ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. Пушкина

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы V Всероссийской научной конференции
(с международным участием)

25 ноября 2025 г.

Текстовое электронное издание

Санкт-Петербург
2026

УДК 37.014.5(08)
ББК 74.041я431
Н53

Редакционная коллегия: доц. О. Ю. Левченко (отв. ред.),
доц. И. А. Сиялова,
доц. М. В. Груздева

Н53 **Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы**: материалы V Всероссийской научной конференции (с международным участием), 25 ноября 2025 г. / отв. ред. О. Ю. Левченко. – Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2026. – 1 CD-ROM. – Систем. требования: ПК (AMD, Intel, 1,5 ГГц); Windows 7/8/10; 2 Гб; 500 Мб; CD-ROM; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с титул. экрана. – Текст: электронный.
ISBN 978-5-8290-2294-5

В сборнике представлены материалы V Всероссийской научной конференции с международным участием «Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы», состоявшейся 25 ноября 2025 г. В рамках конференции был рассмотрен широкий круг вопросов, отражающих современное состояние и перспективы дальнейшего развития непрерывного образования. Конференция стала площадкой для конструктивного диалога, презентации результатов научно-исследовательской деятельности и обмена практическим опытом.

Издание адресовано исследователям в области педагогики, педагогическим работникам и руководителям системы образования, специалистам-практикам, а также широкому кругу педагогической общественности.

УДК 37.014.5(08)
ББК 74.041я431

© Авторы, 2026
© Ленинградский государственный университет (ЛГУ) имени А. С. Пушкина, 2026

ISBN 978-5-8290-2294-5

Содержание

Секция 1.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Роль ошибок в методике преподавания немецкого языка как иностранного 10
А. К. Аубакирова, Г. К. Тусупова, А. А. Ниязбекова, Г. Ж. Нурбекова, Г. М. Жусупова

Преодоление барьеров в обучении иностранному языку студентов с ОВЗ: методика инклюзивного подхода в вузе 15
Ж. П. Ватутина

Влияние процессного подхода к управлению предприятием на организацию профессионального обучения 24
С. П. Волошкина

Оценка сформированности ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности с использованием нормативов всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» 29
Р. А. Истомин

Рефлексивное обучение в повышении квалификации специалистов 34
С. В. Кривых, С. М. Шепель

Интеллектуальные системы обратной связи: трансформация оценки в эпоху цифровых технологий 39
Е. В. Кутинова, А. П. Баженова

Lifelong Learning как философия: как внедрить культуру непрерывного обучения в консервативном банковском секторе 43
А. Б. Лелюх

Хьютагогический подход к обучению взрослых: взгляд преподавателя 48
Ю. В. Лопухова

Особенности профессионального самоопределения учащихся старших классов средней школы с различным уровнем личностной зрелости 52
С. И. Лустин, Д. И. Зотова

Формирование здорового образа жизни как механизма обеспечения полноты и ценности непрерывного образования в современной системе 57
В. А. Лысенко, С. А. Золотых

Повышение квалификации и переподготовка специалистов социальной сферы Республики Беларусь в условиях практикоориентированности и ресурсных ограничений 60
В. В. Махнач, Ю. И. Сергеева

Непрерывное образование в эпоху нейросетей: вызовы дидактики и методики 65
Е. А. Мушарапова

Аудиопередача как альтернативный инструмент профориентации в дефектологическом образовании 69
Н. В. Наумова, М. И. Филиппова, С. К. Беляева, У. Д. Соловьева

Целесообразность организации эксперимента для доказательства эффективности дидактических методик 73
П. А. Ноздров

Организационно-экономические аспекты развития непрерывного образования в регионе 76
С. В. Прокопенков, А. Д. Каракулев, Н. А. Мальцева

Цифровой помощник: эффективные форматы работы с искусственным интеллектом в текстовой деятельности 80
А. В. Самолина

Педагогико-психологические аспекты воспитания в художественных произведениях Ч. Айтматова 85
М. М. Сатыбалдиев, Э. Т. Турдубекова

Деятельность социальных педагогов в учреждениях образования Республики Беларусь ... 93
Н. С. Семёнова

Эмоциональное выгорание сотрудников МВД в условиях сложнонапряжённой деятельности 97
Н. С. Соловьева, И. С. Андриенко

