 30–31 июля 2025 г. М. : Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2025. С. 10–15.

15. Торовец Е. А. Ценностные ориентиры подготовки будущих педагогических работников исторических регионов Российской Федерации // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2025. № 1. С. 42–48.

16. Евплова Е. В., Демцура С. С., Рябинина Е. В., Якупов В. Р. Конкурентология: синтез междисциплинарных знаний : монография. Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. 254 с.

17. Осадчук О. Л., Рыбакова Н. Н. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения в вузе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2023. Т. 17, № 3. С. 131–142.

УДК 378.14

Теоретико-методологические механизмы развития профессиональных компетенций педагогов в условиях конкурсных форматов профессиональной деятельности

Theoretical and Methodological Mechanisms for the Development of Teachers' Professional Competencies in Competitive Formats of Professional Activity

Инна Анатольевна Фоминцева
Inna Anatolevna Fomintseva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Владимировна Лингевич,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
lingevich@tspu.ru

Аннотация. Представлены теоретико-методологические векторы развития профессиональных компетенций педагогов в условиях конкурсных форматов профессиональной деятельности. Раскрыты ключевые аспекты, влияющие на эффективность данных механизмов. Определены специфические особенности конкурсных форматов как инструмента профессионального роста педагогов.
Ключевые слова: профессиональные компетенции, конкурсные форматы, педагогическая деятельность, профессиональное развитие, методические механизмы
Keywords: professional competencies, competitive formats, teaching activity, professional development, methodological mechanisms

Современные тенденции развития цифровых технологий и повышения скорости доступности любой информации обусловливают необходимость внедрения инновационных подходов, способствующих развитию профессиональной подготовки и компетенций педагогов. Одним из перспективных направлений развития является использование конкурсных форматов профессиональной деятельности, которые позволяют не только оценивать уровень мастерства, но и стимулировать его дальнейшее развитие.

Анализ научных публикаций показывает, что развитие профессиональных компетенций педагогов в условиях конкурсных форматов имеет глубокие корни. Зарубежные и отечественные авторы еще в начале XX в. подчеркивали важность соревновательных элементов в профессиональной подготовке. В частности, исследования Дж. Дьюи и А. С. Макаренко указывают на значимость практического применения знаний в условиях, имитирующих реальные профессиональные ситуации [4].

В современной педагогике конкурсные форматы рассматриваются как эффективный инструмент развития профессиональных компетенций. Так, в работах Е. В. Бондаревской и В. А. Сластенина акцентируется внимание на том, что участие в конкурсах способствует формированию у педагогов навыков рефлексии, самоанализа, а также повышают их внутреннюю мотивацию к самосовершенствованию.

© Фоминцева И. А., 2026

Кроме того, конкурсные форматы позволяют выявить и развить творческий потенциал педагогов, привнести в образовательный процесс элементы индивидуального подхода, отличающегося оригинальностью и неповторимостью, что особенно важно в условиях современной образовательной среды [1].

Конкурсные форматы в педагогической деятельности могут быть представлены в различных видах: методические конкурсы, профессиональные олимпиады, конкурсы педагогического мастерства, мастер-классы и др. Каждый из этих форматов имеет свои особенности и направлен на развитие определенных компетенций.

Например, методические конкурсы способствуют развитию навыков проектирования образовательного процесса, внедрению инновационных подходов и технологий. Профессиональные олимпиады ориентированы на проверку теоретических знаний и практических умений педагогов в различных областях педагогической деятельности. Конкурсы педагогического мастерства направлены на оценку и развитие навыков преподавания, коммуникативных способностей и умения работать с различными категориями обучающихся.

Для эффективного развития профессиональных компетенций педагогов в условиях конкурсных форматов необходимо опираться на следующие критерии:

1. Мотивационный критерий – создание условий, стимулирующих педагогов к участию в конкурсах и саморазвитию.

2. Оценочный – разработка критериев оценки, позволяющих объективно оценить уровень профессиональных компетенций.

3. Образовательный критерий – участие в конкурсах и мастер-классах неизбежно ведет к повышению навыков и профессиональных компетенций педагогов.

4. Рефлексивный критерий – организация рефлексивной деятельности, направленной на анализ собственного профессионального опыта и выявление точек роста.

Процесс развития профессиональных компетенций педагогов в условиях конкурсных форматов может быть организован в несколько этапов:

– подготовительный (ознакомление педагогов с условиями конкурса, критериями оценки и требованиями к участникам);

– организационный (создание условий для подготовки педагогов к участию в конкурсе, включая проведение мастер-классов и консультаций);

– этап реализации (непосредственное участие педагогов в конкурсе, демонстрация своих профессиональных навыков и умений);

– аналитический и рефлексивный (анализ результатов участия в конкурсе, выявление сильных и слабых сторон, осмысление полученного опыта, формулирование выводов и рекомендаций для улучшения профессиональной деятельности в рамках создаваемого плана дальнейшего профессионального развития).

Конкурсные форматы способствуют также исполнению педагогами различных ролей, что влияет на разнонаправленное развитие их профессиональных компетенций:

– участник – педагог, демонстрирующий свои профессиональные навыки и умения;

– эксперт – педагог, оценивающий работу других участников конкурса;

– наставник – педагог, оказывающий консультативную и методологическую помощь другим участникам конкурса;

– организатор – педагог, участвующий в организации и проведении конкурса.

Эффективность конкурсных форматов в развитии профессиональных компетенций педагогов зависит от нескольких факторов, и в первую очередь это качество организации конкурса. От того, насколько четко определены цели, задачи и критерии оценки, зависит качество проведения конкурса, а следовательно, и тот опыт, который получит каждый его участник. Немаловажным фактором является уровень профессионализма экспертов – наличие у них необходимых знаний и опыта для объективной оценки участников. Конечно, мотивация педагогов – создание условий, стимулирующих педагогов к участию и саморазвитию. Четвертым по счету, но не менее важным фактором является рефлексивная составляющая – организация получения обратной связи и анализа результатов участия в конкурсе.

Кроме того, участие в конкурсах не только подтверждает профессиональный уровень педагога, но и открывает новые возможности для роста и обмена опытом. Например, в 2023 г. мы стали победителем конкурса в области социальной педагогики в областном конкурсе «Педагог года 2023». Уже в начале 2024 г. представили Томскую область с мастер-классами по мультипликации на выставке ВДНХ «Россия – страна возможностей» в Москве. В том же году получили приглашение в г. Иркутск, где проводили мастер-классы для молодых педагогов в рамках форума «Семья. Страна детства». Опыт участия в разных конкурсах помог одержать победу в конкурсе от Министерства труда и социальной защиты в номинации «Открытие года» как лучший специалист в сфере социального обслуживания. В знак признания работы получили благодарность от губернатора Томской области В. В. Мазура.

В качестве практического примера эффективности конкурсных форматов можно привести опыт 2025 г., когда мы осуществляли наставническое сопровождение молодого педагога-психолога из Центра помощи детям «Орлиное гнездо». Данная работа завершилась успешной подготовкой специалиста, который стал победителем конкурса «Педагог года 2025», продемонстрировав значительный профессиональный рост.

Как показывает практический опыт участия в конкурсах – подобные форматы не только выявляют профессиональные достижения, но и стимулируют дальнейшее развитие, способствуют обмену опытом и повышению статуса педагога в профессиональном сообществе. Таким образом, конкурсные форматы в рамках профессиональной деятельности представляют собой эффективный инструмент развития профессиональных компетенций педагогов. Кроме того, они способствуют повышению интереса к работе через оценку своих компетенций, а значит, и повышают внутреннюю мотивацию педагога, что является одним из самых значимых факторов успешной деятельности в образовательной среде.

Список источников

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов на Дону : Изд-во РГПУ, 2000. 351 с.

2. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 576 с.

3. 11 конкурсов для педагогов, в которых стоит поучаствовать в 2025 году. Педсовет. Всероссийский образовательный портал. URL: https://pedsovet.alledu.ru/article/11-konkursov-dla-pedagogov-v-kotoryh-stoit-poucastvovat-v-2025-godu. (дата обращения: 15.04.2026).

4. Дьюи Дж. Демократия и образование : пер. с англ. М. : Педагогика-Пресс, 2000. 382 с.

УДК 378:37.01/.09

Кадровый потенциал системы образования: проблемы, модели подготовки, закрепления и финансового роста

Human Resources in the Education System: Challenges, Training Models, and Financial Growth

Шончалай Викторовна Чамзрын
Shonchalay Viktorovna Chamzryn

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 4 города Кызыла Республики Тыва», Кызыл, Россия
Municipal Budgetary General Education Institution “Secondary General Education School No. 4 of the City of Kyzyl, Republic of Tuva”, Kyzyl, Russia
catbesaj@yandex.ru

Аннотация. Кадровый потенциал системы образования определяется качеством и количеством педагогов и руководителей, их профессиональной подготовкой, возможностями карьерного роста и экономическими стимулами. В статье обобщаются основные проблемные области современного кадрового обеспечения образования, рассматриваются доказательные модели подготовки и закрепления педагогических кадров, а также механизмы финансового обеспечения и роста, способствующие устойчивости кадрового потенциала. Приводятся практические рекомендации для политики в образовании. Все ключевые утверждения опираются на международные отчёты и рецензируемую литературу.
Ключевые слова: кадровый потенциал, профессия, образование, система образования
Keywords: human resources, profession, education, educational system

Кадровый потенциал – это совокупность человеческих ресурсов, профессиональных компетенций и институциональных возможностей, необходимых для реализации образовательных программ на соответствующем уровне качества. Надёжная кадровая база является ключевым фактором достижения учебных результатов, инклюзивности и устойчивого развития систем образования.

Основные проблемы кадрового потенциала:

Нехватка педагогов и неравномерное распределение. В ряде стран фиксируются острые дефициты учителей в сельской местности и по предметам STEM/специализированным дисциплинам [1, 2].

Низкий статус профессии и непривлекательные условия труда. Низкие зарплаты, высокая нагрузка, ограниченные возможности профессионального роста и социальная незащищённость приводят к текучести кадров [2, 3].

Неполное соответствие подготовки требованиям практики. Чаще отмечается разрыв между программами предвузовской подготовки и потребностями школьной практики: недостаток практики, методической поддержки и умения работать с неоднородными группами учащихся [1, 4].

© Чамзрын Ш. В., 2026

Ограниченные механизмы удержания и карьерного роста, отсутствие системной индукции молодых специалистов, слабая система наставничества и прозрачных карьерных лестниц ослабляют мотивацию и приводят к утечке кадров.

Финансовая нестабильность и неэффективность финансирования. Недостаточные и/или нерационально распределённые бюджетные ресурсы ограничивают способность систем образования адекватно инвестировать в человеческий капитал.

Модели подготовки кадров:

1. Компетентностно-ориентированная предвузовская подготовка. Современные модели делают акцент на формировании практических педагогических компетенций (дидактика, оценивание, инклюзивная практика, цифровые навыки) и интеграции практики в школы через клинические стажировки и партнёрства университет–школа.

2. Базовое и непрерывное профессиональное развитие. Сочетание сильной начальной подготовки с системами пожизненного обучения (курсы повышения, обмен опытом, участие в мероприятиях) обеспечивает обновление компетенций и адаптацию к новым вызовам (инклюзия).

3. Гибридные и модульные программы. Модульные программы и смешанное обучение позволяют расширить доступ к подготовке и поддержать переподготовку кадров в условиях ограниченных ресурсов.

Модели закрепления и удержания кадров:

1. Индукция и наставничество. Системы структурированной индукции (период наставничества, оценка прогресса, целевые курсы) снижают текучесть и повышают качество преподавания у начинающих учителей.

2. Карьерные траектории и профессиональные ступени. Модель «педагог – наставник – методист – руководитель» с чёткими критериями перехода и системой материального и нематериального поощрения способствует удержанию и развитию учителей.

3. Улучшение условий труда. Снижение административной нагрузки, гибкие графики, поддержка психического здоровья и защита трудовых прав – важные элементы, влияющие на удержание.

4. Финансовые стимулы и дифференциация оплаты. Целевые надбавки для работы в сложных условиях (сельская местность, критические предметы), бонусы за результативность и конкурсные гранты могут способствовать перераспределению кадров и мотивации, при условии прозрачности и оценки эффективности.

Финансовые модели для роста кадрового потенциала:

1. Увеличение и приоритизация государственных расходов. Рост бюджетных ассигнований на образование, ориентированных на оплату труда и профессиональное развитие, является базовым условием повышения кадрового потенциала. При этом важно не только наращивание объёма, но и его целевая направленность.

2. Эффективное распределение ресурсов. Рационализация расходов (например, перераспределение средств в пользу базовой зарплаты вместо одноразовых программ) повышает отдачу инвестиций в человеческий капитал.

3. Механизмы совместного финансирования. Партнёрства с частным сектором, международными фондами и некоммерческими организациями могут дополнять государственные ресурсы для пилотных проектов и масштабирования практик наставничества и цифровой инфраструктуры.

4. Связь оплаты труда с политикой качества. Модели оплат, учитывающие совокупность факторов (стаж, квалификация, результаты, работа в сложных условиях), при корректном дизайне могут повысить мотивацию; однако исследования подчёркивают риск негативных последствий при некорректной привязке исключительно к оценочным показателям.

Эмпирические свидетельства и доказательная база. Международные обзоры и исследования систематизируют доказательства эффективности индукции, наставничества, целевых надбавок и инвестиций в непрерывное обучение как инструментов повышения качества преподавания и удержания кадров. Классические исследования проблем текучести и организационных причин дефицита кадров подчёркивают роль условий труда и управленческих практик.

Рекомендации:

1) систематизировать и финансировать программы индукции и наставничества как обязательный элемент приёмной практики для новых педагогов;

2) пересмотреть системы оплаты труда в сторону справедливой базовой зарплаты и прозрачных надбавок за работу в приоритетных направлениях, избегать односторонней привязки к краткосрочным тестовым результатам;

3) инвестировать в партнёрства вуз–школа, клинические стажировки, включая цифровые форматы для охвата отдалённых регионов;

4) внедрять карьерные треки и негрошовые механизмы признания (профессиональные звания, освобождение от части нагрузки для наставников);

5) обеспечить мониторинг и оценку реализуемых мер с применением смешанных методов (количественные и качественные индикаторы) для коррекции политики на основе данных.

Таким образом, кадровый потенциал системы образования – мультифакторное явление, требующее согласованной политики в области подготовки, закрепления и финансирования кадров. Эффективные решения базируются на сочетании хорошей предвузовской подготовки, системной индукции и постоянного профессионального развития при адекватном и целевом финансировании. Интервенции должны опираться на доказательства и предусматривать механизмы мониторинга и адаптации.

Список источников

1. Бредихин А. П., Воронина Н. П., Зеер Э. Ф., Кашина А. С., Комаровская Е. П., Ослякова И. В., Шокорова Л. В. Проблемы современного художественно-педагогического образования // Известия ВГПУ; Учёные заметки ТОГУ; Педагогическое образование в России; Человеческий капитал; Профессиональное образование (2014–2020).

2. Педагогическое образование в России; Человеческий капитал; Профессиональное образование // Педагогическое образование в России URL: https://pedobrazovanie.ru/about (дата обращения: 18.03.2026).

3. Профессиональное образование: что это? // РУВИКИ URL: https://pedobrazovanie.ru/archive/5654556/1 (дата обращения: 18.03.2026).

4. Отчеты работы МБОУ СОШ № 4 г. Кызыла за 2023–2024, 2024–2025 учебные годы.

УДК 371.113.4

Эффективная команда педагогов: идеи Патрика Ленсиони в школе

Effective Team of Teachers: Patrick Lencioni's Ideas in School

Пётр Шиманьски
Piotr Szymański

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
szymanskisj@gmail.com

Аннотация. Тема данной статьи – представление идеи Патрика Ленсиони, описанной в книге «Пять пороков команды. Практика преодоления – программа для лидеров, менеджеров и модераторов», в отношении создания эффективной команды педагогов в школе. Сотрудничество между директором и учителями имеет ключевое и существенное значение не только для эффективности работы в команде, но и влияет на климат и атмосферу в школе. Это напрямую влияет на функционирование всей образовательной организации. В своей книге Ленсиони описывает основные пороки (дисфункции), а значит, препятствия и проблемы, с которыми сталкиваются как лидер (директор школы), так и команда (в данном случае учителя) в процессе создания эффективной команды учителей в школе.
Ключевые слова: команда, группа, коллектив, пороки, руководитель, школа, формирование
Keywords: team, group, collective, vices, leader, school, formation

Команда педагогов (то есть все учителя и воспитатели, работающие в школе) – ключевой элемент функционирования любого образовательного учреждения. Можно смело сказать, что она является «сердцем и мозгом» школы – именно их квалификация, преданность делу и сотрудничество определяют не только качество преподавания, но и атмосферу и имидж школы.

Педагогический коллектив – это не просто сумма индивидуальностей. Это команда, чья синергия определяет, является ли школа местом, где хочется учиться, которое показывает хорошие результаты, которое является безопасным и дружелюбным, которое развивается и является современным.

Руководитель, который хочет выстроить эффективную командную работу и создать эффективную команду, сталкивается с закономерным вопросом: как сделать это быстро и с высоким результатом? Практически сразу возникают две основные проблемы: как избежать конфликтов между учителями и как максимально вовлечь их в жизнь школы. Конкретные нюансы, безусловно, прояснятся в процессе работы, но лучшую опору для практики дает теория и проверенный опыт других [1, с. 154].

В связи с этим в данной статье предлагается рассмотреть модель построения команды, разработанную Патриком Ленсиони, и обсудить возможности её адаптации для формирования эффективной педагогической команды в школе.

© Шиманьски П., 2026

Это имеет абсолютно принципиальное значение, поскольку, как показывает опыт, слабая, конфликтная или выгоревшая группа учителей – это самый быстрый путь к застою и плохой атмосфере в школе. И наоборот, сплоченная, творческая и увлеченная команда учителей – наибольший капитал школы и гарантия её успеха.

Чтобы школа могла успешно реализовывать свою воспитательную миссию и образовательную программу, учительская команда должна представлять собой не просто какую-то группу людей. Это должна быть команда с четко определенными задачами и целями, отличающаяся высококачественными взаимоотношениями между учителями, а также между учителями и директором.

Это сложная задача, требующая много времени, энергии и участия всех участников этого процесса. Несомненно, что реализация учебного и воспитательного процесса будет настолько успешной, насколько в школе, а особенно в коллективе учителей и в отношениях учителей с директором, будет царить атмосфера взаимного уважения и доверия. Эффективная команда педагогов оказывает огромное влияние на качество и инновационность школы. Школа может быть либо «мертвой» (реализующей лишь минимальный набор требований, то есть базовую учебную программу), либо «живой» (развивающейся и открытой новым идеям).

Также необходимо учитывать тот факт, что управление и формирование эффективной команды учителей в средней школе – это прежде всего линейное управление, которое обогащается и дополняется инструментами и мышлением, характерными для управления проектами [2, с. 19].

Директор школы, который также будет одним из членов команды учителей, сталкивается с одной из самых сложных задач менеджера: ему нужно быть одновременно лидером перемен, экспертом и оценщиком совместной работы. Ключ к успеху – это разумное построение взаимоотношений в команде. Поэтому одно из первых заданий, стоящих перед директором в процессе создания такой команды, – это понимание неформальных ролей, которые играют отдельные учителя, чтобы обеспечить баланс в команде, чтобы ее работа была эффективной и продуктивной [3, с. 20].

Как пишет А. Ю. Маляшова: «Мы все знаем тех сотрудников, которые являются отличными исполнителями и могут выполнить задачу, но они плохо работают с другими членами коллектива. Задача руководителя проекта состоит в том, чтобы помочь им вписаться в команду. Бывают сотрудники, которые без конца генерируют идеи. Тут задача руководителя проекта – направлять их неисчерпаемую энергию в нужное русло» [3, с. 20].

Командная работа в школе, в данном случае команда учителей вместе с директором, подвержена многим критическим и конфликтным проблемам. Прежде всего, чтобы конструктивно справиться с такими вызовами и преодолеть их, помимо прозрачности, необходимо доверие. Это первая и абсолютно ключевая проблема в идее Патрика Ленсиони, который описывает создание эффективной команды как неотъемлемую часть практически любой современной организации, ориентированной на долгосрочную стабильность [4, с. 27].

Патрик Ленсиони, американский консультант и автор бестселлеров по управлению (менеджменту), в своей книге «Пять пороков команды» («The Five Dysfunc-

tions of a Team») представил модель, объясняющую, почему даже самые талантливые группы людей часто терпят неудачу. Он изобразил эти пороки-дисфункции в виде пирамиды, где каждый последующий уровень вытекает из предыдущего. Эти недостатки (пробелы, дисфункции) являются общими препятствиями, влияющими и на эффективность работы педагогических коллективов в школах.

Чтобы лучше понять идею Патрика Ленсиони о пяти пороках (дисфункциях), мы должны рассмотреть ее истинную противоположность. Эту противоположную модель назовем так: модель пяти добродетелей. Давайте представим, как ведут себя члены такой команды по этой модели. В нашем случае, эффективная команда педагогов в школе характеризуется в первую очередь:

1) доверием друг к другу, чувствительностью и принятием слабостей других;

2) отсутствием страха перед обсуждением любых идей и проблем;

3) интересом всех учителей и директора к принимаемым решениям;

4) осознанием и смелостью нести ответственность за принятие или непринятие решений;

5) сосредоточенностью на достижении общей цели [4, с. 27].

Между тем модель Ленсиони, описывающая пять последовательных пороков в команде, которые снижают эффективность, выглядит следующим образом [5, с. 18]:

– взаимное недоверие;

– уход от конфликтов;

– необязательность;

– нетребовательность к другим;

– безразличие к общему результату.

Сильной стороной предложенной Ленсиони идеи преодоления пяти пороков командной работы является его комплексный подход. Устранение строится снизу вверх, начиная с формирования доверия и открытости. Первая и фундаментальная проблема, которая часто встречается, заключается в том, что отдельные пороки ошибочно воспринимаются как независимые. Как будто эти дисфункции, влияющие на команду, совершенно не связаны друг с другом. Вместо этого они образуют модель, в которой вышеупомянутые недостатки создают каскад. Одна дисфункция порождает другие, и все они тесно взаимосвязаны [4, с. 27]. Дисфункции формируют пирамиду, на каждом уровне которой находятся факторы, ослабляющие команду.

Ключевой и основной момент в формировании команды учителей в школе – это преодоление первой дисфункции, с которой все начинается, то есть взаимное недоверие. Лежит в основании пирамиды, проявляется в чувстве уязвимости.

В описании первой дисфункции мы можем увидеть общую схему идеи и комплексного подхода Патрика Ленсиони: «В крепкой команде люди доверяют друг другу на глубинном эмоциональном уровне. Они не боятся быть уязвимыми, показывать слабые стороны, страхи и совершать ошибки. Члены команды полностью открыты друг другу и ничего не пытаются утаить. Это крайне важно, потому что…» [6, с. 19]. Сразу после этих слов следует описание второй дисфункции: «Это крайне важно, потому что…» в командах, где существует взаимное доверие, участники не боятся конфликтов и не уходят от них [6, с. 20].

Возможно, стоит задать вопрос: с чего начать создание эффективной команды педагогов в школе? Согласно М. Г. Волкову, работа над улучшением сотрудничества в команде начинается с индивидуального диалога. Затем на командных сессиях продолжается работа над необходимыми изменениями. А вовлеченность всегда связана со словом «мы». Это означает, что невозможно иметь преданных отдельных людей. Можно иметь преданную команду [7, с. 25].

Идея Ленсиони позволяет в школе под руководством директора-лидера создать команду педагогов-единомышленников, которые характеризуются высоким уровнем согласованности, дополняют друг друга навыками и с полной отдачей и страстью работают над достижением общих целей и несут общую ответственность за достигнутые результаты или их отсутствие [8, с. 33].

И настоящая, эффективная «команда» в школе: педагоги, воспитатели, директора – это нечто большее, чем просто группа случайно собранных людей. Такой коллектив, созданный по идее Патрика Ленсиони, характеризуется не только упомянутой выше согласованностью, которая является результатом взаимного доверия и чувствительности, но и высоким качеством работы и высоким уровнем удовлетворенности отдельных членов от происходящих процессов и результатов команды [9, с. 54].

Более того, эффективный педагогический коллектив в школе, который усвоит идею Ленсиони и будет применять ее на практике, быстро испытает в своей работе, что такое настоящий «командный дух». Это не что иное, как эмоциональное вовлечение членов команды в общую цель (в нашем случае это работа в школе), которая вытекает из схожих жизненных и профессиональных ценностей, которые, в свою очередь, позволяют им легко найти общий язык и установить взаимопонимание и построить глубокое доверие [9, с. 55].

В этом и заключается ключ ко всей идее и модели Патрика Ленсиони, конечным результатом и продуктом которой является высококвалифицированная команда педагогов, преданных своей работе в школе не только на уровне внешних обязанностей, но и всем сердцем и умом. Можно сказать, что каждая команда учителей (педагогов) в тесном сотрудничестве с директором обладает огромным потенциалом для того, чтобы стать по-настоящему эффективной, сплоченной и результативной командой в своей работе в школе. Однако это возможно только в том случае, если такая команда с самого начала сосредоточится на своих ресурсах (то есть на талантах, навыках, опыте и знаниях учителей), а не на своих недостатках (пороках, дисфункциях).

Список источников

1. Иванова О. А. Дизайн-мышление как метод организации групповой работы // Эргодизайн. 2023. № 2. С. 153–159. ISSN 2658-4026 // Лань : электронно-библиотечная система. URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/372432 (дата обращения: 10.03.2026).

2. Ньютон Р. Управление проектами от А до Я / пер. А. Кириченко; под ред. М. Савиной. М. : Альпина Паблишер, 2025. 180 с. ISBN 978-5-9614-0539-2. URL: https://www.iprbookshop.ru/148431.html (дата обращения: 10.03.2026).

3. Маляшова А. Ю., Гадельшина С. В. Основы проектной деятельности : учебное пособие. Казань : КНИТУ, 2022. ISBN 978-5-7882-3302-4. С. 2. URL: https://e.lanbook.com/book/477998 (дата обращения: 11.03.2026).

4. Рулев М. Н. Особенности пороков коллектива в проекции трудов П. Ленсиони // Евразийский союз ученых. Серия: педагогические, психологические и философские науки. 2022. № 1 (94). С. 26–29.

5. Ленсиони П. Пять пороков команды. Практика преодоления – программа для лидеров, менеджеров и модераторов / пер. с англ. П. Шевцова. М., 2025. 202 с.

6. Волкова М. Г. «Создаём команду» – технология улучшения командного взаимодействия // Бизнес-образование в экономике знаний. 2020. № 2 (16). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sozdayom-komandu-tehnologiya-uluchsheniya-komandnogo-vzaimodeystviya (дата обращения: 06.03.2026).

7. Гладкова И. А., Глазкова Л. А. Лидерство и управление командой : учебное пособие. Белгород : Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова, 2025. 90 с. URL: https://www.iprbookshop.ru/156293.html (дата обращения: 10.03.2026).

8. Багаева И. В., Вилькен В. В., Федорова Е. С. Лидерство и управление командой : учебное пособие. СПб. : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023. 94 с. URL: https://www.iprbookshop.ru/147719.html (дата обращения: 10.03.2026).

УДК 37.091.12-053.81:331.108.38

Типичные проблемы социально-психологической адаптации молодых педагогов в образовательных учреждениях

Typical problems of social and psychological adaptation of young teachers in educational institutions

Артем Денисович Широбоков[1,2], Елена Николаевна Дудина[2]
Artem Denisovich Shirobokov[1,2], Elena Nikolaevna Dudina[2]

[1]Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Заозерная средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 16», Томск, Россия,
[1]Municipal autonomous general education institution Zaozernaya secondary school with in-depth study of individual subjects No. 16, Tomsk, Russia
[2]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
[2]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Елена Николаевна Дудина, helen_dudina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные трудности, с которыми сталкиваются начинающие учителя в процессе профессионального становления. Анализируются факторы, осложняющие вхождение молодых специалистов в педагогическую среду: неготовность к реальным условиям работы, межличностные конфликты в коллективе, эмоциональное выгорание, недостаточность методической поддержки. Материал опирается на современные исследования российских авторов и статистические данные за 2022–2026 годы. Выявлены наиболее уязвимые зоны адаптационного периода и предложены меры по снижению текучести кадров среди молодых педагогов.
Ключевые слова: молодой педагог, социально-психологическая адаптация, профессиональное становление, эмоциональное выгорание, наставничество, педагогический коллектив, методическая поддержка
Keywords: young teacher, social and psychological adaptation, professional development, emotional burnout, mentoring, teaching staff, methodological support

Переход от учебы в педагогическом вузе к реальной педагогической практике – пожалуй, один из самых драматичных моментов в профессиональной биографии учителя.

И. А. Дежур, анализировавшая динамику профессионального стресса у начинающих учителей школ Московской области, фиксирует внимание на следующем парадоксе – наиболее высокие показатели тревожности демонстрируют выпускники с отличными дипломами, то есть те, кто теоретически лучше всего подготовлен [1]. Объяснение лежит не в плоскости академической успеваемости – дело в разрыве между идеализированным образом профессии и повседневной рутиной, насыщенной конфликтами, бюрократическими процедурами, дефицитом времени и ресурсов.

Статистика Минпросвещения РФ за 2025 г. показывает: около 30 % педагогов со стажем менее трёх лет покидают школу. В отдельных регионах – особенно

© Широбоков А. Д., Дудина Е. Н., 2026

в сельской местности и малых городах – этот показатель достигает 47 % [2]. Причём уходят не сомневающиеся в выборе профессии, уходят мотивированные, энергичные специалисты, столкнувшиеся с системными барьерами, которые оказались сильнее их энтузиазма.

Однако не все трудности первого года носят деструктивный характер. Некоторые из них – неизбежная часть профессионального взросления, своего рода «инициация». Проблема возникает тогда, когда молодой педагог остаётся один на один с этими вызовами, не получая ни эмоциональной, ни методической поддержки со стороны администрации образовательного учреждения и коллег.

Причины такого поведения многослойны. Во-первых, защитная реакция опытных педагогов, видящих в молодых специалистах потенциальных конкурентов или носителей чуждой профессиональной культуры. Во-вторых, – и здесь картина неоднородная, – банальная усталость и эмоциональное истощение самих «старожилов», у которых просто нет ресурса на выстраивание доверительных отношений с молодыми педагогами. В-третьих, несовпадение профессиональных языков: молодые говорят на языке компетенций, проектной работы, цифровых инструментов; опытные – на языке многолетней практики, интуиции, негласных правил, сформировавшихся задолго до внедрения ФГОС.

Ситуация усугубляется тем, что администрация нередко перегружает молодых педагогов дополнительными обязанностями: классное руководство, кружки, замены заболевших коллег, участие в конкурсах и мероприятиях. Перегрузка становится одним из главных факторов, провоцирующих раннее выгорание молодых педагогов и уход из профессии. Как отмечает А. В. Гундуев, на материале опроса молодых педагогов и интервью с управленцами показано: профессиональная социализация начинающих учителей сопряжена с комплексом трудностей: организационного характера – нагрузка, оплата труда, аттестация; и социально-психологического – недостаток методических и психологических компетенций, сложности во взаимодействии с коллективом, учениками и родителями.

Отдельная тема – взаимодействие с родителями учеников. Здесь молодые педагоги оказываются особенно уязвимы. Молодому специалисту часто не хватает навыков конструктивной коммуникации, умения держать границы, защищать свою позицию без агрессии и без капитуляции. При этом в школах, где действуют системы наставничества и регулярного методического сопровождения, процесс вхождения в коллектив проходит заметно мягче. Вопрос в том, что таких школ пока меньшинство [4].

Термин «эмоциональное выгорание» в контексте молодых педагогов звучит парадоксально. Принято считать, что выгорают те, кто проработал десятилетия. Однако исследования последних лет опровергают это представление, например, Н. А. Ржанова, Н. Н. Ершова, изучавшие уровень профессионального стресса у учителей со стажем от года до пяти лет, зафиксировали признаки эмоционального истощения у 58,2 % респондентов [5].

В. В. Бойко пишет об «эмоциональном выгорании»; Е. И. Лозинская трактует его как «эмоциональное перегорание»; Т. И. Ронгинская называет «профессиональное выгорание»; Т. В. Форманюк использует понятие «эмоциональное сгорание»;

Н. Е. Водопьянова – «психическое выгорание», что вытекает из различных переводов английского слова burnout. Несмотря на то, что речь идет об одном и том же явлении, имеются некоторые смысловые отличия. М. А. Черкасова считает, что эмоциональный компонент полностью не отражает сути явления, а термин «психическое выгорание» можно отнести к слишком обширной группе психических состояний, и наиболее точным считает «профессиональное выгорание», так как описываемый феномен встречается исключительно в профессиональной сфере [6].

Усиливает эмоциональное напряжение страх ошибки. О. А. Семиздралова выявила личностные качества педагогов, испытывающих постоянную тревогу по поводу того, что «не справятся», «не оправдают ожиданий», «допустят методическую или этическую ошибку» [7]. Хронический стресс запускает физиологические механизмы – нарушения сна, головные боли, расстройства пищеварения, снижение иммунитета. Многие начинающие педагоги отмечают, что стали болеть чаще, чем до начала работы.

Практика, однако, демонстрирует иное: там, где молодым учителям предоставляется возможность регулярной психологической разгрузки – супервизии, групповые встречи, тренинги по управлению стрессом – уровень выгорания значительно ниже. Но такие практики пока не стали нормой в российских школах.

Одна из ключевых проблем молодых педагогов – неумение выстраивать дисциплину без авторитарности. Студентов учат «личностно ориентированному подходу», «диалогу», «сотрудничеству». Это правильные ценности, но что делать, когда класс откровенно игнорирует учителя? Как реагировать на провокации? Где граница между уважением к ученику и допустимой строгостью? На эти вопросы вузовская программа даёт ответы в виде общих принципов, которые на практике оказываются малоприменимыми.

С. А. Коноплев, Е. А. Шмелева и Н. И. Кольчугина в исследовании «Наставничество в обеспечении профессиональной жизнестойкости молодых педагогов» на основе анкетирования и качественного анализа данных (в том числе с участием молодых педагогов из Ивановской области – всего 34 человека), зафиксировали следующее: большинство молодых педагогов первые полгода работают в режиме «конспект как якорь спасения» [8]. Любое отклонение от плана вызывает растерянность, вопросы учеников, не предусмотренные сценарием урока, воспринимаются как помеха, а не как ресурс для углубления материала.

Ещё одна проблема – работа с разноуровневыми обучающимися в классе. В реальности в одном классе обучаются дети с разной степенью подготовки, разной мотивацией, разными образовательными потребностями. Как выстроить урок так, чтобы не потерять ни сильных, ни слабых? Как дифференцировать задания? Как организовать групповую работу, чтобы она не превратилась в хаос? Эти профессиональные навыки формируются годами, но первый год молодой учитель вынужден действовать методом проб и ошибок, часто – без адекватной методической поддержки.

Наставничество – механизм, который в теории должен решать большинство проблем. Опытный педагог берёт «под крыло» новичка, помогает разобраться в тонкостях профессии, оказывает эмоциональную поддержку. На практике, однако, картина часто иная. Назначение наставника носит формальный характер. Опытный

учитель перегружен собственной работой и не имеет ни времени, ни мотивации заниматься наставничеством всерьёз. Встречи сводятся к подписанию отчётных документов, и реальной передачи опыта не происходит. Более того, как показывает исследование Л. Н. Харавининой и А. П. Чернявской, в ряде случаев отношения между наставником и молодым педагогом могут не складываться [9]. Причины разные: несовпадение педагогических установок, личностная несовместимость, профессиональная ревность. В таких ситуациях формальное наставничество бесполезно и усугубляет проблему, создавая дополнительный источник стресса.

Позитивный опыт работы наставников наблюдается в отдельных регионах Российской Федерации – Татарстане, Белгородской области, Краснодарском крае – действуют программы системного сопровождения молодых педагогов, включающие:

– регулярные супервизии с психологами и опытными методистами;

– обучающие семинары по конкретным профессиональным навыкам (управление классом, работа с конфликтами, планирование урока);

– сетевые сообщества, где молодые учителя могут обмениваться опытом, задавать вопросы, получать оперативную поддержку;

– гибкие графики работы в первый год (сокращённая нагрузка, освобождение от части административных обязанностей).

Считаем, что необходима смена парадигмы – первый год работы молодого учителя должен рассматриваться не как испытательный срок, где он обязан доказать свою состоятельность, а как период профессионального становления, требующий особых условий. Это означает:

– обязательное сокращение учебной нагрузки в первый год не более одной ставки;

– закрепление наставника не формально, а с выделением для наставнической работы оплачиваемых часов;

– создание внутришкольных пространств для профессионального диалога – не административных совещаний, а неформальных встреч, где можно обсуждать трудности без страха оценки;

– регулярные (не реже раза в месяц) групповые супервизии с психологом, где молодые педагоги могли бы проговаривать эмоциональные трудности;

– право на ошибку – институциализированное, а не декларативное.

Адаптация молодых педагогов – процесс, определяющий не только профессиональную судьбу конкретного человека, но и качество образования в целом. Высокая текучесть кадров среди начинающих учителей – прямое следствие системных дефектов: перегрузки, формального наставничества, дефицита методической и психологической поддержки, разрыва между вузовской подготовкой и реальной практикой.

Основные проблемные зоны – организационная перегрузка, межличностные конфликты в коллективе, эмоциональное истощение, недостаток конкретных профессиональных навыков – имеют комплексный характер и требуют системных решений. Точечные меры (доплаты, разовые курсы) не решают проблему, если не меняется сама культура отношения к молодому специалисту внутри образовательного учреждения.

Опыт регионов, где внедрены программы интенсивного сопровождения молодых педагогов, демонстрирует: снижение текучести кадров на 20–30 % достижимо

при условии системного подхода. Это требует изменения управленческой логики, перераспределения ресурсов, готовности администрации инвестировать в профессиональное развитие молодых педагогов.

Дальнейшие исследования могли бы сфокусироваться на сравнительном анализе эффективности различных моделей наставничества, изучении долгосрочных эффектов программ психологической поддержки, а также на выявлении специфики адаптации молодых педагогов в сельских школах и учреждениях с особым контингентом учащихся. Однако уже сейчас очевидно, что без радикального изменения подхода к первому году работы молодого учителя российская школа будет продолжать терять значительную часть перспективных кадров.

Список источников

1. Дежур И. А. Психолого-педагогические аспекты адаптации молодого учителя к профессиональной деятельности в условиях современной школы // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15, № 7-2. С. 31–40.

2. Министерство просвещения Российской Федерации. Статистический сборник «Образование в цифрах: 2025». М. : Минпросвещения РФ, 2025. 214 с.

3. Гундуев А. В. Проблемы и трудности профессиональной социализации молодых педагогов: мнение молодых педагогов и позиция управленцев // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. № 3. С. 16–20.

4. Прохорова И. К. Трудности профессиональной адаптации молодых педагогов в современной школе и условия их преодоления // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2018. № 3 (45). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov-v-sovremennoy-shkole-i-usloviya-ih-preodoleniya (дата обращения: 13.04.2026).

5. Ржанова Н. А., Ершова Н. Н. Факторы эмоционального выгорания молодых педагогов // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. 2023. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-emotsionalnogo-vygoraniya-molodyh-pedagogov (дата обращения: 13.04.2026).

6. Черкасова М. А. Теоретические подходы к выявлению сущности понятия «профессиональное выгорание» // Пенитенциарная наука. 2011. Т. 15. С. 54–56. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/14705744 (дата обращения: 13.04.2026).

7. Семиздралова О. А. Предупреждение стресса в профессиональной деятельности педагога // Народное образование. 2010. № 6 (1399). С. 130–139.

8. Коноплев С. А., Шмелева Е. А., Кольчугина Н. И. Наставничество в обеспечении профессиональной жизнестойкости молодых педагогов // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. № 4. С. 34–41.

9. Харавинина Л. Н., Чернявская А. П. Наставничество как ресурс профессионального развития педагога // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 2 (137). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-resurs-professionalnogo-razvitiya-pedagoga-1 (дата обращения: 13.04.2026).

УДК 379.835

Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в детском загородном лагере: опыт Центра «Солнечный»

Formation of professional competencies of future teachers in a children's country camp: the experience of the Solnechny Center

Софья Викторовна Шутова, Владимир Владимирович Шутов, Татьяна Андреевна Ведрова
Sofia Viktorovna Shutova, Vladimir Vladimirovich Shutov, Tatiana Andreevna Vedrova

МАОУ «Планирование карьеры», Томск, Россия
MAEI «Career Planning», Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Софья Викторовна Шутова, sunny@cpc.tomsk.ru

Аннотация. В статье представлен многолетний опыт Центра «Солнечный» (г. Томск) по организации производственной педагогической практики студентов – будущих педагогов. На основе сотрудничества с Томским государственным педагогическим университетом и другими образовательными организациями авторы анализируют типичные профессиональные дефициты практикантов, описывают поэтапную систему работы с вожатыми и доказывают, что вожатская практика является эффективным инструментом формирования универсальных компетенций (командная работа, лидерство, проектная деятельность). Особое внимание уделяется механизмам профессионального отбора, наставничества и закрепления кадров. Статья адресована руководителям образовательных организаций, методистам, педагогам-организаторам и всем, кто занимается подготовкой педагогических кадров.
Ключевые слова: производственная педагогическая практика, универсальные компетенции, вожатская деятельность, командная работа и лидерство, разработка и реализация проектов, наставничество, профессиональная ориентация студентов
Keywords: industrial pedagogical practice, universal competencies, leadership activities, teamwork and leadership, project development and implementation, mentoring, professional orientation of students

Центр «Солнечный» – структурное подразделение МАОУ «Планирование карьеры» г. Томска – в 2025 г. отмечает 50-летие. За эти годы учреждение прошло путь от сезонного загородного лагеря до инновационной образовательной площадки, где решаются задачи не только отдыха и оздоровления детей, но и их социализации, профессионального самоопределения, а также подготовки будущих педагогов.

В 2019 г. Центр получил и ежегодно подтверждает почётное звание «Лагерь – Мастер». Результаты летней кампании 2025 г. говорят сами за себя:

1-е место в номинации «Лучшая команда организации отдыха и оздоровления детей»;

1-е место в номинации «Специалист сферы отдыха и оздоровления детей»;

1-е место в номинации «Отрядный вожатый»;

2-е место в номинации «Помощник вожатого»;

© Шутова С. В., Шутов В. В., Ведрова Т. А. 2026

2-е место в общем зачёте на звание «Лучшая детская оздоровительная организация Томской области».

Опыт работы коллектива неоднократно становился предметом научной рефлексии [1–4]. Настоящая статья обобщает опыт организации педагогической практики студентов, который сложился в Центре за последние десять лет.

С 2014 г. «Солнечный» работает как структурное подразделение МАОУ «Планирование карьеры», решая две взаимосвязанные задачи:

1) обеспечение эффективной социализации и профессионального самоопределения школьников во время каникулярного отдыха;

2) подготовка будущих педагогов в ходе прохождения ими производственной практики в роли вожатых.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) [5] показывает, что вожатская деятельность актуализирует прежде всего две универсальные компетенции:

– в рамках компетенции УК-2 «Разработка и реализация проектов» подразумевается способность определять круг задач в рамках поставленной цели, выбирать оптимальные способы их решения с учётом правовых норм, ресурсов и ограничений;

– компетенция УК-3 «Командная работа и лидерство» представляет собой способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

Как показывает наш опыт, именно эти компетенции с трудом поддаются формированию в аудиторных условиях университета. Студенты, успешно осваивающие теоретические курсы («Педагогика», «Психология», «Методика воспитательной работы»), на практике демонстрируют следующие дефициты:

– неумение распределять обязанности в динамически меняющейся команде;

– недостаточная способность принимать решения в условиях ограниченного времени и ресурсов;

– слабая готовность брать на себя ответственность за результат работы отряда;

– затруднения в организации проектной деятельности детей с разной мотивацией и уровнем подготовки.

Именно эти дефициты и призвана компенсировать грамотно организованная вожатская практика.

Коллективом Центра «Солнечный» разработана и апробирована четырёхэтапная модель организации педагогической практики, которая включает подготовительный этап, инструктаж и обучение, практическую деятельность и рефлексивно-оценочный этап.

1. Подготовительный этап (декабрь – февраль).

Ежегодно в декабре на базе ТГПУ проходит ярмарка вакансий, где представители детских лагерей Томской области знакомят студентов с тематикой смен, условиями труда и проживания, материально-технической базой. На этом этапе происходит естественный отбор: одни лагеря не принимают иностранных граждан, другие ориентированы на узкие направления (лингвистическое, техническое, спортивное и т. д.).

После ярмарки студенты подают заявки в выбранные лагеря. Педагог-организатор Центра «Солнечный» Т. А. Ведрова проводит с каждым кандидатом собеседование, в ходе которого оцениваются:

– наличие опыта работы с детьми (волонтёрство, педагогические отряды, участие в школьных мероприятиях);

– специфика профессиональных и личных интересов;

– уровень мотивации к вожатской деятельности.

По итогам собеседования составляется заявка в ТГПУ для направления студентов на практику в Центр «Солнечный». Ежегодно через этот отбор проходят 30–35 человек.

2. Инструктаж, обучение, сплочение (апрель – май).

В апреле проводятся информационно-методические сборы (3–5 дней) сначала на базе загородного лагеря, затем на базе ТГПУ. На сборах:

– формируются команды студентов из разных лагерей;

– наставники знакомят практикантов с едиными педагогическими требованиями, техникой безопасности, внутренним распорядком;

– проводятся тренинги на командообразование, творческие конкурсы, решение кейсов.

Особенность последних лет: ТГПУ сократил финансирование сборов, предложив проводить их только для практикантов первой летней смены. Руководство МАОУ «Планирование карьеры» и коллектив Центра «Солнечный» приняли решение за счёт учреждения организовать сборы для всех студентов, которые должны проходить практику в летний период. Остальные загородные лагеря к инициативе не присоединились, что стало конкурентным преимуществом «Солнечного»:

– мы познакомились со всеми практикантами заранее;

– выявили студентов с высоким уровнем мотивации и сформированными компетенциями;

– продемонстрировали заинтересованность учреждения в каждом кандидате.

В ходе сборов также проводится диагностика уровня сформированности УК-2 и УК-3 методом наблюдения, экспертной оценки и решения педагогических кейсов.

3. Планирование, разработка и реализация профильных смен (июнь – август).

Педагогическая практика, согласно учебному плану ТГПУ, возможна только в первую и вторую летние смены. Однако Центр «Солнечный» проводит пять смен за лето (табл. 1). Практиканты, успешно отработавшие первые две смены, часто остаются работать на последующие смены уже в качестве членов педагогического коллектива (по трудовому договору, а не по направлению на практику).

Такая модель обеспечивает профессиональную преемственность и наставничество: опытный воспитатель незаметно корректирует действия студента, передаёт практические навыки, страхует в сложных ситуациях.

Обязательные виды деятельности студента-практиканта:

– проведение отрядного мероприятия (огонёк, конкурс, викторина, квест) – самостоятельно или в паре с напарником;

– выполнение индивидуального задания кафедры (например, психолого-педагогическое наблюдение за ребёнком, разработка диагностического инструментария);

– реализация коллективного творческого проекта по направлению подготовки (образовательный, социальный, медиапроект и др.).

Таблица 1

Организационная модель смены

Роль	Кто занимает	Задачи
Воспитатель	Опытный сотрудник Центра	Общее руководство отрядом, методическая поддержка вожатого, взаимодействие с администрацией
Вожатый	Студент-практикант	Ежедневная работа с отрядом, проведение отрядных дел, помощь в организации режимных моментов
Вожатый на подмену/инструктор по физкультуре	Студент-практикант	Подмена отсутствующих вожатых, проведение спортивных мероприятий

Коллектив Центра «Солнечный» оказывает полное сопровождение: помогает с идеями, предоставляет ресурсы, организует методические консультации. Студенты также участвуют в ежедневных педсоветах и методических совещаниях, где разбираются проблемные ситуации и планируется работа на следующий день.

Важной составляющей является ведение педагогического дневника, в котором фиксируются: план работы на смену, анализ каждого дня, рефлексия собственных успехов и неудач, отзывы детей и коллег.

4. Рефлексивно-оценочный этап (август–сентябрь).

По окончании смены подводятся итоги практики по следующим критериям (табл. 2):

Таблица 2

Критерий	Что оценивается
Отзывы детей и родителей	Уровень удовлетворённости, психологический климат в отряде
Содержание и организация отрядной работы	Соответствие плану, разнообразие форм, учёт возрастных особенностей
Взаимодействие с напарником	Распределение обязанностей, взаимопомощь, разрешение конфликтов
Качество ведения педагогического дневника	Полнота записей, глубина анализа, соблюдение сроков
Защита отчёта по практике	Умение представлять результаты, отвечать на вопросы, аргументировать выводы

К защите прилагается характеристика с рекомендуемой оценкой от руководителя практики из Центра «Солнечный». Студенты, получившие «отлично» и проявившие высокий уровень сформированности компетенций, приглашаются для дальнейшей работы в педагогический коллектив Центра.

Важный результат: сегодня 80 % педагогического состава Центра «Солнечный» – это бывшие практиканты, когда-то пришедшие на практику из ТГПУ.

Анализ эффективности и перспективы развития

Количественные показатели

Ежегодно практику в «Солнечном» проходят 30–35 студентов ТГПУ.

За 10 лет (2014–2024) через практику прошло более 300 студентов.

Около 80 из них стали штатными сотрудниками Центра (вожатые, воспитатели, инструкторы, методисты).

Качественные изменения

На основе опроса студентов-практикантов (n = 85, 2023–2024 гг.) выявлено, что после прохождения практики в «Солнечном» (табл. 3):

Показатель	Доля студентов, отметивших положительную динамику, %
Уверенность в себе как в педагоге	94
Умение работать в команде	91
Способность самостоятельно организовать мероприятие	89
Готовность работать вожатым на следующих сменах	87
Интерес к дальнейшей педагогической деятельности	82

Расширение сети партнёров

Помимо ТГПУ, Центр «Солнечный» с 2023 г. сотрудничает с Томским государственным университетом (ТГУ). Преимущество ТГУ в том, что будущие вожатые в течение года обучаются в Центре развития современных компетенций ТГУ, что повышает их стартовый уровень готовности.

В 2025 г. поступило предложение о сотрудничестве от Томского педагогического колледжа, который организует вожатскую практику для своих студентов и ищет опытные образовательные площадки.

Центр «Солнечный» за 50 лет своего существования превратился в уникальную образовательную площадку, где органично сочетаются:

– организация качественного отдыха и оздоровления детей;

– профессиональная ориентация школьников;

– практико-ориентированная подготовка будущих педагогов.

Представленная в статье четырёхэтапная модель организации педагогической практики позволяет эффективно формировать у студентов универсальные компетенции (УК-2, УК-3), преодолевать типичные профессиональные дефициты и, что особенно важно, закреплять молодые кадры в учреждении.

Опыт «Солнечного» может быть рекомендован для распространения в других детских загородных лагерях и образовательных организациях, работающих с практикантами.

Список источников

1. Зайкова А. В. Профориентационная деятельность в условиях детского оздоровительного лагеря. Опыт Центра «Солнечный» (структурное подразделения МАОУ «Планирование карьеры», г. Томск) // Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы : сборник статей

Международной научно-практической конференции, Киров, 2 декабря 2021 г. Уфа : Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2021. С. 189–193.

2. Ведрова Т. А., Кустова Г. Н. Специфика организации профессионального самоопределения обучающихся в сфере медиа (на примере дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы профильной смены «Подкаст: Бери и делай!») // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики : сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 20-летию кафедры социальной педагогики ТГПУ, Томск, 20 декабря 2023 г. Томск : Томский государственный педагогический университет, 2024. С. 7–15.

3. Шутов В. В., Титова Г. Ю. Специфика деятельности загородного образовательного центра сопровождения научно-технического творчества и профессионального самоопределения обучающихся // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики : сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 20-летию кафедры социальной педагогики ТГПУ, Томск, 20 декабря 2023 г. Томск : Томский государственный педагогический университет, 2024. С. 65–72.

4. Шутова С. В., Бабенко И. И. Специфика формирования профориентационного ресурса в условиях детского оздоровительного лагеря Центр «Солнечный» (МАОУ «Планирование карьеры», г. Томск) // Наука и образование : материалы XXVI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. В 3 т., Томск, 22 апреля 2024 г. Томск : Томский государственный педагогический университет, 2024. С. 136–141.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) : утв. приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 // Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/ (дата обращения: 15.11.2025).

РАЗДЕЛ 8. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕК ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КАРЬЕРА

УДК 37.018.43+004.9

Цифровые платформы как инструмент удержания талантов в регионах научно-технологического развития: профессиональный подход

Digital platforms as a tool for retaining talents in the regions of scientific and technological development: a professional approach

Владимир Анатольевич Жильцов[1], Марина Станиславовна Садиева[2]
Vladimir Anatolyevich Zhiltsov[1], Marina Stanislavovna Sadieva[2]

[1]Национальный центр сертификации управляющих, Москва, Россия
[1]National Management Certification Center, Moscow, Russia
[2]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
[2]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Марина Станиславовна Садиева, sadievams@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования и сохранения человеческого капитала в регионах, ориентированных на научно-технологическое развитие (НТР). Авторы переосмысливают категорию «удержание талантов», предлагая перейти от административных мер к созданию комплексной социально-технологической среды. На основе анализа эволюции цифровых платформ (от вычислительных устройств до ИИ-экосистем) демонстрируется, как цифровая инфраструктура трансформируется из профессионального инструмента в социальную норму жизнедеятельности, формируя условия для профессиональной карьеры, экспериментальной деятельности и интеграции результатов интеллектуальной деятельности в региональную экономику. Особое внимание уделено педагогическому аспекту: роли образовательных и карьерных платформ в выстраивании траекторий технологического лидерства через развитие профессионально важных качеств (ПВК) и индивидуализацию профориентации.
Ключевые слова: цифровые платформы, удержание талантов, регионы НТР, педагогический трек, технологическое лидерство, право на ошибку, экспериментальные зоны, результаты интеллектуальной деятельности, цифровая экосистема, профессионально важные качества, профориентация, Томская область, научно-образовательный кластер, парадигма «ХОЧУ-МОГУ-УМЕЮ-НАДО»
Keywords: digital platforms, talent retention, NTR regions, pedagogical track, technological leadership, the right to make mistakes, experimental zones, intellectual activity results, digital ecosystem, professionally important qualities, career guidance, Tomsk region, scientific and educational cluster, the «I WANT – I CAN – I CAN – I MUST» paradigm

В условиях глобальной технологической конкуренции, санкционного давления и перестройки логистических цепочек регионы, претендующие на статус центров научно-технологического развития (НТР), сталкиваются с дефицитом не столько кадров, сколько носителей уникальных компетенций. Отечественный бизнес и гос-

© Жильцов В. А., Садиева М. С., 2026

ударственные структуры впервые столкнулись с жестким дефицитом трудовых ресурсов на фоне рекордного снижения уровня безработицы до 2,1 %, отметила глава ЦБ Э. Набиуллина. Подобная ситуация стала абсолютно новым вызовом как для предпринимателей, так и для государственного аппарата.

Томская область демонстрирует позитивную динамику: по состоянию на декабрь 2025 г. в регионе работает 540 инновационных компаний, что на 139 организаций больше, чем в 2023 г. Однако количественный рост требует качественного сопровождения через развитие человеческого капитала. Традиционные модели «удержания» демонстрируют низкую эффективность. В данной статье предлагается сместить фокус с административного удержания на создание среды, в которой талант естественно реализуется. Ключевым инструментом такой среды выступают цифровые платформы, эволюционировавшие от узкопрофессиональных средств до базовой социальной инфраструктуры.

Талант в контексте НТР не является статистической абстракцией или набором стандартизированных компетенций. Это всегда конкретная личность, чьи траектории редко укладываются в линейные модели. Эмпирические исследования показывают, что высокоэффективные исследователи, инженеры и конструкторы объединяются не столько формальным образованием, сколько волей, трудолюбием и интеллектуальной смелостью. Роль личности здесь первична: именно способность принимать нестандартные решения, идти против методологического консенсуса и нести ответственность за результат отличает носителя таланта от исполнителя [1, 2].

Система профессионально важных качеств (ПВК) выступает основой для индивидуализации профориентации и развития талантов. ПВК представляют собой отдельные динамические черты личности, психические и психомоторные свойства, а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией. В понимании ПВК существует многообразие подходов: по мнению В. Д. Шадрикова, профессионально важные качества выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности, что является узловым моментом формирования психологической системы деятельности [3].

Согласно Е. П. Ермолаевой, «ПВК – психологический потенциал для формирования знаний, умений навыков; знания, умения и навыки – необходимое условие и ресурс для формирования профессиональной компетентности» [4]. По мнению А. К. Маркова, в функции ПВК могут выступать как собственно психические и личностные, так и биологические свойства субъекта профессиональной деятельности – соматические, морфологические, нейродинамические и др. [5].

У 51,5 % массовых профессий происходят значительные изменения в их системе профессионально важных качеств (ПВК). На современном рынке труда порядка 65 % из 3,5 тысячи названий массовых профессий появились только в прошлом веке. Профессии «умирают» – профессионалы трансформируются. К 2025 г. с рынка труда исчезнет 85 млн должностных позиций и появится 97 млн новых.

Педагогический трек технологического лидерства должен учитывать эту конкретику, предлагая индивидуальные образовательные и карьерные маршруты, а не унифицированные программы. Концепция зоны ближайшего развития (ЗБР),

введенная Львом Выготским [6], помогает определить пространство задач, которые человек не может освоить самостоятельно, но способен освоить с помощью наставников и цифровых платформ.

Современный регион НТР не существует в изоляции. Его устойчивость определяется степенью включённости в глобальные и национальные технологические цепочки, а также способностью транслировать инновации на смежные территории. Томская область активно участвует в разработке программы развития Сибирского научно-образовательного кластера, что подтверждает её роль как ключевого игрока региональной инновационной системы. В 2025 г. в Томской области открыты два новых образовательных кластера, в которых обучаются 725 студентов [7].

В условиях санкционных ограничений и экономической экспансии регионы вынуждены формировать технологический суверенитет, что требует не просто замещения, а создания альтернативных архитектур развития. В Томске создан промышленный кластер микроэлектроники и беспилотных технологий, ключевым элементом которого стал Учебный научно-исследовательский центр твердотельной СВЧ-электроники ТУСУРа. Цифровые платформы становятся инфраструктурным каркасом, позволяющим регионам компенсировать логистические и финансовые разрывы за счёт распределённых сетей коллаборации, удалённой работы и кросс-территориального обмена данными.

Томская область заняла пятое место в сводном рейтинге активности регионов в области искусственного интеллекта за 2024–2025 годы, что свидетельствует о высоком потенциале региона для развития цифровых экосистем. Томские университеты формируют консолидированные доходы от образовательных услуг и научных разработок, привлекая студентов из 93 стран мира.

Научно-технологическое развитие по своей природе не сводится к оптимизации существующих процессов. Это деятельность по созданию того, чего ещё нет. Такие задачи требуют не только знаний, но и метакогнитивной гибкости, готовности к неопределённости и способности работать на стыке дисциплин. Регионы, ориентированные на НТР, должны институционализировать процессы генерации нового, а не просто администрировать их [8–11].

Цикл деятельности в НТР включает несколько этапов: от гения-мыслителя и конструктора-архитектора через технолога и производителя к потребителю и социальному результату. Каждый цикл (деятельности, разработки, технологии, производства, потребления, общественного осознания и запроса) требует специфических ПВК и создаёт условия для профессионального роста.

Десять элементов, из которых состоит трудовая деятельность: в игре, учении и общении: 1) мотив; 2) постановка цели; 3) обдумывание способов достижения цели; 4) средства; 5) действия; 6) результат и оценка результата. А в труде еще появляются: 7) профессионализм; 8) квалификация; 9) разделение труда; 10) субъект – это тот, кто выполняет работу; объект – то, на что нацелена эта работа.

Термин «удержание» часто несёт пассивно-ограничительный оттенок. На практике речь идёт о создании конкурентоспособных условий для жизнедеятельности в сравнении с другими аналогичными территориями. Ключевые параметры такой среды:

Видение будущего в обществе: способность региона транслировать понятный, технологически обоснованный образ завтрашнего дня, в котором талант видит своё место. Президент России Владимир Путин заявил: «Наши дети мечтают о России, устремлённой в будущее [12]. Школа должна отвечать на вызовы времени, тогда и страна будет готова на них ответить». Особо важно в этом контексте акцентировать внимание на ценностном отношении к целям достижения суверенитета на любом уровне образования – от школы до университета [13].

Право на ошибку: исследователям, конструкторам и архитекторам необходима институциональная защита от санкционирования неудачных экспериментов. Инновации невозможны без допустимого уровня риска. Технологическое лидерство рождается в экосистемах, где ошибка – часть процесса.

Экспериментальные зоны: физические и цифровые полигоны с упрощёнными регуляторными процедурами, где возможны быстрые прототипирования и пилотные запуски.

Механизмы включения РИД: прозрачные, быстрые и справедливые процедуры трансфера результатов интеллектуальной деятельности в текущую жизнедеятельность и экономику региона.

Современная профориентация становится инструментом непрерывного сопровождения профессионального самоопределения на всех этапах карьеры. Она эволюционировала от линейной схемы «всех построить» через адаптивную «кого-куда пристроить» к структурной «надо в срок с нужной квалификацией». Сегодня актуальна схема глокализации, многополярности и индивидуализации рынков, где в центре находится Человек.

Исследования показывают, что 45 % молодых людей имели учителя, который повлиял на их взгляды и убеждения, а 10 % считают школьного педагога своим наставником. 17 % – аналогичную роль выполняет преподаватель вуза. В масштабном исследовании приняли участие свыше 350 тысяч человек. Опрос проводила президентская платформа «Россия – страна возможностей» совместно с Министерством науки и высшего образования РФ, Министерством просвещения России и Институтом развития профессионального образования в 2023 г. Это подчёркивает критическую роль образовательной среды в формировании профессиональных траекторий.

История цифровых платформ демонстрирует радикальный сдвиг их функционала и социального статуса:

1970-е: появление микрокалькуляторов и первых ЭВМ; инструмент расчёта.

1980-е: персональные компьютеры; автоматизация профессиональных задач.

1990-е: интернет-протоколы, первые веб-порталы; коммуникация и доступ к информации.

2000-е: облачные сервисы, Web 2.0, социальные сети; коллаборация и пользовательский контент.

2010-е: мобильные экосистемы, IoT, большие данные; повсеместная цифровизация быта и бизнеса.

2020-е: генеративный ИИ, цифровые двойники, нейроинтерфейсы; автономное принятие решений и симбиоз человека и алгоритма.

Изначально цифровые системы функционировали как профессиональная норма (инструмент для инженеров, учёных, аналитиков). Сегодня они превратились в соци-

альную норму и экосреду жизни населения, определяющую доступ к образованию, здравоохранению, рынку труда и гражданскому участию.

Современные е-платформы можно классифицировать по типам сложности и функциональности:

1. Автоматизация классических тестов (например, MBTI) – обеспечивают дистанционный доступ по правилу «два клика».

2. Е-платформы одного теста – автоматизируют работы профориентолога, собирая все данные в одном месте.

3. Е-платформы подбора программ обучения (Skillbox, платформы вузов) – автоматизируют продажи образовательных услуг через интерактивные воронки.

4. Е-платформы комплексов изучения и консультаций – обеспечивают персонализированную работу от простого к сложному.

5. Е-платформы – пользовательские места (HH.ru) – маркетплейсы, формирующие цифровой аватар пользователя.

6. Е-платформы – рабочие места (Leoni) – агрегаторы для профессионалов.

7. Е-платформы – экосреды (Сбер) – цифровые платформы с постоянной включённостью всех стейкхолдеров, где ИИ формирует баланс спроса и предложений.

В Томской области успешно функционируют цифровые проекты: «TechnoLab» знакомит школьников с цифровыми технологиями и образовательными траекториями томских университетов, создан цифровой модуль «Приёмное отделение» в рамках проекта «Цифровой госпиталь».

Именно в этом качестве платформы становятся ключевым механизмом «удержания»: они обеспечивают непрерывное обучение, менторство, видимость профессиональных достижений и интеграцию в глобальные/национальные научные сети без необходимости физической релокации.

В контексте образовательных наук цифровые платформы выступают как:

1. Инфраструктура для персонализированных траекторий развития талантов через диагностику и развитие ПВК.

2. Среда проектного и экспериментального обучения, моделирующая реальные условия НТР.

3. Инструмент карьерного навигатора, связывающего компетенции выпускников с запросами региональных технологических кластеров.

4. Площадка для формирования научной школы через распределённые исследовательские коллективы.

Парадигма «ХОЧУ-МОГУ-УМЕЮ-НАДО» становится связующим конструктом для «сшивки» всех сторон деятельности и жизни человека:

ХОЧУ – личностные качества и мотивация (внутриличностный статус);

МОГУ – компетенции и способности (личностная установка);

УМЕЮ – знания и навыки, полученные через обучение (референтная группа);

НАДО – требования профессии и рынка труда (страта, профессиональное сообщество).

Цикл профессионализации (15–25 лет) включает стадии: оптант → адепт → адаптант → интернал → мастер → авторитет → наставник. Переход с предыдущей фазы на новую сопровождается ростом профессионального опыта в конкретной деятельности и развитием системы ПВК.

Вариативность инструментов профориентации должна учитывать возрастные периоды, кризисы личности и профессионализма, стадии профессионального развития. Таблица «4 на 4» описывает взаимосвязь возрастных и профессиональных кризисов:

Стадия 1 (допрофессионализм): кризис «Не хочу» (личный) и «Нет информации о деятельности» (профессиональный);

Стадия 2 (специалист): кризис «Не могу» и «Нет конкретного опыта»;

Стадия 3 (мастер): кризис «Не умею» и «Выбор ниши в деятельности»;

Стадия 4 (послепрофессионализм): кризис «Не надо» и «Переход в другую деятельность».

Томская область демонстрирует успешную модель интеграции образования, науки и промышленности через кластерный подход. В 2025 г. созданы кластеры по направлениям: «Электроника будущего» на базе Томского экономико-промышленного колледжа, педагогический кластер в Томском государственном педагогическом колледже, а также три промышленных кластера: «Лес, лесопереработка и лесохимия», кластер микроэлектроники и беспилотных технологий.

Образовательная среда Томска интегрирует все доступные ресурсы региона в единое онлайн-пространство, помогая выстраивать индивидуальные образовательные траектории. Томская область позиционируется как регион с высоким научно-технологическим потенциалом, способный создавать и привлекать инновационные партнёрства. Регион активно участвует в формировании Сибирского научно-образовательного кластера, что усиливает его роль в национальной инновационной системе.

Таким образом, цифровые платформы перестали быть лишь вспомогательным инструментом. В регионах НТР они формируют социально-технологический ландшафт, в котором талант находит условия для реализации: от права на ошибку до механизмов монетизации интеллектуального труда. Переход от парадигмы «удержания» к парадигме «создания среды» требует интеграции образовательных, научных и промышленных цифровых экосистем.

Опыт Томской области демонстрирует эффективность кластерного подхода к развитию человеческого капитала: создание образовательных и промышленных кластеров, развитие цифровых платформ профориентации, интеграция университетов с реальным сектором экономики. Перспективы исследований связаны с оценкой эффективности региональных платформенных решений, разработкой метрик «средового удержания» на основе диагностики ПВК и адаптацией педагогических моделей под требования технологического лидерства.

Удержание талантов – это создание среды, где цифровые платформы выступают каркасом, педагогика соединяется с карьерой через доверие к риску, а технологическое лидерство рождается в экосистемах, где ошибка – часть процесса, а результат интеллектуальной деятельности быстро находит применение.

Список источников

1. Жильцов В. А. Классификатор профессионально важных качеств как основа индивидуализации профориентации // Вестник профессионального образования. 2024. № 3. С. 45–58.

2. Жильцов В. А. Профориентация будущего: тренды и требования рынка: лекция. М. : Философский факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 2025.

3. Шадриков В. Д. Профессиональные способности и профессионально важные качества // Психология труда. 2023. № 2. С. 12–25.

4. Ермолаева Е. П. Психологический потенциал профессионально важных качеств // Современная профессиология. 2024. № 1. С. 34–47.

5. Марков А. К. Биологические и психические свойства в структуре ПВК // Вестник психологических наук. 2024. Т. 15, № 2. С. 89–102.

6. Выготский Л. С. Зона ближайшего развития: теоретический конструкт // Собрание сочинений. В 6 т. М. : Педагогика, 2018. Т. 2. С. 112–130.

7. Садиева М. С., Иксанова Н. Г., Дроздецкая И. А. Подготовка педагогических кадров для региона: практики интеграции // Primo aspektu. 2025. № 2 (62). С. 61–66.

8. Gagné F. From giftedness to talent: A developmental model and its impact on talent development in STEM fields // Roeper Review. 1995. Vol. 18 (2). P. 103–111.

9. Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness in the digital age: Implications for talent development in innovation ecosystems // Gifted Child Quarterly. 2025. Vol. 69, № 1. P. 23–41.

10. Kravchenko N. A., Markova V. D., Yusupova A. T. Emerging Regional Innovation Ecosystems: In Search of Partnerships // Regional Research of Russia. 2024. Vol. 14, № 3. P. 387–397.

11. Nedospasova O. V., Ustyuzhantseva O. A. Digital Ecosystems for Talent Development in Siberian Scientific-Educational Cluster // Innovation Ecosystems Journal. 2025. Vol. 8, № 2. P. 112–128.

12. Послание Президента Российской Федерации В. В. Путина Федеральному Собранию от 01.03.2018. URL: http://kremlin.ru (дата обращения: 15.04.2026).

13. Семенова Н. А., Поздеева С. И., Куровская Л. В. Исследование ценностного отношения школьников к целям достижения культурного суверенитета страны // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 519. С. 160–167. DOI: 10.17223/15617793/519/20. EDN: HTMMKV

14. Мазур В. А., Ускова О. В. Цифровые платформы в региональной инновационной политике: опыт Томской области // Инновации. 2025. № 1. С. 34–45.

15. Федеральный проект «Цифровая трансформация» (2021–2030). URL: https://digital.gov.ru (дата обращения: 15.04.2026).

16. TechnoLab: проект знакомства с цифровыми технологиями в Томской области. URL: https://technolab.space (дата обращения: 15.04.2026).

17. Отчёт о развитии инновационной деятельности в Томской области за 2024–2025 гг. Томск : Администрация Томской области, 2026. 156 с.

18. Исследование платформы «Россия – страна возможностей» о роли учителя в профориентации. 2023. URL: https://rsv.ru (дата обращения: 15.04.2026).

19. Данные Росстата об уровне безработицы в Российской Федерации. 2025. URL: https://rosstat.gov.ru (дата обращения: 15.04.2026).

20. Выступление главы ЦБ РФ Э. Набиуллиной о дефиците трудовых ресурсов. 2025. URL: https://cbr.ru (дата обращения: 15.04.2026).

21. Программа развития Сибирского научно-образовательного кластера. Томск : ТГУ, 2025. 89 с.

УДК 37.014.5:373.5:005

Педагогический менеджмент социального партнерства школы и бизнеса как механизм управления инновациями в образовании

Pedagogical management of social partnership between school and business as a mechanism for managing innovations in education

Евгений Андреевич Теленков
Evgenii Andreevich Telenkov

Средняя общеобразовательная школа № 5, Кировск, Россия
Secondary general education school № 5, Kirovsk, Russia
ETelenkov@gmail.com

Аннотация. В статье представлено теоретико-методологическое и практико-ориентированное исследование педагогического менеджмента социального партнерства школы и бизнеса как механизма управления инновационными процессами в образовательной системе. Актуальность темы обусловлена необходимостью трансформации традиционных управленческих моделей образования в условиях цифровизации, экономики знаний и усиления требований рынка труда к качеству подготовки выпускников.
Ключевые слова: педагогический менеджмент, социальное партнерство, инновации в образовании, управление образовательной организацией, школа и бизнес, образовательные экосистемы
Keywords: pedagogical management, social partnership, innovation in education, educational management, school-business cooperation

Современный этап развития образовательных систем характеризуется глубокой трансформацией, обусловленной переходом к экономике знаний, цифровизацией общественных процессов и усилением требований к качеству человеческого капитала. В данных условиях образование перестает выполнять исключительно функцию трансляции знаний и приобретает статус стратегического ресурса социально-экономического развития. В свою очередь, актуализирует необходимость пересмотра подходов к управлению образовательными организациями, в частности к управлению инновационными процессами [1]. С точки зрения практики современной образовательной деятельности, одной из ключевых проблем выступает несоответствие между динамично изменяющимися требованиями рынка труда и содержанием образовательных программ. Работодатели предъявляют запрос на выпускников, обладающих не только фундаментальными знаниями, но и развитым спектром профессиональных и метапредметных компетенций, включая гибкость мышления, способность к самообучению и готовность к инновационной деятельности. Однако традиционные модели управления образовательными организациями не обеспечивают достаточной скорости и эффективности внедрения инноваций, что требует поиска новых управленческих механизмов [2]. В данном контексте особую значимость приобретает социальное партнерство школы и бизнеса как форма инте-

© Теленков Е. А. 2026

грации ресурсов различных социальных институтов. Практика показывает, что включение бизнеса в образовательный процесс способствует обновлению содержания образования, внедрению современных технологий обучения, развитию профориентации и формированию устойчивых профессиональных траекторий обучающихся. Вместе с тем эффективность такого взаимодействия во многом зависит от качества его управленческого обеспечения, что выводит на первый план проблему педагогического менеджмента социального партнерства [3]. Социальная аргументация актуальности исследования связана с возрастающей ролью образования в обеспечении устойчивого развития общества и экономики. Подготовка квалифицированных кадров становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства, что требует согласования интересов образовательных организаций, бизнеса и общества в целом. Социальное партнерство в этом случае выступает не только инструментом решения кадровых задач, но и механизмом социальной интеграции, обеспечивающим включение обучающихся в реальные профессиональные и социальные практики [4]. Актуальность исследования определяется тем, что, несмотря на значительное количество работ, посвященных образовательному менеджменту и инновациям, вопросы педагогического менеджмента социального партнерства остаются недостаточно разработанными. В научной литературе преобладают либо исследования управления образовательными организациями в целом, либо работы, посвященные отдельным аспектам взаимодействия школы и бизнеса. Однако комплексный подход, рассматривающий социальное партнерство как механизм управления инновациями, представлен фрагментарно [5]. Кроме того, недостаточно изучены управленческие условия, обеспечивающие эффективность такого взаимодействия, а также роль руководителя образовательной организации как субъекта инновационного управления.

Теоретические основы педагогического менеджмента раскрываются в трудах В. И. Загвязинского, который рассматривает управление образованием как системную деятельность, направленную на достижение образовательных результатов [6]. В. А. Сластенин подчеркивает значимость управленческой компетентности и профессиональной культуры руководителя [7]. А. М. Новиков рассматривает образование как открытую систему, взаимодействующую с социально-экономической средой [8].

Современные исследования показывают, что социальное партнерство становится инструментом инновационного развития. Управление приобретает сетевой и проектный характер, возрастает роль образовательных экосистем. Тем не менее отсутствует интеграция педагогических и управленческих подходов социального партнерства, а также стратегического и операционного уровней управления.

Практическое подтверждение результативности педагогического менеджмента социального партнерства школы и бизнеса как механизма управления инновациями в образовании получено в ходе анализа экспериментальной работы, реализуемой в Мурманской области на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 5 г. Кировска в рамках развития инновационных образовательных проектов «ФосАгро-школы», реализующей модель «Школа – колледж – университет – предприятие». Предлагаемая авторская модель педагогического менеджмента включает стратегический,

тактический и операционный уровни. Функции педагогического менеджмента выделены как стратегическая, координационная, инновационная, ресурсная и оценочная. Кейс «ФосАгро-школы» показывает, что внедрена система ранней профилизации, реализуется модель непрерывного образования, обеспечивается взаимодействие с предприятием. Все эти условия создаются для повышения мотивации учащихся, роста качества подготовки и формирования профессиональных траекторий. Проведенное исследование педагогического менеджмента социального партнерства школы и бизнеса как механизма управления инновациями в образовании позволило комплексно рассмотреть данное явление на теоретико-методологическом и практическом уровнях, а также обосновать его значимость в условиях трансформации образовательных систем. В ходе работы была разработана и теоретически обоснована модель педагогического менеджмента социального партнерства, обеспечивающая эффективное управление инновационными процессами в образовательной организации. Проведен анализ теоретических подходов к педагогическому менеджменту и социальному партнерству, что позволило уточнить содержание данных понятий и выявить их взаимосвязь в контексте управления инновациями [9, 10]. Установлено, что педагогический менеджмент в современных условиях выходит за рамки административного управления и приобретает стратегический, системный и инновационный характер. Обосновано, что взаимодействие школы и бизнеса обеспечивает интеграцию образовательных и производственных ресурсов, способствует обновлению содержания образования и формированию у обучающихся востребованных профессиональных компетенций. Разработана авторская модель педагогического менеджмента социального партнерства, включающая стратегический, тактический и операционный уровни управления, а также совокупность управленческих функций (стратегическую, координационную, инновационную, ресурсную и оценочную). Данная модель отражает системный характер управления и позволяет обеспечить целостность и непрерывность инновационных процессов. В рамках ее применения удалось выявить управленческие условия эффективности социального партнерства, среди которых ключевыми являются:

– институционализация взаимодействия школы и бизнеса;

– развитие управленческого лидерства руководителя образовательной организации;

– наличие механизмов координации и распределения ответственности;

– внедрение системы мониторинга и оценки результатов партнерства.

Таким образом, установлено, что предложенная модель педагогического менеджмента может быть использована в управленческой практике образовательных организаций для повышения эффективности реализации инновационных образовательных проектов, а также при разработке программ развития школ и региональных образовательных систем.

Педагогический менеджмент социального партнерства школы и бизнеса выступает не только инструментом управления инновациями, но и стратегическим фактором развития современной образовательной системы, обеспечивающим ее адаптивность, открытость и устойчивость в условиях глобальных изменений.

Список источников

1. Теленков Е. А. Социальное партнерство как катализатор для управления инновационными проектами в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2 (111). С. 84–87.

2. Бутнараш В. Г. Развитие социального партнерства в образовании // Вестник «Орлеу»-kzt 2015. № 2 (8) С. 73–77.

3. Тлеубердина Ж. А., Теленков Е. А. Профессиональное самоопределение учащихся в системе непрерывного образования: инновационный опыт школы в профориентации // Актуальные проблемы психологии и психофизиологии человека третьего Тысячелетия : сборник трудов Международной научно-практической конференции. М., 2025. С. 661–664.

4. Вяткина Л. Б., Груздева И. В. Социальное партнерство как фактор успешной деятельности образовательной организации // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 11-3 (53). С. 29–31.

5. Новиков А. М. Методология образования. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Эгвес, 2006. 488 с.

6. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 192 с. ISBN 5-7695-0743-8.

7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2006. 576 с.

8. Новиков А. М. Постиндустриальное образование // Научные исследования в образовании. 2009. № 3. С. 8–22.

9. Теленков Е. А. Инновационные образовательные проекты как инструмент социальной ответственности бизнеса // Современное профессиональное образование. 2025. № 2. С. 38–41.

10. Теленков Е. А. Механизмы управления инновациями в рамках социального партнерства: опыт и практические рекомендации // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании : сборник научных статей XXVI Международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию заслуженного деятеля наук РФ Александра Александровича Макарени, Санкт-Петербург, 24–26 апреля 2025 г. СПб. : Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025. С. 431–437.

РАЗДЕЛ 9. УСТОЙЧИВОСТЬ ЭКОСИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕГРИРОВАННОЙ СРЕДЫ (КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ, ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ, СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ, КЛАСТЕРНАЯ ПОЛИТИКА, ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ, ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОСТРАНСТВА, КАРЬЕРНОЕ РАЗВИТИЕ И ДРУГОЕ)

УДК 37.062

Формирование предпринимательских компетенций в магистратуре по профессиональному обучению: опыт реализации программы по стартап-проектированию

Developing entrepreneurial competencies in a master's degree in professional education: experience with a startup design program

Анастасия Игоревна Копытова, Елена Владимировна Колесникова
Anastasia Igorevna Kopytova, Elena Vladimirovna Kolesnikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Анастасия Игоревна Копытова, kopitovaai_21@mail.ru

***Аннотация*.** В статье представлен анализ образовательного процесса в магистратуре педагогического направления подготовки по предпринимательству и стартап-проектированию. Описаны профессиональные компетенции, приобретаемые обучающимися, темы классических магистерских диссертаций и диссертаций в формате «Стартап как диплом». Проанализированы отзывы магистрантов с последующим поэтапным изменением учебного плана для нового набора в магистратуру.
***Ключевые слова*:** магистратура, профессиональные компетенции, предпринимательские компетенции, маркетинговые компетенции, педагогические компетенции, стартап как диплом, предпринимательство, стартап, Томск
***Keywords*:** master's degree, professional competencies, entrepreneurial competencies, marketing competencies, pedagogical competencies, startup as a diploma, entrepreneurship, startup, Tomsk

В Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) магистерская программа по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) направленность (профиль) Предпринимательство и стартап-проектирование в социальной сфере реализуется третий год. На программу приходят как действующие предприниматели, так и выпускники-педагоги.

© Копытова А. И., Колесникова Е. В., 2026

Одни исследователи сосредоточены на выявлении компетенций, которые востребованы у выпускников современными работодателями [1–3], другие анализируют эффективность формирования навыков будущих предпринимателей у студентов [4]. Общей целью всех работ является совершенствование и модернизация образовательного процесса.

В процессе обучения в магистратуре у обучающихся формируются три блока компетенций (в авторской интерпретации) (табл. 1), что позволяет выпустить так называемого «педагога-предпринимателя».

Таблица 1

Развитие профессиональных компетенций магистрантов в образовательном процессе

Наименование компетенции	Компоненты компетенции	Дескрипторы компетенции
Предпринимательские компетенции	Навык открытия бизнеса	Управление Команда Возможность ошибиться (риски)
	Новые связи	Педагогическое сообщество Эксперты, бизнес Трекеры, наставники
	Получение гранта	Навык написания заявки (документирование идеи) Публичное выступление Бесплатно
Маркетинговые компетенции	Анализ данных	Анализ данных Анализ конкурентов Анализ целевой аудитории
	Стратегическое планирование	Каналы продвижения Каналы сбыта Упаковка продукта (бренд, миссия)
	Экономика	Юнит-экономика Инвестиционная деятельность Оценка бизнеса
Педагогические компетенции	Методы преподавания	Изучение и применение Цифровая грамотность Психологическая среда
	Насмотренность	Педагогическая практика Тренинги акселераторы Управление учебным процессом, временем
	Научное обоснование	Написание статьи Работа с информацией (изучение научной литературы (статьи, диссертации)) Проведение эксперимента (исследования)

В настоящее время предпринимательские компетенции формируются на всех этапах жизненного пути человека от дошкольных образовательных учреждений до послевузовского образования, обучения взрослых.

В магистратуре студенты получают опыт разработки и управления своим проектом, работы в команде, проб и ошибок. Индивидуальное развитие личности не

всегда способствует комфортной командной работе, о чем свидетельствует наличие проектов с командой в одного человека.

Студенты могут работать над одним проектом на протяжении всего обучения или пробовать разрабатывать проекты в разных областях (от творческого рукодельно-педагогического проекта к AR-VR-проекту). Преимущество заключается в том, что можно несколько раз пробовать и ошибаться и начинать заново. В реальном бизнесе при неудачах придется платить своими средствами и имуществом.

Благодаря обучению в магистратуре, учебной и педагогической практике, участию в конкурсах, тренингах и акселераторах студенты получают новые профессиональные связи, навыки написания заявки на гранты.

Предпринимательские компетенции формируются посредством продуктовой методологии, развития маркетинговых компетенций у обучающихся. Продуктовый подход используется как в акселераторах, так и в грантовых конкурсах. В магистерской программе он дополнен дисциплиной «Оценка бизнеса», в котором анализируется уже действующее предприятие и возможности его роста и развития, что актуально для обучающихся на следующем этапе развития предпринимательских компетенций.

Обучение в магистратуре помогает развивать педагогические компетенции путем теоретического изучения методики преподавания и практическом применении при взаимодействии с обучающимися школ, техникумов, вузов. Студенты получают навык подготовки к занятиям и структурирования информации, что трудно дается практикующим специалистам.

Анализ статистических данных (табл. 2) показал, что итоговая доходимость студентов магистратуры до выпуска и получения диплома составляет 50–60 %. Основными причинами, вынуждающими студентов прервать обучение, являются объективные жизненные обстоятельства (сложность совмещения с работой), а также социальные и личные факторы (беременность и роды, военная служба, болезнь).

Таблица 2

Статистические данные численности обучающихся и написания итоговых аттестационных работ

Учебный год	Набор, человек	Выпуск, количество выпускников, человек	Стартап как диплом		Магистерская диссертация, человек	Действующие предприниматели
			проекты, шт.	человек		
2023–2025	18	9	4	8	1	3
2024–2026	15	9	4	7	2	4
2025–2027	15	9*	4*	8*	1*	5*
2026–2029	15*	9*	4*	8*	1*	6*

* Предположительно.

При этом 80–90 % выпускников пишут магистерскую диссертацию в формате «Стартап как диплом». Обычную магистерскую диссертацию выбирают обучающиеся по причине привычного формата работы, управляемого процесса, ограниченно-

сти ресурсов и времени, отсутствия команды, желания обучающегося прокачать научно-исследовательские компетенции, отрицательного заключения экспертной комиссии по ВКРс.

Стартап-проекты магистерских диссертаций первого и второго года обучения:

– онлайн-приложение SkillMaster для образовательных учреждений в рамках дополнительного образования как средства развития гибких навыков школьников;

– навигационные и образовательные элементы в формате дополненной реальности (AR) на базе ТГПУ;

– чат-бот для продвижения предприятия общественного питания на примере ресторана «Шашлычный дом»;

– настольная игра «Дороги истории: Россия» с использованием технологии QR-кода;

– мастерская художественного стекла «Витрейл» с применением 3D-печати;

– гончарная мастерская с глиняным 3D-принтером;

– арт-мастерская «Грушевый кот»;

– технология производства экологичного, безотходного текстиля на основе шерсти и натуральных волокон.

На второй год обучения пришли ребята, желающие открыть свой бизнес и перейти от этапа самозанятого и нанятого работника в самостоятельное предприятие. Что удалось трем магистрантам (проект Арт-мастерской «Грушевый кот» и «Войлок с характером»), которые получили грант в размере 1 млн рублей в 2025 г.

Магистерские диссертации классического формата представляют собой поиск новых методов, инструментов для развития предпринимательских навыков разных категорий населения страны и обучающихся и педагогов.

Темы классических магистерских диссертаций:

– Формирование и развитие навыков технологического предпринимательства студентов педагогического вуза в процессе практико-ориентированной подготовки;

– Профессиональное обучение работников дошкольного образовательного учреждения предпринимательской деятельности на примере иммерсивного пространства «Наше наследие»;

– Профессиональное обучение школьников предпринимательской деятельности в рамках внеурочной работы.

В рамках системы менеджмента качества образования ежегодно проводится анкетирование выпускников. Сбор данных осуществляется преимущественно посредством открытых вопросов, что позволяет получить качественную обратную связь. В опросе участвовало 61 % выпускников. Результаты данного исследования напрямую влияют на цикл корректирующих действий, включая ревизию учебных планов и методическую перенастройку процесса преподавания.

В топ пяти интересных и необходимых дисциплин, по мнению обучающихся (рис. 1), вошли «Маркетинг», «Теория и практика организации предпринимательской деятельности», «Тайм-менеджмент», «Проектный менеджмент», «Финансовая модель стартапа». При этом педагогов по этим дисциплинам отмечали студенты за их профессионализм, практико-ориентированность, актуальность.