Современные инструменты повышения финансовой грамотности: проблемы и возможности использования 104
Ю. Н. Стецюнич

Теоретико-методологические аспекты проблем в образовательном процессе изучения самосознания женщин с разными психологическими границами в период ранней взрослости 108
Ю. В. Тимофеева

Особенности организации военно-патриотического воспитания: региональный опыт 113
Н. П. Черкасов

Формирование специальных двигательных качеств у начинающих прыгунов в воду 117
Т. В. Широкова

Секция 2.
ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Значение и особенности подготовки педагогов к формированию у детей нравственного характера и базовых национальных ценностей 122
М. В. Груздева

Особенности продуктивного использования интерактивного плаката в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации 128
М. В. Груздева, И. П. Рыжова

Создание в детском саду мультипликационных фильмов о родном городе как эффективная практика воспитания и развития детей дошкольного возраста 133
М. В. Груздева, Н. А. Ульянова, М. В. Ерофеева, Ю. С. Козлова

Искусственный интеллект: помощник или враг в развитии читательской грамотности 138
Е. В. Захарова, О. С. Григорьева

Взаимодействие с профессиональным сообществом педагогов как компонент допрофессионального психолого-педагогического образования школьников 143
О. В. Захарова

Эффективные практики организации образовательной деятельности в современных условиях в группах для детей с расстройствами аутистического спектра 147
С. В. Колопенько

Формирование связи школьного и профессионального обучения на уроках физики как элемент непрерывного образования 152
В. Б. Лейканд

Направления организации наставнической работы в современной школе 158
Ю. А. Лобачева

Роль персонифицированного подхода в формировании национальной идентичности школьника 162
В. Т. Лободин, Л. Е. Громова

Воспитание и обучение учащихся на основе педагогико-психологической мысли русских писателей XIX–XX вв. 168
Нурбек кызы Акинай

Педагогическое сопровождение семей, выбирающих домашнее обучение: модели взаимодействия с образовательными организациями на территории Центрального федерального округа Российской Федерации 177
И. А. Пашкина

Искусственный интеллект в образовательном пространстве: формирование финансовой грамотности нового поколения 182
М. Н. Попова

Цифровая образовательная среда как ресурс повышения эффективности обучения дошкольников и младших школьников 186
Ю. С. Растворова

Практики организации форм наставничества в образовательных организациях 191
О. В. Ситникова

Использование искусственного интеллекта педагогическими работниками 196
Е. И. Совейко

Роль обратной связи и самооценки в формировании самостоятельного обучения школьников 202
Н. Ю. Соколов

Потенциал факультативного курса «Ценности русской культуры» в формировании национальной идентичности школьников: теоретико-методологический аспект 205
Т. И. Спринсян

Цифровой двойник обучающегося: этические и педагогические вызовы в персонализации непрерывного образования 210
П. В. Стасяк

Управление профессиональной ориентацией старшеклассников в условиях общеобразовательной организации 217
Т. В. Урожаева

Сопоставление культур в процессе обучения китайскому языку в школе (на материале Праздника середины осени) 221
О. Ю. Шиманская, Чжоу Ян

Секция 3.
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Преемственность детского сада и семьи: от теории к практике создания единого образовательного пространства 227
М. Н. Арцыбашева, Е. М. Сугоняка, О. Г. Жукова

Результативные практики организации образовательной деятельности в современных условиях 231
Е. Д. Базелевич

Говорящая среда в физкультурном зале детского сада и инициатива ребёнка: путь к гармоничному развитию 235
С. А. Белеванцева

Непрерывное образование педагогических работников учреждений дошкольного образования – ключевой ресурс личностного и профессионального роста 239
И. В. Быкова, Н. В. Войтович

Преемственность дошкольной образовательной организации и семьи в формировании патриотических чувств и качеств личности у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС и ФОП ДО 243
С. В. Желтоножко, К. А. Васильева

Художественно-эстетическое воспитание дошкольников и младших школьников как фактор непрерывного образования в условиях реализации ФГОС 248
О. Г. Жукова

Бесшовный переход из детского сада в школу: условия реализации преемственности 256
О. Г. Жукова

Практика применения персонифицированного подхода в работе с особым ребенком в условиях семьи 262
Т. В. Закутняя, А. П. Алексеева-Аверина

Формирование предпосылок инженерного мышления у дошкольников как современная педагогическая проблема 267
А. В. Казанникова