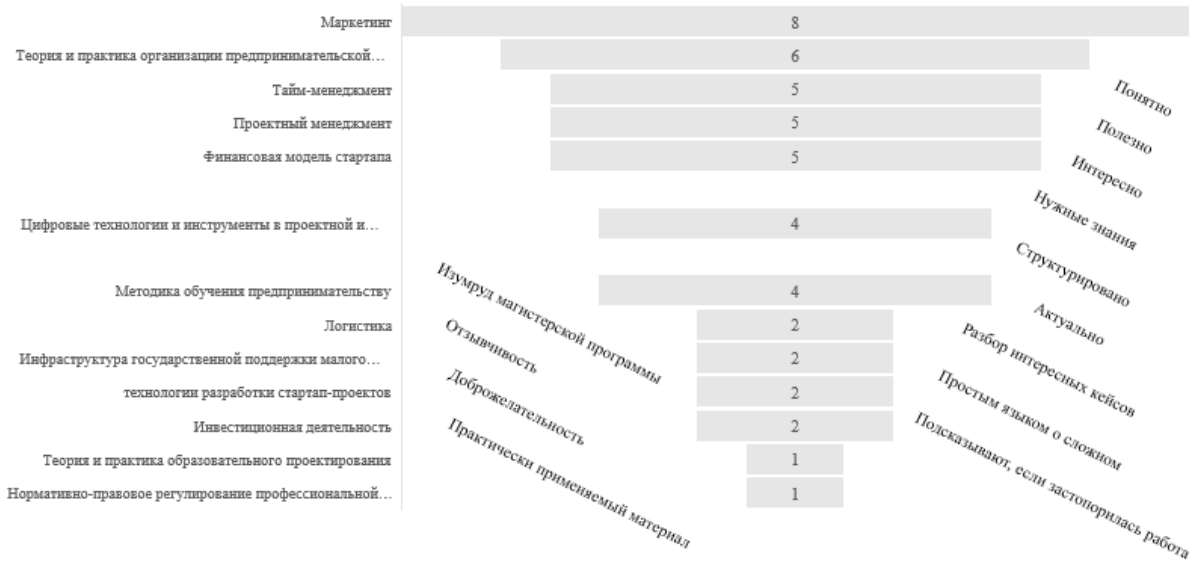


Рис. 1. Самые интересные дисциплины (количество откликов студентов) и отзывы об обучении

Самыми ненужными, по мнению магистрантов, были предметы (рис. 2) «Метаметодика», «Практикум по иностранному языку в профессиональной сфере», «Нормативно-правовое регулирование профессиональной деятельности в образовании» по причине наличия первого педагогического образования. Однако студенты, которые имели предыдущее инженерное образование, отзывались о перечисленных дисциплинах хорошо и считают их необходимыми. Следовательно, эти дисциплины необходимо внести в модуль «курсы по выбору».

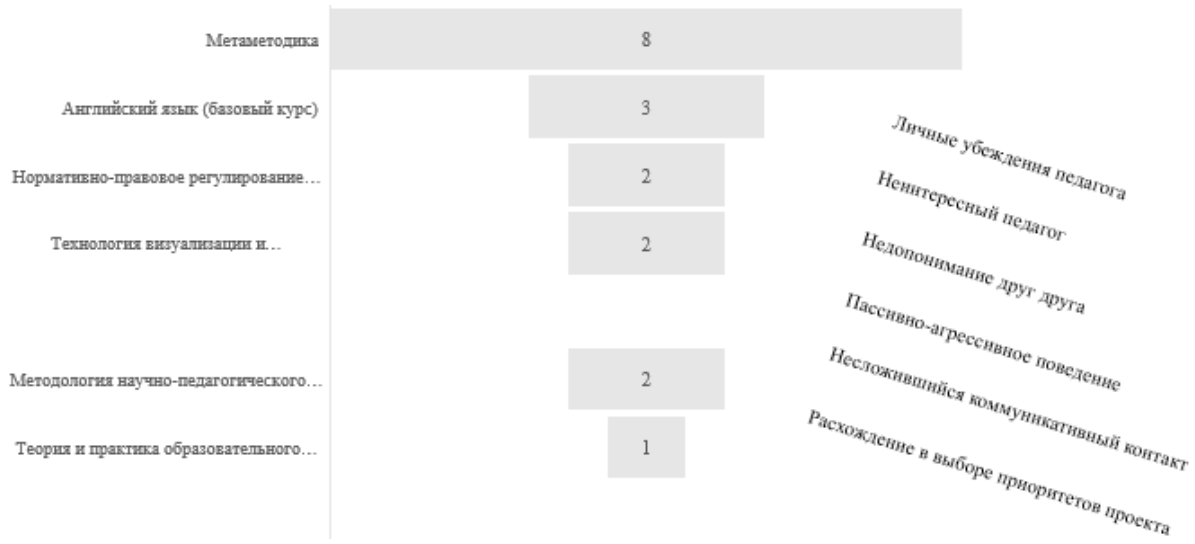


Рис. 2. Самые ненужные дисциплины (количество откликов студентов) и отзывы об обучении

Несмотря на наличие в программе дисциплин «Теории и практики организации предпринимательской деятельности», «Маркетинг» и «Финансовая модель стартапа», магистранты желали более углубленного изучения перечисленных тем (рис. 3). На основании этих данных пересмотрено содержание рабочих программ, добавлены темы «Судебная практика договорных отношений», «Трудовые отноше-

ния в бизнесе», «Нормативное регулирование работы маркетплейсов и агрегаторов», «Цифровые финансовые активы в бизнесе» в дисциплину «Теория и практика организации предпринимательской деятельности», темы «Информационно-коммуникационные технологии» и «Использование искусственного интеллекта в бизнесе» в дисциплину «Цифровые технологии и инструменты в проектной и предпринимательской деятельности» и т. п.



Рис. 3. Дисциплины, которых не хватило в процессе обучения (количество откликов студентов)

Пожелания магистрантов были учтены при формировании нового учебного плана (рис. 4). В программу вошли новые дисциплины «Защита интеллектуальной собственности», «Психология предпринимательства», «Оценка бизнеса». Дисциплина «Финансовая модель стартапа» перемещена на начальный этап обучения, на первый курс магистратуры. Параллельно с этими изменением была проведена работа по насыщению всего блока дисциплин практико-ориентированными кейсами. В акселераторах студенты участвуют по желанию, по выбору или работают над своим проектом в рамках учебной технологической (проектно-технологической) практики под руководством педагога-наставника-трекера.

«Хотелось бы отметить крутое решение – давать студентам “выбор” при написании отчетов по НИР»

«Участие в акселераторе требует осознанного подхода»

«Еще больше кейс-стади»

«Углубленное изучение цифровых инструментов и платформ (ИКТ-навыки)»

«Финансовую модель стартапа перенести на 1-й курс»

«Уменьшить педагогическую часть»

«Спокойствия и четкого графика и своевременного докладывания информации о проведении мероприятий»

«Проведение своего акселератора, потому что педагогика в других вузах никому не интересна, упор на технологии»

Рис. 4. Пожелания и рекомендации по улучшению образовательного процесса в магистратуре

Педагогическую часть магистерской программы невозможно сократить или убрать ввиду педагогической направленности обучения. Многозадачность появлялась у студентов, участвующих в акселераторах, которые начинались в разный временной период из-за федеральных установок и ограничений. В технологическом развитии страты действительно делается упор на технологии, но и педагогику, педагогический процесс необходимо модернизировать с учетом развития искусственного интеллекта и особенностей нового поколения детей.

Таким образом, внесенные обновления содержания образовательной программы магистратуры будут способствовать эффективному достижению цели обучения в магистратуре в плане формирования педагогико-предпринимательской деятельности, а учет мнения выпускников магистерской программы будет способствовать вновь поступившим студентам успешному запуску стартапов и победам в проектных конкурсах, как способствующих открытию бизнеса, так и в профессиональной сфере в роли педагога.

Список источников

1. Сафонов Ф. Д., Фоминых Н. Ю., Андреева Т. А., Докукина А. А. Факторы планирования профессионального и карьерного роста молодых специалистов: междисциплинарный подход // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2023. № 8-2. С. 247–254.

2. Томских А. А., Старостина С. Е., Протасова С. В. Приоритет-2030: от универсальных компетенций к профессиональному успеху // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 2. С. 39–47.

3. Никитина Е. Ю., Цилицкий В. С. Стартап-ориентированный подход к управлению научно-исследовательской деятельностью будущих учителей // Мир науки, культуры, образования. 2026. № 1 (116). С. 175–178.

4. Андросов М. В. Оценка эффективности алгоритма формирования навыков будущих предпринимателей // Современные наукоемкие технологии. 2025. № 12. С. 227–232.

УДК 378.147.88

Применение технологий экспериментально-ориентированного обучения в профессиональной подготовке менеджеров-экологов

Application of experimental-oriented learning technologies in the professional training of environmental managers

Павел Михайлович Кузнецов
Pavel Michailovich Kuznetsov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
kuznetsoff@tspu.ru

Аннотация. В статье рассмотрена роль технологий экспериментально-ориентированного обучения в формировании навыков экологического менеджмента у учащихся. Приведена классификация технологий экспериментально-ориентированного обучения и перечислены навыки экологического менеджмента. Сделаны выводы, что данные технологии являются взаимодополняющими и каждая технология формирует одновременно несколько навыков менеджеров-экологов. Дается рекомендация комбинировать и применять несколько технологий при подготовке менеджеров-экологов.
Ключевые слова: технология экспериментально-ориентированного обучения, навык экологического менеджмента, деловые игры, проектное обучение
Keywords: experimental-oriented learning technology, environmental management skills, business games, project-based learning

Применяемые в российских вузах, в том числе и при подготовке менеджеров, традиционные подходы к обучению не обеспечивают формирования практических навыков. Поэтому вся система российского образования трансформируется в сторону практикоориентированности. Особую актуальность приобретают технологии экспериментально-ориентированного обучения, которые позволяют студентам «учиться на собственном опыте» в контролируемой образовательной среде.

Экспериментально-ориентированное обучение – это подход к образованию, основанный на использовании методов, формирующих компетенции студентов через проведение и анализ экспериментов, моделирующих профессиональные ситуации. Данный образовательный подход целесообразен и в подготовке менеджеров, включая сферу экологии.

В контексте подготовки менеджеров-экологов экспериментально-ориентированное обучение означает создание условий для отработки навыков управления экологической деятельности предприятия. Осуществляться это будет путем планирования и проведения экспериментов, имитирующих профессиональные ситуации менеджеров-экологов. Затем обязательно следуют анализ и осмысление полученного опыта (рефлексия).

© Кузнецов П. М., 2026

Цель настоящей статьи – исследование применения технологий экспериментально-ориентированного обучения в профессиональной подготовке менеджеров-экологов.

В соответствии с поставленной целью в статье решается ряд задач:

– рассмотреть ключевые компетенции менеджеров-экологов;

– изучить технологии экспериментально-ориентированного обучения и выявить, какие из них подходят для подготовки менеджеров-экологов;

– выявить компетенции менеджеров-экологов, формирующиеся каждой из исследуемых технологий экспериментально-ориентированного обучения.

Экологический менеджмент как направление подготовки – это набор теоретической информации, практических заданий и заданий для самостоятельной работы. Менеджер-эколог, помимо профильной теоретической подготовки, должен обладать и рядом практических навыков. Рассмотрим основные компетенции, которые должны быть сформированы у учащихся данного направления за время обучения. Наиболее важными для менеджеров-экологов являются компетенции, основанные на приведенных в табл. 1 навыках, подкрепленных соответствующими знаниями и умениями.

Таблица 1

Ключевые навыки экологического менеджера

№	Группа навыков	Деятельность, связанная с использованием навыков
1	Аналитические	Оценка экологических рисков, анализ нормативно-правовой базы, работа с экологической документацией
2	Проектные	Планирование мероприятий, разработка экологических стратегий и программ, постановка целей и задач
3	Организационно-управленческие	Управление природными ресурсами, принятие решений по работе системы экологического менеджмента
4	Коммуникативные	Взаимодействие с заинтересованными сторонами, экологическое просвещение, презентации по экологической работе организации
5	Навыки мониторинга и оценки	Сбор и анализ данных, оценка эффективности природоохранных мероприятий, связанных с экологической политикой предприятия, проведение экологического аудита

Представленные в табл. 1 навыки нужны в профессиональной деятельности менеджеров-экологов. Причем практико-ориентированный характер данные навыки получают в вузе. Определяющую роль в их формировании у студентов могут сыграть технологии экспериментально-ориентированного обучения, к рассмотрению которых мы переходим.

К ним относятся технологии, представленные в табл. 2.

Табл. 2 показывает, что технологии экспериментально-ориентированного обучения могут дополнять друг друга и пересекаться. Так, при обучении действием речь может идти о реализации проектов. Симуляции и игры (технология 1) могут имитировать ситуации, возникающие при обучении действием (технология 3) или обучении на рабочем месте (технология 4). При этом для работы со студентами

в вузах наиболее подходят технологии № 1 и 2, а также частично подходит технология № 3 (если учащиеся решают реальные проблемы группы или вуза). Применение технологии № 4 возможно только в организации (предприятии/учреждении) для персонала. Обучение на рабочем месте для студентов может использоваться лишь при прохождении практики.

Таблица 2

Технологии экспериментально-ориентированного обучения

№	Название технологии	Принципы обучения в рамках технологии
1	Деловые симуляции и игры	Имитация процессов, событий, мест, ситуаций, обеспечивающих интерактивный опыт обучения с контролируемым уровнем риска. Деловые игры – это вид симуляций, включающий такие игровые элементы, как история, цели, обратная связь и собственно игра
2	Проектное обучение	Вовлечение студентов в проекты разной продолжительности/сложности. Проекты требуют применения знаний, умений и навыков, сформированных часто в результате изучения нескольких дисциплин и закрепляемых и развивающихся уже в процессе реализации проектов
3	Обучение действием	Отдельные участники или команды выполняют задания и обучаются в ходе разработки решений реальных практических проблем и ситуаций
4	Обучение на рабочем месте	Обучение в ходе обычной работы участника при взаимодействии с более опытными коллегами. Оно может быть структурированным (коучинг, наставничество, менторство и т. п.). Но бывает и неструктурированным (наблюдение за работой других, социальное обучение)

Составлено автором на основе [1, с. 49–50].

Поэтому в дальнейшем основное внимание будет сконцентрировано на рассмотрении технологий № 1 и 2.

Примерами проведения экспериментов по технологии № 1 при обучении менеджеров-экологов могут быть игры и симуляции, приведенные в табл. 3.

Таблица 3

Применение деловых игр и симуляций в обучении менеджеров-экологов

№	Игра	Описание
1	«Стратегема»	Имитационная игра для обучения менеджеров, ответственных за экологические программы. Студенты выступают в роли министров и в течение 50 лет управляют развитием промышленности, энергетики и сохранением окружающей среды. Цель – понять принципы достижения экологической устойчивости при высоком экономическом развитии
2	«Экоменеджер»	Деловая игра в обучении дисциплинам «Системы экоменеджмента» и «Эко-менеджмент и аудит». Цель – закрепление теоретических знаний по экоме-неджменту и аудиту через самостоятельную разработку системы экоменед-жмента на конкретном объекте. Студенты приобретают практические навыки работы с экологической документацией на основе стандартов

Окончание табл. 3

№	Игра	Описание
3	«Экоаудитор»	Деловая ролевая игра. Цель – приобретение практических навыков применения методов экоаудита при проверке соответствия экологической документации установленным критериям. В ходе игры студенты учатся разрабатывать программы экоаудита, применять методики экоаудирования
4	Симуляционные игры и VR-кейсы	Разработки в области виртуальной реальности на базе реальных экологических проектов. Они имитируют реальные профессиональные процессы и ситуации. Эти технологии дают опыт взаимодействия с моделируемыми экосистемами и инфраструктурными объектами. Они также развивают навыки решения проблем в условиях неопределённости

Составлено автором на основе [2–5].

Приведенные в табл. 3 деловые игры и симуляции в области экологического менеджмента показывают, насколько результативными могут быть эксперименты при подготовке менеджеров-экологов в рамках данной технологии обучения. Так, имитация работы с долгосрочными программами формирует аналитические и организационно-управленческие навыки, навыки мониторинга и оценки, а также проектные навыки (в контексте макро- и мегапроектов). Игры, где студенты получают роли экоменеджеров, у них также формируют аналитические и организационно-управленческие навыки.

Рассмотрим теперь примеры экспериментов в рамках технологии № 2 (проектного обучения), которые приведены в табл. 4.

Таблица 4

Применение проектного обучения в подготовке менеджеров-экологов

№	Название проекта	Описание проектной деятельности
1	Разработка системы экоменеджмента на предприятии	Студенты создают систему экоменеджмента в организации. Это помогает им понять принципы управления экологической деятельностью и учиться применять их на практике
2	Анализ воздействия пластиковых отходов на экосистему	Учащиеся проводят полевые исследования для сбора данных о количестве и типах пластиковых отходов в окружающей среде, статистическую обработку данных
3	Разработка плана управления водными ресурсами в сухом регионе	Проект направлен на изучение проблем водопользования, разработку мер по оптимизации использования водных ресурсов и повышению устойчивости экосистем
4	Оценка экологического следа конкретного продукта или услуги	Проект предполагает анализ негативного воздействия какого-либо продукта или услуги на окружающую среду и разработку рекомендаций по его снижению
5	Создание образовательной программы по повышению экограмотности	Студенты разрабатывают и реализуют мероприятия по повышению экологической осведомлённости среди сверстников, школьников, жителей города или региона

Окончание табл. 4

№	Название проекта	Описание проектной деятельности
6	Волонтёрские проекты по улучшению экологии кампуса	Учащиеся организуют субботники, посадку деревьев, сортировку и переработку отходов. Такие инициативы формируют у студентов ответственное отношение к окружающей среде
7	Участие в экологических конкурсах, хакатонах или конференциях	Обучающиеся участвуют в экологических мероприятиях. Это стимулирует творческий подход к решению экологических проблем. Студенты представляют свои идеи и получают обратную связь от экспертов

Составлено автором на основе [3, 6, 7].

Примеры экспериментов в виде реализации экопроектов, представленные в табл. 4, показывают эффективность в формировании всех пяти групп навыков менеджеров-экологов. При этом применение данной технологии обучения, прежде всего, формирует и развивает проектные и коммуникативные навыки.

Экопроекты как технология обучения (технология № 2, табл. 2) одновременно могут выступать и как реализация обучения действием (технология № 3). Это происходит, когда проект является не только учебным средством, но и средством устранения реальной проблемы вуза (загрязненность территории и т. д.). В таких ситуациях участники проекта понимают, что они не только учатся, но и выполняют реальную работу и могут обращаться за помощью к руководству вуза. Это положительно сказывается на их мотивации.

Итак, рассмотрим связь применения учебных средств технологий № 1 и 2 экспериментально-ориентированного обучения с формированием навыков менеджеров-экологов (табл. 5 и 6).

Таблица 5

Формирование навыков менеджеров-экологов при помощи технологии «Деловые симуляции и игры»

№	Проводимые эксперименты	Формируемые навыки
1	Игра «Стратегема». Студенты – министры, ответственные за экологические программы, 50 лет управляющие развитием промышленности и сохранением окружающей среды по принципам достижения экологической устойчивости	аналитические навыки; проектные навыки; навыки мониторинга и оценки; организационно-управленческие навыки
2	Игра «Экоменеджер». Студенты – разработчики системы экоменеджмента на конкретном объекте. Они приобретают практические навыки работы с экологической документацией предприятия	аналитические навыки; навыки мониторинга и оценки; организационно-управленческие навыки
3	Игра «Экоаудитор». Студенты приобретают практические навыки экоаудита при проверке соответствия документации установленным критериям	аналитические; навыки мониторинга и оценки; организационно-управленческие

Окончание табл. 5

№	Проводимые эксперименты	Формируемые навыки
4	Симуляционные игры и VR-кейсы. Студенты находятся в имитациях реальных ситуации профессиональной деятельности. Они получают опыт работы с моделируемыми экосистемами	аналитические навыки; коммуникативные навыки; навыки мониторинга и оценки; организационно-управленческие

Составлено автором на основе [2–5].

Мы видим, что деловые игры, представленные в табл. 5, в основном влияют на формирование организационно-управленческих и аналитических навыков, а также навыков мониторинга и оценки. Недостаточное формирование проектных и коммуникативных навыков при применении данной технологии компенсируется в процессе проектного обучения (табл. 6).

Таблица 6

Формирование навыков менеджеров-экологов в ходе проектного обучения

№	Проводимые эксперименты	Формируемые навыки
1	Разработка системы экологического менеджмента на предприятии	аналитические; проектные; организационно-управленческие
2	Анализ воздействия пластиковых отходов на экосистему	аналитические; проектные; коммуникативные
3	Разработка плана управления водными ресурсами в засушливом регионе	аналитические; коммуникативные; проектные; организационно-управленческие
4	Оценка экологического следа конкретного продукта или услуги	проектные; навыки мониторинга и оценки; организационно-управленческие
5	Создание программы по повышению экологической грамотности	проектные; коммуникативные; организационно-управленческие
6	Волонтёрские проекты по улучшению экологии кампуса/окружающей среды	проектные; коммуникативные
7	Участие в экологических конкурсах, хакатонах или конференциях	аналитические; коммуникативные; проектные; организационно-управленческие

Составлено автором на основе [3, 6, 7].

Таким образом, технологии экспериментально-ориентированного обучения могут быть объединены в четыре группы, из которых в подготовке экологических менеджеров наиболее полно применяться могут две. Данные технологии являются

взаимодополняющими, и каждая из них одновременно способствует формированию нескольких навыков экологического менеджмента у обучающихся. Поэтому рекомендацией данной статьи является комбинированное применение нескольких технологий при профессиональной подготовке менеджеров-экологов.

Список источников

1. Иванова О. А. Experiential learning – подход обучения через опыт // Северный регион: наука, образование, культура. 2019. № 3–4. С. 48–52.

2. Яковлева Е. Ю. и др. Пример имитационного игрового моделирования в эколого-экономических исследованиях. Деловая игра «Стратегема». URL: https://books.econ.msu.ru/economics-of-sustainable-development/sect05/chap13/13.3/ (дата обращения: 25.04.2026).

3. Дидиков А. Е. Деловая игра «Экоменеджер». СПб. : Университет ИТМО, 2024. 71 с.

4. Сытник Н. А. Экологический менеджмент и аудит : практикум для студентов. Керчь, 2020. 95 с.

5. Петренко Д. С. Практические аспекты использования симуляционных игр и виртуальной реальности для подготовки специалистов в области экологического менеджмента в вузах // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14, № 3-1, С. 88–96.

6. Наука и образование online. Примерный план экологического проекта. URL: https://eee-science.ru/keywords/proekt-obuchayushchegosya/ekologicheskij-proekt/ (дата обращения: 25.04.2026).

7. Экологические инициативы в университетах России. URL: https://blog.rosdiplom.ru/rd/pubdiplom/view.aspx?id=2556 (дата обращения: 25.04.2026).

УДК 37.032.5

Развитие предпринимательского образования в системе среднего профессионального образования: актуальность, драйверы и барьеры

Development of entrepreneurship education in the secondary vocational education system: relevance, drivers and barriers

Диана Александровна Мартыненко[1,2], Анастасия Игоревна Копытова[1]
Diana Alexandrovna Martynenko[1,2], Anastasia Igorevna Kopytova[1]

[1]Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
[1]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
[2]Томский политехнический техникум, г. Томск, Россия
[2]Tomsk Polytechnic College, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Анастасия Игоревна Копытова, kopitovaai_21@mail.ru

***Аннотация*.** В статье представлен анализ проблем предпринимательского образования в системе среднего профессионального образования, его методического обеспечения, возможности развития предпринимательского потенциала среди молодежи через активное просвещение в данную деятельность посредством внедрения конкурсов, акселераторов и прочих мероприятий для студентов среднего звена.
***Ключевые слова*:** мышление, предпринимательское мышление, компоненты предпринимательского мышления, среднее профессиональное образование, проект, акселератор, конкурс, студент, Томск
***Keywords*:** thinking, entrepreneurial thinking, components of entrepreneurial thinking, secondary vocational education, project, accelerator, contest, student, Tomsk

Несмотря на активное внедрение предпринимательского образования во все ступени образования с целью поиска инициативной молодежи и развития малого и среднего предпринимательства среди молодежи, система среднего профессионального образования сталкивается с рядом проблем от отношения педагогов до сокращения количества часов изучения дисциплины.

Целью статьи стало проведение анализа возникших барьеров в ходе обучения предпринимательству студентов среднего профессионального образования, поиск новых рычагов воздействия на заинтересованное активное вовлечение молодежи в предпринимательскую деятельность.

Предпринимательство – это сложное явление, изучение которого отводится не первое столетие.

В последние годы обучение предпринимательству набирает обороты. На каждой ступени образовательной системы появились образовательные программы, раскрывающие аспекты предпринимательской деятельности, вовлекающие школьников, студентов и взрослых в бизнес. Уже школьникам доступны гранты на их как инновационные, так и на социальные проектные идеи. Появляются возможности

© Мартыненко Д. А., Копытова А. И., 2026

участия в конкурсах предпринимательских инициатив, участия в образовательных мероприятиях, повышающих компетенции в данной области.

Каждый исследователь подходит к предпринимательству по-разному: кто-то считает, что им рождаются, а кто-то – становятся [1, с. 110; 2, с. 293; 3 с. 14; 4, с. 48; 5, с. 56]. На самом деле, на эту тему можно долго спорить, однако не заметить тенденцию к развитию данного явления, к увеличению количества представителей данной области интересов. Этому способствует и государство, и само общество, зарождая различные новые движения, развивая сферы жизни нашего общества [6, с. 80; 7, с. 145; 8, с.73; 9; 10, с. 246]. Например, не так давно блогерами были единицы. Созданием контента занималось небольшое количество людей, однако после пандемии, как возникла потребность в развлечении, не выходя из дома, большими темпами началось развитие медиаиндустрии, индустрии создания развлекательного контента. Количество блогеров и инфлюэнсеров увеличилось – согласно исследованию Комитета по Influence Marketing АКАР при участии Аналитического центра российской индустрии рекламы, 80 % всех инвестиций аккумулируют 500 крупнейших рекламодателей, оставшиеся 20 % приходятся на бренды из сегмента СМБ [11, 12]. Так общество и предприниматели реагируют на конкретно данную потребность общества.

Предпринимательству начали обучать практически на каждой ступени образования в нашей стране (таблица). В общеобразовательных организациях создаются кружки, направленные на развитие предпринимательских компетенций, создаются отдельные бизнес-школы для подростков с разнообразными дополнительными общеразвивающими программами, проводятся смены в детских летних лагерях на тему предпринимательства.

Обучение предпринимательству на разных уровнях подготовки

Наименование уровня образования	Наименование дисциплины (платформы)
Общее образование	Финансовая грамотность Индивидуальный проект Отдельные темы в предметах «труд», «обществознание»
Среднее профессиональное образование	Финансовая грамотность Проектная деятельность Основы предпринимательства Экономика (отрасли, организации и бухучет и т. п.)
Высшее образование	Финансово-экономический практикум (педагогические вузы) Экономика Предпринимательство (социальное, инженерное и т. п.)
Послевузовская подготовка (повышение квалификации взрослого населения)	ФП «Содействие занятости» Семейный бизнес (ТПП РФ) Мой бизнес. Томск

Начнем с того, что предпринимательству действительно обучают в системе среднего профессионального обучения. Этому посвящена отдельная дисциплина, которая ведется практически в каждом направлении – «Основы предпринимательства» или «Основы предпринимательской деятельности». Образовательные органи-

зации среднего профессионального образования ориентируются на примерную рабочую программу по данной дисциплине, разработанную Областным государственным бюджетным учреждением дополнительного профессионального образования «Региональный центр развития профессиональных компетенций» Томской области. Однако единых учебников, по которым обучали и наполняли содержание программы, нет. Из-за чего каждый педагог обучает своих студентов абсолютно поразному, оперируя своими личными знаниями. Так как обучение на педагога по предпринимательству стало новшеством в последние годы, в системе среднего профессионального образования данную дисциплину вели педагоги с другим образованием, опытом работы в иной сфере. Поэтому часто уходили в различные темы, близкие к их профессиональному опыту, например, бухгалтер-преподаватель будет рассказывать о начислении заработной платы и налоговом законодательстве наиболее подробно, чем это требуется.

Говоря об обучении предпринимательским навыкам студентов, чаще всего выбор методики исходит из нескольких факторов: общая осведомленность студентов об экономике, процессах, трендах; тип мышления студентов (гуманитарные, технические); активность и их заинтересованность в изучении данной дисциплины и их отношение к ней. Как показывает практика, абсолютно каждая группа уникальна, индивидуальна, к каждой нужен свой подход. Чтобы понять, какая это данная группа, достаточно три занятия, ключевое из которых – генерирование идей бизнес-проекта. Именно после данного занятия становится понятно, как мыслят ребята, их опыт, желания, интересы. Группы раскрываются совершенно с другой стороны, но иногда и с негативной – начинают возводить идеи в абсурд. В данной ситуации необходимо создать задания (выстроить рамки задания, четкие критерии, привести примеры) и условия их выполнения такими, чтобы студенты, находясь в четко структурированном образовательном процессе, приходили к тем же результатам, как и те, кто работает в более свободной форме – со своими идеями.

Конечно, несмотря на разный уровень подготовки, применяются разные методы. В основе курса лежит проектный метод – при благоприятных исходных. Из 10 групп, прошедших обучение в 2024–2025 учебном году по дисциплине «Основы предпринимательства» в ОГБПОУ «Томский политехнический техникум», была всего одна группа, которая не смогла с справиться с генерированием идей, так как их креатив перерастал в абсурд. Поэтому для таких ребят чаще всего есть фиксированная идея, которую они разбирают, разрабатывают дальше, для них чаще используется метод кейсов. Также применяется исследовательский метод на практических занятиях, когда ребятам, например, необходимо доказать актуальность идеи, провести опрос, найти актуальные цены и многое другое.

Однако несмотря на различные подходы, стремления педагога обучить предпринимательству студентов, их желание приобрести навыки в области ведения бизнеса, существуют барьеры, которые препятствуют качественному обучению предпринимательских компетенций.

Первое – сокращение часов на дисциплину [13]. Ранее на изучение «Основ предпринимательства» было отведено в среднем по 52 часа, в которые входило два часа на аттестацию и консультации. Теперь в среднем это 34–36 часов. Конечно,

такое сокращение часов весьма огорчает: обучать студентов становится значительно сложнее, когда в распоряжении всего 16 пар. Количество тем сокращается или же изучение прежнего объема становится поверхностным, что также сказывается на качестве образования.

Второй барьер – установка в обществе, что предпринимательством должны заниматься, обучаться ему те направления, которые подразумевают творческие направления или направление «коммерция». Однако это не так. В каждом направлении можно найти такую область работ, идею по улучшению производства, чтобы впоследствии создать своё дело. Так, один студент, обучающийся по направлению «Электроснабжение», придумал экологический проект, направленный на переработку стекла, резины, проводов, меди, прочего железа для создания своих уникальных кабелей. Данный проект был высоко оценен на областном конкурсе-выставке «Отходы в доходы» и занял второе место [14].

Третий барьер – небольшое количество мероприятий в области предпринимательства, созданных для студентов среднего профессионального образования. К сожалению, большая часть мероприятий данной направленности проводится по большей части со школьниками, а также со студентами высших учебных заведений. Иногда студентов СПО приписывают в качестве дополнительной целевой аудитории для увеличения численности участников, а иногда вовсе забывают об их существовании. Студентам данной категории не всегда интересно участвовать рядом со школьниками, так как у них уже начался профессиональный цикл, но они и не достают до уровня студентов, получающих высшее образование. Поэтому создание отдельных мероприятий для среднего профессионального образования является целесообразным. Если и проводятся предпринимательские мастер-классы, конкурсы, олимпиады, то чаще всего на муниципальном или областном уровне, однако ребята могут показывать и хорошие результаты, претендуя на наиболее высокие уровни.

В Томской области набирает обороты мероприятие – Региональный проект «Школа предпринимательских навыков», где ребята в командах в течение трех дней создают свой интересный стартап, который впоследствии защищают перед экспертами – действующими томскими предпринимателями [15, 16].

Активно развивают областной конкурс-выставку «Отходы в доходы» от Томского государственного педагогического университета, где ребята представляют свои экологические проекты.

Одним из интересных мероприятий в области является Межрегиональный фестиваль стартапов предпринимательских проектов школьников «Стартап-70» Томского регионального центра развития талантов «Пульсар», его цель – формирование пула молодых предпринимателей, выявление успешно реализованных обучающимися образовательных организаций предпринимательских проектов [17, 18].

И ещё один барьер, тормозящий развитие предпринимательского образования, который встречался на практике, − это отношение студентов к этой дисциплине и к данной деятельности в целом. В профессиональном образовании бытует мнение, что дополнительные дисциплины, направленные на общее развитие студента, являются посредственными, чем-то лишним, главная цель − занять время обучения, добавить часы. Преподаватели, ведущие профильные дисциплины, склоняются

к такой же мысли. Более того, озвучивают своё отношение перед обучающимися, что является недопустимым.

Также большую роль играет и отношение общества к предпринимателям, определенные стереотипы, берущие своё начало из 90-х годов. Формированием позитивного образа предпринимателя занимается как государство, так и частные лица. Практически в каждом мероприятии одной из целей в положении прописана именно эта мысль. Общество начинает менять свои взгляды в сторону положительного влияния предпринимателя на экономику, город и потребности человека.

Решение данных проблем заключается в предложении новой рабочей программы, методические рекомендации по её реализации с учетом специфики обучения предпринимательству, возрастной психологии, профиля подготовки обучающихся, создания курса повышения квалификации для преподавателей среднего профессионального образования, ведущих или планирующих вести предпринимательские дисциплины. Создание и проведение новых разноплановых мероприятий для студентов среднего профессионального образования для повышения интереса в изучении и демонстрации своих предпринимательских компетенций, определенного опыта и идей.

Таким образом, предпринимательское образование является неотъемлемой частью современности, однако при обучении преподаватель может столкнуться с рядом проблем, таких как: отношение общества и студентов к данной дисциплине, небольшое количество мероприятий для студентов среднего профессионального образования, сокращение часов изучения дисциплины, установка обучающихся и коллег о необходимости работы по профилю и недоступности предпринимательского образования для непрофильных специальностей. Необходимо провести работу, направленную на решение данных проблем через создание новой рабочей программы, мероприятий, курсов повышения квалификации для преподавателей данных дисциплин.

Список источников

1. Шлыгин С. П. Экономическая модель предпринимателя как объяснение сути личности предпринимателя // Научное обеспечение развития АПК в условиях импортозамещения : сборник научных трудов международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава «Научное обеспечение развития сельского хозяйства и снижение технологических рисков в продовольственной сфере»: в 2 ч. 2017. С. 107–111.

2. Ханова З. Г. Основные направления исследования личности и деятельности предпринимателя в психологии // Известия ТРТУ. 2006. № 14 (69). С. 292–296.

3. Бубновская О. В., Леонидова В. В. Предприниматель: профиль личности и карьерные предпочтения // Известия Дальневосточного федерального университета. Экономика и управление. 2021. № 4 (100). С. 5–18.

4. Егошкина С. А. Инициативность как свойство личности предпринимателя // Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности : материалы XIV Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и молодых ученых. Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина. Рязань, 2020. С. 48–51.

5. Будаева Д. Д. Психологические особенности мотивационной сферы личности предпринимателя: результаты эмпирического исследования // Психология как основа развития современ-

ного общества: взгляд молодых исследователей : материалы V Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Улан-Удэ, 2025. С. 54–57.

6. Силласте Г. Г. Семейное предпринимательство как вид гендерно нейтрального предпринимательства: социальная сущность и трудовой потенциал // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. Т. 13, № 2. С. 78–87.

7. Голякович Ю. О. Женское предпринимательство: понятие, факторы развития и гендерные различия в предпринимательстве // Экономика и банки. 2025. № 1. С. 136–147.

8. Кошелев А. А. Феномен предпринимательства и молодежного предпринимательства сквозь призму концепций западных и отечественных исследователей // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 53-1. С. 71–73.

9. Развитие молодежного предпринимательства в Рязанской области: интервью с руководителем центра поддержки предпринимательства // Бизнес. Общество. Власть. 2018. № 3 (29). С. 110–114.

10. Гумерова Г. И. Инновационный характер университетского технологического предпринимательства на основе количественных и качественных показателей // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2025. С. 246–248.

11. В РФ объем рынка блогеров в 2024 году достиг порядка 60 млрд рублей // ТАСС – ведущее государственное информационное агентство России. URL: https://tass.ru/ekonomika/23928077 (дата обращения: 24.04.2026).

12. Итоги инфлюенс-маркетинга в 2025 году: как распределилась активность блогеров по соцсетям // IT Channel News, новости ИТ-канала. URL: https://www.novostiitkanala.ru/news/detail.php?ID=193179 (дата обращения: 24.04.2026).

13. Примерные основные образовательные программы СПО // ФГБОУ ДПО ИРПО. URL: https://firpo.ru/home-pop-spo (дата обращения: 24.04.2026).

14. На ТЭФ подвели итоги конкурса-выставки «Отходы в доходы 2025» // Новости Технолого-экономического факультета ТГПУ. URL: https://tspu.ru/tef/news/31204-na-tef-podveli-itogi-konkursa-vystavki-otkhody-v-dokhody-2025.html (дата обращения: 24.04.2026).

15. В Томской области стартовал региональный проект «Школа предпринимательских навыков» // Томская интернет-газета. URL: https://gt-tomsk.ru/news/v-tomskoj-oblasti-startoval-regionalnyj-proekt-shkola-predprinimatelskix-navykov/ (дата обращения: 24.04.2026).

16. Школа предпринимательских навыков // Томский финансово-юридический техникум. URL: https://tomfut.ru/novo/811-«школа-предпринимательских-навыков» (дата обращения: 24.04.2026).

17. Старт приема заявок на фестиваль «Стартап-70» // Вконтакте. Пульсар. ТГПК. URL: https://vk.com/wall-115168077_16646 (дата обращения: 24.04.2026).

18. В Томской области состоится межрегиональный фестиваль стартапов предпринимательских проектов школьников «Стартап-70» // Региональный центр развития талантов «Пульсар». URL: https://pulsar70.ru/olimpiady_i_konkursy/turniry_i_konkursy/mezhregionalnyy_festival_startapov_predprinimatelskih_proektov_shkolnikov_startap_70 (дата обращения: 24.04.2026).

УДК 377.4

Новые контексты непрерывного профессионального развития кадров для региональной системы образования

New contexts for continuous professional development of personnel for the regional education system

Лариса Германовна Смышляева[1,2], Ольга Рамазановна Нерадовская[2,3], Наталия Александровна Киселева[4]
Larisa Germanovna Smyshlyaeva[1], Olga Ramazanovna Neradovskaya[2], Nataliia Aleksandrovna Kiseleva[3]

[1]Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия
[1]National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia
[2]Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Томск, Россия
[2]Tomsk Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Educationalists, Tomsk, Russia
[3]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
[3]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
[4]Правительство Томской области, Томск, Россия
[4]Government of the Tomsk Region, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Ольга Рамазановна Нерадовская, neradovskayaor@mail.ru

Аннотация. Обозначены актуальные вызовы современного российского общества (кризис понимания, смысла и доверия, тотальная цифровизация и развитие искусственного интеллекта, интеграционные процессы и неопределенность) и соответствующие ключевые задачи педагогического сообщества (создание единого образовательного пространства, повышение качества образования, дебюрократизация процессов и др.). Рассмотрена возможность оптимального подбора содержания, форм и формата регионального образовательного события для управленческих и педагогических кадров на примере проведения ежегодного «августовского» форума в Томской области. Сделаны выводы о значимости обеспечения концептуальной связки содержания такого события с государственными установками, ресурсности темы межотраслевого взаимодействия и решающей роли региональных институтов развития образования, в том числе в части решения кадровых вопросов, а также системного внедрения успешных практик реализации концепции непрерывного образования человека.
Ключевые слова: новые контексты педагогической деятельности, управленческие и педагогические кадры, дополнительное профессиональное образование, интеграционные процессы
Keywords: new contexts of pedagogical activity, management and teaching personnel, additional professional education, integration processes

В современном сверхсложном и нелинейном мире, для которого характерны кризис понимания, смысла и доверия, тотальная цифровизация и развитие искусственного интеллекта, интеграционные процессы и неопределенность, все более четко обозначаются первостепенные задачи, стоящие перед российским педагоги-

© Смышляева Л. Г., Нерадовская О. Р., Киселева Н. А., 2026

ческим сообществом: создание единого образовательного пространства, повышение качества образования, дебюрократизация процессов и др. [1–3]. При этом система дополнительного профессионального образования способна стратегически правильно определять вектор развития каждого региона в решении данных задач путем подбора актуальной тематики и рассматриваемых вопросов, формы и формата проведения события, субъектов деятельности и т. д.

Отметим, что особую сложность вызывает выбор формата проведения (модель организации: дискуссия, работа с кейсами, командное взаимодействие и др.), раскрывающего заявленную форму события или мероприятия (организационный тип: конференция, круглый стол, выставка и др.). Достаточно часто в образовательной практике встречается несоответствие формы и формата события, что вызывает у участников недоверие, ощущение потери времени и низкого уровня профессионализма организаторов.

Приведем один из примеров правильно подобранного содержания, форм и формата события в системе непрерывного профессионального образования взрослых. Так, ежегодно востребованными у педагогической общественности являются августовские события в субъектах Российской Федерации. Например, ежегодный августовский форум «Август.ПРО: матрица педагогических изменений» Томской области, который стартовал 21 августа 2025 г. и прошел в течение трех дней на базе Томской областной государственной филармонии (открытие форума) и школы «Интеграция» (основные мероприятия форума).

Сверхактуальные ключевые установки форума были заданы на панельной дискуссии «Современная школа: новые контексты развития» в формате обсуждения ключевых вопросов данной темы в рамках открытия форума. Дискуссия прошла при участии широкого круга авторитетных экспертов от сферы образования, литературы и культуры, общественных деятелей, ученых и руководителей организаций, которые готовят педагогические кадры для региона. В обсуждение новых задач современного образования были вовлечены и школьники из образовательных организаций Томской области.

Модератором дискуссии выступила заместитель Губернатора Томской области по образованию, молодежной политике и цифровому развитию Наталия Киселева, которая задала ключевой для обсуждения вопрос – а какой должна быть *Школа настоящего* с учетом современной социокультурной и образовательной реальности? Наталия Александровна отметила, что программа форума сосредотачивает внимание педагогов и управленцев региональной системы образования на понимании того, что же по-настоящему важно для современных детей, чего они жду от школы, кто является для них примером, какие учителя лучше всего помогают их взрослеть, быть понятыми и счастливыми? Модератор адресовала всем участникам форума посыл о необходимости строить современную школу как место заботы, особо подчеркнув ценность самозаботы человека.

Мысль о непреходящей педагогической ценности воспитания примером продолжил в своем выступлении Андрей Макаренко, ректор Томского государственного педагогического университета. Он подчеркнул важность установки: образование человека – это прежде всего трансляция ценностей и смыслов от поколения

к поколению через самые разные коммуникативные форматы. «То, как мы себя ведем, как одеваемся, как говорим, как реагируем на всё, что вокруг происходит, имеет очень мощный воспитывающий эффект» – заключил эксперт.

Значимость межпоколенческого диалога в современной школе и возможности его развития при помощи художественной литературы в своем выступлении прокомментировал писатель, сценарист, продюсер, общественный деятель Олег Рой. Эксперт сказал о том, что «наши дети читают столько, сколько могут – читают много». Важно так сопровождать процесс их приобщения к чтению, чтобы у них, прежде всего, был интерес к отечественной литературе, к тем людям и событиям, которые связаны с нашим российским культурным кодом, нашими национальными духовными корнями и скрепами. Рассуждая о способах и средствах воспитания молодежи, эксперт справедливо заключил: «Культура, образование, наша вера – это те инструменты, без которых сегодня невозможно».

Огромную ценность образовательного потенциала искусства для развития школьного образования во все времена и отметила в своем выступлении директор лицея № 51 города Томска Наталья Богданова, сказав о том, что «быть всегда в диалоге с учеником» помогают средства артпедагогики – хоровое и сольное пение, хореография, обращенность к изобразительному искусству, кино и театру. Причем, особенно важна здесь именно эмоциональная и смысловая вовлеченность педагогов, которые своим примером заражают детей. И через такой «эмоциональный мост» происходит процесс передачи школьникам ценностей и смыслов.

Поддержал тезис о важности интеграции образования и культуры именно на уровне школьного образования и директор Томского театра драмы Виталий Волочинков. Эксперт рассказал о современных практиках взаимодействия театрального сообщества со школьными: «при формировании репертуара драматического театра мы находимся в постоянном контакте со школьными завучами по воспитательной работе, обсуждаем те постановки, которые были бы интересны нашему молодому поколению с приглашением психологов, филологов, культурологов – для разбора сюжетной линии поведения героев, что тоже способствует привлечению молодого поколения в театр. В коллаборации с детским технопарком и Школой креативных индустрий мы приступаем к работе по созданию спектаклей в VR-пространстве».

Особый акцент панельной дискуссии состоял в обозначении связи школьного образования с наукой. Эксперт Марина Трусова, директор Исследовательской школы химических и биомедицинских технологий Томского политехнического университета, подчеркнула в своем выступлении: «Особенно важно сегодня, что школьник приходит в университетские научные лаборатории и начинает делать вместе с учеными университета реальные проекты. Возвращаясь в школу, он может продолжать свой проект уже со школьными педагогами. Здесь необходимо, чтобы вуз взаимодействовал с учителями, вовлекал их в свои проекты, чтобы школьный учитель стал научным наставником учеников в школе».