Преемственность в профессиональном становлении и развитии педагогов дошкольной образовательной организации и начальной школы 272
А. С. Кириллова

Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в условиях преемственности дошкольной образовательной организации и начальной школы 276
В. В. Корчагина, Е. А. Корсукова, И. С. Жуйкова

Формирование основ гражданско-патриотического воспитания у дошкольников посредством экскурсий выходного дня по музеям г. Могилева 281
И. В. Минайлова

Социальное партнерство как условие вариативных форм образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации 286
Т. П. Мойсей

Эффективные практики организации образовательной деятельности
в современных условиях 291
С. К. Певчева

К вопросу о преподавании русской литературы 298
М. М. Сатыбалдиев, Э. Т. Турдубекова

Развиваемся и оздоравливаемся вместе с Ритмиком 304
А. А. Смирнова, Н. В. Лучкина

Образовательный терренкур как эффективная практика организации
образовательной деятельности в современных условиях 308
М. А. Степаненко

Наставничество: искусство расти вместе 314
Е. В. Суханова, И. Л. Лёзова

Формирование духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста
через долгосрочный проект «Взаимодействие детского сада и семьи
по духовно-нравственному воспитанию дошкольников» 318
Е. О. Феофанова

Секция 4.
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Возможности совершенствования приоритетных физических качеств,
обеспечивающих успешное овладение навыком стрельбы из автомата Калашникова
в рамках освоения учебной дисциплины «Основы военной подготовки» у студентов 325
А. А. Абелян, Ю. В. Смирнова

Элективное пространство как современная практика организации
учебной деятельности в университете 330
Ю. Н. Борисова

Организация самостоятельной работы аспирантов педагогического направления
в процессе формирования профессиональной самооценки 335
А. М. Григоренко

Интегрированное воспитание в «Колледже метрополитена»
как основа непрерывного образования 339
Ю. А. Константинова

История преподавания иностранных языков в учебных заведениях,
готовящих специалистов для горной отрасли 343
О. Ю. Левченко

Анализ феномена коммуникации и проблемы непрерывного развития
коммуникативной компетенции у иностранных военнослужащих
в процессе обучения русскому языку в военном вузе 348
М. Е. Лихачева

Показатели педагогической направленности личности будущих учителей
физической культуры 354
А. И. Малышев, П. Н. Ветов

Требования к формированию готовности тренера-преподавателя
к профессиональной деятельности 359
А. И. Малышев, М. Р. Евсин

Актуальность проблемы развития компетенции познавательной деятельности в высшей школе 365
К. В. Мельникова

Формирование профессиональных компетенций будущего учителя физической культуры в контексте модернизации высшего образования 371
Д. С. Софошин, Е. В. Попова

Цифровые технологии как средство формирования профессиональной готовности инструкторов по детскому фитнесу в системе непрерывного образования 375
С. В. Титовец, И. С. Будачев

Повышение квалификации преподавателей иностранных языков как фактор обеспечения качества высшего образования 380
О. Н. Торгованова, А. Е. Шабанова

Сократический диалог в современном вузе: теория и практика 385
А. П. Фомин

Индивидуальные образовательные траектории как условие формирования профессиональной субъектности студентов 390
Л. В. Шварева

Секция 5.
ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ СВОЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

Персонификация как инструмент развития гибких навыков 395
Е. В. Акулишнина

Профессиональные дефициты учителя технологии и пути их преодоления 401
С. М. Астафьева

Экспертиза как инструмент оценки продуктивности технологий формирования персонифицированных образовательных маршрутов педагогов 403
О. П. Бурдакова

Формирование проектного мышления у педагогов как условие их непрерывного профессионального развития 410
Н. Н. Дадыко

Педагог как субъект своего профессионального развития в контексте персонализированного образовательного маршрута 415
Н. И. Жучкова

Арт-проект как метод формирования профессиональных компетенций педагога искусства в контексте персонализированного образовательного маршрута: субъектность, индивидуализация и развитие педагогического мастерства 418
О. В. Иванова

Вариативность технологии картирования в построении персонифицированных маршрутов обучения и профессионального развития 423
С. В. Иванова, И. А. Сиялова

Педагог как координатор и наставник в персонифицированных образовательных траекториях 430
Е. А. Кизина

Организационная структура деятельности института супервизии для тьюторов 433
Т. Б. Князева