Николай Горюнов, директор Томского государственного педагогического колледжа акцентировал внимание на прогрессивных подходах к оснащению и оборудованию школы, необходимости обогащения практик образования стандартами качества. Это, по мнению руководителя колледжа, помогает договориться широкому

кругу участников образовательного взаимодействия об общих смыслах, целях, задачах и распределении зон ответственности.

Однако точно не нуждается в стандартизации и регламентах та часть жизни современного школьника, где проявляется его творчество, всевозможные пробы и самоопределение. В частности, это внеучебные и досуговые активности. На это обратил внимание Максим Пратусевич, директор Президентского физико-математического лицея № 239, член Совета при Президенте РФ по образованию и науке, заслуженный учитель РФ. Эксперт привел убедительные примеры о возможности эффективно и целостно сочетать инновации и традиции «интегрировать и сильное обучение, и очень сильные акценты на математику, на инженерное образование, и на воспитание» в современной школе. «Образование и воспитание у нас всегда были органично связаны. Участвуя в международных олимпиадах, наши дети отчетливо понимают, что они за Россию!». Особый ресурс в развитии школьного образования видится Максиму Пратусевичу в опоре на людей, создателей и носителей традиций. При этом, по мнению эксперта, педагогическая деятельность любого учителя в школе должна быть пронизана глубоким уважением к нормам русского языка, будь то урок математики, химии, физической культуры или литературы.

Рассказывая о том, какие содержательные акценты задала панельная дискуссия большого августовского педсовета в Томской области, собравшая более 1300 человек с участием Губернатора Томской области Владимира Мазура, председателя Законодательной Думы Томской области Оксаны Козловской, сенатора Владимира Кравченко, представителей духовенства, как очень серьезного и глубокого публичного разговора о жизни современной школы, перечислим бесценные «детские» вопросы, смело звучащие в ходе дискуссии: как можно увеличить время на личное общение с педагогами? как наиболее продуктивно совмещать выполнение домашних заданий с огромным количеством активностей, которые предлагает школьная жизнь? где и как прокачать свой лидерский потенциал? как проявить себя в школьном самоуправлении и использовать это для укрепления навыков самозаботы? Эти вопросы позволили участникам разговора прийти к ряду интересных для развития современной школы суждений и выводов.

Обобщая вышесказанное, подчеркнем значимые контексты развития непрерывного дополнительного профессионального образования. Во-первых, опыт использования формата обсуждения для переосмысления имеющихся возможностей показал важность удерживания концептуальной связки образовательного события с государственными установками, которые оформляются в Стратегию развития системы образования нашей страны на ближайшие 10 лет, с теми государственными задачами, которые задают стартовавшие в 2025 г. национальные проекты «Молодежь и дети», «Семья», «Кадры». В соответствии с рекомендациями Минпросвещения России сегодня необходимо обсуждать региональные программы развития образования, единую модель профориентации, вопросы подготовки педагогических кадров и многие другие.

Во-вторых, при обсуждении стало понятно, что интеграция и объединение дают значимые положительные эффекты. Например, томский форум 2025 г. объединил три ключевые сферы, важные для каждого современного человека: образо-

вание, культуру и спорт. Современный мир – интегральный и сложно организованный, в нем трудно представить образование без вопросов сохранения культурных ценностей и укрепления здоровья. Поэтому тема межотраслевого взаимодействия сегодня является ресурсной.

В-третьих, региональные институты развития образования могут играть решающую роль в укреплении позиций региона. Сегодня учреждения дополнительного профессионального образования взрослых могут стать ведущими кадрово-логистическими хабами региональной системы образования. Они способны не только реализовать модель взаимодействия региональных практик профессиональной подготовки и профессионального развития педагогических и управленческих кадров, но и быть системным интегратором, осуществляющим сбор, анализ, интерпретацию данных с целью эффективного внедрения успешных практик реализации концепции непрерывного образования человека.

Список источников

1. Константинова Л. В., Ворожихин В. В., Петров А. М., Титова Е. С., Штыхно Д. А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. Т. 27, № 2. С. 36–48.

2. Кошкина Е. Н., Орлова Е. Р. О формировании единого образовательного пространства России // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 1 (98). С. 251–257.

3. Полутин С. В., Мананникова Ю. В. Процессы бюрократизации и дебюрократизации учительского труда и их влияние на качество профессиональной деятельности педагогов: результаты социологического проекта // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 1. С. 75–97.

УДК 37033

К вопросу актуальности формирования ответственного природопользования старших подростков в учреждениях дополнительного образования

On the Relevance of Fostering Responsible Environmental Stewardship Among Older Adolescents in Non-formal Education Institutions

Михаил Олегович Сергеев
Mikhail Olegovich Sergeev

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Ульяновск, Россия
Graduate student at the I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia
sergeev.1999@inbox.ru

Аннотация. В статье обоснована актуальность формирования ответственного природопользования старших подростков в учреждениях дополнительного образования как приоритетной задачи современного экологического образования. На основе анализа философско-этических концепций (экологический императив Н. Н. Моисеева, коэволюция, ноосфера В. И. Вернадского) и педагогических подходов (А. Н. Захлебный, И. Т. Суравегина, Д. С. Ермаков и др.) продемонстрировано, что ответственное природопользование представляет собой интегративное личностное качество, объединяющее когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты. Особое значение придается старшему подростковому возрасту как сенситивному периоду для формирования ценностных ориентаций и экологической идентичности. Резюмируется, что развитие указанного качества у старших подростков выступает практическим механизмом перехода к устойчивому развитию и воспитания субъекта коэволюции.
Ключевые слова: ответственное природопользование, экологический императив, коэволюция, старшие подростки
Keywords: responsible stewardship of the environment, ecological imperative, coevolution, older adolescents

Современный этап развития цивилизации характеризуется углублением глобального экологического кризиса, который, как отмечал Н. Н. Моисеев, создаёт угрозу существованию человечества в его актуальной форме [8]. Преодоление данного кризиса детерминировано не только технологическими и политическими факторами, но прежде всего факторами антропологического и культурного порядка. Изменение деструктивной практики природопользования невозможно без трансформации порождающего её сознания. Следовательно, ключевым условием перехода к устойчивому развитию выступает формирование у каждого индивида, начиная с ранних этапов социализации, личностной экологической ответственности как базового качества гражданина ноосферной эпохи (В. И. Вернадский) [1].

В российской педагогической науке и образовательной практике указанная задача институционализирована в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и Концепции экологического образования, где ответственное

© Сергеев М. О., 2026

природопользование рассматривается в качестве синтетической итоговой характеристики экологической культуры личности. Однако согласно эмпирическим данным (Е. Н. Дзятковская, А. Н. Захлебный), на практике сохраняется дисбаланс компонентов: когнитивная составляющая доминирует над ценностно-смысловой и деятельностной [3, 7]. Наиболее отчётливо данная проблема проявляется в отношении старших подростков – возрастной группы, находящейся на этапе мировоззренческого самоопределения, но нередко не располагающей необходимыми возможностями для реализации экологических ценностей в практической деятельности.

Понятие «ответственное природопользование» в контексте экологического образования не ограничивается узкопрагматической трактовкой [10]. Оно базируется на теоретическом материале, накопленном в ходе многолетних исследований. В структуре данного теоретического фундамента выделяется концепция экологического императива Н. Н. Моисеева, согласно которой существуют объективные пределы устойчивости биосферы – «допустимые границы» антропогенного вмешательства в природные процессы, превышение которых влечёт необратимую деградацию экосистем. Экологический императив в данном случае представляет собой систему абсолютных ограничений и предписаний, дедуцируемых из научного познания законов природы.

Из данной концепции выводится идея коэволюции человечества и биосферы (Н. Н. Моисеев, Н. Ф. Реймерс, А. Д. Урсул), понимаемая как процесс сознательной адаптации социально-экономического развития к естественным законам биосферы, переход от конфронтации к кооперации. Коэволюционный подход требует признания равноправия человечества и природы в рамках единой метасистемы, где сохранение целого выступает необходимым условием выживания каждой из частей.

В педагогическом преломлении указанные философские основания трансформированы в систему экологического образования А. Н. Захлебным и И. Т. Суравегиной [6]. Ключевая трансформация заключается в пересмотре целеполагания: от усвоения совокупности экологических знаний – к формированию экологической культуры личности, ядром которой является готовность к ответственному природопользованию. Данная трансформация предполагает последовательный переход: от знаний к ценностям и отношению, от отношения к ответственности, от ответственности к деятельности.

В русле рассматриваемой проблематики отдельно отметим И. Ф. Маркинова, который исследовал процесс формирования экологической культуры старшеклассников в контексте гуманитаризации предметов естественно-научного цикла [9]. Значительный вклад в разработку региональных аспектов содержания экологического образования внёс М. А. Якунчев, разработавший теоретические и практические основания регионализации экологического образования в средней школе [5, 12]. В свою очередь, Н. Ф. Винокурова предложила методическую систему формирования экологической ответственности учащихся, а также раскрыла теоретические и образовательные аспекты становления экологической ответственности в геоэкологических объединениях дополнительного образования [2].

На основании анализа научной литературы ответственное природопользование определяется как интегративное качество личности, включающее четыре компонента:

1. Когнитивный компонент – система знаний о фундаментальных экологических законах (Б. Коммонер, В. И. Вернадский), принципах рационального природопользования, пределах хозяйственной ёмкости биосферы (Д. Медоуз, Н. Ф. Реймерс).

2. Эмоционально-ценностный компонент – экологическая сензитивность (Б. Т. Лихачев), эмпатийное отношение к природе (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин), способность к экологической рефлексии и самооценке, признание самоценности природы [13].

3. Деятельностный компонент – практические навыки экологически безопасного поведения, способность к проектной и исследовательской деятельности, умение оценивать экологические последствия и риски принимаемых решений (Д. С. Ермаков) [4].

4. Мотивационный компонент – внутренний эколого-нравственный императив (Н. Н. Моисеев), интериоризация идеалов устойчивого развития, биоцентрическая установка [10].

Комплексная интеграция всех четырёх компонентов является необходимым и достаточным условием формирования личности, способной реализовывать функции субъекта устойчивого развития. Выполнение данного условия требует учёта возрастных этапов онтогенеза, среди которых особое место занимает старший подростковый возраст (14–17 лет). Данный возрастной период характеризуется совокупностью психологических особенностей, обусловливающих его высокую значимость для формирования ответственного природопользования: становление мировоззрения и ценностных ориентаций; развитие рефлексии и самосознания; потребность в социально значимой деятельности; способность к долгосрочному прогнозированию последствий собственных действий; критическое переосмысление норм и правил [11].

Согласно исследованиям Л. В. Моисеевой и Е. В. Яковлевой, именно в данном возрастном периоде происходит становление экологической идентичности – восприятия себя в качестве части природы, а не внешнего по отношению к ней субъекта. Вместе с тем эмпирические наблюдения фиксируют у старших подростков диссоциацию между экологическими знаниями и поведением: при достаточном объёме экологических знаний они не владеют навыками их реализации в повседневной деятельности и не демонстрируют чувства личной причастности к глобальным экологическим проблемам. Преодоление имеющегося разрыва требует создания специфических педагогических условий, которые в полной мере могут быть реализованы в учреждениях дополнительного образования.

Как показано в работах А. К. Бруднова, В. П. Голованова, О. Е. Лебедева, учреждения дополнительного образования обладают рядом характеристик, обусловливающих их потенциал в качестве среды формирования ответственного природопользования старших подростков.

Во-первых, это практико-ориентированная и проектная деятельность: в отличие от регламентированных форматов школьного урока, дополнительное образование строится на основе деятельности, имеющей конкретный, социально или личностно значимый продукт (исследовательский проект, природоохранная акция, инженерная разработка). Данная особенность согласуется с деятельностной парадигмой (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), согласно которой личностные качества формируются в процессе осмысленной и практически ориентированной деятельности.

Во-вторых, значимым фактором выступает свобода выбора и личностная ориентированность: добровольный характер участия создаёт высокий уровень внутренней мотивации, что является основой формирования устойчивых ценностных отношений. Работа в учреждениях дополнительного образования позволяет учитывать индивидуальные интересы подростка, выстраивая персональную траекторию экологического становления – от первоначального познавательного интереса к осознанной ответственности.

В-третьих, следует отметить междисциплинарность и интегративность: экологические проблемы по своей природе являются междисциплинарными, объединяя естественно-научные, технические, социальные и этические аспекты. Гибкость программ дополнительного образования позволяет преодолевать предметную разобщённость, характерную для общего образования, и организовывать целостное изучение соответствующих явлений.

В-четвёртых, важную роль играет неформальный характер образовательной среды и социальное партнёрство: учреждения дополнительного образования активно взаимодействуют с высшими учебными заведениями, научными центрами, заповедниками и общественными организациями, что обеспечивает интеграцию учебной деятельности с реальной социальной практикой, придаёт ей аутентичность и социальную значимость, что является необходимым условием формирования гражданской позиции и ответственного поведения.

На основании синтеза изложенного выделяются следующие группы аргументов, обосновывающих актуальность исследуемой проблемы.

Социоэкологический аргумент детерминирован ростом уровня экологической тревожности среди молодёжи наряду с запросом на безопасность жизнедеятельности, что требует не подхода, сводимого к информированию, выполняющему успокаивающую функцию, а предоставления инструментов реального действия. Учреждения дополнительного образования при этом могут выступать площадкой, в рамках которой тревожные ожидания трансформируются в конструктивную активность.

Этико-педагогический аргумент исходит из положения, согласно которому социальный заказ предполагает воспитание нравственной, экологически ответственной личности, действия которой регулируются внутренним императивом, а не исключительно внешними запретами. Дополнительное образование в силу своего неформального характера создаёт условия для интериоризации экологических норм.

Экономико-прагматический аргумент связан с тем, что экономика будущего обусловливает необходимость формирования «зелёных» навыков – способности оценивать экологические последствия принимаемых решений, работать с ресурсосберегающими технологиями, участвовать в циркулярной экономике. Старший подростковый возраст является периодом предпрофессионального самоопределения, а учреждения дополнительного образования служат пространством первичного освоения указанных компетенций.

Социополитический аргумент основывается на том, что современные экологические движения (от школьных экологических уроков до волонтёрских проектов) демонстрируют выраженный запрос молодёжи на участие в решении экологических проблем. Учреждения дополнительного образования способны направ-

лять эту активность в конструктивные, научно обоснованные и социально признанные формы, формируя тем самым интегративную гражданскую и экологическую ответственность.

Психолого-педагогический аргумент указывает, что старший подростковый возраст является сенситивным для формирования долгосрочной временной перспективы и способности к проспективной ответственности (Х. Йонас) – ответственности за будущие поколения и состояние планеты в отдалённой перспективе. Учреждения дополнительного образования, предлагая проектную и исследовательскую работу с результатами, отдалёнными во времени, создают оптимальные условия для развития данной способности.

Формирование ответственного природопользования старших подростков в учреждениях дополнительного образования не является частной методической задачей, а представляет собой стратегическое направление развития системы экологического образования в целом. Ответственное природопользование выступает интегративным личностным качеством, синтезирующим экологические знания, ценности ответственного отношения к природе, практические умения и внутреннюю готовность к действию.

Учреждения дополнительного образования, обладающие потенциалом практикоориентированности, свободы выбора, междисциплинарности и социального партнёрства, следует рассматривать как среду, обеспечивающую сопряжение экологического императива с личностным выбором подростка, трансформацию абстрактного знания в практическое действие и переход от позиции внешнего наблюдателя к статусу субъекта коэволюции.

Список источников

1. Вернадский В. И. О научных истинах // Развитие личности. 2013. № 1. С. 223–251.

2. Винокурова Н. Ф. Геоэкологическое образование для устойчивого развития: теория и образовательная практика // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 7. С. 96–99.

3. Дзятковская Е. Н. Реализация ФГОС: освоение понятия «устойчивое развитие» // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2025. № 1. С. 62–69.

4. Ермаков Д. С. Содержание образования для устойчивого развития / Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 3. С. 91–96.

5. Жидкин В. И., Якунчев М. А. Становление региональной системы непрерывного экологического образования // Регионология. 2014. № 3 (88). С 30–36.

6. Захлебный А. Н. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития // Вопросы современной науки и практики. 2012. № 39. С. 55–59.

7. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н., Шмелькова Л. В. Методические рекомендации для руководителей образовательных организаций по реализации экологического образования с целью формирования экологической культуры обучающихся. Москва : Институт стратегии развития образования РАО, 2022. 62 с.

8. Ильинская Н. И. Экологический императив в работах Н. Н. Моисеева // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 3. С. 149–155.

9. Маркинов И. Ф. Формирование экологической культуры старшеклассников в контексте гуманитаризации предметов естественно-научного цикла : специальность 13.00.01 : дис. ... канд. пед. наук / Маркинов Иван Федорович. Саранск, 2007. 207 с.

10. Сергеев М. О., Гринёв Е. А. Формирование ответственного природопользования учащихся как педагогическая проблема : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «62-е Евсевьевское чтение», Саранск, 18–19 апреля 2026 г.

11. Сергеев М. О. Формирование экологической культуры учащихся старшей школы // Фундаментальные и прикладные исследования по приоритетным направлениям биоэкологии и биотехнологии. Чебоксары : ООО «Издательский дом «Среда», 2024. С. 179–182.

12. Якунчев М. А. Теория и практика регионализации экологического образования в средней общеобразовательной школе : специальность 13.00.01 : дис. ... д-ра пед. наук / Якунчев Михаил Александрович. Саранск, 2002. 465 с.

13. Ясвин В. А. Психологические основы экологического образования // Образовательные технологии (г. Москва). 2019. № 2. С. 25–35.

УДК 378.1

Структура и функции пространства развития педагога

Structure and functions of the teacher's development space

Вера Валентиновна Диденко[1], Вячеслав Алексеевич Стародубцев[2]
Vera Valentinovna Didenko[1], Vyacheslav Alekseevich Starodubtsev[2]

[1]Томский областной институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования, Томск, Россия
[1]Tomsk Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Educators, Tomsk, Russia
[2]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
[2]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Вячеслав Алексеевич Стародубцев,
starodubtsev_v_a@tspu.ru

Аннотация. Представленная трактовка структуры и функций пространства развития педагога основана на единстве форм развития педагога: эмоциональном, социальном, культурном, интеллектуальном и профессиональном развитии. Дано модельное представление связи выделенных форм развития с результирующими функциями и свойствами педагога.
***Ключевые слова*:** развитие индивида, пространство развития, личность педагога, профессиональное развитие педагога, содержание форм развития
***Keywords*:** development of an individual, space of development, teacher’s personality, professional development of a teacher, forms of development

В педагогике термин «развитие» интерпретируют приоритетно как процесс. Так, в работе Е. А. Климова развитие рассматривается как смена фаз_оптации, адаптации, интернала, мастерства, авторитета, наставничества [1]. В исследовании С. И. Осиповой и М. Л. Коцюба определены функциональные компоненты профессионально-личностного развития: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский, рефлексивно-оценочный [2]. С. Е. Довбыш в профессиональном развитии педагогов выделяет три компонента: ценностно-мотивационный, субъектный и рефлексивный [3]. Н. В. Панова обсуждает этапы адаптации, компетентности, самореализации и стагнации [4]. Е. А. Марон и Л. В. Резанкина констатируют этапы вхождения в профессию, формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности и профессиональной зрелости [5].

Исходя из этого, в данной работе мы придерживаемся определения развития как процесса последовательной смены состояний субъекта, приводящих к появлению и закреплению новых качеств, свойств, функций, ценностей, целей и смыслов жизнедеятельности.

С точки зрения развития педагога как результата, национальный исследовательский институт дополнительного образования и профессионального обучения (https://niidpo.ru) так определил основные профессиональные характеристики педа-

© Диденко В. В., Стародубцев В. А., 2026

гога: «глубокое знание предмета, эмпатия и понимание, толерантность, коммуникабельность, творческий подход, энтузиазм и мотивация, чтобы пробудить интерес к учебе, адаптивность, ответственность за будущее учеников, стремление внести полезный вклад в жизнь и образование учеников».

В числе личностных характеристик выделены: «этичность и честность, терпимость и открытость, эмоциональная интеллектуальность, авторитетность, энтузиазм и страсть к обучению, коммуникабельность, оптимизм и позитивное мышление, самосовершенствование, чтобы быть в курсе последних научных достижений и передовых педагогических методов». Эти характеристики являются следствием структурно-функциональных форм развития педагога, представленных в табл. 1. Они следуют из анализа пространства развития педагога, обсуждаемого в работах [6, 7].

Таблица 1

Содержание форм развития педагога

№	Форма развития	Функциональное содержание
1	Эмоциональное	Умение справляться со стрессом, распознавать и адекватно реагировать на эмоции учеников и других контрагентов, сохранять мотивацию и любовь к профессии педагога
2	Социальное	Способность строить отношения и работать в команде, коллективе, управлять групповой динамикой обучающихся, умение разрешать и нивелировать конфликты, отстаивать свои интересы в обществе
3	Культурное	Широкий кругозор, понимание исторического контекста, следование ценностным нормам бытия, здорового образа жизни, разнообразие эстетических запросов, духовных потребностей
4	Интеллектуальное	Познавательные способности, лабильность и рациональность мышления, креативность в принятии решений, развитые исследовательские навыки, способность рефлексии достижений, целеполагание деятельности
5	Профессиональное	Синергия педагогических, методологических, технологических и образовательных компетенций в их единстве и целостности

Эмоциональное развитие является базисом, поскольку реализует первичный уровень контакта индивида с реальностью. Приоритетом служат желания и физиологические потребности в ласке, внимании окружающих, реакция на внешние стимулы, переход к осознанию себя как сущности.

Социальное развитие определяет адаптацию индивида к социальной окружающей среде – семье, сверстникам, взрослым, общественным структурам. В результате возникает соотношение себя с другими. Социальное развитие учит ролевому поведению, субординации и кооперации. Итогом будет переход позиции педагога от эгоцентризма к социоцентризму в мышлении.

Культурное развитие создаёт ценностный каркас мышлению и мировоззрению педагога. Культурное развитие связывает педагога с искусством, историей нации,

традициями, этикой и ценностными смыслами бытия. Возникают понятия вневременных категорий Добра, Красоты, Истины.

Интеллектуальное развитие включает абстрактно-логическое и критическое мышление, рационализм. Появляется навык работать с информацией: анализировать, синтезировать, строить гипотезы, видеть закономерности. В мышлении создаётся переход от безусловной веры и традиций к логике и доказательности.

Профессионализм педагога – это развитие целостной личности в деятельности, вершина творческого синтеза (синергия) предыдущих форм развития.

Предлагаемая модель состава, структуры и функций пространства развития педагога представлена на рисунке. В рамках модели отправной точкой развития является эмоциональная форма развития, за ней последовательно следуют социальная, культурная, интеллектуальная и профессиональная формы развития педагога [7].



Структура, свойства и функции пространства развития педагога

Все формы взаимно связаны, но мы можем выделить ряд функций (свойств) педагога, связанных с «соседними» формами развития.

Профессиональное и интеллектуальное развитие является основой функции рационального (научного, логического, праксиологического) мышления, позволяющего конструировать ментальные модели и материальные продукты деятельности, проявлять исследовательские способности, целеустремлённо адаптироваться к изменениям внешней среды.

Совокупность форм интеллектуального и социального развития обуславливают внешнее проявление профессионализма в плане функций агентности, лидерства, построения своей карьеры, планирования семейных отношений, участия в общественной жизни.

Теологическая функция возникает в результате перекрывания форм социального и эмоционального развития. Она определяет отношение педагога к религиозным учениям – христианству, будизму, исламу, иудаизму, даосизму и другим. Эта функция формируется в процессе воспитания в семье, национальном сообществе, начальной школе, имеет тесную связь с ценностными постулатами нации и межна-

циональными отношениями, принятыми формами коммуникации (родственными, групповыми и индивидуальными).

Взаимосвязь эмоциональной и культурной форм развития создает основу эстетическому, этическому, эмпатическому отношению педагога с миром искусства, литературы, общим гуманитарным контекстом культуры.

Профессиональное развитие, обогащенное культурным развитием способствует формированию высокого профессионализма, включающего толерантное отношение ко всем участникам педагогического процесса, социальную ответственность и проявление альтруизма, компенсирующего меркантильные потребности.

Переходя к более широкому контексту, можно полагать, что взаимодействие интеллектуального, профессионального и культурного развития будут базой субъектности педагога. Профессиональное, интеллектуальное и социальное развитие определит его самоорганизацию. Интеллектуальное, социальное и эмоциональное совместно формируют гражданскую позицию. Взаимодействие социального, эмоционального и культурного развития создают основу духовного развития. В мастерстве важно сочетание профессионального, культурного и эмоционального развития педагога.

Интеграция (синергия) всех приведённых форм развития определяет итоговое мировоззрение педагога, его отношение к внешнему миру и к самому себе. Ценностные, рациональные, социальные, культурные и эмоционально-волевые качества педагога определят его вклад в развитие системы образования и воспитание новых поколений и в устойчивый прогресс нашего отечества в целом.

Таким образом происходит движение от целеполагания деятельности педагога к результату – профессионализму и мастерству. Общие контуры профессионализма в конкретной области деятельности работника определяют профессиональные стандарты, более конкретные условия определяют служебные инструкции и положения контракта. Основу профессионализма педагога составляет его профессиональное развитие с учётом синергетического влияния других рассматриваемых форм развития.

Профессиональное мастерство не регламентируется нормативами трудового законодательства, поскольку связано с индивидуальными способностями к творчеству, которое в образовании может быть развито технологиями типа ТРИЗ Альтшулера и другими аналогами. По нашему мнению, мастерство – это высшая форма активности педагога, заключающаяся в преобразовании педагогической действительности за счёт создания (творчества) индивидуальных и эффективных путей решения профессиональных задач.

В искусстве творчество как результат определяет продукт творческой деятельности – оригинальный, индивидуальный, не сразу воспринятый сообществом, но оставляющий долговременный след в жанре. В педагогическом творчестве результатом является как созданный продукт (метод, способ, технология, процедура и др.), так и его действие на субъекта педагогического процесса, на обучающегося. Можно сказать, что педагогическое творчество есть искусство преподавания как средства самовыражения, основанного на профессиональных компетенциях.

Важной проблемой становится вовлечение педагогов в научно-исследовательскую деятельность [8]. Участие педагога в исследовательской деятельности проявляется «в выборе собственного исследовательского поля (интереса, сферы), реальном

участии в изменениях образовательной практики (содержании, формах, методах обучения, организации пространства, образовательных технологиях), трансляции нового педагогического знания (результатов исследования) в профессиональном сообществе» [9]. Это требует эмерджентного взаимодействия субъектности, самоорганизации, гражданственности, мастерства и духовного развития педагога.

Становление обсуждаемых форм и функций профессионально-личностного развития педагога происходит в процессе его обучения в образовательной организации, при прохождении курсов повышения квалификации, в самообразовании и неформальном образовании. В этих процессах необходимо соблюдать принципы, направленные на единство взаимодействия форм развития педагога (табл. 2).

Таблица 2

Принципы обучения, направленные на развитие педагога

№	Форма развития	Принцип формирования
1	Эмоциональное	Саморегулирование чувств, мышления и рефлексии
2	Социальное	Коннективизм как сеть контактов в образовательной, культурной, профессиональной среде
3	Культурное	Культуросообразность образования
4	Интеллектуальное	Рациональность, целеполагание, определение смысла деятельности
5	Профессиональное	Практико-ориентированная деятельность

В конечном счёте в профессионально-личностном развитии педагога объединяются и реализуются педагогические, методологические, образовательные, исследовательские компетенции преподавателя, стремящегося к достижению мастерства и признания в профессиональной и социальной средах. Это выход за рамки стандартных инструкций и шаблонов, способность адаптировать образовательный процесс под конкретную ситуацию, личность ученика и требования времени.

Внешний контекст пространства развития педагога будет определяться условиями стратегии развития пространства образования в ближней перспективе до 2036 г., а также изменениями социокультурной среды развития страны. Традиционные требования, такие как повышение квалификации, стажировки, участие в конференциях, организация проектов, наставничество и волонтерство, могут быть дополнены требованиями использования цифровых образовательных ресурсов и искусственного интеллекта, коммуникаций педагога с обучающимися в социальных сетях, неформального и информального самообразования.

Список источников

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.

2. Осипова С. И., Коцуба М. Л. Исследование содержания категории профессионально-личностного развития педагога // Современное педагогическое образование. 2022. № 1. С. 140–144.

3. Довбыш С. Е. Профессиональное развитие педагогов: проблемы и решения // Управление образованием. 2019. № 1 (33). С. 46–51.

4. Панова Н. В. Сущность личностно-профессионального развития педагога на различных этапах жизненного пути // Вестник ТГПУ. 2010. № 4. С. 5–11.

5. Марон Е. А., Резанкина Л. В. Научные основы и подходы к построению моделей профессионально-личностного роста педагога // Человек и образование. 2018. № 2 (55). С. 27–32.

6. Нерадовская О. Р., Стародубцев В. А. Личностно-профессиональный портрет будущего педагога // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 117–129. URL: https://pedobrazovanie.ru/images/1-2024/1-2024-117-129.pdf

7. Поздеева С. И. К проблеме вовлечения преподавателей в научно-исследовательскую деятельность // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 1 (35). С. 92–96.

8. Поздеева С. И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 40–47. https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-40-47

РАЗДЕЛ 10. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ, ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ, ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

УДК 371.8

Формирование социальной активности старшеклассников в процессе семейного и школьного воспитания

Formation of social activity of high school students in the system of family and school education

Елена Викторовна Абрамова, Марина Михайловна Шубович
Elena Viktorovna Abramova, Marina Mikhailovna Shubovich

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Елена Викторовна Абрамова, elvikabram@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования социальной активности старшеклассников в системе семейного и школьного воспитания. Рассматриваются теоретические подходы к пониманию социальной активности, её структурные компоненты и особенности развития в старшем школьном возрасте. Анализируется роль семьи и школы в становлении социальной активности личности. Выделяются педагогические условия, обеспечивающие включение старшеклассников в социально значимую деятельность и развитие их инициативности, ответственности и самостоятельности.
Ключевые слова: социальная активность, старшеклассники, воспитание, семья, школа, социализация, инициативность
Keywords: social activity, high school students, upbringing, family, school, socialization, initiative

Вопрос формирования социальной активности старшеклассников в настоящее время приобретает особую значимость. Современное общество нуждается в молодых людях, способных проявлять инициативу, самостоятельно принимать решения, нести ответственность за собственные действия, взаимодействовать с окружающими и включаться в решение общественно значимых задач. Одновременно с этим в молодежной среде нередко наблюдаются социальная пассивность, снижение интереса к общественной жизни, ориентация преимущественно на личные интересы и индивидуальный успех. В этих условиях воспитание не может ограничиваться передачей знаний и формированием учебных умений. Его важнейшей задачей становится развитие активной жизненной позиции личности, готовой к осознанному участию в социальной жизни российского общества.

Данная задача имеет не только педагогическое, но и нормативное основание. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание за-

© Абрамова Е. В., Шубович М. М., 2026

креплено как неотъемлемая часть образовательного процесса [1]. Действующие документы предусматривают участие обучающихся и родителей в разработке рабочих программ воспитания и календарных планов воспитательной работы образовательной организации (ОО) [1]. Федеральная образовательная программа среднего общего образования также включает федеральную рабочую программу воспитания [2]. В связи с этим формирование социальной активности старшеклассников следует рассматривать как одно из значимых направлений современной воспитательной практики ОО.

Анализ научной литературы показывает, что само понятие активности относится к числу сложных и многозначных категорий. И. Г. Дубов отмечал, что в отечественной психологии содержание данной категории трактуется неоднозначно, поскольку активность может рассматриваться и как внутренняя характеристика личности, и как способ её отношения к действительности, и как форма проявления деятельности [3, с. 40]. Такое понимание особенно важно при рассмотрении социальной активности старшеклассников, которая не сводится только к внешнему участию в общественных мероприятиях, а отражает более глубокое личностное качество – готовность человека к осознанному, инициативному и общественно значимому действию [3, с. 41].

Социальная активность формируется в процессе социализации, внутренней и внешней деятельности личности, направленной как на собственное развитие, так и на преобразование окружающей социальной среды. Подобный подход согласуется с положениями отечественной педагогики и психологии. В свою очередь, А. В. Мудрик рассматривал социализацию как процесс развития и самоизменения человека в ходе усвоения и воспроизводства культуры [4, с. 7]. По его мнению, сущность социализации проявляется в сочетании приспособления человека к обществу и его обособления в нём [4, с. 8]. Это позволяет сделать вывод о том, что старшеклассник в процессе социализации не только усваивает существующие нормы и требования, но и вырабатывает собственную позицию, учится принимать решения, проявлять инициативу и нести ответственность. В этом смысле социальная активность выступает одной из форм проявления субъектности личности [4, с. 9].

Старший школьный возраст является особенно благоприятным периодом для формирования социальной активности. В это время происходит интенсивное развитие самосознания, системы ценностей, мировоззренческих установок и представлений о собственном месте в обществе. Старшеклассник стремится к признанию, общественной значимости, возможности проявить себя в деятельности, которая имеет смысл не только для него самого, но и для окружающих. Участие в общественно полезных делах, коллективных проектах, волонтёрской и иной социально значимой деятельности способствует удовлетворению потребности в уважении и общественном одобрении, а также помогает в процессе самоопределения. По этой причине старший школьный возраст можно рассматривать как сензитивный период для развития инициативности, ответственности и социальной включённости [5, с. 38].

Ю. Н. Губин рассматривал социальную активность старшеклассников как интегральную характеристику личности [5, с. 39]. Такое понимание позволяет видеть в ней не совокупность отдельных действий, а целостное личностное образование,

проявляющееся в стремлении участвовать в жизни класса, школы и общества, соотносить собственные интересы с интересами других людей, принимать общественно значимые цели как личностно важные [5, с. 39]. Следовательно, социальная активность связана не только с поведением, но и с системой мотивов, ценностей, установок и способов взаимодействия с окружающим миром.

В структуре социальной активности старшеклассников целесообразно выделять познавательный, ценностный, эмоциональный, поведенческий и рефлексивный компоненты. Подобный подход соотносится с выводами современных исследователей. Так, Г. В. Палаткина и Л. В. Азизова выделяли в структуре социальной активности мотивационный, предметно-операционный, рефлексивный и ценностно-потребностный компоненты [6, с. 83]. Несмотря на различия в терминологии, общая логика остаётся общей: социальная активность представляет собой сложное образование, в котором объединяются знания о социальной действительности, ценностные ориентации личности, отношение к общественно значимой деятельности, конкретные формы поведения и способность осмыслять собственный опыт [6, с. 84].

Познавательный компонент связан с представлениями старшеклассника о социальных нормах, правилах взаимодействия, общественных ролях и формах участия в жизни общества. Для осознанного проявления социальной активности недостаточно только желания действовать; необходимо понимать, в каких формах эта активность может реализовываться и каковы её возможные последствия. Ценностный компонент отражает принятие нравственных ориентиров, таких как ответственность, взаимопомощь, уважение к другим людям, стремление к общественной пользе. Этот компонент придаёт социальной активности внутреннюю устойчивость и смысловую направленность. Эмоциональный компонент связан с отношением личности к собственной активности, совместной деятельности, её результатам и переживанию своей причастности к общему делу. Поведенческий компонент проявляется в конкретных действиях: участии в коллективных делах, социальных проектах, волонтёрской деятельности, школьном самоуправлении. Рефлексивный компонент обеспечивает осмысление мотивов, способов и результатов собственной деятельности, позволяя старшекласснику оценивать свой вклад в общее дело и понимать значение совершаемых поступков [6, с. 85].

Т. О. Лечкина справедливо отмечала, что формирование и развитие социальной активности старшеклассников относится к числу актуальных проблем современного воспитания [7, с. 141]. Действительно, активность не возникает сама по себе и не является прямым следствием возраста. Её развитие требует специально организованных педагогических условий, поддержки инициативы, включения учащихся в реальные формы взаимодействия и создания пространства, в котором возможно социальное действие, осмысленное самим старшеклассником [7, с. 142].

Особая роль в формировании социальной активности принадлежит семье. Именно семья выступает первым и важнейшим институтом социализации, в рамках которого ребёнок получает первоначальные представления о нормах поведения, ответственности, обязанностях, взаимопомощи и сотрудничестве [4, с. 10]. В семейной среде закладываются основные ценностные ориентиры, определяющие отношение подростка к людям, труду, коллективу и обществу. Если в семье поддержи-

ваются уважение к другим, участие в общих делах, самостоятельность и ответственность за свои поступки, социальная активность начинает восприниматься как естественная форма поведения. В тех случаях, когда подросток сталкивается с безразличием, авторитарностью, недоверием или гиперопекой, формирование активной позиции может затрудняться и принимать искажённые формы [8, с. 104].

С. С. Керкис, рассматривая проблему взаимодействия семьи и школы в формировании социальной активности подростков, подчеркивала особую значимость воспитательного потенциала семьи [8, с. 105]. Этот вывод в полной мере применим и к старшему школьному возрасту. Семья формирует основу ценностных представлений подростка, его эмоциональный опыт, отношение к общественной жизни и собственной роли в ней. Поэтому важное значение имеют атмосфера доверия, уважение к мнению старшеклассника, поддержка его инициатив, привлечение к обсуждению семейных вопросов и посильным обязанностям. Всё это способствует развитию субъектной позиции и готовности к социальному участию [8, с. 106].

Вместе с тем в старшем школьном возрасте влияние семьи уже не является единственным определяющим фактором. По мере взросления всё более заметную роль начинает играть школа как пространство социальной практики. Образовательная организация предоставляет подростку возможность включаться в коллективную, проектную, волонтёрскую, гражданскую и коммуникативную деятельность. Именно здесь приобретается опыт сотрудничества, лидерства, принятия решений, ответственности за общий результат, общественного признания и рефлексии собственного вклада [5, с. 40].

Формирование социальной активности в школьной среде требует целенаправленной педагогической работы. Существенное значение имеют благоприятный психологический климат, поддержка самостоятельности, учёт индивидуальных особенностей учащихся и создание условий для их реального участия в социально значимой деятельности [7, с. 143]. Ю. Н. Губин, рассматривая модель формирования социальной активности старшеклассников, обращал внимание на необходимость специально организованной системы педагогического воздействия [5, с. 41]. Близкую позицию занимала и Т. О. Лечкина, подчеркивавшая значение психолого-педагогических условий в развитии активности старшеклассников [7, с. 144].

Школа становится реальным фактором формирования социальной активности в том случае, если предоставляет учащимся возможность не только участвовать в мероприятиях, но и выступать инициаторами, организаторами и ответственными исполнителями. В этом отношении значимыми являются школьное самоуправление, социальные и волонтёрские проекты, дискуссионные клубы, наставничество, школьные медиа, культурные и гражданско-патриотические практики, различные формы внеурочной деятельности [2]. При этом важно, чтобы участие в подобных формах не сводилось к формальному исполнению поручений. Старшекласснику необходимо пространство выбора, возможность высказывать собственную позицию, предлагать идеи, видеть результаты своей деятельности и осознавать её общественный смысл [5, с. 41].

Особое значение в рассматриваемом процессе приобретает взаимодействие семьи и школы. При отсутствии согласованности между этими институтами подро-

сток может сталкиваться с противоречивыми требованиями и оценками, что снижает доверие к взрослым, ослабляет мотивацию к общественно полезной деятельности и приводит к формированию внешней, формальной активности [8, с. 106]. Напротив, партнёрские отношения семьи и школы, поддержка инициативы старшеклассника, признание значимости его участия в общем деле и согласованность ценностных ориентиров создают условия для устойчивого развития социальной активности [8, с. 107].

Таким образом, формирование социальной активности старшеклассников в системе семейного и школьного воспитания представляет собой сложный и многоуровневый процесс [7, с. 145]. В этом контексте социальная активность выступает как важное качество личности, отражающее её способность осознанно взаимодействовать с обществом, нести ответственность и видеть общественный смысл собственных поступков.

Только при согласованном влиянии этих двух институтов, при поддержке инициативы старшеклассников, организации гуманистической воспитательной среды и включении учащихся в реальные формы общественно значимой деятельности возможно формирование устойчивой социальной активности как важного качества современной личности.

Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

2. Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования : Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 371.

3. Дубов И. Г. Содержание категории «активность» в отечественной психологии // Социальная психология и общество. 2010. Т. 1, № 1. С. 40–61.

4. Мудрик А. В. Человек в процессе социализации: три ипостаси // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2009. Вып. 3 (14). С. 7–16.

5. Губин Ю. Н. Модель формирования социальной активности старшеклассников // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 38–42.

6. Палаткина Г. В., Азизова Л. В. Структурные компоненты социальной активности студентов // Теория и практика общественного развития. 2012. № 7. С. 83–87.

7. Лечкина Т. О. Психолого-педагогические условия развития социальной активности старшеклассников // Концепт. 2014. № 9. С. 141–145.

8. Керкис С. С. Проблема взаимодействия семьи и школы в формировании социальной активности подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 63-2. С. 104–107.

УДК 159.922

Диссинхрония психического развития обучающихся с признаками одаренности

Dissonance of mental development in students with signs of giftedness

Галина Степановна Корытова
Galina Stepanovna Korytova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
gkorytova@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен диссинхронии психического развития обучающихся с признаками одаренности. Показано, что особенно ярко диссинхрония психического развития может проявляться у умственно одаренных детей и подростков. Анализируются причины возникновения данного явления, его ключевые проявления в когнитивной, эмоциональной и социальной психических сферах. Предложены рекомендации по психолого-педагогической поддержке и сопровождению одаренных детей в условиях современного социокультурного образовательного пространства.
Ключевые слова: одаренность, способности, одаренный ребенок, интеллект, общие и специальные способности, диссинхрония развития
Keywords: giftedness, abilities, gifted child, intelligence, general and special abilities, developmental disharmony

Главными характеристиками индивидуального психического здоровья человека является его способность развиваться и совершенствоваться, а также приспосабливаться к изменяющимся условиям внешней среды. Умение адаптироваться к довольно сложным изменениям, которые постоянно происходят в нашем мире и обществе, сегодня принято обозначать понятием «интеллектуальные способности». Одним из первых подобное представление об интеллектуальных функциях было высказано автором триархической модели адаптивного интеллекта, профессором психологии Корнеллского университета Р. Стернбергом, широко известным своими исследованиями в области когнитивной психологии. В психологической науке достаточно актуальными в наши дни остаются исследования закономерностей и взаимосвязей интеллекта с одаренностью (В. Н. Дружинин, Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Д. В. Ушаков, Дж. Рензулли, Г. Гарднер, Э. Торренс) [1–5]. Практически общепринятым выступает понимание одаренности как психологического феномена, представляющего собой не просто высокий уровень интеллекта (общих способностей), а комплексное явление, включающее в себя особые (специальные) способности и внутренний потенциал в различных сферах жизнедеятельности [6]. Одаренность личности проявляется не только в ее академических достижениях, но и в нестандартном дивергентном («расходящемся») мышлении, креативности, высокой мотивации и глубокой заинтересованности в определенной области индивидуальных интересов и склонностей [7]. Важно понимать, что одаренность

© Корытова Г. С., 2026

не является статичным качеством: она требует постоянной поддержки, развития и реализации через целенаправленную деятельность. При этом ее проявления могут быть неочевидными на ранних этапах онтогенеза – иногда требуется время и внимательное наблюдение, чтобы распознать скрытые таланты и латентно проявляющиеся склонности одаренного ребенка. Одаренность нередко сопровождается специфическими психологическими особенностями: повышенной чувствительностью, интенсивностью переживаний, стремлением к совершенству. Это, по мнению популярных исследователей одаренности (Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В. С. Юркевич, А. И. Савенков, К. Тэкэкс, Дж. Стенли), налагает особую ответственность на педагогов и родителей, которые должны уметь сочетать требовательность с эмпатией, создавая благоприятные условия для гармоничного развития способного и талантливого школьника [8].