Формирующее оценивание как инструмент персонифицированного подхода 437
Е. Л. Корешкова

Педагогические условия профилактики профессионального выгорания учителей в общеобразовательной организации 442
Н. Н. Лескинен

Коучинг-подход в построении индивидуального образовательного маршрута педагога: от диагностики запроса к реализации 448
С. М. Мамедова

Профессиональные траектории развития православного педагога в контексте персонифицированного подхода 454
Н. С. Нестерова

Педагог дошкольной образовательной организации как субъект своего профессионального развития 457
М. А. Соловьёва

Работа педагога с персональным будущим как важнейшая характеристика его субъектной позиции в непрерывном образовании и развитии 462
А. А. Тёров

Феномен «профессионального выгорания» и персонифицированный маршрут: методы профилактики через осознанное развитие 467
В. Г. Фазиуллина

Активизация деятельности учителя иностранного языка по проектированию индивидуальной информационно-образовательной среды через совершенствование цифровой компетентности 472
И. В. Шильцева

Практики формирования будущих учителей как субъектов собственного профессионального развития 476
И. Б. Шмигирилова

Секция 1.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.016:811.112.2

Роль ошибок в методике преподавания немецкого языка как иностранного

А. К. Аубакирова
кандидат педагогических наук, ассоц. профессор,
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева,
г. Астана, Республика Казахстан
Г. К. Тусупова
кандидат педагогических наук, ассоц. профессор,
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева,
г. Астана, Республика Казахстан
А. А. Ниязбекова
магистр, старший преподаватель,
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева,
г. Астана, Республика Казахстан
Г. Ж. Нурбекова
магистр, старший преподаватель,
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева,
г. Астана, Республика Казахстан
Г. М. Жусупова
магистр, старший преподаватель,
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,
г. Астана, Республика Казахстан

В данной статье предпринята попытка представить типологию ошибок, рассмотреть ошибки как ресурс обучения, описать технику работы с ошибками. Актуальность темы статьи обусловлена тем, что в современной методике преподавания иностранных языков, в частности немецкого как иностранного, наблюдается переосмысление роли ошибки в учебном процессе. Ошибка рассматривается не как признак неусвоения материала, а как естественный и необходимый этап формирования межъязыковой системы обучающегося.

Ключевые слова: методика обучения, методические приемы, ошибка как ресурс обучения, классификация.

Role of Errors in Teaching Methodology German as a Foreign Language

This article attempts to present a typology of errors, consider errors as a learning resource, and present a technique for working with errors. The relevance of this article stems from the fact that modern methods of teaching foreign languages, particularly German as a Foreign Language, are rethinking the role of errors in the learning process. Errors are viewed not as a sign of failure to learn the material, but as a natural and necessary stage in the development of a student's interlingual system.

Key words: teaching methods, teaching techniques, error as a learning resource, classification.

Выбор нами темы для данной статьи не случаен. В методике преподавания иностранных языков изменился подход к пониманию и интерпретации ошибок обучающихся. Ошибка перестаёт рассматриваться исключительно как свидетельство неусвоения языкового материала, а воспринимается как закономерное и необходимое явление, сопровождающее процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Выявление, переосмысление и анализ ошибок позволяют преподавателю не только выявлять типичные трудности овладения иностранным языком, но и корректировать методы обучения, адаптировать учебные материалы, разрабатывать эффективные стратегии коррекции.

Кроме того, возросший интерес к исследованию ошибок связан с развитием корпусных технологий и методов автоматизированного анализа результатов обучающихся [1].

Как утверждают исследователи, при изучении иностранного языка ошибки можно рассматривать с двух перспектив: с перспективы обучающегося и с перспективы преподавателя. Обучающийся, как правило, боится делать ошибки, потому что опасается осуждения со стороны преподавателя или одногруппников. Такой страх влияет на внутреннюю мотивацию обучающегося и является помехой при овладении иностранным языком.

Поэтому на первоначальном этапе изучения иностранного, в частности, немецкого языка, преподавателю важно донести до обучающегося, что допускать ошибки возможно, а страхи перед ошибками лишь препятствуют успешному и быстрому освоению нового материла. Основной посыл, который следует преподавателю донести до обучающихся, заключается в том, что через ошибки, их осмысление легче понимать правила, необходимо сосредоточить внимание не на страхе, а на необходимости получения новой информации, ее переработке в знания путем языкового тренинга.