Одаренность – сложное и многогранное явление, которое не всегда проявляется равномерно во всех сферах психического развития. Как отмечает ряд авторов (И. Ф. Сибгатуллина, Ю. Д. Бабаева, Н. В. Калачева, Л. Г. Горохова, Е. И. Щебланова, Е. Н. Корнеева), одним из характерных признаков одаренности является диссинхрония, проявляющаяся несовпадением развития различных психических функций и личностных качеств [7; 9–11]. Диссинхрония (от греч. *dys* – «нарушение» и *synchronos* – «одновременный») – это своего рода перекосы и неравномерность темпов развития трех важнейших сторон человеческой психики: когнитивной, эмоциональной, социальной, а также физического созревания организма. В этом контексте заслуживает упоминания закон уменьшающейся отдачи, открытый в свое время британским психологом и статистиком Ч. Спирменом (1863–1945). Суть его, выявленная Ч. Спирменом посредством изобретенного им метода корреляционного анализа, заключается в том, что с повышением уровня развития интеллекта уменьшается взаимосвязь между различными интеллектуальными способностями и соответственно их нагрузки на генеральный фактор (G-factor) интеллекта. Отечественный психолог В. Н. Дружинин образно обозначал этот феномен как «пилу достижений» одаренных детей: высокие результаты в одних областях соседствуют с провалами в других. Этот феномен особенно характерен для детей и подростков с высокими интеллектуальными способностями, но может затрагивать другие аспекты и диапазоны возрастного развития [1].

Понятие диссинхронии в научный оборот было введено французским психологом Ж.-Ш. Террасье (1940–2022), который рассматривал его как целостный паттерн признаков, характерный для опережающего развития большинства одаренных детей. В современной научной литературе имеется довольно большой блок информации (И. Ф. Сибгатуллина, Ю. Д. Бабаева, Е. Н. Корнеева, Е. И. Щебланова) с описанием психологической картины того, как особенно ярко в детстве диссинхрония психического развития может проявляться у умственно одаренных детей. Для такого рода нарушенной и отчетливо выраженной неравномерности детского развития характерны ситуации, когда высокий уровень умственных способностей сочетается с «бросающимся в глаза» отставанием в других сферах детской психики [12].

Среди основных причин диссинхронии принято выделять ряд факторов, главными из которых, вслед за основоположником и создателем теории специальных

(в т. ч. музыкальных) способностей Б. М. Тепловым (1896–1965), принято считать генетический, проявляющийся в ускоренном развитии определенных специальных способностей [13]. К примеру, это могут быть незаурядные музыкальные способности, одними из первых дающие о себе знать у музыкально одаренного ребенка в самом раннем детстве (буквально с 3–4 лет) [14]. В качестве имеющей место быть причины диссинхронизации психического развития последователь Б. М. Теплова В. Н. Дружинин (1955–2001) называет нейрофизиологические особенности, проявляющиеся в атипичном функционировании нейронных сетей коры больших полушарий головного мозга, отвечающих за разные виды деятельности [1]. Социально-педагогические условия в качестве фактора диссинхронии, обусловливающего неравномерное развитие психики одаренного ребенка выделял еще один бывший ученик Б. М. Теплова – Н. С. Лейтес (1918–2013), отмечавший в своих многочисленных работах, что недостаточная поддержка или, напротив, чрезмерная стимуляция отдельных способностей может провоцировать психический дисбаланс [6]. Современный исследователь умственной одаренности Д. В. Ушаков связывает диссинхронию с повышенной восприимчивостью к внешним воздействиям, тормозящей развитие других сфер человеческой психики [4].

Как уже отмечалось, диссинхрония развития одаренных детей и подростков затрагивает все сферы психического развития. В частности, В. В. Васина в своих исследованиях показала, что в когнитивной сфере детей с признаками одаренности неравномерность проявляется высоким уровнем абстрактного мышления при недостаточном развитии конкретных навыков (например, это могут быть трудности с мелкой моторикой у детей с выдающимися математическими способностями). Способность к быстрому усвоению сложной информации соседствует у таких детей с проблемами выполнения рутинных заданий, а раннее развитие речи и чтения сопровождается отставанием в развитии других обыденных навыков [15].

М. А. Холодная указывала, что для эмоциональной сферы интеллектуально одаренных лиц характерна тонкая впечатлительность, экспрессивная чувствительность и импульсивность [16]. В ряду имеющих широкий диапазон выраженности аффектов им присущи склонность к перфекционизму и самокритике, часто возникающие при недовольстве собой бурные перепады настроения, тревожность и депрессивность. Одаренные дети и подростки довольно рано, при этом весьма болезненно начинают размышлять и тревожно переживать по поводу глобальных проблем (смысл жизни, предназначение человека, справедливость) при недостаточной жизненной зрелости для их осмысления.

Проблемы в социальной сфере вызывают педагогические конфликты одаренных обучающихся с консервативно настроенными учителями из-за нестандартного мышления одаренного школьника и его нежелания следовать усредненным правилам. Проявления диссинхронии социального развития можно, по мнению Д. Б. Богоявленской, объяснить трудностями в общении со сверстниками из-за различий в интересах и уровне умственного развития. Вследствие ощущения изоляции и непонимания со стороны окружающих сверстников, одаренные отдают предпочтение общению со старшими детьми или взрослыми [2]. Причиной изолированности среди сверстников нередко становятся имеющие место быть отставания в физиче-

ском развитии, и в первую очередь такие, как проблемы с координацией движений, внешняя неуклюжесть, недоразвитость крупной и мелкой моторики, быстрая утомляемость при физических нагрузках.

Вполне очевидно, что минимизация и редукция негативных последствий диссинхронии развития требуют комплексного психолого-педагогического сопровождения одаренного ребенка. В русле обозначенного направления психокоррекционной работы приоритетной должна стать индивидуализация обучения детей с признаками одаренности, включающая разработку индивидуальных образовательных маршрутов, что, как известно, активно продвигал автор трехкольцевой модели одаренности Дж. Рензулли. Сюда же относится предоставление возможности углубленного изучения предметов, соответствующих интересам и способностям одаренного ребенка, а также активное использование методов проблемного и проектного обучения. Другим, не менее значимым компонентом сопровождения одаренных детей с точки зрения Дж. Гилфорда (1897–1987) выступает развитие эмоциональной сферы, включающее:

– обучение навыкам саморегуляции и управления эмоциями;

– работу с перфекционизмом, формирование адекватного отношения к собственным ошибкам;

– развитие эмпатии и навыков конструктивного общения.

Социальная адаптация как самостоятельное направление работы с одаренными детьми должна преследовать цель, заключающуюся в организации совместной деятельности с ровесниками, имеющими схожие интересы (кружки, клубы, конкурсы). Ее продвижению должны способствовать социально-психологические тренинги развития коммуникативных навыков, поддержка одаренного обучающегося в построении позитивных отношений с учителями и одноклассниками. Не должно исчезать из поля внимания педагогов-психологов физическое развитие, ориентированное на включение в режим дня занятий, направленных на развитие моторики и координации у обозначенной категории лиц, а также подбор видов спорта, соответствующих индивидуальным особенностям ребенка, постоянная профилактика переутомления и предотвращение стрессогенных ситуаций [17]. Отдельного внимания заслуживает психокоррекционная работа с одаренными школьниками, страдающими детскими страхами, психогенными школьными неврозами (дидактогении, дидаскалогении), направленная на редукцию тревожности и формирование методов психозащитного поведения и способов адаптивного копинга (совладания со стрессом и его негативными последствиями) [18]. Наконец, работа с ближайшим окружением одаренного ребенка должна включать просвещение родителей о природе одаренности и диссинхронии, обучение их методам психологической поддержки и мотивации ребенка, помощь в создании благоприятной домашней среды [19]. Е. Щебланова пишет: «Большинство психологов не считают диссинхронию развития одаренных детей патологией, хотя для ее описания используют такие понятия, как симптомы и синдромы. Диссинхрония характеризует реальные условия, в которых развиваются многие дети, существенно опережающие своих сверстников в умственном развитии. Именно опережение определяет возникновение неравномерности в развитии одаренности, в отличие от неравномерности как результата задер-

жанного развития. Источник проблем большинства одаренных детей заключается в том, что они не получают в школе условий воспитания и обучения, соответствующих их высокому потенциалу. Это требует от них значительных усилий, поскольку они должны решать не только задачи, общие для всего периода детства, но также и свои особые задачи» [11, с. 2].

Диссинхрония психического развития является закономерным явлением для одаренных детей, которое требует особого внимания со стороны педагогов и психологов [20]. Диссинхрония одаренных может иметь преходящий характер, практически полностью исчезая с возрастом либо достигая особой остроты на одних возрастных этапах и сглаживаясь на других. Во многих случаях она может оставаться относительно постоянной характеристикой индивида в течение всей жизни. Понимание природы этого феномена и его проявлений позволяет создать условия для гармоничного развития личности. Ключевыми задачами психолого-педагогической работы с обозначенной категорией обучающихся являются:

– выявление признаков диссинхронии на ранних этапах развития;

– разработка индивидуальных программ поддержки одаренных детей, обнаруживающих диссинхронизацию индивидуального развития;

– создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды, способствующей раскрытию внутренних потенциалов ребенка с признаками одаренности при одновременном развитии «отстающих» сфер.

Реализация этих и подобных задач психолого-педагогического сопровождения поможет одаренным детям не только максимально раскрыть свои способности, но и успешно адаптироваться в обществе, сохраняя свое внутреннее психологическое благополучие.

Список источников

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 2007. 368 с.

2. Богоявленская Д. Б. Психология одаренности. М., 2005. 176 с.

3. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. М., 2019. 274 с.

4. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и творчества. М., 2003. 416 с.

5. Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997. С. 213–242.

6. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. М., 1985. 320 с.

7. Сибгатуллина И. Ф. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии. Казань, 2005. 312 с.

8. Корытова Г. С., Еремина Ю. А. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 22–39.

9. Бабаева Ю. Д. Современные тенденции в исследовании одаренности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2008. № 2. С. 154–168.

10. Калачева Н. В., Горохова Л. Г. Диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных детей и подростков // Одаренный ребенок. 2004. № 5. С. 20–29.

11. Щебланова Е. Неравномерность развития одаренных детей // Школьный психолог. 2008. № 18. С. 2–3.

12. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М., 2026. 337 с.

13. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 9–38.

14. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1 (23). С. 28–37.

15. Васина В. В. Исследование коммуникативно-волевого потенциала творческой личности средней взрослости в аспекте концепции диссинхронии // Международный конгресс по креативности и психологии искусства. Пермь, 2005. С. 112–114.

16. Холодная М. А. Психология интеллекта. СПб., 2019. 384 с.

17. Ерёмина Ю. А., Корытова Г. С. Социализация детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной группы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С. 79–85.

18. Коненкова Р. А., Корытова Г. С. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 5 (146). С. 92–98.

19. Корытова Г. С., Корытова А. И., Еремина Ю. А. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 1. С. 157–170.

20. Тэкэкс К., Карне М. Одаренные дети. М., 1991. 376 с.

УДК 37.06

Развитие мотивации школьников к становлению личностных образовательных результатов в системе воспитательной работы общеобразовательной организации

Developing students' motivation to achieve personal educational outcomes in the educational work system of a general education organization

Дмитрий Владимирович Кузнецов
Dmitry Vladimirovich Kuznetsov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Евгеньевна Сартакова,
Томский государственный педагогический университет, Томск Россия,
Россия, sartakova@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития мотивации школьников к формированию личностных образовательных результатов в системе воспитательной работы общеобразовательной организации. Анализируются нормативные требования ФГОС, возрастные особенности мотивационной сферы учащихся 5–11-х классов, современные воспитательные технологии. Особое внимание уделяется вопросам проектирования мотивирующей образовательной среды и методам оценки эффективности воспитательной работы. Исследуются эффективные подходы к формированию внутренней мотивации через геймификацию, коллаборативное обучение и создание условий для самореализации учащихся.
Ключевые слова: мотивация школьников, личностные результаты, воспитательная работа, образовательная среда, геймификация, коллаборативное обучение, педагогические технологии, мониторинг эффективности
Keywords: student motivation, personal results, educational work, educational environment, gamification, collaborative learning, pedagogical technologies, effectiveness monitoring

Одним из самых актуальных в современной системе общего образования является вопрос изучения проблемы мотивации школьников в контексте достижения личностных образовательных результатов, что обусловлено задачами кардинального обновления парадигмы образования, материалами обновленных в 2021 г. федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС, стандарт).

Анализируя ФГОС ООО в разделе «Требования к результатам освоения программы основного общего образования», мы видим, что устанавливаются следующие требования к сформированности личных качеств обучающихся: осознание российской гражданской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению; ценность самостоятельности и инициативы; наличие мотивации к целенаправленной социально значимой дея-

© Кузнецов Д. В., 2026

тельности; сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом [1].

При этом важно говорить о создании целостной системы мотивации развития данных качеств внутри детского коллектива. Это необходимо делать для грамотного, мягкого и принимаемого в ученической среде внедрения необходимых субъектам воспитания форм и технологий организации деятельности, направленных на достижение результатов, указанных в государственном стандарте.

Цель настоящего исследования – изучить механизмы мотивации обучающихся к формированию личностных качеств в рамках деятельности воспитательной работы образовательной организации. Акцент на воспитательной работе сделан по причине того, что именно она выступает системообразующим элементом процесса формирования личностных качеств обучающихся, однако ее потенциал для целенаправленного формирования устойчивой учебной и личностно значимой мотивации у учащихся 5–11-х классов раскрыт недостаточно, что определяет необходимость научно-методического осмысления данной проблемы.

При анализе подходов к формированию личностных результатов важно учитывать процесс мотивации школьников к воспитательной деятельности, реализуемой общеобразовательными организациями. Для этого важно определиться с понятийным аппаратом исследования и рассмотреть трактовки понятия «мотивация», «личностные результаты» и «воспитательная деятельность».

Так, понятие «мотивация» различными исследователями может рассматриваться несколько по-разному, например, М. А. Алексеева говорит о том, что это совокупность причин, которые определяют различные проявления активности обучающихся [2]. В то время как М. Ш. Магомед-Эминов приводит несколько другую точку зрения, согласно которой мотивация – это процесс психической регуляции конкретной деятельности. При этом, имея различные трактовки, мы можем увидеть общее, говоря о том, что мотивация может быть рассмотрена как психологический процесс, состоящий из совокупности определенных причин, которые влияют на объекты воспитания со стороны общеобразовательных организаций.

Рассматривая понятие «личностные результаты», мы можем ориентироваться на ФГОС, который дает формулировку данному понятию, а также четко указывает конкретные группы качеств обучающихся, сформированные по ключевым направлениям воспитательной работы, а именно: гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, ценности научного познания, физическое, трудовое и экологическое [3].

Достижение данных результатов является главной целью воспитательной работы общеобразовательной организации. Именно для достижения этой цели необходимо формировать комплекс методов и подходов для мотивации обучающихся к участию в воспитательной деятельности. При этом для формирования более конкретного понятийного аппарата исследования важно обратиться к формулировке самого термина «воспитательная деятельность». Л. В. Байбородова и М. И. Рожков определяют её как процесс реализации комплекса организационных и педагогических задач, решаемых педагогом с целью обеспечения оптимального развития личности ученика, выбора форм и методов воспитания в соответствии с поставленными задачами и сам процесс их реализации [4].

Проанализировав понятийный аппарат вопроса, можно заключить, что при изучении вопроса развития мотивации школьников к становлению личностных качеств путем реализации воспитательной работы мы можем говорить о системе социальной деятельности, побуждающей школьника к действиям, положительно влияющим на его развитие в контексте его внутренних и социальных качеств, необходимых для жизни в обществе.

Выстраивание такой системы в рамках конкретной общеобразовательной организации, а также обеспечение функционирования и мониторинг результатов эффективности и есть ключевые задачи воспитательной работы. Это находит отражение во всех аспектах деятельности организации, при этом система воспитательной работы общеобразовательной организации обладает значительным, но не всегда реализуемым потенциалом для развития внутренней, смыслообразующей мотивации школьников. Воспитание в современной трактовке – это деятельность, интегрированная во все компоненты образовательного процесса: урочную, внеурочную деятельность, дополнительное образование, детско-взрослые сообщества.

Однако подходы к выстраиванию работы в аспекте мотивации и вовлечения школьников в активную деятельность в качестве объектов воспитания не всегда актуальны и продуктивны, а также во многом требуют актуализации с учетом особенностей современного поколения подростков и школьников. Так, теоретический анализ исследований последних лет выявляет существенные возрастные особенности мотивационной сферы школьников.

Например, для учеников 5–11-х классов характерно снижение общей познавательной мотивации, свойственной начальной школе, на фоне роста социальных мотивов – стремления занять значимое место в коллективе сверстников, получить их одобрение [5]. Что позволяет предположить, что в этом возрасте эффективны и результативны методы, опирающиеся на эмоциональную сферу, создание ситуаций успеха, использование игровых технологий и яркой наглядности.

У детей более старшего возраста (8–11-е классы) на первый план выходят мотивы самоопределения, профессиональной и жизненной перспективы. Однако исследования констатируют преобладание у многих учащихся внешней мотивации (получение оценки, поступление в вуз) над внутренним интересом к содержанию обучения [6]. По мнению исследователей, изучавших данный вопрос, это создает риск формального достижения предметных результатов при недостаточной сформированности личностных качеств, таких как самостоятельность, критическое мышление, устойчивая система ценностей [7].

Важную роль в развитии мотивации через воспитательную работу играет личность педагога и применяемые им педагогические технологии. Исследования подчеркивают, что демократический стиль общения, эмпатия, вера в возможности ученика и ориентация на его индивидуальный прогресс способствуют формированию внутренней мотивации. Среди современных технологий, доказавших свою эффективность, выделяется геймификация – применение игровых элементов (баллы, уровни, рейтинги, квесты) в неигровом образовательном контексте [8]. В воспитательной работе геймификация может использоваться для мотивации участия в общешкольных событиях, формирования здоровых привычек, развития soft skills (мяг-

ких навыков) [9]. Другой продуктивный подход – коллаборативное (совместное) обучение, которое с помощью цифровых инструментов (совместные онлайн-доски, документы, проектные платформы) организует групповую работу над решением значимых проблем, развивая коммуникацию, ответственность и взаимопомощь [10].

Особое значение в условиях цифровизации приобретает проектирование мотивирующей образовательной среды. Эта среда выходит за рамки физического пространства школы и включает цифровые ресурсы, портфолио достижений, систему признания успехов. Ее задача – предоставить каждому школьнику возможности для самореализации в учебной, творческой, исследовательской, социальной деятельности, что напрямую работает на формирование личностных результатов, таких как инициативность, уверенность в себе, способность ставить и достигать цели.

Оценка эффективности воспитательной работы в аспекте развития мотивации и личностных результатов представляет собой сложную диагностическую задачу, так как эти результаты не подлежат итоговой аттестации в формате контрольных работ [11]. Внутришкольный мониторинг должен носить комплексный, динамичный и развивающий характер. Используются как традиционные методы (наблюдение, беседа, анкетирование, методика Н. Г. Лускановой для диагностики школьной мотивации), так и альтернативные: анализ портфолио, оценка участия в проектах и коллективных делах, экспертные суждения, рефлексивные эссе. Важно оценивать не только наличный уровень, но и индивидуальный прогресс ученика, а также условия, созданные школой для его личностного роста. Полученные данные должны использоваться не для «наклеивания ярлыков», а для проектирования индивидуальной воспитательной траектории и корректировки программы воспитания.

Таким образом, развитие мотивации школьников 5–11-х классов к становлению личностных образовательных результатов представляет собой целенаправленный, системный процесс, интегрированный в воспитательную работу общеобразовательной организации. Его успешность зависит от четкого понимания нормативных требований ФГОС, учета возрастной специфики мотивационной сферы учащихся, грамотного использования современных воспитательных технологий и педагогического взаимодействия, а также от выстраивания гибкой системы мониторинга, ориентированной на поддержку личностного развития каждого ребенка. Перспективой дальнейших исследований видится разработка конкретных методических решений и кейсов, демонстрирующих интеграцию мотивационного и личностно-развивающего компонентов в практику воспитания на разных ступенях общего образования.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // ГАРАНТ. URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 24.04.2026).

2. Алексеева М. И. Мотивы обучения учащихся. М. : Советская школа, 2011. 120 с.

3. Методические рекомендации по реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. М., 2021. URL: https://iro23.ru/wp-content/uploads/2022/01/МР-ФГОС-ООО.pdf (дата обращения: 25.04.2026).

4. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Воспитательная деятельность : учебник. М. : КНОРУС, 2022. 402 с.

5. Данилова Е. Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды // Вестник Мининского университета. 2022. № 1 (38).

6. Бараненков О. Н. Формирование устойчивой мотивации к образованию у старших школьников в условиях цифровой среды // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14, № 4-2. С. 11–18.

7. Даббах Е. Особенности мотивации учения школьников на разных уровнях общего образования // Психолого-педагогические исследования. 2026. № 18 (1). С. 85–103.

8. Щербакова К. О., Одинцова С. А. Геймификация как средство повышения учебной мотивации младших школьников // Вестник науки. 2026. Т. 5, № 3 (96). С. 347–352.

9. Стахеева А. В., Юркина Г. Д. Геймификация учебного процесса посредством реверсивного наставничества : методическое пособие / Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 17», городской округ Электросталь Московской области. Электросталь, 2024. С. 160–162.

10. Синицына Г. П. Стратегия обучения в партнёрстве: коллаборативное обучение // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 2 (36). С. 78–82.

11. Костромина В. Б. Система мониторинга сформированности личностных результатов в основной школе // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2016. Т. 19. С. 294–298.

УДК 378.147:37.013.77

Рефлексия ценностей семейного воспитания как фактор формирования педагогической позиции студентов педагогического университета

Reflection on the values of family education as a factor in the formation of the pedagogical position of students of a pedagogical university

Татьяна Иннокентьевна Печенкина
Tatyana Innokentievna Pechenkina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
pt@tspu.ru

Аннотация. На современном этапе актуализировалась проблема формирования семейных ценностей, ценностей семейного воспитания в российском обществе. Основные цели отражены в основах государственной политики по сохранению традиционных ценностей. Большую роль в формировании семейных ценностях играют будущие педагоги, которые будут формировать мировоззренческую и ценностную составляющею будущих поколений, с одной стороны, и создавать собственные модели семьи – с другой. Целью данного исследования стало выявление представлений о ценностях семейного воспитания студентов педагогического университета. С помощью качественного метода (рефлексивное эссе) были выявлены установки студентов педагогического вуза относительно ценностей, традиций, методов воспитания в своих родительских семьях, которые они принимают или отвергают и которые планируют использовать в профессиональной деятельности.
Ключевые слова: студенты, семья, ценности семейного воспитания, традиционные семейные ценности
Keywords: students, family, family values, traditional family values

Сегодня проблемы современной семьи, формирования семейных ценностей, ценностей семейного воспитания приобретают статус актуальных национальных задач, нацеленных на сохранение семьи как важнейшего социального института. Особую ставку государство делает на молодежь, которая является основным звеном в государственной семейной политике и которая формирует современные модели семьи [1, 2]. Студенческая молодежь, обучающаяся на педагогических специальностях, имеет свою специфику, отличается гуманистической направленностью и ответственностью за формирование ценностей будущих поколений [3, 4].

На сегодняшний день в профессиональных стандартах педагогических вузов не предусмотрено формирование специфических компетенций в области семьи и семейных ценностей, что определяет потенциальные исследовательские и организационно-методические задачи педагогического образования.

Целью данного исследования стало изучение ценностей семейного воспитания как фактора формирования педагогической позиции студентов педагогического университета.

© Печенкина Т. И., 2026

В качестве диагностического инструментария было выбрано рефлексивное эссе на тему «Наследие моей семьи: что я возьму в мою будущую профессиональную деятельность?», позволившее выявить ключевые установки студентов относительно своей родительской семьи, что они принимают или отвергают из опыта своей семьи, каков их взгляд на ценности семьи, методы воспитания, традиционные ценности и что будущие учителя планируют транслировать своим ученикам.

В исследовании приняли участие 21 студент 1-го курса ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», обучающийся на факультете психологии и специального образования по специальности 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» (18 девушек, 2 молодых человека в возрасте 17–18 лет).

В результате анализа эссе были выявлены семейные ценности, ценности семейного воспитания, которые будущие педагоги будут формировать в своих семьях и в своей профессиональной деятельности.

Одна из самых значимых семейных ценностей для большинства семей студентов – это взаимоуважение и взаимоподдержка (16 студентов, 76 %): «я получаю из своей большой семьи много поддержки и заботы; каждый член семьи готов помочь в трудную минуту, что создает атмосферу взаимопомощи и тепла; взаимопомощь в нашей семье – это важная часть наших отношений, которая объединяет и делает нас сильнее; моя семья поддерживала меня в любых начинаниях, поддерживали и любили за то, что я это я; мне и брату всегда прививали ценность семьи, взаимоуважения и взаимоприятия; моя семья всегда была рядом, когда нужна была поддержка, а еще крайне важная вещь, это умение извиняться каждого члена семьи, если он неправ».

Некоторые респонденты (5 студентов, 23,8 %) отметили, что в их семьях была возможность выбора, родители не оказывали давления, предоставляли право на ошибку: «в моей семье меня рано научили делать выбор и отвечать за него; родители не решали за меня, на какой кружок ходить, на что тратить карманные деньги, во что одеваться, но если я в чем-то ошибалась, то сама все решала»; «все мои идеи никогда не были отвергнуты, мне позволяли заниматься тем, чем я захочу без ограничений, поддерживали меня в любых начинаниях или их отсутствии, не ставили ограничений касаемо моего внешнего вида или круга общения»; «моя семья относилась ко мне как к равной, я маленькая, но я могу влиять на решение моей семьи», «в памяти всплывают много моментов совместного досуга моей семьи. Как мы ходили в походы, путешествуем, ходим в кино, вместе готовим, ходим за грибами, жарим шашлыки, собираемся на все семейные праздники».

Большинство студентов (18 студентов, 85,7 %) считают важной семейной традицией совместное времяпровождение – это совместные обеды, ужины, празднование значимых событий в кругу семьи, путешествия, поездки: «мы стараемся всей семьей выезжать на природу или на море, отмечаем все календарные праздники: из своей семьи я возьму традицию обедать и ужинать всем вместе; мы с мамой и сестрой часто собирались на ужин обсуждали прошедший день и планы на завтра, такой ритуал дает понять, что ты не один, тебе всегда могут помочь, ты интересен, эту традицию я буду продолжать в своей семье; «в моей семье на Новый год всегда собирается вся семья вместе, мы дарим друг другу подарки и радуемся празднику, проводя конкурсы для детей»; «все праздники мы отмечаем все вместе, всегда по-

здравляем с днем рождения, и это поднимает настроение»; «в нашей семье сложилась традиция ездить в зоопарк, подобные поездки сочетают в себе совместное времяпрепровождение, что положительно сказывается на взаимоотношениях членов семьи, физической активности и единении с природой; и еще традицией стали поездки в театры/филармонии, хорошо, что родители прививают ценности культуры и обогащают наш внутренний мир».

В некоторых семьях студентов (5 человек, 23,8 %) было недостаточно совместного времяпровождения, так родителям в силу занятости на работе не уделяли достаточного внимания детям. Так у двух студентов было отмечено практически полное отсутствие отцов в воспитании.

Также студенты (10 человек, 47,6 %) выделяли важность открытого общения в семьях: «родители учили меня слушать и слышать друг друга»; «в наследство от своей семьи я получила главное – культуру искренности, отец всегда был честен».

Как выяснилось, у двух студентов были модели родительских семей, в которых редко выражали чувства, не проговаривали важные и значимые моменты, а любовь и поддержка проявлялась в форме поступков и действий.

Во многих семьях студентов (15 человек, 71,4 %) воспитание осуществлялось через пример родителей: «у нас в семье работает принцип “сказал-сделал”, так это показывает надежность, а в работе это очень ценится, особенно, если в работе с ребенком я сказала, что сделаю и сделала, но в его глазах появится чуть больше доверия».

Такую важную ценность семейного воспитания, как трудолюбие, в своих эссе обозначили 16 студентов (78 %): «в опыте моей семьи я принимаю упорство и трудолюбие».

В ряде случаев (6 студентов, 28,6 %) воспитательным процессам занимались бабушки и дедушки. Именно их ценности и подходы будущие педагоги планируют использовать в своей профессиональной деятельности: «со школьных времен моим воспитанием занимались бабушка и дедушка, они были очень требовательны, следили за тем, чтобы я выполняла свои обязанности и хорошо училась, такой стиль воспитания помог стать мне ответственной и дисциплинированной».

Также один студент из межнациональной семьи отметил понимание и терпимость к другим культурам и народам, что перешло к пониманию и терпимости к другим людям в целом, что я и хочу продвигать в рамках своей педагогической деятельности.

В ходе исследования выявили представление студентов о традиционных семейных ценностях. 12 студентов, описывая семейные ценности, указали на то, что ценности их родительских семей совпадают с традиционными ценностями. Под традиционными ценностями респонденты понимают справедливость, уважение к старшим, ответственность, милосердие, взаимопомощь, преемственность поколений. При этом в эссе студентов не были выделены такие ценности, как крепкий брак между мужчиной и женщиной, многодетность, воспитание детей.

Отметим единичные мнения авторов эссе, которые не соотносятся с современным пониманием российских традиционных семейных ценностей: «у меня нет понятия “традиционные ценности”, ведь у каждой семьи они разные и как по мне это дает определенной семье свою собственную идентичность», «если традиционная

модель ставит взрослого выше ребенка, то в моей семье на первом месте всегда была личность», «в моей семье акцент делается на духовном развитии, что я считаю необходимым дополнением к традиционным ценностям», «я отношу к традиционным ценностям переживание о том, что подумают люди, а не о собственном комфорте; рождение детей в раннем возрасте; религия; авторитарная позиция старших родственников».

Также важно отметить, что некоторые студенты (8 человек, 38 %) указали на негативный опыт в своих родительских семьях, который они отвергают и не будут использовать в своих семьях и в педагогической деятельности: «в моей семье было не все так гладко, цель воспитания была, может быть, и благая, но методы были не столь хорошими, так как за ошибки жестко наказывали, применялся в большей степени кнут, от меня требовали того, чему сами не следовали»; «в моей семье мнение ребенка чаще всего не учитывалось, ребенок не может перечить, возражать, только слушаться»; «в семье не хватало общения, чтобы выслушать друг друга и понять», «взгляд на воспитание в моей семье не слишком близок для меня, так как у нас контакт с ребенком в форме “субъект-субъект” происходит только после полного отделения ребенка из семьи»; «отец практически никогда не проводил с нами своего свободного времени, и уделял его друзьям, подобный опыт мне не нравится, поэтому в будущем ни я, ни мой муж так не сделаем»; «не могу принять, когда взрослые могут повышать голос на ребенка или манипулировать его чувствами»; «я отвергаю некоторые стереотипы и ограничивающие установки, например, негативные отношения к переменам и страх перед новыми возможностями, также я не принимаю консерватизм, который может мешать развитию и самовыражению», «я отвергаю гиперопекающий стиль воспитания».

Итак, обобщая результаты анализа рефлексии ценностей семейного воспитания студентов педагогического вуза, приходим к следующим выводам:

Родительская семья играет большую роль в формировании ценностей семейного воспитания, большинство будущих педагогов будут использовать опыт семейного воспитания в формировании ценностей в своих семьях и в своей педагогической деятельности.

Представления студентов педагогического вуза о традиционных семейных ценностях недостаточно соотносится с основами государственной политики по сохранению традиционных ценностей. В ценностной картине мира студентов нет таких составляющих традиционных семейных ценностей, как крепкий брак между мужчиной и женщиной, любовь и верность, ценность материнства, отцовства, воспитания детей, многодетность.

Основными ценностями семейного воспитания, которые студенты принимают из своих семей, являются следующие: взаимоуважение и взаимоподдержка; семейные традиции, включающие совместное проведение досуга (обеды и ужины, путешествия, празднование дней рождений, нового года и т. д.); открытое общение, демократический стиль воспитания, где уважают мнение ребенка и предоставляют право делать самостоятельно выбор и право на ошибку; воспитание через личный пример, воспитание трудолюбия, преемственность опыта воспитания старшего поколения.

Будущие педагоги отвергают такой негативный опыт из своих родительских семей, как авторитарный стиль воспитания, жестокое обращение, гиперопеку, консерватизм, отсутствие отцов в воспитательном процессе.

Таким образом, результаты данного исследования могут быть использованы в различных программах, проектах, технологиях по формированию ценностей семейного воспитания студентов педагогического вуза в условиях образовательной среды.

Список источников

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906 (дата обращения: 27.04.2026).

2. Семья и дети в России. Специальный доклад Общественной палаты Российской Федерации. Статистический сборник Росстата / ОПРФ ; Росстат. М. : ОП РФ, 2024. 100 с.

3. Бездухов А. В. Педагогические условия формирования гуманистической направленности студентов в процессе обучения в педагогическом университете : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. … канд. пед. наук / Бездухов Артем Владимирович. Самара, 2000. 218 с.

4. Мешкова И. В. Психологические особенности студентов педагогического вуза с различными ценностными карьерными ориентациями // Вестник ЮУрГГПУ. 2014. № 7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza-s-razlichnymi-tsennostnymi-kariernymi-orientatsiyami (дата обращения: 29.04.2026).

УДК 378.14

Методы и формы работы военно-патриотического клуба в социализации студентов вуза

Methods and forms of work of the military-patriotic club in the socialization of university students

Никита Алексеевич Рябов
Nikita Alekseevich Ryabov

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia
Nikryabov99@mail.ru

Аннотация. В статье теоретически обосновываются, и систематизируются методы и формы работы военно-патриотического клуба образовательной организации высшего образования как средство социализации студентов вуза. Проанализированы сущностные характеристики социальной позиции студентов и определена роль военно-патриотического клуба в её формировании. Классифицированы методы и формы работы военно-патриотического клуба как базовые регулятивы, направленные на освоение студентами традиционных российских духовно-нравственных ценностей, формирование гражданской ответственности по отношению к её проявлению в интересах Отечества.
Ключевые слова: военно-патриотический клуб, социализация, студенты, патриотическое воспитание, методы и формы
Keywords: military-patriotic club, socialization, students, patriotic education, methods and forms

Современный социум характеризуется повышенным вниманием к вопросам формирования патриотического сознания и готовности молодежи к выполнению долга по защите Отечества. В условиях геополитической напряженности, информационных войн и попыток переписывания истории особую значимость для системы высшего образования приобретает задача социализации студента, способной обеспечить активное становление мировоззрения, формирование жизненной позиции, «чувства верности своему Отечеству, готовность к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [1, 4, 10].

Образовательная организация высшего образования выступает ключевым институтом социализации, в котором, помимо профессионального становления, происходит и формирование ценностно-смысловых ориентаций студентов. Традиционные аудиторные формы работы частично обеспечивают включение студентов в социально значимую деятельность, способствующую развитию духовно-нравственных ценностей, патриотических убеждений, активной гражданской позиции, заинтересованности в укреплении и защите родной страны, «формированию межнациональной культурной и правовой грамотности», развитию «чувства гордости за исторические и современные достижения страны», что выступает базой для работы военно-патриотического клуба [4, 10].

© Рябов Н. А., 2026

Военно-патриотический клуб вуза представляет собой объединение студентов с общими интересами, созданное для проведения совместных занятий ориентированных на продуктивную социализацию и разностороннее развитие и подготовку физических и моральных качеств [1, 9].

Специфика военно-патриотического клуба, как формы деятельности студентов, заключается в реализации интересов и потребностей личности за счёт свободы выбора в определении направлений деятельности самой молодёжи, добровольного вступления в военно-патриотический клуб и участия в социальной жизни. Несомненно, именно такая свобода выбора приведёт студентов к осознанному подходу к ценностям патриотизма и служению Отечества, превращая его в личные убеждения.

Военно-патриотический клуб, как структурное подразделение вуза, связывает различные направления деятельности студентов, которые могут включать волонтерские мероприятия, туристические маршруты, спортивные тренировки и занятий по основам безопасности и защиты Родины [7], проведение военно-исторических конференций, встречи с ветеранами, экскурсии по местам боевой славы [3]. Следовательно, методы работы военно-патриотического клуба образовательной организации высшего образования представляют собой взаимодействие студентов, социума и профессорско-преподавательского состава, направленное на достижение целей социализации – усвоения социальных норм, ценностей и образцов поведения, позволяющих им функционировать в обществе (таблица).

Методы работы военно-патриотического клуба в социализации студентов

Группа методов	Методы	Примеры реализации
Методы формирования сознания	Беседа, лекция, диспут, пример, анализ ситуаций, работа с историческими источниками	Проведение лекций и семинаров по военной этике, истории военного дела, актуальным задачам СВО; встречи с ветеранами и участниками боевых действий; изучение документов и материалов поисковых отрядов [6]
Методы организации деятельности и формирования опыта поведения	Упражнение, приучение, педагогическое требование, создание воспитывающих ситуаций, инструктаж	Строевая подготовка, отработка тактических действий, выполнение нормативов, участие в вахтах памяти [6]
Методы стимулирования	Соревнование, поощрение, обсуждение на собраниях, создание ситуации успеха	Участие в соревнованиях по военно-прикладным видам спорта, смотрах строя и песни; награждение грамотами, присвоение спортивных разрядов, публичное признание достижений [6]

Методы работы военно-патриотического клуба вуза реализуются через его формы деятельности, направленные на формирование и передачу из поколения в поколения традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а также на раскрытие у студентов принципов сбалансированности идеалов, чувства патриотизма, уважения к личности, комплексности и согласованности своих действий, преемственности социального и исторического опыта путём коллективизма.

Формы деятельности военно-патриотического клуба, как агента социализации студентов вуза, представляют собой организованную систему из нескольких групп занятий, реализующих задачи воспитательной работы.

В исследовании выделены следующие группы форм:

– учебно-тренировочные (занятия по огневой, строевой, тактической, медицинской подготовке, сдача нормативов ГТО, физические тренировки, формирующие прикладные навыки, физическое развитие, дисциплинированность, готовность к действиям в экстремальных условиях) [5, 7];

– военно-прикладные (военно-спортивные игры, соревнования по военно-прикладным видам спорта, тактические учения на местности, развивающие командный дух, умения действовать сообща) [1, 5, 7];

– поисковые (работа в архивах, поисковые экспедиции, создание музеев и комнат боевой славы, проектная деятельность, определяющие историческое сознание, сопричастность к прошлому, сохранение памяти о защитниках Отечества) [3, 9];

– событийные (участие в военно-исторических реконструкциях, проведение мероприятий, посвященных памятным датам, военно-исторические конференции, экскурсии по местам боевой славы, определяющие эмоциональное переживание истории и формирование ценностного отношения к событиям прошлого, а так же чувства гордости за свою страну) [3, 6];

– социально ориентированные (волонтерская деятельность, помощь ветеранам, участие в охране общественного порядка, работа вожатыми в детских лагерях, шефство над школьными клубами, формирующие активную гражданскую позицию и развивающую социальную ответственность) [3, 5].

На основании вышеизложенного необходимо охарактеризовать некоторые рекомендательные советы по организации методов и форм работы военно-патриотического клуба для наиболее эффективного и грамотного взаимодействия структурных подразделений образовательной организации высшего образования со студентами и социумом, а также для распространения информации об их активном участии и ценностном отношении в жизни страны:

– информирование о проведении актуальных мероприятий (транслирующие социальные инициативы студентов) в социальных сетях, которые связаны с коммуникацией и достижениями военно-патриотического клуба в обществе;

– прямая демонстрация традиционных и культурно-нравственных отношений, ценностей и норм деятельности военно-патриотического клуба по отношению к общественным и историческим событиям, происходящим в стране, с целью формирования высокого социального сознания студентов-патриотов [8];

– актуализация коллективной работы студентов во внеаудиторной деятельности, сохраняя спортивно-оздоровительную, военно-спортивную и военно-патриотическую направленности, ориентированных на формирование у молодых людей патриотического сознания, национальной гордости, любви к Родине [8];

– разработка системы поощрения социально активных студентов, принимающих участие в мероприятиях патриотической направленности, проводимых военно-патриотическим клубом и вузом;

– создание учебных и методических пособий по направлениям работы военно-патриотического клуба с целью популяризации патриотического воспитания и традиционных российских духовно-нравственных ценностей [8];

– акцентирование внимание на проведении внеаудиторных мероприятий по просмотру военных, исторических, социальных фильмов с целью признания истории Отечества и развития патриотических чувств у современных студентов.

Таким образом, военно-патриотический клуб выступает эффективным институтом социализации студентов, обеспечивающим формирование социальной позиции молодых людей с помощью включения в социально значимую деятельность, основанную на принципах добровольности, самоуправления и сочетания личных и общественных интересов, направленную на формирование интереса служения Отечеству. Методы и формы работы военно-патриотического клуба позволяют комплексно воздействовать на ценностную, когнитивную, деятельностную сферы студентов, обеспечивая любовь к Родине, уважение к достижениям исторического прошлого российского народа и его способности героически и самоотверженно защищать свою страну.

Основной морально-нравственный ориентир военно-патриотического клуба вуза систематизируется в становлении умений работать в команде, развитии готовности оказания и принятия помощи, соблюдении дисциплины, в восприятии интересов коллектива как собственных, что формирует социальную позицию через осознанное принятие целостной системы традиционных российских ценностей и норм, включающих патриотизм, гражданскую ответственность, готовность к защите Отечества, уважение к историческому прошлому и национальному суверенитету, а также воспитание социально-личностных качеств выпускников вуза, необходимых для активного участия в жизни страны.

Образовательная организация высшего образования, как средство социализации студентов, конструируется специально-организованным пространством, нацеленным на динамичное повышение уровня социализированности студента в процессе работы военно-патриотического клуба, формирующим не только специалистов, но и граждан-патриотов.

Список источников

1. Болтыков О. В. Особенности военно-патриотического воспитания курсантов в современном вузе // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 2 (63). С. 203–204.

2. Быков А. К. Актуальные проблемы теории и практики патриотического воспитания студентов вузов // Образовательные ресурсы и технологии. 2024. № 1 (46). С. 41–47. DOI: 10.21777/2500-2112-2024-1-41-47

3. Гавриленко Н. С. Формирование патриотизма и воинских ценностей: воспитательная работа в условиях военного учебного центра // Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск : сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 21–22 ноября 2024 г. Екатеринбург : Изд-во УМЦ УПИ, 2024. С. 203–206.

4. Крайник В. Л., Прищепа М. А. К вопросу о патриотическом воспитании студентов в современном вузе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 208–210.

5. Пак Л. Г. Смысловые ориентиры организации волонтерской деятельности студентов вузов // Нижегородское образование. 2025. № 1. С. 31–40.

6. Нефедова А. С. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2018. № 5 (13). С. 71–76.

7. Пак Л. Г. Опыт организации студенческого самоуправления в вузе: содержательный аспект // Вестник Оренбургского государственного университета. 2025. № 3 (247). С. 23–29. DOI: 10.25198/1814-6457-247-23

8. Прошко Н. Ф., Головина Е. А., Обухова О. В., Женевская Е. В. Военно-патриотическое воспитание в образовательных учреждениях // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN622.pdf (дата обращения: 05.03.2026).

9. Хлусьянов О. В. Моделирование процесса организации деятельности военно-патриотического клуба // Научное обозрение. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 161.

10. Шлыков А. В. Патриотизм и патриотическое воспитание в вузе // Молодой ученый. 2012. № 8 (43). С. 386–388.

УДК 37.013

Персонализация обучения: структурно-содержательный анализ

Personalization of learning: structural and content analysis

Данил Владиславович Середенко
Danil Vladislavovich Seredenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
seredenko.danil@list.ru

Аннотация. В статье рассмотрены: понятие персонализации обучения, сущностные характеристики персонализации обучения, отличия персонализации от дифференциации и индивидуализации, способы реализации персонализации обучения в средней школе. Определены и обоснованы компоненты структурно-содержательной характеристики персонализации обучения.
Ключевые слова: персонализация обучения, дифференциация, индивидуализация, компоненты персонализации обучения, структурно-содержательная характеристика
Keywords: personalization of learning, differentiation, individualization, components of personalization of learning, structural and substantive characteristics

В условиях модернизации образования ведущим трендом развития образования в настоящее время является персонализация. Актуальность персонализации обучения обусловлена современными трендами развития образования, спецификой организации образовательного процесса в средней школе, изменениями в законодательстве, особенностями современных детей и т. д.

В настоящее время сформировалось единое научное знание по вопросу персонализации образования. Обоснованы: понятие персонализации обучения, сущностные характеристики персонализации обучения, отличия персонализации от дифференциации и индивидуализации, способы реализации персонализации обучения в средней школе. Но вопросы, касающиеся структурно-содержательной характеристики этого понятия, остаются открытыми.

Проблемы персонализации рассматривались в работах многочисленных авторов. За последние пять лет в elibrary, КиберЛенинке и иных источниках опубликовано более 1000 статей по следующим направлениям: понятие персонализации обучения, сущностные характеристики персонализации обучения, отличия персонализации от дифференциации и индивидуализации, способы реализации персонализации обучения в средней школе.

Понятие персонализации обучения обоснованы такими учеными, как: А. Г. Асмолов, Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, В. А. Стародубцев, О. В. Крежевских, Н. В. Савина, Л. В. Абдалина, Л. С. Подымова, Н. А. Подымов, Ж. А. Абалян и др.

Персонализация обучения рассматривается как: процесс адаптации обучения к индивидуальным особенностям, интересам, потребностям учащихся, которые иг-

© Середенко Д. В., 2026

рают роль субъекта в процессе обучения и становятся активным участником образовательного процесса [1] (Ж. А. Абалян); как персональная учебная среда, назначение которой – создать условия для личностного развития и профессионального самоопределения обучающегося, его самостоятельности в определении образовательного маршрута с учётом возможностей, потребностей и внутренней активности [2] (В. А. Стародубцев); «образовательная модель, отображающая персональный путь реализации социально-профессионального и личностного потенциала обучающегося: интеллектуального, физического, эмоционально-волевого, эстетического, нравственного» [3] (Э. Ф. Зеер).

Сущностные характеристики персональной образовательной среды обоснованы А. Н. Ксенофонтовой, А. В. Леденевой, С. И. Черных, С. А. Золотухиным, В. А. Стародубцевым и другими.

А. Н. Ксенофонтова, А. В. Леденева определяют персональную образовательную среду, как «систему обучения, которая представлена несколькими моделями, адаптирующимися под запрос каждого субъекта образовательного процесса; дидактическую модель, ориентированную на персонализацию, сетевое взаимодействие и сотрудничество» [4].

В. А. Стародубцев рассматривает персональную образовательную среду, как «открытую социотехническую систему, образованную конечным множеством функциональных элементов (сервисов, гаджетов, виджетов, средств коммуникации) и их связей, выделенных индивидом в информационно насыщенной окружающей среде с целью реализации двойственного характера своей жизнедеятельности как поставщика и потребителя образовательных услуг в течение жизни и в контексте профессиональной деятельности».

К основным характеристикам персонализированного обучения можно отнести: индивидуальный подход и гибкость в обучении; свобода выбора учениками форм, методов, содержания, целей обучения; возможность у учеников самостоятельно оценивать свои результаты. Важно отметить, что роль учителя в персонализированном обучении меняется. Учитель становится не транслятором знаний, а помощником и партнером в обучении.

С. А. Золотухин в своей работе выделяет два аспекта персонализированного обучения: «с точки зрения технологического направления ПОС представляет собой виртуальную образовательную среду, где каждый обучающийся имеет свою коллекцию программных и иных средств для обучения» [6].

Отличия персонализации от дифференциации и индивидуализации обучения представлены в работах: В. А. Варламовой, Ж. А. Абалян, А. К. Медкова, Л. В. Байбородова, З. А. Каргина, Н. В. Савина и др.

При дифференцированном, индивидуальном подходе учитель разрабатывает индивидуальные планы обучения, учитывающие способности и методы обучения для каждого ученика, тем самым увеличивая разнообразие способов изучения материала учениками. В то время как при персонализированном обучении учащиеся являются активными участниками образовательного процесса, контролируя качество, степень и результаты освоения материала. При индивидуальном подходе ведущая роль принадлежит преподавателю, в персонализации обучающийся сам вы-

бирает и реализует свой потенциал, строя собственный образовательный маршрут [7] (Н. В. Савина).

Э. Ф. Зеер среди отличий персонализированной учебной деятельности выделяет следующие: акцент на мотивацию учащихся к самостоятельности в обучении; учет индивидуально-психологических особенностей учеников; учащиеся в большей степени сами проектируют свою образовательную траекторию; при персонализированном обучении реализуется взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, а также обеспечивается сотрудничество [8].

А. К. Медникова в своей работе провела сравнительный анализ индивидуализации и персонализации в обучении. Согласно работе автора, персонализация: начинается с ученика; основывается на его интересах и увлечениях; ученики активно участвуют в разработке своего обучения, выборе технологий обучения и имеют возможность выбора того, что они изучают; для каждого обучающегося определены персональные цели. Индивидуализация начинается с потребностей отдельного ученика; учитываются потребности отдельного учащегося; главную роль играет учитель, который дает готовые инструкции для конкретного ребенка [9].

Таким образом, можно сказать, что индивидуализация, дифференциация обучения относятся, скорее, к традиционным методам обучения. В то время как персонализация открывает новые возможности для самообразования учащихся, позволяя им самим определять свой персональный образовательный процесс.

Способы реализации персонализации обучения в средней школе рассмотрены учеными: Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Н. А. Подымов, Л. С. Подымова, М. С. Сотникова, Н. В. Савина, А. В. Хуторской, А. Н. Ксенофонтова, А. В. Леденева и другими.

Определим и охарактеризуем ключевые подходы персонализированного обучения.

Субъектно-ориентированный подход предполагает признание ученика активным участником образовательного процесса, ответственным за собственное обучение. Здесь ключевое значение приобретает личность ребенка, его интересы и ценности.

Деятельностный подход подходит для понимания механизма усвоения знаний путем активного взаимодействия с материалом, формирования опыта и решения практических задач.

Компетентностный подход, целью которого является формирование необходимых компетенций, позволяющих успешно взаимодействовать в обществе и профессиональной среде.

Среди компонентов реализации персонализированного обучения выделим следующие: учебные цели (формулировка целей должна осуществляться совместно учителем и учеником, учитывая личные стремления и перспективы ребенка), содержательный компонент (обучение должно предлагать вариативный рабочий материал, соответствующий интересам и предпочтениям учащихся), методы и формы обучения (использование гибких форматов и технологий, обеспечивающих максимальную включенность и взаимодействие ученика с содержанием), средства и образовательные технологии (применение цифровых инструментов и платформ, поддерживающих персональный подход и мониторинг прогресса ученика), организационно-учебный компонент (подбор материала для изучения, за-

крепления, повторения, самостоятельной работы и т. п.), мотивационный (определение значимость изучаемого материала), контрольно-оценочный (использовать оценку деятельности ученика на уроке для стимулирования его активности и развития познавательного интереса).

Соотнесем понятие персонализации обучения со способами реализации персонализированного обучения и персональной образовательной средой. Можно констатировать, что персонализация обучения – это самостоятельный выбор обучающимся форм, методов обучения. Образовательная среда «подстраивается» под запросы, возможности конкретного ребенка. Учитель является не транслятором знаний, а помощником. Главная цель персонализированного образования – развитие личности, реализация её потенциала во всех сферах [10].

Способы реализации персонализации обучения различны и подразумевают модульность, уровневость, проектная и исследовательская деятельность, критериальное оценивание, индивидуальное, групповое, смешанное обучение и т. д.

Инструментом реализации персонализации обучения выступает персональная образовательная среда как информационно-образовательное пространство, в котором ученик самостоятельно выбирает задания, темп, уровень освоения, получает обратную связь от учителя и формирует собственные образовательные цели.

Как мы отметили ранее, вопросы, касающиеся структурно-содержательной характеристики персонализации обучения, остаются открытыми.

Под структурно-содержательной характеристикой персонализации обучения мы понимаем комплекс целевых, содержательных и технологических компонентов, которые в совокупности обеспечивают построение образовательного процесса вокруг личности обучающегося, его интересов и потребностей. Такой подход способствует развитию самостоятельности, мотивации и личностного потенциала каждого ученика.

В структурно-содержательной характеристике раскрываются цели обучения, содержание, используемые технологии, а также роли ученика и учителя. Кроме того, указываются условия, необходимые для внедрения персонализации. Такая характеристика показывает, каким образом персональный подход меняет структуру обучения, какие компоненты включает и как они связаны между собой.

Определим и обоснуем компоненты структурно-содержательной характеристики персонализации обучения: целевой, содержательный и технологический.

Целевой компонент: ориентация на развитие личности обучающегося, его самостоятельность, самоопределение и ответственность за результаты обучения; формулировка индивидуальных учебных целей (краткосрочных и долгосрочных), которые определяются самим обучающимся с учетом его интересов, потребностей и жизненных планов. Персонализация образования нацелена прежде всего на развитие личности, а не только на усвоение определённого объёма знаний. Обучающийся становится активным субъектом образовательного процесса [11].

При реализации персонализации обучения учащийся самостоятельно составляет учебный план, в котором отражены цели обучения.

Содержательный компонент: гибкость и вариативность содержания образования: модульное построение курсов, уровневое шкалирование целей, возможность

выбора заданий и форм работы; ученик может самостоятельно выбирать уровень сложности, темп освоения и тематику учебных модулей. Персонализация предполагает дифференцирование материала по уровням трудности, методов обучения и оценки знаний с учётом индивидуальных различий обучающихся. Это позволяет создавать условия для осознанного и эффективного обучения в зоне ближайшего развития [12].

Технологический компонент: использование современных образовательных технологий (цифровых платформ, адаптивных систем, инструментов для обратной связи и оценивания); технологии обеспечивают реализацию индивидуальных траекторий, автоматизацию рутинных процедур, организацию продуктивной обратной связи и мониторинга прогресса. Важнейшим компонентом персонализации является эффективная обратная связь и оценивание, которые должны быть своевременными, конкретными и конструктивными. Современные технологии позволяют организовать эти процессы на высоком уровне [13]. Цифровые платформы становятся основой для построения персональных образовательных маршрутов, предоставляют доступ к разноуровневым заданиям и обеспечивают персонализацию.

Таким образом, персонализация обучения представляет собой эффективный инструмент повышения качества образования, способствующий развитию творческих способностей, повышению уровня учебной мотивации и формированию готовности к жизни в условиях современного мира. Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на разработке конкретных моделей и методик внедрения персонализации в образовательную практику.

Список источников

1. Абалян Ж. А. Ретроспективный анализ и обзор современных определений // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 249–252

2. Стародубцев В. А. Формирование персональной 4D-образовательной среды // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XV Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 28 февраля – 4 марта 2022 г. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2022. С. 144–148.

3. Зеер Э. Ф., Крежевских О. В. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 4. С. 11–39.

4. Ксенофонтова А. Н., Леденева А. В. Концепция проектирования персональной образовательной среды // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2016. Вып. 8 (196). С. 27–32.

5. Стародубцев В. А. Создание персональной образовательной среды преподавателя вуза : учеб. пособие. Томск : Изд-во Томского политехн. ун-та, 2012. 124 с.

6. Золотухин С. А. Теоретические подходы к описанию персональной образовательной среды // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 6-1. С. 292–295.

7. Савина Н. В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Раздел 2. Педагогические науки. 2020. Т. 14, № 4. С. 82–90.

8. Зеер Э. Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1 (44). С. 104–114.

9. Медкова А. К. Индивидуализация и персонализация в обучении: сравнительный анализ // Вестник экспериментального образования. 2022. № 4 (33). С. 43–51.

10. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития // Педагогическое образование в России. 2021. № 1. С. 17–25.

11. Кириллов П. Н., Корякина Н. И., Ермаков Д. С. Культура учения в персонализированном образовании // Нижегородское образование. 2020. № 3. С. 11–17.

12. Ефремова Н. Ф. Персонализация образовательной деятельности и оценки достижений обучающихся // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2024. № 3. С. 29–42.

13. Зоголь С. Г., Смоляр А. И. Технологии в подготовке будущего учителя к реализации контрольно-оценочной деятельности в условиях персонализации образования // Самарский научный вестник. 2025. Т. 14, № 1. С. 128–132.

УДК 37.013

Казачья педагогика в современном образовательном пространстве: историческая преемственность и авторские воспитательные комплексы

Cossack Pedagogy in the Modern Educational Space: Historical Continuity and Author's Educational Complexes

Андрей Иванович Скукин
Andrey Ivanovich Skukin

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, РФ
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
skukin07@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается актуальность возрождения традиций казачьей педагогики в современной школе. Анализируются исторические основания казачьей воспитательной системы: круг, тамга, общинная ответственность, трудовая этика. Выявляются дефициты современных воспитательных практик, связанные с утратой деятельностного проживания ценностей. Представлен авторский литературно-педагогический комплекс «Наследники: Казачий код», включающий художественную повесть и три методических круга (для подростков, родителей, педагогов). Описаны результаты апробации комплекса в двух казачьих классах (5-й и 6-й, всего 52 обучающихся, март 2026 г.): преодоление первоначального скептицизма, рост вовлечённости и дисциплины, качественная рефлексия по итогам занятий. Сделан вывод о перспективности использования подобных комплексов как инструмента исторической преемственности в духовно-нравственном воспитании подростков.

Ключевые слова: казачья педагогика, историческая преемственность, воспитательный комплекс, подростки, внеурочная деятельность, «Наследники: Казачий код»
Keywords: Cossack pedagogy, historical continuity, educational complex, adolescents, extracurricular activities, "Heirs: The Cossack Code"

Современное образование находится в ситуации пересмотра воспитательных стратегий. Традиционные формы, основанные на трансляции знаний и нотациях, уступают место деятельностным практикам, где ценности не декларируются, а проживаются [1]. Особенно остро эта проблема стоит в подростковой среде: в возрасте 11–14 лет происходит переоценка авторитетов, и формальные воспитательные мероприятия часто не достигают цели [2].

В этом контексте закономерно возрастает интерес к историческому опыту, в частности – к казачьей педагогике. Эта система воспитания складывалась веками в условиях общинного уклада, военной службы и жёсткой природной среды. Она не была «теоретической» – она была жизненной. Однако в XX в. преемственность этой традиции оказалась во многом утрачена. Возрождение казачьей педагогики сегодня требует не механического копирования старых форм, а их переосмысления и адаптации к реалиям XXI в. [3, 4].

© Скукин А. И., 2026

Цель статьи – представить авторский литературно-педагогический комплекс «Наследники: Казачий код» как пример возрождения казачьей педагогической традиции в современном образовательном пространстве, а также описать первые результаты его апробации.

Исторические основания казачьей педагогики

Казачья воспитательная система формировалась под влиянием нескольких факторов: военного дела, общинного самоуправления (казачий круг), православной веры и трудовой этики [5]. Ключевыми элементами этой системы были:

– казачий круг – форма коллективного принятия решений, где каждый нёс ответственность не только за себя, но и за общину. Круг не просто наказывал, он искал пути исправления и возвращения человека в сообщество;

– тамга – родовой знак, символ чести и ответственности перед предками и потомками. Она учила подростка тому, что его поступки влияют на репутацию всего рода;

– трудовое воспитание через реальное дело – казачонок с ранних лет включался в работу по хозяйству, учился обращаться с оружием, конём, инструментом. Обучение шло не отдельно от жизни, а внутри неё.

Принцип «сам погибай, а товарища выручай» – основа коллективной выживаемости в походах и боях. Этот принцип формировал не абстрактный патриотизм, а конкретную готовность к действию ради другого.

Исследователи казачьей педагогики (О. В. Щупленков, Е. М. Бородина) подчёркивают, что её сила заключалась в синкретичности: обучение, труд, игра и воспитание не были разделены на отдельные «уроки» [3, 6]. Подросток проживал ценности в действии, а не заучивал их.

Современные вызовы и дефициты воспитания подростков

Сегодняшний подросток часто оказывается в ситуации разрыва между информационной насыщенностью и смысловой пустотой. Виртуальное общение подменяет реальное, ценности транслируются через экран, но не закрепляются в поступке [7]. Школьные уроки, даже самые проработанные, редко дают возможность «прожить» ситуацию выбора, ответственности, взаимовыручки.

Особенно остро это проявляется в среднем звене (5–7-е классы). Ребёнок уже не младший школьник, но ещё не старшеклассник. Его ведущая деятельность – общение со сверстниками, но именно в этом возрасте легко возникают конфликты, снижается учебная мотивация, а авторитет взрослого требует постоянного подтверждения делом [7].

Традиционные воспитательные мероприятия (беседы, классные часы, лекции) в этом возрасте работают слабо. Подростку нужен «живой» опыт, ситуация, где он сам делает выбор, совершает действие и видит его последствия. Именно здесь казачья педагогика с её акцентом на действие, а не на слово, может быть востребована.

Авторский литературно-педагогический комплекс «Наследники: Казачий код»

В ответ на выявленные дефициты был разработан и создан литературно-педагогический комплекс «Наследники: Казачий код» (далее – ЛПК) [8]. Его структура отражает трёхуровневый подход, свойственный казачьей традиции: воспитание идёт через подростка, семью и наставника.

Комплекс включает в себя:

Художественную повесть (14 глав + эпилог), действие которой происходит в современном сибирском посёлке Казачий Бор. Главные герои – подростки 11–16 лет, их наставник Иваныч. Сюжет строится вокруг реальных жизненных ситуаций: первая травма, несправедливое обвинение, потеря близкого, спасение на льду, поиск родового знака. Важно, что книга не морализирует, а показывает, как герои через действие приходят к пониманию чести, долга, взаимовыручки.

«Круг первый: Код наследника» – раздел для подростка. Включает рубрики «Разбор полёта», «Челлендж недели», «Казачья задача». Это не контрольные вопросы, а приглашение к размышлению и действию: «Попробуй сделать», «Спроси у старших», «Запиши в тетрадь».

«Круг второй: Диалог с наследниками» – раздел для родителей. Содержит «Ключ к главе», «Стратегию поддержки», вопросы для размышления. Он помогает взрослым не читать нотации, а вести диалог с ребёнком на материале повести.

«Круг третий: Методический арсенал» – отдельное издание для педагогов и наставников. Включает сценарии занятий по каждой главе, разбор воспитательного потенциала, типичные ошибки наставника, работу с трудными случаями. Каждое занятие построено по схеме: разминка → погружение → рефлексия → действие.

Комплекс был создан в 2025–2026 г., и с марта 2026 г. начата его апробация в двух казачьих классах МБОУ СОШ № 87 г. Северска Томской области.

Апробация комплекса в казачьих классах

Апробация начата в марте 2026 г. Участники: 5-й казачий класс (25 обучающихся, возраст 11–12 лет) и 6-й казачий класс (27 обучающихся, возраст 11–12 лет). Всего 52 человека.

Были проведены два занятия по методичке «Круг третий» – по главам 1 («Точка сборки») и 2 («Первый лёд»). Каждое занятие длилось 60–90 минут и включало чтение фрагментов повести, групповую работу, рефлексию, а также домашнее задание для подростков (из «Круга первого»). Работа с родителями (Круг второй) на данном этапе не проводилась целенаправленно, но, по отзывам детей, они начали обсуждать прочитанное дома.

Наблюдаемая динамика

Первое занятие выявило первоначальный скептицизм части подростков. Они не ожидали, что книга будет о современных сверстниках, о знакомых местах (Северск, Томск). Однако по мере погружения в сюжет и обсуждение отношение менялось.

Приведём два высказывания, отражающих эту динамику:

Ученик 6-го класса (после обсуждения главы 1): «Я думал, это сказки, а я в гараже с папой радиолу старую чинил. И получилось… пластинка заиграла… прикольно было…» (реакция на эпизод, где Саня чинит технику).

Ученица 5-го класса (после обсуждения главы 2): «Ой, а мне страшно аж стало, когда он по льду пополз, мог же провалиться… ну понятно, что его бы вытащили, они же подготовились сначала, но вода такая холодная… здорово они, так дружно собачку спасли. Она, наверное, сильно испугалась…».

Эти высказывания показывают, что подростки идентифицируют себя с героями, эмоционально включаются в ситуацию, начинают рефлексировать не только «как надо», но и «а что бы я сделал».

К концу второго занятия были зафиксированы следующие изменения:

– рост вовлечённости: от настороженности к активному участию в обсуждении;

– улучшение дисциплины: подростки слушали друг друга, не перебивали, аргументировали свою позицию;

– устойчивый интерес к продолжению: дети спрашивали, «что дальше с героями», предлагали свои варианты развития сюжета;

– начало переноса обсуждения в семью (по устным отзывам).

Динамика показателей в ходе апробации (март 2026 г., два занятия)

Показатель	1-е занятие (глава 1)	2-е занятие (глава 2)	Динамика
Вовлечённость в обсуждение (доля активно высказывающихся)	≈ 35 %	≈ 55 %	↑ +20 %
Дисциплина и соблюдение очерёдности (экспертная оценка, 3-балльная шкала)	2 (средний уровень)	3 (высокий уровень)	↑
Качество рефлексии (связь с личным опытом, эмоциональный отклик)	фрагментарное	устойчивое, с примерами из жизни	↑
Доля обучающихся, выразивших желание продолжить работу с книгой	≈ 50 %	≈ 85 %	↑ +35 %

Примечание. Экспертная оценка проводилась педагогом-наставником (автором статьи) на основе наблюдений и фиксации высказываний.

Полученные данные (таблица) позволяют говорить о том, что ЛПК «Наследники: Казачий код» эффективен как инструмент первоначального погружения в ценности казачьей педагогики через художественное переживание и групповую рефлексию. Особенно значимым является переход от скепсиса к личной включённости – это первый шаг к интернализации ценностей.

Связь с научными школами и преемственность

Разработанный комплекс не является изолированной авторской практикой. Он опирается на фундаментальные положения российской педагогической науки:

– концепция воспитательных систем В. А. Караковского, где акцент сделан на ценности и коллективную деятельность [9];

– идеи внеурочной деятельности как пространства для проживания ценностей (Д. В. Григорьев, П. В. Степанов) [7];

– игровые методики Н. Е. Щурковой, где игра рассматривается как форма нравственного воспитания [10];

– этнопедагогический подход к использованию казачьих традиций (О. В. Щупленков, Е. М. Бородина) [3, 11].

Кроме того, комплекс учитывает положения Концепции государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества на 2021–2030 гг., где подчёркивается необходимость передачи казачьих традиций подрастающему поколению через образование и воспитание [12].

Таким образом, ЛПК «Наследники: Казачий код» вписывается в широкий контекст возрождения этнокультурных воспитательных традиций, но при этом предлагает оригинальный, современный инструмент — литературно-педагогический комплекс, где историческая преемственность реализуется не через музейное цитирование, а через проживание подростками актуальных нравственных дилемм.

Проведённое исследование и апробация позволяют сформулировать следующие выводы:

Казачья педагогика обладает значительным воспитательным потенциалом, который может быть востребован в современной школе. Её ключевые принципы – деятельностный характер воспитания, коллективная ответственность, связь с семейной традицией – созвучны сегодняшним вызовам.

Литературно-педагогический комплекс «Наследники: Казачий код» является примером успешной адаптации казачьей традиции к реалиям XXI в. Он предлагает не разрозненные мероприятия, а целостную систему: повесть для эмоционального вовлечения, три круга для работы с подростком, семьёй и педагогом.

Первые результаты апробации (март 2026 г., 52 обучающихся 11–12 лет) показывают положительную динамику: преодоление первоначального скептицизма, рост вовлечённости и дисциплины, устойчивый интерес к продолжению работы, начало переноса обсуждения в семью. Это подтверждает гипотезу о том, что художественный сюжет о современных сверстниках, дополненный методическим инструментарием, способен стать эффективным средством духовно-нравственного воспитания.

Дальнейшие направления работы включают: завершение полного цикла занятий по всем главам книги, целенаправленное вовлечение родителей (Круг второй), разработку инструментария для количественной оценки долгосрочных эффектов, масштабирование комплекса на другие образовательные организации.

Таким образом, направление возрождения казачьей педагогики через создание авторских литературно-педагогических комплексов является перспективным и заслуживает дальнейшего научного и практического развития.

Список источников

1. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. М., 2023. 45 с.

2. Рожкова М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания : учебное пособие. М., 2023. 335 с.

3. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Москва, 2018. 48 с.

4. Щупленков О. В. К вопросу о системе казачьего образования и воспитания. Казачество. М., 2016. 28 с.

5. Бородина Е. М. Воспитание детей на основе казачьих традиций (на примере работы центров казачьей культуры Кемеровской области). М., 2019. 76 с.

6. Скукин А. И. Из казачьих игр – рождается казак: методический сборник казачьих игр : материалы для организации воспитательно-образовательной работы с детьми и подростками. Рукопись. 2026. 103 с.

7. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. 3-е изд. М., 2021. 223 с.

8. Скукин А. И. Литературно-педагогический комплекс «Наследники: Казачий код». В 2 кн. Кн. 1: Семейная книга (повесть + круги первый и второй). Кн. 2: Круг третий: Методический арсенал (сценарии занятий для педагогов). Рукопись. 2026. 512 с.

9. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. 2-е изд., доп. и перераб. М., 2020. 368 с.

10. Щуркова Н. Е. Классное руководство: игровые методики. 4-е изд. М., 2021. 160 с.

11. Тихомирова О. В., Белова С. П. Региональный компонент в патриотическом воспитании школьников (на примере Томской области) : монография. Москва, 2023. 176 с.

12. Концепция государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества на 2021–2030 годы : утв. Президентом РФ 9 авг. 2021 г.

13. Скукин А. И. «Академия традиций» : авторская программа внеурочной деятельности. М., 2025. 94 с.

УДК 378.1

Изучение мотивации студентов вуза к участию в волонтерской деятельности

Studying the motivation of university students to participate in volunteer activities

Дарья Сергеевна Суровцева
Daria Sergeevna Surovtseva

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia
ds_surovtseva.ospu@mail.ru

Аннотация. Актуальность темы статьи обусловлена ростом популярности волонтерского движения среди студенческой молодежи. Мотивационная основа волонтерской деятельности имеет большое значение в анализе уровня вовлеченности студентов вуза, готовности к постоянному участию приносить пользу обществу. Цель исследования – изучить специфику мотивации студентов вуза к участию в волонтерской деятельности. В статье автором проведен обобщенный анализ факторов мотивации и ценностных измерений волонтерской деятельности среди студентов вуза, представлены ответы респондентов об их субъективных представлениях, о том, что побуждает их заниматься волонтерской деятельностью. В результате выявлены ведущие мотивы участия в волонтерской деятельности: внутренняя потребность, получение нового опыта, общение, возможность путешествий и знакомства. Выделены условия, обеспечивающие актуализацию и поддержание мотивации студентов вуза для участия в волонтерской деятельности.
Ключевые слова: мотивация, мотивы, студент, вуз, волонтерская деятельность, волонтерство
Keywords: motivation, motives, student, university, volunteer activities, volunteering

Социальное участие и поддержка, волонтерская помощь формируют доверие и укрепляют горизонтальные связи в обществе, что особенно важно в эпоху неопределенности. Волонтерская деятельность является неотъемлемым элементом современного общества. Число людей, занимающихся волонтерской деятельностью, постоянно растет, в том числе и в Российской Федерации. По открытым данным единой информационной системы «Добро.рф», по состоянию на 18 марта 2026 г. число зарегистрированных добровольцев (волонтеров) превысило 9,6 млн человек. Однако исследование мотивации участия в волонтерской деятельности остается до конца не изученным, особенно в контексте постоянно меняющейся и усложняющейся социальной действительности.

В настоящее время отчетливо прослеживается обусловленность этих изменений быстро развивающимися информационными технологиями и геополитической напряженностью, которые могут влиять на ценности, интересы, цели и потребности, заложенные в основе мотивации индивида к волонтерской деятельности. Волонтерство включает в себя широкий круг деятельности, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности, через которую молодежь взаимодействует с социумом, способствует его сплочению и укреплению ценностей взаи-

© Суровцева Д. С., 2026

мопомощи и солидарности. «Феномен молодежного волонтерства привлекает внимание и потому, что реализация его проектов позволяет решать одну из важных общественных задач – воспитание молодежи» [10, с. 147].

В Оренбургской области в волонтерской деятельности активно участвует студенческая молодежь. В частности, студенты Оренбургского государственного педагогического университета (ОГПУ), которые регулярно оказывают помощь в проведении спортивных, культурных, экологических и профориентационных мероприятий, а также поддерживают детей, инвалидов, людей старшего возраста и тех, кто оказался в сложной жизненной ситуации. В последние годы нарастает участие в активностях, связанных с текущей повесткой: ликвидация последствий аномального паводка в регионе и помощь участникам СВО. Так, в октябре 2025 г. волонтерский центр ОГПУ «Мы вместе» осуществил сбор и отправку крупной партии гуманитарного груза для участников специальной военной операции и жителей города Авдеевка (ДНР).

Мотивация участия студентов в волонтерской деятельности имеет сложный и многогранный характер, объединяя как альтруистические, так и личностно ориентированные мотивы. С одной стороны, она связана со стремлением оказывать бескорыстную помощь и приносить пользу обществу, с другой – с желанием самореализации, получения социального признания и накопления практического опыта. В этой связи изучение мотивов и факторов, влияющих на вовлеченность студентов к социально значимой деятельности, позволяет адаптировать воспитательную систему вуза к новым вызовам и разработать эффективные стратегии по повышению мотивации обучающихся к решению задач на благо общества.

Интерес к волонтерской деятельности со стороны исследователей гуманитарных наук на протяжении последних десятилетий остается устойчиво высоким. В отечественной и зарубежной научной литературе представлены социологические исследования, посвященные видам мотивов, факторам, направлениям мотивации и ценностным аспектам участия студентов вуза в волонтерской деятельности.

Зарубежные авторы (E. G. Clary, M. Snyder) среди мотивов, побуждающих обучающихся к волонтерской деятельности, выделяют: «повышение собственной ценности (бескорыстные добродетели), саморазвитие (знания и опыт), повышение самооценки (самоудовлетворение), возможность карьерного роста (опыт, связанный с карьерой), социализацию (укрепление социальных отношений) и самозащиту (уменьшение негативных чувств или личных проблем)» [14, с. 156].

Как отмечает О. И. Холина, «мотивы молодых людей, приобщающихся к волонтерской деятельности, очень различны. Одними движет стремление исполнить свой долг христианина, другие руководствуются собственными интересами и склонностями, третьи хотят быть членами команды и общности. Но чаще всего волонтерами движет стремление чувствовать себя нужными, полезными людям» [12, с. 73].

В эмпирическом исследовании А. В. Старшиновой мотивация участия молодежи в волонтерской деятельности рассматривается через призму их субъективных представлений. Среди них – «внутренняя потребность, самосовершенствование, чувство удовлетворенности; приобретение новых умений, знаний, навыков; общение, чувство общности; возможность повлиять на социальную ситуацию, сделать вклад в улучшение социального благополучия; приобщение к общечеловеческим

ценностям (любовь, дружба, мир); внешние обстоятельства, побуждающие к участию в волонтерской деятельности» [10, с. 154].

В исследовании Р. Б. Вороновой подчеркивается, что наиболее распространенным мотивом участия в волонтерской деятельности среди студентов является потребность чувствовать свою значимость и быть полезным (34 %). Наряду с этим важную роль играют стремление к приобретению социального опыта (16 %) и самореализация, включая карьерные ориентиры (16 %). Волонтерская деятельность способствует развитию личностных и профессиональных качеств, формированию лидерских навыков и расширению деловых связей. Существенным мотивом также выступает потребность в общении (14 %), поскольку участие в массовых проектах позволяет расширять круг социальных контактов. Кроме того, для части студентов значимыми являются творческая самореализация (13 %) и стремление к подтверждению собственной самостоятельности и зрелости (6 %) [2, с. 9–10].

Развивая данную проблематику, В. Н. Стегний и М. В. Никонов на основе исследования студентов (Пермь, 2018 г., N = 200) выявили, что наибольшее значение имеют мотивы, связанные с личностным и профессиональным развитием. В частности, «респонденты отмечали получение нового опыта, знаний и навыков (62,5 %), возможность общения с интересными людьми (59,5 %), личное удовлетворение (58,5 %), а также перспективы путешествий (48,5 %) и установления полезных связей (46 %). Эти факторы авторы отнесли к карьерным и социально-коммуникативным» [5, с. 54]. При этом, несмотря на то, что альтруистические мотивы не вошли в число ведущих, более половины опрошенных подчеркнули значимость стремления помогать людям и улучшать общественную жизнь (59 %) [11].

Е. А. Коган и Д. А. Квон (Москва, 2019 г., $N = 200$) структурировали мотивацию участия студенческой молодежи в волонтерской деятельности на три группы. «Доминирующее положение занимают «деловые» мотивы (50 %), связанные с накоплением опыта, развитием компетенций и расширением социальных связей, что в дальнейшем может способствовать профессиональной реализации. Существенную роль играют «духовные» мотивы (40 %), выражающиеся в стремлении помогать другим, ощущении собственной значимости и получении положительных эмоций. Менее выраженными являются «общественные» мотивы (10 %), например, желание быть частью группы или организовать досуг. В целом авторы подчеркивают, что при преобладании прагматических интересов альтруистическая направленность также сохраняет свою значимость» [6, с. 123].

Дополняет данную картину исследование И. А. Пеховой (Томск, 2019 г., $N = 150$), в котором среди основных мотивов студенческой молодежи выделяются получение нового опыта, стремление к признанию и уважению, ориентация на трудоустройство, самореализация, участие в командной деятельности и расширение круга общения [9].

Схожие выводы представлены в работах В. Б. Большова и В. В. Николаенко, где среди ведущих мотивов выделяются: «получение новой практики в общении с разными людьми (49,3 %); стремление быть полезным людям (40,6 %); новые впечатления от поездок (33,3 %); желание активно и интересно проводить свободное время (32,6 %); сострадание и сочувствие нуждающимся людям (23,2 %); желание делать что-то важное, стоящее, новое (23,2 %); удовлетворение личных желаний,

реализовать себя, свои инициативы (18,1 %); желание завести новых знакомых (17,4 %); возможность бесплатного обучения (17,4 %). Дополнительно отмечаются такие мотивы, как: живая практика в использовании иностранного языка (13,8 %); желание быть частью группы активных людей (13,0 %); волонтерство – это опыт, который может помочь в трудоустройстве на работу (12,3 %)» [1, с. 380].

Как отмечают И. В. Головлева, М. А. Гурина, О. Н. Митрофанова и Ю. В. Румянцева, «ключевой движущей силой волонтерской деятельности выступает альтруизм, хотя значимую роль играют и личные мотивы. Среди них выделяются новые знакомства, внутреннее удовлетворение, получение управленческого опыта, а также определенные учебные послабления» [4, с. 2059].

Результаты исследования Ж. Г. Гараниной, А. Я. Зеленовой, М. А. Паршиной и Д. А. Солдаткиной (Саранск, 2023 г., $N = 62$) подтверждают значимость как альтруистических, так и личностных мотивов. Наиболее выраженным оказалось удовлетворение от помощи другим (48 %), далее следуют получение опыта (25 %), возможность проявления личных качеств (22 %) и установление полезных контактов (5 %) [3].

Исследование М. С. Гуляевой показывает, что студенты в волонтерской деятельности руководствуются в основном смешанной мотивацией, где преобладают альтруистические ориентиры, такие как чувство долга и желание быть полезными обществу (54,7 %), тогда как эгоистические мотивы играют незначительную роль [5].

В свою очередь, О. В. Алмазова, С. В. Молчанов и Н. Н. Поскребышева выделяют два ключевых направления мотивации: ценностно-ориентированное (связанное с реализацией личных убеждений) и компетентностное (направленное на развитие навыков). При этом защитно-компенсаторные мотивы выражены незначительно. Авторы также выделяют три группы волонтеров: активных, для которых характерна высокая значимость различных мотивов; прагматиков – наиболее многочисленную группу, ориентированную на карьерное развитие; и пассивных, слабо вовлеченных и недостаточно информированных о возможностях волонтерства. Подчеркивается, что мотивация и участие взаимосвязаны: с одной стороны, мотивы побуждают к деятельности, с другой – накопленный опыт способствует их осмыслению и укреплению [8].

Анализируя готовность участвовать в волонтерской деятельности А. В. Локтева, А. И. Шутенко и Е. Н. Шутенко подчеркивают противоречие, что у студентов нередко присутствует спонтанное (импульсивное) желание заниматься волонтерской деятельностью, однако при этом часто отсутствует необходимая психологическая, организационная и физическая подготовка. Поэтому важна системная и целенаправленная работа по обучению и подготовке студентов, что способствует повышению эффективности их волонтерской деятельности [13].

М. И. Лукьянова и Н. В. Грувер выделяют ряд условий, способствующих актуализации и поддержанию мотивации студентов для участия в волонтерской деятельности. Такие как:

– «налаженная организационная структура волонтерской работы и четкая программа действий;

– эффективная схема взаимодействия участников внутри организации, благоприятный психологический климат;

– присутствие лидера, способного направлять и вдохновлять команду;

– организация обратной связи для участников;

– символика, моральный кодекс, традиции, формирующие чувство принадлежности к общему делу;

– разработанная система поощрений для всех участников волонтерской деятельности» [7, с. 126–127].

Таким образом, мотивация студентов вуза к участию в волонтерской деятельности носит преимущественно смешанный характер, сочетая альтруистические, личностные, деловые, духовные и общественные мотивы, при доминировании стремления быть полезным социуму. Для устойчивого развития мотивации обучающихся к волонтерской деятельности необходимо создание качественной методической, образовательной, ресурсной и социально-психологической поддержки, а также обеспечение благоприятных организационных условий.

Список источников

1. Большов В. Б., Николаенко В. В. Волонтерство и волонтерская практика как способ самореализации студентов вузов // Социальная компетентность. 2020. Т. 5, № 3. С. 377–388.

2. Воронова Р. Б. Мотивация участия студентов в волонтерской деятельности как фактор саморазвития // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 1. С. 1–13.

3. Гаранина Ж. Г., Зеленова А. Я., Паршина М. А., Солдаткина Д. А. Особенности альтруистических установок и мотивации участия студентов в волонтерской деятельности // Всероссийский научно-практический журнал социальных и гуманитарных исследований. 2023. № 2 (9). С. 33–39.

4. Головлева И. В., Гурина М. А., Митрофанова О. Н., Румянцева Ю. В. Значение волонтерского труда для студентов и его влияние на формирование профессиональных и организационных навыков // Экономика труда. 2025. Т. 12, № 12. С. 2051–2070.

5. Гуляева М. С. Мотивация волонтерской деятельности студенческой молодежи // Koinon. 2024. Т. 4, № 1–2. С. 49–57.

6. Коган Е. А., Квон Д. А. Изучение мотивов волонтерской деятельности среди студенческой молодежи // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 116–125.

7. Лукьянова М. И., Грувер Н. В. Актуализация мотивации студентов образовательных учреждений к участию в волонтерской деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 1. С. 125–130.

8. Молчанов С. В., Алмазова О. В., Поскребышева Н. Н. Представления о волонтерской деятельности у современной молодежи // Национальный психологический журнал. 2020. № 4 (40). С. 125–136.

9. Пехова И. А. Особенности мотивации к волонтерской деятельности у студенческой молодежи // Организация работы с молодежью. 2018. № 5. С. 1.

10. Старшинова А. В. Противоречия мотивации учащейся молодежи к деятельности в волонтерских организациях // Образование и наука. 2019. № 10. С. 143–166.

11. Стегний В. Н., Никонов М. В. Мотивация волонтерской деятельности // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2018. № 1. С. 146–156.

12. Шутенко А. И., Шутенко Е. Н., Локтева А. В. Мотивационные и личностные особенности студентов, принимающих участие в реализации волонтерских проектов социальной направленности // Перспективы науки и образования. 2023. № 4 (64). С. 427–441.

13. Clary E. G., Snyder M. The Motivations to Volunteer: Theoretical and Practical Considerations // Current Directions in Psychological Science. 1999. Vol. 8, iss. 5. P. 156–159.

УДК 37.015.3; 372.881.111.1

Возрастные особенности подростков как фактор проектирования психолого-педагогических условий развития коммуникативной компетентности в академически ориентированной образовательной среде (на примере Назарбаев Интеллектуальной школы)

Age-related characteristics of adolescents as a factor in developing communicative competence in an academically oriented educational environment (case of Nazarbayev Intellectual School)

Наталья Александровна Федорова[1], Ольга Богдановна Гач[2]
Natalya Alexandrova Fedorova, Olga Bogdanovna Gach

[1]Филиал «Назарбаев Интеллектуальная школа естественно-математического направления района Каратау города Шымкента» автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы», Шымкент, Казахстан
[1]"Nazarbayev Intellectual school of Science and Mathematics in Karatau district of Shymkent", branch of Autonomous Educational organization "Nazarbayev Intellectual schools", Shymkent, Kazakhstan
[2]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
[2]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Гач Ольга Богдановна gacholga@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возрастные особенности подростков как фактор, влияющий на проектирование психолого-педагогических условий развития коммуникативной компетентности в академически ориентированной образовательной среде Назарбаев Интеллектуальной школы (НИШ). Анализируются когнитивные, эмоциональные и мотивационные характеристики подросткового возраста, а также особенности формирования академического дискурса в условиях обучения на основе подхода CLIL. Отдельное внимание уделяется феномену языковой тревожности и его влиянию на речевую активность обучающихся. Представлены результаты педагогического исследования в действии, подтверждающие значимость учета возрастной специфики при проектировании образовательной среды.

Ключевые слова: возрастные особенности подростков, коммуникативная компетентность, психолого-педагогические условия, академически ориентированная образовательная среда, языковая тревожность, мотивация, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL)
***Keywords*:** adolescents' age-related characteristics, communicative competence, psychological and pedagogical conditions, academically oriented educational environment, foreign language anxiety, motivation, Content and Language Integrated Learning (CLIL)

В академически ориентированной образовательной среде учет возрастных особенностей обучающихся становится значимым основанием для проектирования психолого-педагогических условий. Подростковый возраст связан с существенными изменениями в когнитивной, мотивационной и эмоциональной сферах, что

© Федорова Н. А., Гач О. Б., 2026

отражается на характере речевой активности и готовности к участию в академической коммуникации. В связи с этим проектирование образовательной среды в Назарбаев Интеллектуальной школе требует учета возрастных особенностей обучающихся и не может быть универсальным для всех групп.

Современная модель Назарбаев Интеллектуальных школ ориентирована на формирование обучающегося как активного субъекта академической деятельности, способного к аналитическому мышлению, аргументированной коммуникации и межкультурному взаимодействию. В Стратегии развития НИШ до 2035 г. подчеркивается необходимость развития академических и коммуникативных компетенций как ключевых результатов обучения [1]. Для решения поставленной задачи применяется подход CLIL (Content and Language Integrated Learning; предметно-языковое интегрированное обучение), который в данных условиях показывает высокую эффективность [2]. В условиях предметно-языковой интеграции английский язык выступает не только учебным предметом, но и инструментом освоения содержания других дисциплин, что объективно усиливает требования к уровню сформированности коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность рассматривается как совокупность умений, включающих владение языковыми средствами, учет социокультурного контекста, использование стратегий взаимодействия и способность к построению связного высказывания. В концепции Д. Хаймса подчеркивается, что владение языком предполагает не только знание системы, но и умение использовать язык в соответствии с ситуацией общения [3]. В академической среде это проявляется в способности аргументировать, интерпретировать информацию и участвовать в обсуждении.

Теоретическое обоснование применения образовательного подхода CLIL выстраивается на основе ряда психологических теорий. Так, положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского предполагают развитие высших психических функций с использованием речи как средства организации мышления [4]. В становлении коммуникативных компетенций это означает, что овладение академическим дискурсом опирается на развитие речевых и мыслительных операций.

В деятельностном подходе А. Н. Леонтьева речевая активность рассматривается как деятельность, обусловленная системой мотивов [5]. В учебной практике включенность обучающегося в коммуникацию зависит не только от уровня владения языком, но также от его мотивации, отношения к заданию и восприятия самой ситуации общения.

В рамках CLIL язык выступает средством освоения предметного содержания [2]. В такой ситуации учащиеся одновременно решают несколько задач: понимание содержания, отбор языковых средств и построение высказывания. Как отмечает C. Dalton-Puffer, участие в академическом дискурсе предполагает умение структурировать высказывание и использовать аргументацию [6].

J. Cummins проводит различие между повседневной коммуникацией и академическим языком, которое проявляется в развитии базовых межличностных коммуникативных навыков (BICS; Basic Interpersonal Communicative Skills) и освоении когнитивной академической языковой компетенции (CALP; Cognitive Academic Language Proficiency), что особенно важно в условиях билингвального обучения [7].

Доминирование первых навыков в практике выражается в успешном решении обучающимися бытовых речевых задач при затруднении выполнения академических.

Особое внимание в контексте развития коммуникативной компетентности в академически ориентированной среде требует углубленный анализ возрастной специфики подросткового периода. Подростковый возраст представляет собой качественно новый этап психического развития, характеризующийся перестройкой когнитивных структур, формированием рефлексивности и усложнением эмоциональной сферы.

С точки зрения когнитивного развития подростковый возраст характеризуется развитием формально-операционального мышления. Согласно Ж. Пиаже, переход к стадии формально-операционального мышления сопровождается развитием гипотетико-дедуктивного мышления, способностью к абстрактному анализу и работе с символическими системами [8]. Данные когнитивные изменения создают предпосылки для освоения академического дискурса, требующего аргументации, доказательности и логической последовательности. Однако формирование формально-операциональных структур не является одномоментным процессом и характеризуется индивидуальными темпами развития. В образовательной практике это проявляется в неоднородности уровня абстрактного мышления, а вместе с тем и в разной готовности обучающихся к построению аргументированного высказывания.

Существенную роль в подростковом возрасте играет развитие метакогнитивных умений, то есть способности осознавать и регулировать собственную деятельность. В условиях академического обучения учащемуся необходимо не только сформулировать высказывание, но и контролировать его структуру и содержание.

В наблюдаемой практике это проявлялось в том, что учащиеся испытывали затруднения при планировании ответа и его последовательном изложении, особенно при необходимости аргументации. Это приобретает особое значение в условиях CLIL [2], где речевая деятельность связана с одновременной обработкой предметного содержания и языковой формы.

В психосоциальной теории Э. Эриксона подростковый возраст рассматривается как период формирования самоидентичности [9]. В учебной среде это сопровождается повышенной чувствительностью к оценке и стремлением к самопрезентации, что может затруднять участие в публичной коммуникации. Концепция аффективного фильтра С. Крашена позволяет объяснить влияние эмоционального напряжения на процесс усвоения языка [10]. Феномен языковой тревожности подробно исследован E. K. Horwitz, M. B. Horwitz и J. Cope, разработавшими шкалу FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) [11].

В образовательной среде стремление подростков к формированию устойчивого образа «Я» проявляется в стремлении к самоутверждению и одновременно в высокой чувствительности к оценке со стороны значимых других. Коммуникативная деятельность в классе становится не только инструментом учебного взаимодействия, но и пространством самопрезентации. Страх негативной оценки, опасение публичной ошибки и переживание несоответствия между «реальным» и «идеальным» образом себя усиливают эмоциональные переживания.

Концепция L2 Motivational Self System Z. Dörnyei подчеркивает значение представлений учащегося о собственном будущем как пользователе языка [12]. В случае

несоответствия между ожиданиями и реальными возможностями может возникать дополнительное напряжение и отражаться на уровне коммуникативной активности.

Феномен языковой тревожности, описанный E. K. Horwitz и соавторами, в подростковом возрасте тесно связан с особенностями самооценки и социальной чувствительности. Тревожность проявляется в избегании развернутых ответов, снижении инициативности и повышенном внимании к возможным ошибкам [11].

Современные исследования в контексте CLIL показывают, что высокий уровень тревожности связан со снижением учебной вовлеченности и активности учащихся [13, 14].

Особое значение имеет эмоциональная регуляция. Подростковый возраст характеризуется повышенной интенсивностью переживаний и неустойчивостью аффективных состояний. В соответствии с концепцией аффективного фильтра С. Крашена [10], эмоциональное напряжение способно блокировать процесс усвоения языкового материала. Следовательно, создание психологически безопасной образовательной среды становится не дополнительным, а необходимым условием формирования коммуникативной компетентности.

В рамках теории самодетерминации R. M. Ryan и E. L. Deci устойчивость речевой активности определяется степенью удовлетворения базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и принадлежности [15]. В учебной практике это проявляется в том, что поддержка подростков, создание ситуации успеха и возможность выбора форм участия способствуют повышению их вовлеченности в коммуникацию. Позитивная обратная связь и снижение чрезмерного оценочного давления формируют условия для развития устойчивой мотивации речевой активности.

Современные исследования также подтверждают взаимосвязь между уровнем языковой тревожности и учебной вовлеченностью в условиях CLIL. Так, C. Li отмечает снижение участия учащихся в академическом взаимодействии при высоком уровне тревожности [13], а X. Zhang и L. J. Zhang выявляют связь между тревожностью и академической успешностью обучающихся [14].

В целом развитие коммуникативной компетентности в подростковом возрасте определяется сочетанием когнитивных, мотивационных и эмоциональных факторов. Учет данных особенностей позволяет более точно организовать учебное взаимодействие и снизить уровень языковой тревожности в условиях академически ориентированной образовательной среды. В свою очередь, целенаправленное проектирование психолого-педагогических условий с опорой на возрастную специфику создает предпосылки для устойчивого развития коммуникативной компетентности в условиях предметно-языковой интеграции.

Эмпирическая апробация психолого-педагогических условий развития коммуникативной компетентности подростков осуществлялась в 8-х классах Назарбаев Интеллектуальной школы г. Шымкента. В исследовании приняли участие 24 обучающихся 8-го класса (13–14 лет). Исследование проводилось в течение шести учебных недель в рамках регулярных занятий по английскому языку. Исследование носило характер педагогического эксперимента и включало констатирующий и формирующий этапы с последующей повторной диагностикой. На первом этапе,

с последующей проверкой результатов на третьем, применялись элементы диагностики FLCAS [11], педагогическое наблюдение и анализ учебных высказываний обучающихся. Фиксировались частота добровольных ответов, уровень аргументированности, участие в групповой работе и реакция на публичное выступление.

Результаты констатирующего этапа показали, что высокий уровень тревожности сопровождается избеганием развернутых высказываний и снижением инициативности. На формирующем этапе была реализована система условий: создание психологически безопасной среды, постепенное усложнение академических задач, реализация базовых принципов предметно-языковой интеграции CLIL, предполагающая использование языка как средства освоения предметного содержания, использование кооперативных форм взаимодействия, развитие метакогнитивных стратегий и формирование позитивного отношения к ошибке как к ресурсу обучения.

Качественный анализ динамики показал увеличение количества спонтанных высказываний, повышение структурированности аргументации и рост уверенности обучающихся при использовании английского языка в академическом дискурсе. Наблюдалось снижение проявлений коммуникативного избегания, что соотносится с выводами современных исследований о взаимосвязи тревожности и учебной успешности [13, 14].

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что возрастные особенности подростков являются значимым фактором проектирования психолого-педагогических условий в академически ориентированной образовательной среде НИШ. Когнитивная незавершенность формально-операциональных структур, становление идентичности, формирование метакогнитивной регуляции и высокая эмоциональная чувствительность определяют необходимость особой организации речевого взаимодействия. Учет данных закономерностей позволяет снизить уровень языковой тревожности и способствует более устойчивому развитию коммуникативной компетентности как ключевого результата академической подготовки.

Список источников

1. Стратегия развития Назарбаев Интеллектуальных школ до 2035 года. URL: https://nis.edu.kz/ru/school/strategy/ (дата обращения: 09.12.2025).

2. Coyle D., Hood, P., Marsh, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 170 p.

3. Hymes D. On Communicative Competence / eds. J. B. Pride, J. Holmes // Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth : Penguin, 1975. P. 269–293.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Педагогика, 1934. 352 с.

5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Наука, 1975. 304 с.

6. Dalton-Puffer, C. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2007. 326 p.

7. Cummins, J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon : Multilingual Matters, 2000. 309 p.

8. Piaget J. Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood // Human Development. 1972. Vol. 15, № 1. P. 1–12. DOI: 10.1159/000271225 (дата обращения: 09.12.2025).

9. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.

10. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford : Pergamon Press, 1982. URL: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (дата обращения: 09.12.2025).

11. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70, № 2. P. 125–132. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x (дата обращения: 09.12.2025).

12. Dörnyei, Z. The L2 Motivational Self System / eds. Z. Dörnyei, E. Ushioda // Motivation, Language Identity and the L2 Self. Bristol : Multilingual Matters, 2009. P. 9–42.

13. Li C. A Positive Psychology Perspective on Foreign Language Enjoyment and Anxiety in CLIL Classrooms // System. 2020. Vol. 95. Art. 102376. DOI: 10.1016/j.system.2020.102376 (дата обращения: 09.12.2025).

14. Zhang X., Zhang, L. J. Foreign Language Anxiety and Academic Achievement in CLIL Contexts // Language Teaching Research. 2021. Vol. 25, № 6. P. 893–914. DOI: 10.1177/1362168820914875 (дата обращения: 09.12.2025).

15. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist. 2000. Vol. 55, № 1. P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68 (дата обращения: 09.12.2025).

УДК 37.035

Проектная деятельность как средство воспитания субъектности подростков в период школьного лагеря

Project activities as a means of fostering the subjectivity of adolescents during school camps

Кирилл Николаевич Фирсов
Kirill Nikolaevich Firsov

Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, Астрахань, Россия
V. N. Tatishchev Astrakhan State University, Astrakhan, Russia
Средняя общеобразовательная школа г. Нариманов, Нариманов, Россия
Secondary School in Narimanov, Narimanov, Russia
kfirsov86@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль и влияние проектной деятельности на воспитание субъектности подростков. Представлена технология реализации организационной формы «полигон идей» для проектной деятельности подростков с целью воспитания атрибутов субъектности в период школьного детского лагеря. Описывается пример проекта «Юный журналист», направленного на воспитание субъектности подростков и предусматривающего свободу выбора действий, самостоятельность принятия решений и ответственность за результаты при достижении поставленной цели.
Ключевые слова: проектная деятельность, воспитание, субъектность, подростки, школьный лагерь
Keywords: project activities, education, subjectivity, teenagers, school camp

В настоящее время субъектность личности является актуальной проблемой не только для педагогической науки, но и для педагогической практики. Субъектность подростка представляет интерес с позиций педагогов-практиков в связи с тем, что данный феномен является значимым для социальной адаптации, самореализации и дальнейшего благополучия развивающейся личности.

В данном контексте, как отмечает Д. Ю. Левитова, субъектность понимается «как развивающая способность каждого человека оказывать осознанное влияние на события собственной жизни» [1, с. 2].

Другие авторы, не противопоставляя вышесказанному, исходят из того, «что субъектность как способность осознанно удерживать свою позицию в деятельности, способность анализировать и выбирать те пространства реального социального мира, в которых необходимо действовать здесь и теперь…» [2, с. 7].

Анализ содержания исследуемого феномена позволил сделать вывод о том, что атрибутами субъектности подростков могут выступают осознанное целеполагание, выбор решения, ответственность за результаты, отношение к себе как к деятелю, принятие мнения других, способность к рефлексии, стремление к преобразованию и саморазвитию.

© Фирсов К. Н., 2026

Учитывая особенности детей подросткового возраста и принимая во внимание, что для них важен не сам «чистый процесс обучения», а его «социальная оболочка», на которую они обращают внимание, отдают предпочтение и в ней воспитываются.

В связи с этим необходимо использовать образовательный формат, который опирается на педагогическую технологию «обучение в сотрудничестве» и применяется в проектной деятельности школьников.

«Обучение в сотрудничестве». Подростки работают в группах, распределяют роли, обсуждают задачи и осуществляют совместный поиск решений. Это развивает навыки коммуникации, умение учитывать мнение других и принимать коллективное решение.

«Метод проектов». Подростки выбирают тему, планируют работу, реализуют проект. Это позволяет связать реальную деятельность с воспитанием субъектности, развитием инициативы, самостоятельности и ответственности.

При реализации школьного детского лагеря в период каникулярного времени использовалась организационная форма проектной деятельности подростков «полигон идей», которая исключала навязывание мероприятий. Термин «полигон», в контексте воспитательной практики, понимается как пространство для инновационных и технологических проектов в зависимости от направленности деятельности детей. В данном случае «полигон идей» использовался как площадка для проектной деятельности подростков, ориентированной на воспитание атрибутов субъектности.

Организационная форма проектной деятельности «полигон идей» в школьном лагере способствует созданию пространства, где ребята могут предлагать, разрабатывать и реализовывать свои проекты в сжатые сроки. Здесь важен фокус на конкретном продукте, командном взаимодействии, обучение в сотрудничестве.

Реализация организационной формы «полигон идей» осуществлялась следующим образом.

1 этап. «*Выясни и сообщи*». Ребята выясняли интересы детей и для этого был установлен ящик, куда каждый участник лагеря мог написать, предложить идею для проекта. Обработка результатов выявила, что в приоритете оказался проект «Юный журналист». Ребята самостоятельно обсудили ситуацию, а при общении и обсуждении аргументировали мотивацию по теме предстоящего события.

2 этап. «Формирование проектно-конструкторского штаба». Ребятам предоставлялась свобода выбора методов и средств, формата работы в заданных рамках. Подростки самостоятельно разделились на микрогруппы по интересам: «художники-дизайнеры», «редакторы-сценаристы», «операторы-корректоры». Под руководством педагогов проводились короткие сессии экспертов, наставников (ребята старшие по возрасту) по основам фото-, видеосъемки.

3 этап. Реализация проекта. Проект «Юный журналист», реализуемый в условиях школьного лагеря, представляет собой эффективную образовательную среду для развития субъектности подростков. Ключевой принцип проекта – предоставление свободы выбора средств, способа и формата работы подростков в заданных временных рамках. Это позволяет участникам не просто выполнять задания, а осознанно конструировать собственную траекторию проектной деятельности, проявлять инициативу и брать ответственность за результат, которые являются проявлением слагаемых субъектности личности подростков.

Педагог выполняет роль фасилитатора, консультирует на этапе планирования (составление плана интервью, формулировка вопросов анкеты); поддерживает инициативу, но не навязывает решений. Он организует обратную связь (обсуждение промежуточных результатов, обозначение сильных сторон и вариантов улучшения).

В процессе проектной деятельности подростки используют различные методы, позволяющие решить поставленные задачи.

Метод интервью, требующий высокой коммуникативной активности и аналитического мышления, подростки самостоятельно проводили с вожатыми, сверстниками, приглашёнными гостями. В качестве приглашённых гостей выступали депутаты, предприниматели, руководители предприятий и чиновники. Дети готовили план интервью, подбирали вопросы с целью максимального раскрытия темы. Ребята сами предложили следующие темы журналистских проектов: «Успешность и высокий социальный статус гостей», «Трудовой путь участников интервью», «Отношение участников интервью к социальным, экологическим и иным проблемам современного общества».

Использовался репортаж как метод оперативной фиксации событий. Подростки освещали жизнь лагеря (программные мероприятия, выезды, режимные моменты и др.). Работа в жанре репортажа способствует развитию наблюдательности, умению выделять главное, способности передавать атмосферу события «здесь и сейчас».

Опрос, как исследовательский метод, позволял собрать и проанализировать мнения участников лагеря. Дети, ответственные за опрос и анкетирование, осуществляли сбор мнений участников лагеря и вели статистику по актуальным событиям и темам лагеря. Среди вопросов были: «Какой спорт любят в нашем отряде?», «Какие мероприятия были бы для вас интересны?», «Какие соревнования интересно было бы провести?».

Для детей, не проявивших желание конкретно участвовать в прямых коммуникациях, были предложены задания в виде фоторепортажа и видеосюжета. Они проводили серию снимков с подписями, раскрывающими тему и мини-ролик для лагерного ТВ или соцсетей. По итогам каждого дня выбирались самые живые и колоритные фотоснимки, которые были представлены на выставках и интернет-ресурсах.

4 этап. Визуализация результатов проекта. Презентация реального продукта проекта «Юный журналист» на финальном мероприятии, посвященном закрытию смены школьного лагеря. Одним из актуальных фрагментов проекта «Юный журналист» была социальная реклама, включающая плакат с призывом к действию «Береги лес от пожара!». Другим фрагментом проекта «Юный журналист» стала радиопередача, то есть аудиоформат, позволяющий обогатить коллекцию выпусков для лагерного радио. Ведущие освещали в прямом эфире и вели передачи, трансляция которых позволяла участникам лагеря быть в курсе актуальных тем лагеря. При этом монтировались также радиоэфиры (запись 5-минутной передачи) и подкасты – аудиозапись на тему, которую можно слушать в отряде. Стенгазета, выпуск номера которой освещал материалы по ежедневным рубрикам и новостной тематике.

5этап. Рефлексия. После завершения проекта «Юный журналист» организуется рефлексия. Непосредственные участники отмечали удачные и неудачные моменты в ходе выполнения проектной деятельности. А также принимали к сведению поже-

лания зрителей и слушателей по улучшению качества и содержания представленных продуктов проектной деятельности. Этот этап является обязательным еще и потому, что рефлексия важна и для воспитания субъектности подростков. Рефлексия рассматривается как возможность сделать паузу, во время которой можно разобраться, чего участник смог добиться, а чего не смог, осознать причину своих ошибок и факторы достигнутых результатов. Таким образом, последующий анализ опыта проектной деятельности позволяет сделать вывод для изменений и улучшения.

Существенным было то, что подростки выразили желание записываться на летную смену школьного лагеря как на площадку «полигона идей» и найти сверстников как партнеров будущей команды для проектной деятельности [3].

Безусловно, появляется вопрос: как события «полигона идей» и проектная деятельность влияют на воспитание субъектности подростков в период школьного лагеря?

В результате наблюдения и бесед с подростками было выявлено, что события «полигона идей» позитивно влияют на субъектность подростка, его способность быть автором деятельности, переводя из роли только исполнителя в роль заказчика и создателя, то есть «я придумал» и «я реализовал».

Ко всему следует добавить, что свобода выбора в рамках проекта «Юный журналист» активизирует процессы, способствующие воспитанию компонентов субъектности подростка.

– *Целеполагание и самоопределение*. Выбор темы проекта, способов его реализации позволяет подростку соотнести свои интересы и способности с задачами проекта. Если цель проекта выбрана лично, ответственность за результат становится внутренней, а не навязанной извне, а это стержневое основание воспитания субъектности подростка.

– *Инициатива и самостоятельность*. Подросток не ждёт указаний от взрослого, а самостоятельно планирует действия (продумывает вопросы для интервью, разрабатывает анкету, выбирает ракурс для фото и др.). Происходит смена позиции от пассивного зрителя к инициативному организатору. На «полигоне идей» подросток самостоятельно управляет распределением ролей и задач в проекте, ищет ресурсы, договаривается с другими участниками. Это способствует превращению подростка в активного преобразователя.

– *Ответственность и самоконтроль*. Подросток осознаёт, что общий результат зависит от его конкретных промежуточных результатов (плохо составленные вопросы дадут скучные ответы, неинтересные фото не попадут на выставку и др.). Ребенок имеет право на ошибку и риск. Если проект провалился или получил слабое одобрение, то подросток сталкивается с естественными последствиями.

– *Рефлексия.* Анализ итогов (обсуждение публикаций, отзывов аудитории, личных впечатлений) помогает оценить прогресс и поставить новые цели, что весьма важно при принятии мнения других и повышении уверенности в себе. Подросток учится анализировать неудачи, корректировать действия и не бросать начатое дело. Развивается волевая сфера и умение управлять своими ресурсами. Когда идеи воплощаются в реальные события, которые замечают другие, то получает социальное подтверждение своей значимости. Укрепляется «Я-концепция».

– *Командная работа и коммуникация*. Работа в проекте требует координации с другими участниками, что развивает навыки командной работы продуктивной коммуникации. Проекты на «полигоне идей» редко выполняются в одиночку. Подростку приходится отстаивать свою идею, слушать других и идти на компромисс ради общей цели. Субъектность проявляется в умении выстраивать партнерские отношения, а не просто подчиняться лидеру или давить на слабых.

В итоге можно сделать вывод о том, что «полигон идей» превращает школьный лагерь в пространство проектной деятельности, где подростки ощущают возможность самореализации и реальную ответственность за выбор своих действий и принятия решений в проектной деятельности, что оказывает позитивное влияние на воспитание субъектности личности подростков.

Список источников

1. Левитова Д. Ю. Становление субъектности в младшем, среднем и старшем подростковом возрасте // Мир науки. Педагогика психология. 2025, Т. 13, № 1. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82368371 (дата обращения: 09.04.2026)

2. Формирование субъектности ребенка старшего подросткового возраста через образование : сборник методических материалов / ред.: А. С. Титова, О. Е. Кускова [и др.]. М. : Ассоциация участников технологических кружков, 2022. 56 с.

3. Фирсов К. Н. Наставничество как средство развития субъектности подростков в условиях летнего школьного лагеря // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114). С. 200–203.

УДК 37.025

Внедрение нейропсихологического подхода в учебные материалы для обучающихся с задержкой психического развития в рамках экспериментальной площадки

Introduction of a neuropsychological approach to educational materials for students with mental retardation within the framework of the experimental platform

Сергей Евгеньевич Шляпников[1], Ирина Петровна Матвейчук[2], Жанна Александровна Рауш[2], Ирина Олеговна Кокорина[2]
Sergey Yevgen′yevich Shlyapnikov[1], Irina Petrovna Matveychuk[2], Zhanna Aleksandrovna Raush[2], Irina Olegovna Kokorina[2]

[1]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
[1]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
[2]МАОУ СОШ № 34 г. Томска, Томск, Россия
[2]MAOY СОШ № 34 g. Tomsk, Tomsk, Russia

Автор ответственный за переписку: Сергей Евгеньевич Шляпников, shlyapnikov22@tspu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы адаптации учебных материалов для обучающихся с задержкой психического развития на основе нейропсихологического подхода. Представлен опыт адаптации учебных материалов на базе МАОУ СОШ № 34 г. Томска.
Ключевые слова: нейропсихологический подход, задержка психического развития, учебные материалы.
Keywords: neuropsychological approach, mental retardation, educational materials

В настоящее время поиск подходов к работе с обучающимися с задержкой психического развития (ЗПР) очень актуален, так как обучающихся с таким статусом становится все больше и нужны новые методы работы. Дети с ЗПР испытывают трудности в обучении, социальной адаптации и повседневной деятельности в силу комплексных нарушений в развитии высших психических функций, речевой деятельности и эмоционально-волевой сферы. Им требуется специальная педагогическая и психологическая помощь для преодоления трудностей и улучшения качества жизни.

Одним из наиболее распространённых на сегодняшний день в работе с детьми с ЗПР является нейропсихологический подход, представленный в работах Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Т. В. Ахутиной, Ж. М. Глозман, А. В. Семенович. Нейропсихологический подход в образовании – это методология, основанная на понимании связи между работой мозга и психическими процессами (восприятием, памятью, вниманием, мышлением, речью и т. д.). Предполагается организовать обучение с учётом индивидуальных нейропсихологических особенностей ребёнка, выявлять слабые и сильные стороны его развития и корректировать трудности.

© Шляпников С. Е., Матвейчук И. П., Рауш Ж. А., Кокорина И. О., 2026

Нейропсихологическая коррекция позволяет работать не только с внешними проявлениями нарушения, а с механизмами, спровоцировавшими их появление. Такой подход помогает снижать симптоматику патологии развития и предотвращать развитие новых проявлений. Из специалистов, разрабатывавших коррекционные технологии на базе нейропсихологического подхода, можно отметить А. В. Семенович [1], И. И. Мамайчук [2], С. Г. Шевченко, Н. Н. Малофеев, А. О. Дробинская [3].

Для внедрения в работу с обучающимися с ЗПР нейропсихологического подхода была открыта в сентябре 2025 г. экспериментальная площадка «Нейропсихологический подход в адаптации учебных материалов для детей с ЗПР». Площадка реализуется совместно с кафедрой дефектологии ТГПУ. Чтобы выявить преемственность между результатами обучающихся с ЗПР в дошкольном и школьном образовании, в площадке приняли участие педагоги МАДОУ № 79, МАДОУ № 45, МАДОУ № 63 г. Томска. В рамках данной статьи представлен опыт, накопленный в ходе реализации эксперимента в МАОУ СОШ № 34 г. Томска.

Началась работа площадки с диагностики потенциальных и уже имеющих заключение ПМПК детей первых классов по методике Л. А. Ясюковой, которая, на наш взгляд, наиболее точно оценивает готовность детей к школьному обучению, анализирует индивидуально-психологические особенности, а также прогнозирует проблемы в обучении и адаптации.

В нашей школе на сегодняшний день обучается 845 детей. Из них обучаются по адаптированным программам 80 обучающихся, из них с ЗПР – 58 обучающихся. Это количество детей с действующими заключениями ПМПК, но на самом деле обучающихся, испытывающих трудности в обучении, гораздо больше. При этом в начальной школе наблюдается негативная динамика по количеству детей с ЗПР. На 2023–2024 учебный год – 13 детей с ЗПР, на 2024–2025 – 16, на 2025–2026 – 19.

По результатам данного исследования у 90 % детей с ЗПР были выявлены следующие дефициты:

– абстрактное мышление – 60 %;

– эмоционально-волевая сфера – 25 %;

– активный и пассивный словарь – 15 %.

Педагогами – участниками экспериментальной площадки были разработаны банки заданий по устранению вышеперечисленных дефицитов для применения на своих коррекционно-развивающих занятиях, а также для педагогов начальной школы.

Далее было принято решение помочь педагогам начальной школы в адаптации материалов, которые будут помогать ученикам с низкими показателями понимания предмета. Для адаптации заданий был взят за основу учебник русского языка для обучающихся в первом классе под редакцией В. П. Канаки, В. Г. Горецкого. Задания из данного учебника разделены по темам, которые адаптируются в соответствии с дефицитами обучающегося (памяти, внимания, речи, низкого словарного запаса, моторики и эмоционально-волевой сферы).

Преимущества использования адаптированных материалов, которые отмечены в работах И. И. Мамайчук [1], А. В. Семенович [2], Е. А. Порошиной [4] и подтверждаются практическим опытом в рамках экспериментальной площадки:

1. Повышение доступности обучения. Адаптация помогает устранить барьеры, которые затрудняют понимание и усвоение материала, делая его более понятным для учащихся с ЗПР.

2. Индивидуализация обучения. Педагог может учитывать специфические интересы и особенности обучающегося, что повышает мотивацию и вовлеченность.

3. Снижение нагрузки на обучающихся. Сокращение объёма заданий при сохранении уровня сложности позволяет обучающимся работать в своём темпе, не испытывая чувства дискомфорта или перегрузки.

4. Повышение мотивации обучающихся. Успешное освоение адаптированного материала способствует формированию у обучающегося уверенности в своих силах.

5. Эффективность использования времени и ресурсов педагогов. Адаптированный материал позволяет педагогу направлять усилия на те аспекты, которые действительно требуют коррекции, а не на преодоление трудностей, связанных с недоступностью самого материала.

6. Создание поддерживающего образовательного пространства. Учёт индивидуальных особенностей обучающихся помогает создать атмосферу, в которой все ученики могут чувствовать себя комфортно и уверенно.

По результатам адаптации учебных материалов педагогами начальной школы в течение двух месяцев было отмечено улучшение показателей по выявленным дефицитам на 10 % у 85 % обучающихся, принимавших участие в эксперименте. Это говорит о том, что выбранная модель адаптации учебных материалов эффективна. По результатам данного этапа эксперимента мы пришли к выводу, что при адаптации учебных материалов для обучающихся с ЗПР необходимо соблюдать следующие правила:

– к заданиям обязательно идет листок «словарик», в котором к незнакомым словам будут даны разъяснения, поясняющие картинки (так дети лучше усваивают материал, если понимают, о ком или о чем задание);

– все задания сформулированы в соответствии с дефицитами ребенка (например, если трудно прочитать самому, то читает взрослый). Обязательно присутствуют картинки, которые помогают в закреплении материала;

– адаптированное задание универсальное (ребенок может его выполнить и в качестве освоения новой темы на уроке, и как домашнее задание в целях закрепления пройденной темы, и как контрольную работу).

Главное, что по содержанию такое задание не отличается от заданий для обучающихся в пределах нормы, и обучающийся с ЗПР усвоит те же знания, что и все, но в более доступной форме и более понятным ему способом. Задание иное не по содержанию, а по форме подачи материала, более доступной для обучающегося с ЗПР. Также адаптация заданий устранит когнитивные барьеры, которые затрудняют понимание и усвоение материала, делая его более понятным, а ученика более успешным и уверенным в своих силах.

Таким образом, адаптация учебных материалов помогает педагогу начальной школы сделать образовательный процесс для обучающихся с ЗПР более результативным, гибким и ориентированным на индивидуальные потребности каждого обучающегося.

Список источников

1. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с задержкой психического развития. М. : Эковектор, 2017. 539 с.

2. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М. : Генезис, 2025. 474 с.

3. Шевченко С. Г., Малофеев Н. Н., Дробинская А. О. и др. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М. : Аркти, 2001. 224 с.

4. Порошина Е. А. Нейропсихология детей от рождения до 10 лет. Развитие мозга и полезные игры. М. : АСТ, 2024. 228 с.

РАЗДЕЛ 11. МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

УДК 372.881.161.1

Языковые упражнения как средство обучения инофонов использованию деепричастий в письменной научной речи (уровень B1)

Language exercises as a means of teaching foreign learners to use adverbial participles in written scientific speech (level B1)

Би Нань
Bi Nan

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian
binan8670@gmail.com

Аннотация. В статье разработана трехуровневая система обучения деепричастиям в письменной научной речи. Подробно описано содержание каждого из трёх этапов обучения. Для каждого этапа приведены примеры типов упражнений. Предложен комплекс языковых упражнений для обучения инофонов использованию деепричастий в письменной научной речи (уровень B1).
Ключевые слова: упражнения, РКИ, грамматические навыки, деепричастие, письменная научная речь
Keywords: exercises, Russian as a foreign language, grammatical skills, adverbial participle, written scientific speech

В современной методике преподавания РКИ признано, что успешное формирование грамматических навыков невозможно без тщательно продуманной системы упражнений. Именно упражнения выступают тем инструментом, который позволяет инофону пройти путь от осознания формальных признаков грамматического явления до его автоматизированного использования в речи. Система упражнений, включающая языковые, условно-речевые и речевые типы, создает поэтапную основу для освоения любого грамматического материала. Особое значение это приобретает при обучении таким сложным для инофонов явлениям, как русские деепричастия, которые в научном тексте выполняют не только таксисную, но и композиционную функцию: они обеспечивают логическую связность текста, выражают таксисные отношения и позволяют сжимать информацию. Овладение деепричастиями требует не только усвоения морфологических форм, но и понимания их синтаксической функции и таксисных значений в научной речи. Несмотря на наличие общих теоретических разработок в области обучения грамматике в методике пре-

© Би Нань, 2026

подавания РКИ [1–4], актуальным остаётся вопрос о том, каким образом следует структурировать систему упражнений, направленных на формирование грамматических навыков использования деепричастий в письменной научной речи у инофонов (уровень В1).

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать комплекс языковых упражнений для обучения инофонов использованию деепричастий в письменной научной речи (уровень В1).

В основу организации учебного процесса положена концепция поэтапного формирования навыков, разработанная С. Ф. Шатиловым [5]. Согласно этой концепции, процесс освоения деепричастий в научном стиле речи проходит три последовательных этапа: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный. Нами разработана трехуровневая система обучения деепричастиям в письменной научной речи, где каждый этап решает специфические задачи и предполагает использование определенных типов упражнений.

Первый этап – ориентировочно-подготовительный – является вводным и направлен на формально-грамматическую работу. Его цель – подготовить студентов к восприятию основного материала, научить их соотносить графическую форму деепричастия с его значением, идентифицировать деепричастия в научном тексте, различать совершенный и несовершенный вид, понимать правило единого субъекта действия, а также выбирать и использовать деепричастия в нужной грамматической форме. На этом этапе языковые упражнения выступают в качестве основного средства обучения.

Значимость языковых упражнений в предлагаемой системе обусловлена их функциональными возможностями. Во-первых, они обеспечивают осознанное усвоение формальных признаков деепричастий (суффиксы, вид, правило единого субъекта), что необходимо для их правильного распознавания в научном тексте. Во-вторых, они создают ориентировочную основу для последующего действия, формируя у инофонов алгоритм работы с деепричастиями. В-третьих, именно на этом этапе закладывается способность соотносить графические признаки деепричастий с их значением. Без прочного фундамента, создаваемого языковыми упражнениями, переход к условно-речевым и речевым упражнениям оказывается малоэффективным, поскольку инофоны не имеют четкого понимания того, как устроено изучаемое явление. Таким образом, языковые упражнения выступают не просто как начальный, а как ключевой этап, определяющий успех всего последующего обучения.

В рамках настоящего исследования выделяется пять видов языковых упражнений, каждый из которых решает свою специфическую задачу. Все упражнения строятся исключительно на материале научных текстов – научных статей, монографий, диссертаций и т. д.

Упражнения на идентификацию и дифференциацию направлены на формирование умения узнавать деепричастия в научном тексте, различать их по формальным признакам и отделять от других частей речи. Например: «Найдите в следующих предложениях деепричастия. Отметьте субъект, к которому относятся действия глагола и деепричастия»; «Выделите деепричастные обороты запятыми, определите суффиксы деепричастий»; «Укажите, в каких предложениях выража-

ется полная одновременность основного и второстепенного действия, в каких – частичная одновременность, а в каких – последовательность. Определите вид глагола и деепричастия».

Упражнения в субституции формируют умение выбирать и подставлять готовую грамматическую форму в соответствии с контекстом. В данных упражнениях инофонам необходимо, исходя из предложенного языкового материала, произвести подстановку, соединение, выбор и т. д. Например: «Вставьте подходящее деепричастие из списка (анализируя, обобщив, сопоставив, изучив): _____данные двух экспериментов, учёный подтвердил первоначальную гипотезу»; «Соотнесите начало предложения с его продолжением, выбрав правильную пару: 1) Анализируя данные, ...; 2) Изучив литературу по теме, ... – А) ..., студент подготовил обзор; Б) ..., учёный делает выводы». Такие задания помогают инофонам научиться выбирать правильное деепричастие в зависимости от контекста, не отвлекаясь на сложные словоизменительные операции.

Упражнения в трансформации формируют умение изменять языковые структуры, лексические или грамматические единицы при сохранении исходного смысла. Данный вид имеет особое значение при обучении инофонов, в родном языке которых отсутствуют деепричастия и аналоги (например, в китайском, вьетнамском, корейском и некоторых других языках). Например: «Замените придаточное предложение деепричастным оборотом: Когда исследователь анализирует данные, он делает выводы»; «Замените деепричастный оборот придаточным предложением: Сопоставив различные точки зрения, автор выдвинул гипотезу». Выполнение заданий в обоих направлениях способствует более глубокому осознанию семантики деепричастий и их синтаксических функций.

Конструктивные упражнения развивают умение самостоятельно строить предложения с деепричастиями по модели или с опорой на заданные элементы. Например: «Закончите предложение с деепричастным оборотом: Анализируя результаты проведённых опытов, … »; «Закончите предложение, добавляя часть с деепричастным оборотом: … , следует подчеркнуть важность экспериментальной проверки». Такие задания готовят студентов к самостоятельному продуцированию научных текстов.

Упражнения для наблюдения и анализа грамматического материала направлены на наблюдение над связью между формой и функцией деепричастий в научном тексте. Например: «Прочитайте микротекст – фрагмент научной статьи – и отметьте в нем начало, основную часть и заключение, подчеркнув те деепричастия, которые указывают на эти композиционные части»; «Найдите в микротексте деепричастия, свидетельствующие об оценке автора». На этом же этапе целесообразно познакомить инофонов с наиболее частотными клишированными конструкциями с деепричастиями, используемыми в письменной научной речи, такими как *исходя из сказанного, принимая во внимание, обобщая полученные данные, возвращаясь к поставленной проблеме*.

Второй этап – стереотипизирующе-ситуативный – направлен на автоматизацию грамматических навыков в типовых конструкциях научной речи. На этом этапе студенты учатся правильно выбирать деепричастия в соответствии с целями

коммуникации и композицией научного произведения, соотносить значение деепричастия со смыслом контекста, дифференцировать деепричастия и глаголы одной и той же лексико-семантической группы. Основным типом упражнений здесь становятся условно-речевые упражнения, которые имитируют условия реальной коммуникации, но сохраняют учебную направленность и контроль со стороны преподавателя. Примерами таких упражнений могут служить: «Вставьте нужное деепричастие, выбрав его из синонимического ряда (анализируя, исследуя, изучая, сопоставляя)», «Замените глаголы деепричастиями, сохранив логическую связь между частями предложения».

Третий этап – варьирующе-ситуативный – имеет своей целью сформировать навык использования деепричастий в различных речевых условиях, перейти от стандартных фраз к их трансформациям и самостоятельному употреблению в письменной научной речи. На этом этапе основными становятся речевые упражнения, которые предполагают свободное, нестереотипное использование деепричастий в условиях, приближенных к реальной научно-коммуникативной деятельности. Например: «Прочитайте микротекст, выделите его основные части, найдите средства связи между ними и замените их (где это возможно) деепричастными оборотами»; «Напишите аннотацию научной статьи по своему направлению, выделив формулировку проблемы, аргументацию и вывод, используя не менее трех-четырех деепричастных оборотов». Такие задания позволяют инофонам не только закрепить грамматические навыки, но и осознанно применять деепричастия как средство организации научного текста.

Разработанный комплекс языковых упражнений, ориентированный на ориентировочно-подготовительный этап, занимает центральное место в обучении деепричастиям в письменной научной речи на уровне В1. Он обеспечивает осознанное усвоение формы, создаёт ориентировочную основу для последующей автоматизации навыка и готовит студентов к переходу к условно-речевым и речевым упражнениям. Предложенная типология и конкретные формулировки заданий могут быть непосредственно использованы в практике преподавания РКИ.

Список источников

1. Шибко Н. Л. Методика обучения русскому языку как иностранному : учебно-методическое комплекс для студентов-иностранцев нефилологических специальностей. Минск : БГУ, 2011. 165 с.

2. Щукин А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие. М. : ФЛИНТА, 2018. 330 с.

3. Московкин Л. В. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. 3-е изд., стереотип. М. : Русский язык. Курсы, 2012. 552 с.

4. Васильева Г. М. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учебное пособие для высших учебных заведений. М. : ВЛАДОС, 2004. 270 с.

5. Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся : учебное пособие. Л. : ЛГУ, 1985. 56 с.

УДК 372.881.1

Социокультурная значимость учебного двуязычного словаря-тезауруса «Профессии»

The sociocultural significance of the educational bilingual thesaurus dictionary "Professions"

Го Яньцзэ
Guo Yanze

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
1918246692@qq.com

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко,
Томский государственный педагогический университет

Аннотация. В данной статье показывается, почему освоение профессиональной лексики необходимо на занятиях по русскому как иностранному. Проводится обзор исследований, связанных с изучением наименований профессий, и описываются приёмы работы с данной темой при разном уровне языковой подготовки. Доказывается необходимость включения в словарный запас учащихся не только устоявшихся, но и новых, появившихся в последнее время специальностей. Создание учебного тезаурусного словаря по теме «Профессии» предлагается как инструмент для снятия коммуникативных и социокультурных трудностей.
Ключевые слова: тематическая группа профессии, русский язык как иностранный, учебный тезаурусный словарь
Keywords: thematic professional group, Russian as a foreign language, educational thesaurus dictionary

Лексическая тема, связанная с обозначением профессий, является одной из ключевых в программе РКИ. Согласно лексическому минимуму для элементарного уровня (А2), в эту группу входит 38 единиц. Из них непосредственно названиями профессий служат 21 слово: *экономист, юрист, артист, артистка, врач, музыкант, инженер, композитор, экскурсовод, журналист, переводчик, историк, математик, преподаватель, преподавательница, учитель, учительница, физик, филолог, философ, химик.*

Шесть других наименований (*менеджер, футболист, художник, экскурсовод, поэт, писатель*) отнесены к группе, обозначающей человека по статусу или занятию [1].

На базовом этапе (В1) перечень профессий расширяется до 42 лексем; в него входят, например, *кассир, композитор, космонавт, лётчик, математик, медсестра, менеджер, милиционер, музыкант, официант* [2]. Ещё более разнообразный и детализированный набор представлен во втором сертификационном уровне, где лексический минимум содержит уже 130 профессиональных наименований – от *адвоката, агента, администратора до юриста, экономиста, экскурсовода, электрика* [3]. Однако даже этот объёмный перечень не охватывает многих традицион-

© Го Яньцзэ, 2026

ных и актуальных специальностей: *бухгалтер, видеооператор, кондитер, кулинар, маркетолог, офисный работник, программист, робототехник, системный администратор, специалист по кибербезопасности, таргетолог* и др.

Изучению того, как на уроках РКИ осваиваются названия лиц по профессиональной принадлежности, посвящено несколько научных работ. Так, Т. С. Глушкова и Е. В. Сунцова акцентируют внимание на культурной и социокультурной ценности данного лексического слоя. Они пишут: «наименования лиц по профессии репрезентируют значимый фрагмент картины мира, характеризуя человека как деятеля, обладателя определенной позиции в обществе и участника трудовых отношений. Большое значение данный пласт лексики имеет в обучении русскому языку как иностранному. Названия профессий необходимы для осуществления коммуникации в рамках ситуаций и тем, актуальных на различных уровнях владения русским языком» [4]. Авторы обоснованно утверждают, что при отборе материала для РКИ следует, ориентируясь на критерии новизны и актуальности, включать названия недавно возникших профессий. На примере популярных учебников начальных уровней они показывают, какие грамматические структуры и темы позволяют задействовать профессиональную лексику, и делают вывод о том, что данные слова должны быть переведены в активный запас учащихся.

В. В. Коломенская и Цзя Хуэй в своей работе рассматривают методику изучения тематической группы «Профессии» на начальном этапе. Они справедливо замечают: «рассказывая о себе, человек, как правило, называет свою профессию сразу же после имени, профессия указывается в соцсетях и на визитках; поступая в университет, человек задаётся вопросом о своей будущей профессии... Иностранец, изучающий русский язык, не может обойти своим вниманием такую важную сферу, как профессии. Уже на самых первых уроках РКИ он должен составить рассказ о своей семье, в котором он обязательно сообщит о профессии своих родственников ... Поэтому изучение лексем тематической группы «Профессии» необходимо проводить на всех этапах обучения РКИ» [5]. Авторы предлагают комплекс заданий: фонетическая разминка, составление мини-рассказов о том, кем работают родные и знакомые, упражнения на соотнесение названий специальностей с их дефинициями (высокооплачиваемый специалист, престижная профессия) и другие традиционные приёмы.

Мы согласны с приведёнными точками зрения и считаем, что тема, связанная с профессиональной деятельностью человека, должна активно прорабатываться на всех ступенях обучения РКИ ввиду её очевидной коммуникативной и социокультурной значимости. В связи с этим планируется создание учебного двуязычного словаря-тезауруса «Профессии». Его потенциальная аудитория – студенты, осваивающие русский или китайский как иностранный (уровни А2–В1), преподаватели иностранных языков, ведущие профориентационные занятия, иностранные специалисты, собирающиеся работать в инокультурной среде, а также учащиеся языковых и профильных вузов, которые овладевают русской профессиональной лексикой.

Целью разработки этого словаря является формирование у иностранных учащихся системного, целостного взгляда на мир профессий в русскоязычном социокультурном пространстве.

Применение учебного тезаурусного словаря при работе над лексикой профессий в практике преподавания РКИ позволяет решить несколько задач. Во-первых,

обучающиеся получают возможность ознакомиться как со словами, входящими в официальные лексические минимумы соответствующих уровней, так и с самыми современными наименованиями, которые пока не зафиксированы в этих списках. Во-вторых, обращение к словарю помогает преодолеть социокультурные и коммуникативные барьеры при изучении данной темы.

Структурно-содержательная организация словаря строится на тезаурусном принципе: лексикографический материал группируется по смысловым блокам («Медицина», «Образование», «IT», «Строительство», «Сфера услуг», «Творчество» и др.), причём информация подаётся иерархически – от общих категорий к частным специальностям. Двуязычный принцип проявляется в том, что каждая русская лексема снабжается китайским эквивалентом (иероглифическим написанием), транскрипцией пиньинь и кратким толкованием на русском языке. В дальнейшем предполагается расширить словарные статьи за счёт включения вариантов названий одной и той же профессии (официальный/разговорный, например, *продавец–продавщица*), устойчивых речевых оборотов (*работать по профессии, освоить профессию, получить профессию*), типичных для данной специальности глаголов действия (парикмахер: *стричь, причесать, окрасить, сделать причёску*), а также культурологических комментариев при необходимости. Планируется также добавить в словарь практические упражнения (образцы диалогов при приёме на работу, примеры резюме, обсуждение карьерных перспектив) и социокультурную справку, отражающую специфику российской профессиональной сферы.

Методическая значимость словаря заключается в том, что он позволяет интегрировать профориентационную лексику в процесс обучения РКИ, а также способствует развитию навыков чтения, говорения и письма в контексте профессиональной коммуникации.

Ожидаемые результаты внедрения словаря в образовательную практику китайских студентов, изучающих русский язык: усвоение базовой (зафиксированной в лексических минимумах) и расширенной (новейшей) лексики по теме «Профессии», умение правильно называть профессии, описывать трудовые функции и карьерные траектории на русском языке. В перспективе это позволит учащимся вести диалоги и составлять письменные тексты (резюме, сопроводительные письма) в профессиональной сфере, а также сформирует представление о социокультурных особенностях предметной области «Профессии» в русском языке и культуре.

Список источников

1. Андрюшина Н. П., Козлова Т. В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. СПб. : Златоуст, 2015. 80 с.

2. Андрюшина Н. П. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. СПб. : Златоуст, 2015. 200 с.

3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под ред. Н. П. Андрюшиной. СПб. : Златоуст, 2015. 164 с.

4. Глушкова Т. С. Лексико-семантическая группа наименований лиц по профессии, роду занятий в обучении русскому языку как иностранному // Коммуникативные исследования. 2017. № 2 (12). С. 109–119.

5. Коломенская В. В. Изучение лексики тематической группы «профессии» на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. 2024. № 14. С. 371–374.

УДК 372.881.111

Развитие навыка чтения на русском языке как иностранном посредством цифровых технологий

Developing Reading Skills in Russian as a Foreign Language through Digital Technology

Минь Ван, Цзяжунь Ли, Ирина Константиновна Забродина
Min Van, Jiazhun Li, Irina Konstantinovna Zabrodina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Ирина Константиновна Забродина, zabrodinairina@tspu.ru

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме развития навыка чтения на русском языке как иностранном у китайских обучающихся. В статье анализируются методические основы формирования навыка чтения на иностранном языке. Определены критерии отбора цифровых технологий и проанализирована их доступность на занятиях в китайской аудитории. Разработаны принципы построения упражнений в зависимости от вида чтения.
Ключевые слова: речевая деятельность, виды чтения, цифровые технологии, персонализация обучения, русский язык как иностранный
Keywords: speech, types of reading, digital technologies, personalized learning, Russian as a foreign language

Чтение определяется как вид речевой деятельности, направленный на восприятие и переработку графической информации текста, при этом подчеркивается его ключевая роль в современном обществе как средства коммуникации и познания. По сравнению с аудированием зрительный канал обладает более высокой пропускной способностью, благодаря чему чтение является надежным и эффективным способом получения информации.

Особое значение чтение имеет в изучении русского языка как иностранного: без него навыки говорения быстро распадаются, а владение языком вне языковой среды сильно ограничено. Процесс чтения включает два основных компонента: технику чтения (озвучивание) и понимание прочитанного. С психологической точки зрения, чтение опирается на механизмы внутреннего проговаривания и вероятностного прогнозирования (смысловое и вербальное). Важным принципом обучения на начальном этапе является принцип устного опережения (услышать → проговорить → прочитать → написать).

Во-первых, зрительное восприятие является физиологической основой чтения. Существование в мозге специализированной области для обработки слов (зона визуального восприятия слов) подтверждает её первостепенную важность на нейробиологическом уровне [Dehaene, 2009].

© Минь Ван, Цзяжунь Ли, Забродина И. К., 2026

Во-вторых, чтение не является линейным декодированием. Опытные читатели постоянно осуществляют прогнозирование (антиципацию), включая предвосхищение смысла на основе контекста и предугадывание структуры на основе грамматических правил [Солсо, 2006].

Конечная цель чтения – получение и переработка информации. Понимание текста строится на ассоциации «форма – значение» и возможно при условии, что у читателя уже сформированы необходимые фразовые стереотипы и есть соответствующие фонетические, грамматические и лексические знания. Понимание облегчается возможностью выбирать свой темп чтения и возвращаться к непонятным местам.

Принцип взаимосвязанного обучения всем аспектам языка для достижения коммуникативной цели является центральным в современной лингводидактике. Этот подход подробно раскрыт в классическом учебнике Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, посвященном теории обучения иностранным языкам [1, с. 218].

Наконец, практическая реализация этих принципов при обучении конкретным видам речевой деятельности, в том числе чтению, рассматривается в методических пособиях. Ярким примером служит работа С. К. Фоломкиной, где чтение органично связано с развитием других навыков [2, с. 15].

Указанные источники подчёркивают тесную взаимосвязь всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в условиях естественной коммуникации.

Чтение является сложным коммуникативным навыком, его преподавание требует сочетания технической автоматизации и глубокого понимания, а также выбора соответствующих текстов и методов обучения в зависимости от различных коммуникативных целей (четыре типа чтения). Конечная цель – воспитать автономного читателя, способного независимо и эффективно извлекать информацию из иноязычных текстов.

Выбор текста для обучения разным видам чтения определяется конкретными критериями. Для ознакомительного чтения текст должен быть объемным, но легким в языковом отношении с допущением до 25 % второстепенной информации; незнакомые слова не должны мешать общему пониманию. Для изучающего чтения допустимо больше новых слов (4–6 % на страницу), так как предполагается использование словаря. Для поискового и просмотрового чтения языковая сложность менее критична, но незнакомые элементы не должны препятствовать достижению конкретной цели (поиск данных или общее впечатление).

Основными критериями к тексту для смотрового чтения являются высокая скорость и избирательность восприятия. Главная цель – получение общего представления о тематике и структуре текста для оценки его полезности. Глубина понимания минимальна, часто достаточно уловить лишь 30–50 % содержания. Способ чтения прерывистый и нелинейный: внимание фокусируется на заголовках, подзаголовках, аннотации, введении, заключении, первых строках абзацев, иллюстрациях и выделенных элементах. Этот вид чтения требует умения быстро отсеивать нерелевантную информацию и прогнозировать общее содержание.

Ключевой критерий для поискового чтения – нацеленность на поиск конкретного, заранее известного элемента информации (факта, даты, имени, цифры).

Современная методика преподавания русского языка как иностранного рассматривает работу с текстом как целостный, многоэтапный процесс, направленный не только на извлечение информации, но и на формирование комплекса коммуникативных, аналитических и интерпретационных умений. Традиционно этот процесс делится на три ключевых этапа: предтекстовый (до чтения), текстовый (во время чтения) и послетекстовый (после чтения). Каждый этап решает специфические дидактические задачи. Цифровые технологии, обладая гибкостью, интерактивностью и мультимедийностью, значительно расширяют и обогащают методический инструментарий преподавателя на каждом из этих этапов, позволяя адаптировать работу к индивидуальным потребностям обучающихся [3, с. 146], повышать мотивацию и эффективность формирования навыка чтения.

В Китае на занятиях по русскому языку как иностранному доступность некоторых международных сервисов может быть ограничена. Однако существует множество эффективных альтернатив и общедоступных инструментов. Рассмотрим наиболее распространенные из них.

Для начинающих обучающихся (A0–A2):

Инструменты для субтитров: работа с простыми субтитрами к коротким видео (например, на YouTube). Использование доступных в Китае видеоплатформ, например, Bilibili (B站) и Jianying (CapCut).

Социальные сети и мессенджеры (WeChat, QQ, VKontakte): создание учебных чатов или каналов для обмена короткими текстами, новостями, микроблогами. (VK иногда требует VPN).

Новостные порталы с упрощенными версиями при наличии стабильного доступа в Интернет.

Системы распознавания речи: для тренировки произношения и диктантов (можно использовать встроенные в смартфоны или доступные в Китае сервисы, поддерживающие русский язык).

Приложения для чтения с подсказками (LingQ, Readlang): доступны в Китае с VPN, очень эффективны для расширения словарного запаса в контексте.

Для продвинутого уровня (B1–C1):

Все вышеперечисленные инструменты, но с более сложным контентом и творческими задачами.

Онлайн-курсы и платформы: полное прохождение специализированных курсов по филологии, культуре, истории.

Новостные порталы и блоги (неадаптированные): работа с оригинальными статьями, аналитикой, литературными блогами.

Социальные сети для дискуссий: участие в комментариях, ведение собственного блога/канала на русском, участие в читательских клубах в Telegram или на форумах. (Telegram требует VPN.)

Инструменты визуализации (Genially, MindMeister): для создания сложных интеллект-карт, интерактивных презентаций и проектов по анализу текстов.

VR/AR-технологии: как перспективное и мотивирующее дополнение для погружения в культурный и исторический контекст (при наличии технической возможности).

Инструменты транскрипции: для анализа интервью, лекций, создания конспектов.

Проведенный анализ цифровых технологий показал, что использование таких инструментов, как Telegram, некоторых Google-сервисов (включая оригинальный YouTube), в Китае требует стабильного подключения к VPN. На занятиях часто используются их локальные аналоги (WeChat, Weibo, Bilibili, Youku, китайские облачные сервисы), либо материалы заранее загружаются в доступную среду. Поэтому ключевая роль отводится преподавателю в адаптации и выборе доступных цифровых решений, соответствующих педагогическим задачам.

В целом представленный спектр цифровых инструментов позволяет комплексно подходить к развитию чтения, сочетая системное обучение, работу с аутентичными материалами, интерактивную практику, визуализацию, социальное взаимодействие и перспективные иммерсивные методики. Выбор и комбинирование этих инструментов зависят от конкретных педагогических задач, уровня обучающихся и контекста обучения.

Список источников

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие. М. : Академия, 2004. 335 с.

2. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие. 2-е изд., испр. М. : Высшая школа, 2005. 255 с.

3. Zabrodina I. K., Bogdanova A. G., Bogdanova O. V., Lilenko I. Y., Richter S. O. Experimental Learning of Foreign Language with the Socio-cultural Skills Development Method by Means of Modern Internet Technologies // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 215 (June). P. 141–146.

УДК 372.881.1

Лингвокультурологический ресурс китайских настольных игр-путешествий

Linguistic and Cultural Resource of Chinese Board Games and Travels

Кун Шэнъи
Kong Shengyi

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
kong18062284361@gmail.com

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Аннотация. Описывается лингвокультурологический потенциал настольных игр-путешествий для обучения иностранным языкам. Представлен проект настольной дидактической игры «Стороны света: Китай» для китайских студентов, изучающих русский язык (уровень A2–B1). Игра сочетает языковую практику на русском языке и знакомством с китайской культурой и историей. Определены перспективы: сравнительный анализ китайских и русских игр-путешествий и создание лингводидактических материалов на основе игровых механик путешествия и викторины.
Ключевые слова: настольные дидактические игры-путешествия, лингвокультурология, русский язык как иностранный
Keywords: board didactic travel games, linguoculturology, russian as a foreign language

Использование игровых методов на уроках иностранных языков имеет давнюю историю и неизменно демонстрирует высокую эффективность, что признаётся как учёными, так и преподавателями-практиками. Цель данного доклада – охарактеризовать лингвокультурологический потенциал, которым обладают настольные игры-путешествия на китайском языке. В качестве объекта исследования рассматриваются китайские настольные игры, включающие элементы путешествий (исторические, образовательные и развлекательные разновидности).

Несмотря на очевидную значимость этой темы, в доступной литературе обнаружено лишь ограниченное число работ, посвящённых роли настольных игр в практике преподавания РКИ, в особенности – их дидактической и лингвокультурологической ценности в контексте игр-путешествий. Данное обстоятельство подтверждает актуальность и научную новизну данного исследования.

По мнению Т. М. Обуховой [1], настольные игры, применяемые на занятиях по иностранным языкам, представляют собой «неотъемлемую часть образовательного процесса», они отличаются высоким потенциалом в плане развития языковых и речевых способностей, способствуют устранению «психологических барьеров» и активизации творческого потенциала учащихся. В своей публикации Т. М. Обухова рассматривает возможности нескольких типов настольных игр для «отра-

© Кун Шэнъи, 2026

ботки языковых форм, расширения словарного запаса, усвоения новых слов, а также для формирования и развития слухопроизносительных механизмов, механизмов аудирования, чтения и говорения». Иными словами, в центре внимания оказывается преимущественно грамматический компонент знаний, умений и навыков обучающихся.

А. А. Шамсутдинова в работе «Настольная игра как интерактивный формат обучения русскому языку как иностранному» также указывает, что «настольные игры – это не только один из самых эффективных и лёгких приёмов вовлечения обучающихся в устное общение, но и действенный способ стимулирования и мотивации к изучению русского языка как иностранного» [2]. Автор предлагает собственную дидактическую разработку – настольную игру «Язык без костей», детально описывая её возможности и особенности. Важно отметить, что эта игра содержит в себе элементы игры-путешествия. А. А. Шамсутдинова поясняет, что в игре присутствует основная игровая карта «Место», которая образует «поле игры – маршрут от аэропорта до отеля по колоритным местам города».

Настольную игру, имеющую отношение к путешествиям, описывает и К. В. Волкова в статье, где показывается, как игра данного типа с элементами путешествия может стать полезным средством при освоении глаголов движения на занятиях по РКИ [3]. К. В. Волкова подчёркивает: «настольная игра помогает смоделировать множество языковых ситуаций, причём повторение тех или иных моделей не вызывает отрицательной реакции участников, например, усталости, незаинтересованности, потери концентрации при выполнении грамматических упражнений, а наоборот, стимулирует положительные эмоции, связанные с желанием заработать как можно больше очков и победить. Таким образом, настольная игра активизирует образовательную деятельность учащихся, повышает целеустремленность и мотивированность изучения языка» [3].

Охарактеризуем несколько российских образцов развивающих настольных игр и викторин для детей и взрослых, которые ориентированы на знакомство с географией, окружающим миром, странами и континентами. Как правило, авторы подобных игр и викторин специально выделяют их обучающую и развивающую функции.

В Китае существует большое количество настольных игр, которые так или иначе связаны со сторонами света. Зачастую такие игры опираются на древние традиции и философские учения. Например, в китайской культуре стороны света соотносятся с пятью стихиями (дерево, огонь, земля, металл, вода) и разными цветами. Восток – это зелёный цвет и стихия дерева. Юг – это красный цвет и огонь. Запад – это белый цвет и металл. Север – это чёрный цвет и вода. Центр – это жёлтый цвет и земля.

Одной из наиболее известных традиционных игр является «Го» (围碁). В этой игре участники размещают камни на пересечениях линий. Игровая доска символизирует пространство, при этом углы и стороны доски наделены особым смыслом. Игроки должны продумывать направления действий и стремиться занять ключевые точки на доске.

Другая широко известная игра – «Сянци» (китайские шахматы). Здесь фигуры передвигаются по линиям, которые обозначают разные зоны «поля боя». В этой игре также важны направления: вперёд, назад, влево, вправо. Участникам необходимо учитывать расположение фигур относительно сторон света.

Современные китайские производители выпускают образовательные настольные игры. Некоторые из них специально разработаны для изучения географии, истории и культуры Китая. В таких играх стороны света используются для обозначения регионов страны. Участники путешествуют по карте, знакомятся с традициями различных мест и выполняют задания.

Однако большинство этих игр адресованы китайским детям. Они не адаптированы для иностранцев, изучающих китайский язык. Тем более они не подходят для обучения русскому языку. В связи с этим мы приняли решение разработать собственную настольную игру, которая учитывала бы как китайскую культуру (хорошо знакомую китайским студентам), так и русский язык (который они осваивают).

Разрабатываемая нами настольная игра «Стороны света: Китай» ориентирована на китайских студентов, изучающих русский язык. Уровень подготовки учащихся – А2 или В1. В процессе игры студенты не только практикуются в языке, но и получают новые сведения о культуре и истории Китая. Это способствует развитию их коммуникативных навыков, расширению активного словаря и формированию умения понимать иную культуру. Приведём примеры вопросов и заданий из разных разделов данной игры.

Раздел КУЛИНАРИЯ: блюда этой кухни отличаются сладковатым субтропическим привкусом, в них часто используются морепродукты; данная кухня известна блюдом «свинина в карамели»; высокой популярностью пользуются пельмени «сяолунбао» и приготовленная на пару рыба.

ИСКУССТВО: эта школа китайской живописи прославилась изображениями природы; эта опера представляет собой один из старейших театральных жанров; в данном регионе ежегодно проводятся фестивали фонарей.

КЛИМАТ: климат континентальный, сухой, лето жаркое, зима холодная; наблюдаются значительные перепады температур; осадки выпадают редко, характерны песчаные ветры.

ГЕОГРАФИЯ: этот регион является центром морской торговли и промышленности; данный регион славится древними народными традициями; в этом регионе расположен ключевой порт Морского Шёлкового пути.

Итак, существует множество настольных игр, которые способствуют знакомству с культурой, историей и географией различных городов, стран, континентов и частей света. Многие из таких игр могут применяться на занятиях по иностранному языку, поскольку они решают лингвокультурологические задачи, связанные с изучением языка, истории, географии, передачей культурных норм и ценностей, демонстрацией лингвокультурной идентичности. Они выполняют одновременно обучающую и развлекательную функцию, побуждают студентов к кооперации в ходе игры.

Перспективы дальнейшего исследования связаны, во-первых, со сравнительным анализом развивающих настольных игр на китайском языке и аналогичных игр

на русском языке, во-вторых, с разработкой лингводидактических материалов для настольной игры на основе игровых механик путешествия и викторины.

Список источников

1. Обухова Т. М. Настольные игры на занятиях по русскому языку как иностранному (грамматический аспект) // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 7–10. С. 105–107.

2. Шамсутдинова А. А. Настольная игра как интерактивный формат обучения русскому языку как иностранному // Современный ученый. 2020. № 5. С. 178–181.

3. Волкова К. В. Дидактические возможности настольной игры в обучении русскому языку как иностранному: глаголы движения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (168). С. 89–92.

УДК:372.881.1

Создание учебного русско-китайского словаря-тезауруса по теме «Офис» для носителей китайского языка

Creating a Russian-Chinese educational thesaurus dictionary on the topic "Office" for Chinese speakers

Ли Вэньсинь
Li Wenxin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
18043197135@163.com

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Аннотация. В статье обосновывается актуальность разработки учебного русско-китайского словаря-тезауруса, ориентированного на освоение офисной лексики китайскими учащимися. Рассматриваются теоретические предпосылки такого издания в рамках современной учебной лексикографии. Автор анализирует существующие подходы к отбору лексики для учебных словарей и определяет специфику тезаурусной организации материала для конкретной предметной сферы. Описаны цель, задачи, этапы работы, планируемая структура и содержание словаря, методическая значимость его использования в практике преподавания русского языка как иностранного.
Ключевые слова: учебный словарь-тезаурус, русский язык как иностранный, деловая лексика, офисный дискурс, китайские обучающиеся, лингводидактическая компетенция
Keywords: learning dictionary-thesaurus, Russian as a foreign language, business vocabulary, office discourse, Chinese students, linguodidactic competence

Как отмечают О. В. Кадушева и А. А. Макарова, основной фокус современных программ по русскому языку как иностранному (РКИ) сосредоточен на формировании коммуникативных навыков, однако ощущается выраженная нехватка учебных материалов, содержащая лексику, характерную для цифровой эпохи и культуры сетевого делового общения.

Исследовательницы подчёркивают, что сегодня назрела необходимость вовлечения специалистов в области лексикографии и методики преподавания языков в процесс создания соответствующих времени тематических словарей, которые могли бы предоставить учащимся полноценную и достаточную лексическую базу для эффективной коммуникации в условиях всё более цифровизирующегося общества [1].

М. В. Виноградова в своей работе, посвящённой функциям учебных словарей, обращает внимание на необходимость совмещения в них системного и лингвокультурологического подходов. Такой синтез, по её мнению, продиктован нуждами целевой аудитории подобных изданий – в данном случае иностранных студентов –

© Ли Вэньсинь, 2026

и тем самым соответствует ключевому принципу учебной лексикографии: учёту специфики её пользователя [2].

А. Е. Евграфова акцентирует многофункциональность словарей в учебном процессе. Помимо основной информативной нагрузки, они выполняют также нормативную и коммуникативную роль, способствуя совершенствованию языка как инструмента общения. Современные запросы общества, стремящегося к глубокому познанию как родного, так и иностранных языков, поставили перед лексикографией новую задачу – выполнение объяснительной функции. При этом, как констатирует автор, существует дефицит специализированных учебных словарей, предназначенных для изучения русского языка как неродного [3].

Сфера учебной лексикографии претерпела значительную эволюцию. Если в конце 1960-х годов в научной среде дискутировали о разграничении общей и учебной лексикографии, то сегодня основной тренд – создание словарей активного типа, нацеленных прежде всего на развитие речевых навыков и решение конкретных коммуникативных задач [3, 5]. Современные исследователи отмечают возрастающую мобильность этой дисциплины: наряду с классическими печатными изданиями стремительно развиваются их электронные аналоги. Впрочем, как считает ряд учёных, одного лишь факта существования электронных версий недостаточно, поскольку они не всегда могут точно и корректно передать тонкости функционирования слова в живой речи [2, 6].

Значимым шагом вперёд стало появление словарей тезаурусного типа, которые описывают языковой материал в рамках определённой предметной области. Подобные издания решают задачу изучения тематической лексики как на родном, так и на иностранном языке, что необходимо как для понимания готовых текстов, так и для создания собственных [1, 3, 5].

Критерии формирования лексического состава для современного словаря претерпели изменения. В отличие от классической отечественной традиции, где ядром отбора служил лексический минимум, определяемый стилистической нейтральностью и частотностью, для словарей нового поколения требуется учёт лексико-семантического аспекта, отражающего цифровую реальность (например, такие единицы, как смартфон, онлайн, чат, цифровой след и под.) [1, 2, 6].

Кроме того, при составлении подобных пособий необходимо выдерживать баланс между литературной нормой и динамикой языкового развития. В. Г. Костомаров отмечал, что в условиях сетевой коммуникации меняется само понимание «правильной» речи. Поэтому современный словарь должен не только фиксировать устоявшуюся норму, но и отражать лексические единицы, обладающие высокой коммуникативной ценностью, даже если их статус ещё окончательно не определился [6].

По нашему мнению, учебные словари, в том числе в формате тезауруса, могут стать действенным инструментом как для преподавателя, так и для учащегося на занятиях по русскому языку как иностранному. Целью настоящего исследования является разработка двуязычного учебного русско-китайского словаря-тезауруса по предметной сфере «Офис». Такой словарь относится к активному типу, то есть ориентирован на практическое овладение языком в конкретной профессиональной сфере [3].

Ключевые понятия исследования

Словарь-тезаурус (от греч. thēsauros – сокровище, запас) – это словарь, в котором отражены смысловые связи между словами, терминами и иными элементами языка. В методике преподавания данный термин также используется для обозначения систематизированного набора слов, необходимого для общения в рамках заданной темы [5, с. 302].

Лингводидактическая компетенция обучающихся понимается как способность практического применения различных приёмов и возможностей использования аутентичных материалов (текстов, фильмов, музыкальных произведений, веб-страниц и др.) на изучаемом языке в процессе преподавания и изучения иностранного языка [5, с. 127].

Лексика предметной сферы «офис» в рамках данного исследования сгруппирована по следующим смысловым блокам: структура офиса и должности; офисное оборудование и техника; документооборот; рабочие процессы и проведение совещаний; рабочее время и организация труда.

Этапы работы над двуязычным учебным словарём-тезаурусом «Офис»:

1. Анализ существующих источников для формирования лексической базы.
2. Составление предварительного словника (списка лексических единиц).
3. Подбор точных переводных эквивалентов на китайский язык для единиц русского лексикографического банка данных.
4. Распределение отобранного лексикографического материала по тематическим подгруппам внутри смысловых блоков.
5. Подбор иллюстративного материала (примеров употребления) для словарных статей с опорой на данные Национального корпуса русского языка.
6. Оформление словарных статей в соответствии с методическими задачами двуязычного учебного тематического словаря.

Разрабатываемый русско-китайский словарь-тезаурус предназначен для китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный (уровни А2–В2), слушателей курсов делового русского языка, китайских специалистов и стажёров в русскоязычных компаниях, студентов экономических, управленческих и лингвистических специальностей, а также для преподавателей РКИ, ведущих занятия по деловой коммуникации.

Цель практического использования словаря в учебном процессе – сформировать у обучающихся системное представление о лексике, связанной с офисной средой, в русском языке.

Задачи использования словаря: познакомить учащихся с номенклатурой офисных профессий, должностей и структурных подразделений; способствовать усвоению русской лексики, обозначающей офисное оборудование, документацию и рабочие процессы, развивать навыки ведения диалога и составления текстов в рамках офисно-деловой тематики (деловая переписка, проведение совещаний, оформление документов), содействовать формированию лингводидактической компетенции через сравнительный анализ деловых практик и языковых особенностей в русской и китайской офисных культурах.

Структура и содержание словаря

Организация материала в словаре построена на тезаурусном принципе: лексика сгруппирована в указанные выше смысловые блоки. Важной особенностью издания является его двуязычие: каждая лексическая единица на русском языке сопровождается китайским эквивалентом (в иероглифической записи), транскрипцией пиньинь, кратким толкованием на обоих языках, а также примерами устойчивых речевых оборотов (например, провести совещание, подготовить отчёт, отправить письмо). При необходимости даются культурологические комментарии, разъясняющие специфику русского делового этикета в письменной и устной речи, особенности деловой переписки и форматы документов.

В перспективе словарь планируется дополнить образцами типовых документов различных жанров (заявления, служебные записки, деловые письма), практическими заданиями для отработки тематической лексики (оформление документов, составление расписаний, ведение переписки), ситуативными упражнениями, моделирующими решение рабочих вопросов, организацию встреч и обсуждение бизнес-задач, кратким справочным разделом, посвящённым русскому деловому этикету.

Создание учебного словаря-тезауруса по актуальной тематике является востребованной задачей в рамках современной лингводидактики. Проведённый анализ теоретических основ и существующих методик преподавания показывает, что подобное издание должно органично сочетать лингвистический и предметный компоненты, адекватно отражать цифровую реальность и динамику языка, и быть нацеленным на развитие у обучающихся коммуникативной и лингводидактической компетенций. Разрабатываемый русско-китайский учебный словарь-тезаурус «Офис» призван внести вклад в решение этой задачи.

Список источников

1. Кадушева О. В. К вопросу о формировании тематического учебного словаря как компонента содержания обучения русскому языку иностранных учащихся // В мире русского языка и русской культуры : сборник тезисов V Международной студенческой научно-практической конференции, М., 2022. С. 98–100.

2. Виноградова М. В. О роли учебного словаря в процессе обучения русскому языку иностранных студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7, № 26. С. 45–52.

3. Профессионально-педагогические понятия: словарь : учебное пособие / сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк ; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.

4. Ефраимова А. Е. Типы словарей и роль учебного функционального словаря в практике преподавания русского языка как иностранного // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : сборник материалов V Международной научно-методической конференции, Воронеж, 25–27 января 2018 г. Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2018. С. 174–182.

5. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

6. Загоровская О. В. Учебный нормативно-стилистический словарь русского языка как иностранного: концепция и структура // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15, № 2. С. 215–230.

УДК 372.881.111.1

Формирование социокультурной компетенции посредством сопоставительного анализа русского и китайского речевого этикета

Formation of sociocultural competence through a comparative analysis of Russian and Chinese speech etiquette

Цзилун Ли, Ирина Константиновна Забродина
Czilun Li, Irina Konstantinovna Zabrodina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Автор, ответственный за переписку: Ирина Константиновна Забродина, zabrodinairina@tspu.ru

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования социокультурной компетенции китайских обучающихся с применением норм речевого этикета. В статье рассматриваются и анализируются ситуации общения и формулы общения, понимание и использование которых способствует более эффективному межкультурному взаимодействию. На основе этого сформулированы практические рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного по внедрению речевого этикета.
Ключевые слова: лингводидактика, речевой этикет, социокультурная компетенция, русская культура, китайская культура, ситуации общения, русский язык как иностранный
Keywords: linguodidactics, speech etiquette, sociocultural competence, Russian culture, Chinese culture, communication situations, Russian as a foreign language

Глобализация и межкультурная коммуникация становятся все более актуальными в современном мире, поэтому изучение речевых этикетных формул приобретает особое значение. Совокупность норм и правил, которые регулируют общение между людьми и отражают культурные особенности и ценности общества, это – речевой этикет [1, с. 87]. Необходимость глубокого анализа речевых этикетных формул, варьирующихся в зависимости от культурного контекста, в частности при взаимодействии между русской и китайской культурами с целью успешной коммуникации и недопущения недопониманий, подчеркивает актуальность настоящей работы.

Целью исследования является теоретическое обоснование эффективности использования знаний о национальных особенностях речевых этикетных формул общения в русской и китайской культурах для формирования социокультурной компетенции и разработка практических рекомендаций для преподавателей по внедрению речевого этикета в учебный процесс по русскому языку как иностранному (РКИ).

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

– сравнить и проанализировать различия и сходства в речевых этикетных формулировках;

– исследовать влияния культурных особенностей на формирование речевого этикета;

© Цзилун Ли, Забродина И. К., 2026

– разработать практические рекомендации для преподавателей по внедрению речевого этикета в учебных процесс, направленных на формирование социокультурной компетенции.

Обучающиеся получают не только грамматические навыки общения на русском языке, но и знакомятся с социокультурными особенностями и традициями нашей культуры, менталитетом российского народа. Подобные учебные задания и мероприятия позволяют обучающимся лучше узнать культурные особенности, традиции, правила речевого и неречевого этикета страны изучаемого языка, и ученики не только приобретают знание русского языка, они усваивают сведения лингвострановедческого, лингвокультурологического и эстетического характера, познают ценности другой национальной культуры [2, с. 12].

В рамках проведенного исследования были проанализированы различные определения социокультурной компетенции [3, с. 570] и проведен их сравнительный анализ, который показал, что синтез ключевых идей дает наиболее полное и современное понимание социокультурной компетенции [4, с. 141]. В нашем понимании это интегративная способность личности к эффективному и контекстуально адекватному межкультурному взаимодействию, основанная на системе знаний о социокультурных особенностях сообщества изучаемого языка, комплексе умений использовать эти знания для интерпретации и продуцирования речи, сформированных отношениях и критическом культурном сознании, позволяющем рефлексировать над своей и чужой культурой.

В данном контексте были выявлены наиболее яркие социокультурные различия в китайских и русских ситуациях общения, проанализированы 10 из них с учетом особенностей речевого этикета этих культур для лучшего понимания механизмов взаимодействия между людьми эффективного общения в многоязычной и многокультурной среде.

Для формулирования практических рекомендаций для преподавателей РКИ по внедрению речевого этикета разработана система упражнений для формирования навыков использования речевого этикета на занятиях по РКИ. Система строится по принципу «от репродукции к творчеству» и соответствует этапам формирования навыка: восприятие и понимание → тренировка и имитация → ситуативное применение → свободное творческое использование. В соответствии с вышеизложенным преподавателям рекомендуется ориентироваться на следующие принципы отбора и организации упражнений:

1. От простого к сложному: от изолированных формул к диалогу в стандартной ситуации и к полилогу в сложной, многоплановой ситуации.

2. От контролируемых к свободным: от упражнений с опорой на образец и список фраз к заданиям, где выбор этикетных средств остаётся за обучающимися.

3. Контекст и аутентичность: все упражнения должны быть вписаны в реальный жизненный контекст (учебный, бытовой, профессиональный).

4. Сопоставительный аспект: постоянное сравнение «У Вас (в Вашей родной культуре)» с одной стороны и «У нас (в русской культуре)» – с другой стороны для осознанного усвоения норм.

5. Интеграция с другими аспектами языка: обучение речевым этикетным формулам – не отдельный модуль. Этикетные формулы отрабатываются в связке

с грамматикой (например, повелительное наклонение в просьбах: «Подскажите, пожалуйста»), лексикой и интонацией (вежливая интонация просьбы).

Проведенное исследование показало, что формирование социокультурной компетенции через речевой этикет – это не просто обучение набору фраз, а системная работа по развитию у обучающихся способности анализировать коммуникативную ситуацию, учитывать культурный контекст и выбирать социально приемлемые и эффективные языковые средства.

Данная система обеспечивает не механическое заучивание клише, а формирование гибкого навыка социокультурно адекватного речевого поведения, что и является конечной целью формирования социокультурной компетенции.

Эффективное внедрение знаний о речевом этикете в учебный процесс требует активного подхода, включающего практические занятия, обсуждения и использование аутентичных материалов.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации и обобщении имеющихся знаний о социокультурной компетенции в сопоставлении национальных особенностей речевых этикетных формул общения в русской и китайской культурах.

Практическая значимость представлена в систематизации национальных особенностей речевых этикетных формул общения в русской и китайской культурах. Применение представленной системы упражнений и рекомендаций поможет преподавателям развивать у обучающихся навыки социокультурной коммуникации и подготовит их к успешному взаимодействию с носителями языка.

Таким образом, дальнейшее изучение и внедрение знаний о речевом этикете в образовательный процесс будут способствовать развитию более компетентных и уверенных в себе специалистов, готовых к многогранным взаимодействиям в международной среде.

Список источников

1. Tunay T., Khan Ö. On the Models of Communicative Competence // Proceedings of GLOBETSonline : International Conference on Education, Technology and Science, June 5–6, 2020. P. 86–96. URL: https://globets.org/globetsconference/files/Globetsonline_proceedings.pdf (дата обращения: 22.12.2025).

2. Бобрышева И. Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку иностранцев (на примере Китая). М., 2001. 112 с.

3. Малкова Т. В., Стоян А. С. О значении межкультурной коммуникативной компетентности в контексте изучения иностранного языка // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2025. № 1 (31). С. 570–573.

4. Zabrodina I. K., Bogdanova A. G., Bogdanova O. V., Lilenko I. Y., Richter S. O. Experimental Learning of Foreign Language with the Socio-cultural Skills Development Method by Means of Modern Internet Technologies // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 215 (June). P. 141–146.

УДК 372.881.161.1

Обучение смысловому чтению на уроках русского языка как иностранного на основе учебных текстов

Teaching semantic reading in Russian as a foreign language lessons based on educational texts

Юань Ичэнь
Yuan Yichen

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
1280354248@qq.com

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты обучения смысловому чтению китайских учащихся на уроках РКИ на основе учебных текстов. Актуальность обусловлена межъязыковыми различиями и недостаточной эффективностью использования текстов. На основе анализа чтения как вида речевой деятельности предлагается трёхэтапная модель (до, во время и после чтения). В практической части представлены три комплекса упражнений на материале художественного, публицистического и эпистолярного текстов, включая отрывок из философской сказки «Маленький принц», для уровней А2–В1, а также пример задания на интерпретацию визуальной информации. Система упражнений направлена на развитие глубокого понимания прочитанного, критического мышления и творческого применения информации.
Ключевые слова: смысловое чтение, русский язык как иностранный, учебный текст, методика обучения, комплекс упражнений, работа с текстом, читательская грамотность, трехуровневая модель
Keywords: semantic reading, Russian as a foreign language, educational text, teaching methodology, set of exercises, work with text, reading literacy, three-stage model

Чтение занимает центральное место в обучении иноязычной речи, являясь основой для развития устной речи, аудирования, а также языковых навыков. В психолого-педагогической традиции чтение рассматривается как вид речевой деятельности. А. А. Леонтьев определял речевую деятельность как целенаправленный и мотивированный процесс, органично встроенный в структуру психической деятельности человека [1, с. 45]. С. С. Джалалов и И. А. Рудакова отмечают, что главная цель смыслового чтения заключается в раскрытии смысла учебного текста [2, с. 42]. Чтение является видом рецептивной речевой деятельности, связанной со зрительным восприятием речевого сообщения, закодированного графическими символами. Функциями чтения являются познавательная, регулятивная и ценностно-ориентационная. Процесс чтения включает сложные психологические механизмы, такие как вероятностное прогнозирование. Чтение состоит из двух аспектов: техники чтения и понимания содержания. В зависимости от глубины проникновения в содержание выделяют изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое и аналитическое чтение [3, с. 174]. Понимание обычно делится на три уровня: буквальное, логическое и оценочное.

© Юань Ичэнь, 2026

Учебный текст – это специально отобранный или адаптированный материал, предназначенный для формирования языковых и речевых навыков. Основные функции учебных текстов: обучающая, информативная, мотивационная и культурологическая [4, с. 135]. И. И. Короткевич подчеркивает, что формирование читательских умений выступает ключевым аспектом овладения иностранным языком [5, с. 414]. Современная методика выделяет различные виды учебных текстов: диалоги, статьи, эссе, репортажи, инструкции, литературные произведения, тексты с вопросами, тематические тексты, тексты с упражнениями. Критерии отбора учебных текстов включают лингвистические, методические и психолого-педагогические критерии.

В современной лингводидактике смысловое чтение определяется как фундамент формирования читательской грамотности. Работу над текстом условно делят на три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Задачи предтекстового этапа – мотивация, постановка цели, прогнозирование содержания, снятие языковых трудностей. Успешность работы с текстом во многом зависит от эмоционального воздействия: неестественность учебного текста вызывает скуку и замедляет усвоение знаний. Примеры заданий: упражнения на прогнозирование по заголовку или первым предложениям, предтекстовая ориентировка в виде ответов на вопросы и определения верных или неверных утверждений, работа с лексикой и грамматикой, включающая узнавание слов, подстановочные и трансформационные упражнения, работу со словарной статьей.

Цель текстового этапа – развитие механизмов чтения, контекстуальная и смысловая догадка. Основной принцип – остановка деятельности, размышление вслух, прогноз, установление связей. Задания включают поиск главной мысли, ключевых предложений, деление текста на части, озаглавливание, ответы на вопросы, составление плана.

На послетекстовом этапе используются упражнения, направленные на применение прочитанного в разнообразных контекстах для развития умений говорения и письма. Типы заданий включают в себя: пересказ интонаций персонажей, дополнение соответствующих текстов в соответствии с темой, анализ связи между иллюстрациями и содержанием, составление интеллект-карт, продолжение историй, написание писем автору, написание сценариев, создание комиксов, ролевых игр, анализ характеров персонажей и составление новых названий. [6, с. 98–99]. Семантическое чтение – это способность понимать значение слов, понимать подтекст текстов и самостоятельно завершать написанные выражения.

Для эффективности обучения необходима многоаспектная система оценки: критерии и методы. Критерии отражают уровни понимания смысла: точность извлечения и интеграции информации (базовый), проникновение в глубокий смысл (основа), критическая оценка и рефлексия (продвинутый), перенос знаний и творческое применение (проверка усвоения).

Методы делятся на две категории: процессные и окончательные. Оценка процесса: наблюдение за аудиторией, хранение файлов, дополнительные вопросы, викторины. Итоговая оценка: объективные и субъективные вопросы стандартизированных тестов, плакаты с результатами проектов, видеоролики, отчеты об исследова-

ниях, письменные резюме домашних заданий, рецензии на книги и рефераты. Учителя должны давать своевременную, конкретную и конструктивную обратную связь.

Учащиеся различаются по уровню языка, мотивации и когнитивному стилю. Дифференциация заданий необходима для эффективности обучения. Её суть в гибкой корректировке учебных текстов и упражнений. Для уровня А1–А2 используются упрощённые тексты с контролируемым словарём и грамматикой. Задания направлены на базовое понимание. Предтекстовые включают словарь с картинками и сопоставление. Текстовые включают поиск конкретной информации и оценку правильности. Послетекстовые включают простой пересказ и заполнение пропусков [7, с. 89].

Для учащихся среднего уровня В1–В2 вводятся адаптированные аутентичные материалы, такие как новости и блоги. Фокус смещается на семантический и дискурсивный уровни: предтекстовое прогнозирование структуры, текстовое обобщение смысла абзацев и анализ логических связей, послетекстовое обсуждение и написание резюме.

Для учащихся продвинутого уровня С1 и выше используются аутентичные тексты, включая литературу и научные статьи. Задания направлены на развитие критического мышления: предтекстовый анализ жанра и культурных предпосылок, текстовый анализ аргументации и риторических стратегий, послетекстовое написание эссе и проведение дискуссий.

Разработанный комплекс упражнений направлен на обучение смысловому чтению с использованием учебных текстов. Система построена по трехэтапной модели и ориентирована на интерактивность, многоуровневость и учет потребностей студентов разного уровня подготовки.

Комплекс упражнений № 1 на материале отрывка из «Маленького принца». Предтекстовый этап: прочитайте заголовок, предположите содержание; какие привычки имеют взрослые; напишите синонимы и антонимы слов «взрослый», «красивый», «холодный», «скучный». Текстовый этап: сформулируйте основную мысль; назовите три важных слова или фразы, объясните их роль; кратко перескажите текст. Послетекстовый этап: объясните связь фотографии с текстом; сформулируйте разницу между взрослыми и детьми; напишите письмо автору.

Комплекс упражнений № 2 на материале текста «Сила образования и будущее». Предтекстовый этап: объясните значение слов и словосочетаний «краеугольный камень», «просвещение души», «онлайн-курсы», «обучение на протяжении всей жизни»; соотнесите слова и определения; сформулируйте предположение о содержании; скорректируйте предположение по заголовку. Текстовый этап: найдите основные идеи; выберите ключевые предложения; разделите текст на части, озаглавьте их. Послетекстовый этап: ответьте на вопрос о цели образования; напишите статью от лица идеалиста, пропагандирующего равноправие в образовании.

Комплекс упражнений № 3 на материале письма А. П. Чехова. Предтекстовый этап: прочитайте заголовок, предположите содержание; определите чувства автора к брату и матери; подберите синонимы и антонимы к словам «благодарность», «доверие», «поддержка», «утешение».

Текстовый этап: сформулируйте основную мысль; выделите три ключевых слова/фразы, объясните их роль; кратко перескажите текст.

Послетекстовый этап: объясните связь темы письма с семейными отношениями; сравните доверие в семье и в дружбе; напишите ответное письмо от имени брата Миши.

Эффективная интеграция системы обучения смысловому чтению в учебную программу – ключ к реализации её ценности. Основа интеграции – чёткие цели программы: учитель определяет цели обучения чтению в каждом разделе и выбирает соответствующие упражнения из разработанной системы. Интеграция строится по трёхступенчатой модели. Упражнения предтекстового этапа составляют основу вводного звена: прогнозирование, активизация фоновых знаний, снятие трудностей [8, с. 278]. Упражнения текстового этапа сочетаются с аудиторными занятиями и самостоятельным чтением, включая сортировку информации и проверку понимания. Упражнения послетекстового этапа используются для расширения знаний и связывания ввода и вывода, например групповые дискуссии, ролевые игры, написание резюме.

При интеграции необходимо учитывать разумное распределение учебного времени. Полный модуль может занимать все или большую часть урока. Для длинных текстов можно использовать комбинацию интенсивного чтения в классе и общего внеклассного чтения, выполняя часть заданий дома, а затем демонстрируя результаты.

В ходе выполнения данной работы была проведена исследовательская работа, направленная на анализ теоретических аспектов обучения смысловому чтению и разработку комплекса упражнений для уроков русского языка как иностранного.

В первой главе рассмотрены теоретические основы чтения как вида речевой деятельности. Основной целью смыслового чтения является раскрытие смысла учебного текста, для чего учащимся необходимо пройти этапы восприятия, распознавания, обобщения, анализа и рефлексии смысла [2, с. 42]. Выделены ключевые аспекты: техника чтения и понимание содержания, этапы работы с текстом: предтекстовый, текстовый, послетекстовый.[9, с. 141–152].

Во второй главе представлен набор практических систем, использующих учебные тексты для обучения смысловому чтению. Структура упражнений охватывает этапы работы с текстом и направлена на развитие прогнозирования, понимания и применения прочитанного. Практическая значимость системы в её применимости в педагогической практике. Учтены индивидуальные различия студентов, что предполагает дифференцированный подход к отбору текстов и разработке упражнений. Результаты исследования подтверждают необходимость системного подхода к обучению чтению и использования разнообразных материалов.

Список источников

1. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. М., 2004. 536 с.

2. Джалалов С. С., Рудакова И. А. Методы и приемы обучения смысловому чтению обучающихся в учебнике на ценностно-смысловой основе // Российский психологический журнал. 2013. Т. 10, № 2. С. 41–51.

3. Азимов А. А., Щукин В. А. Методика обучения чтению на иностранном языке. М. : Просвещение, 2009. 174 с.

4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 6-е изд. М. : Академия, 2009. 336 с.

5. Короткевич И. И. Учебный текст по РКИ как средство формирования читательских умений // Скориновские чтения. Минск, 2023. С. 413–416.

6. Литвинюк О. И., Обучение чтению в классе // Иностранные языки в школе. 2016. № 3. С. 98–99.

7. Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2015. 187 с.

8. Оксенчук А. Е. Специфика учебного научного текста: основные подходы к понятию «учебный текст» // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XVIII (65) Региональной научно-практической конференции. Витебск, 2013. С. 277–279.

9. Марков В. Т., Маркова В. А., Русский язык как иностранный: профессиональный модуль. Обучение обзорному реферированию // Преподаватель XXI век. 2023. № 1-1. С. 141–152.

Научное электронное издание

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РЕЖИМЕ РАЗВИТИЯ: НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ, КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ, МОЛОДЫЕ УЧЁНЫЕ

Материалы
VI Международной научно-практической конференции
(Томск, 21–22 апреля 2026 г.)

Электронное издание сетевого распространения

Ответственный за выпуск: *Е. В. Гребенникова*
Корректор: *Н. В. Богданова*
Технический редактор: *Н. В. Удлер*

Издание разработано с помощью программного
обеспечения Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Обложка создана при помощи модели для генерации изображений GPT Image 2.5

Подписано к использованию 02.11.2026
Объем издания – 4,2 МБ. Заказ № 111/ЭН

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
тел. 8(3822)311-484
E-mail: izdatel@tspu.edu.ru