Преподаватели, как правило, стремятся к корректной речи, не дают сами себе право на ошибку и того же ждут от своих студентов. Но очень важно соблюдать баланс и не прерывать ученика бесконечными исправлениями. Вопрос о том, сколько, как часто и в какой фазе говорения необходимо исправлять ошибки, также является дискуссионным среди исследователей-методистов. По их мнению, необходимо обращать внимание на влияние ошибки на качество коммуникации. К примеру, неверное использование окончания у существительного или вообще его отсутствие не влияют существенно на понимание смысла высказывания, в то время как передача каких-то фактов через неверное произношение числовых данных может исказить исходное сообщение. Поэтому задача преподавателя заключается в том, чтобы определить, исходя из своего опыта преподавания, какая ошибка должна быть отмечена и исправлена, а какую можно пропустить.

Если какая-та ошибка встречается систематически, необходимо дать обратную связь обучающемуся, выяснив, что стоит за этой ошибкой: невыученный материал, непроработанная тема, незакрепленный навык или неправильное понимание. И исходя из этого следует предложить набор упражнений для исправления и осмысления повторяющейся ошибки. Как отмечают методисты, при

ответе на вопрос об исправлении («когда исправлять?»), ключевым является правило: исправлять необходимо то, что является темой занятия. Например, если работа проводится с новыми словами, то акцент при исправлении ошибок делается на лексике (артикли, правильное произношение, написание), а не на грамматических структурах. Если тема – события прошлого и временная форма Perfekt / Präteritum, следует сконцентрировать внимание на ней. Однако это вовсе не означает, что следует игнорировать другие ошибки: следует помнить о поставленной цели и фокусировать внимание на ней. Как показывает практика, мы стараемся обращать внимание на все ошибки, возможно, не эксплицитно, а имплицитно.

Отвечая на следующий вопрос о том, в какой момент занятия следует делать работу над ошибками, методисты отмечают, что следует обращать внимание на фазу занятия. Если это фаза разъяснения нового материала, то следует применять пошаговый принцип, так как при усвоении новой информации частота и возможность совершения ошибки повышается. Чем внимательнее преподаватель на этом этапе, тем более своевременно будет устранена ошибка. Если же фаза – самостоятельное применение полученных знаний, то здесь необходимо следовать принципу «меньше – значит больше». Обучающемуся предоставляется «свободное плавание» под чутким руководством преподавателя. Таким образом, постоянное прерывание и корректировка приводят к снижению темпа в обучении, снижению уровня мотивации [2].

В контексте преподавания немецкого языка как иностранного (DaF) проблема ошибок приобретает особое значение. Немецкий язык отличается рядом грамматических и фонетических особенностей, создающих дополнительные трудности для русскоязычных обучающихся: сложной системой артиклей, падежным управлением, порядком слов в предложении, особенностями словообразования. Анализ ошибок, возникающих при усвоении этих явлений, позволяет выявить типичные зоны интерференции и определить направления совершенствования методики преподавания. Как отмечает J. Ondrakova [2], работа с ошибками становится не только средством контроля, но и эффективным инструментом обучения, формирующим у студентов способность к самокоррекции и рефлексии.

Таким образом, изучение ошибок имеет не только теоретическую, но и практическую значимость, поскольку способствует повышению качества обучения и развитию методической компетентности преподавателя. Несмотря на значительный интерес к проблеме ошибок в обучении иностранным языкам, в отечественной методике преподавания немецкого языка наблюдается недостаток системных работ, рассматривающих ошибки именно в методическом контексте, с учётом современных подходов – коммуникативного, компетентностного и когнитивного. Это определяет необходимость дальнейшего анализа роли ошибок в учебном процессе и поиска эффективных путей их использования в обучении.

Существует множество подходов к классификации ошибок. Наиболее распространённая типология выделяет ошибки по языковому уровню, причине возникновения и характеру влияния на коммуникацию.

По языковому уровню различают:

- фонетические ошибки, связанные с произношением и артикуляцией (например, замена немецких звуков [e], [v] на английские аналоги [и], [w]);

- грамматические ошибки, проявляющиеся в нарушении правил словоизменения и синтаксиса: *„Er gehe ins Kino.“* вместо *„Er geht ins Kino“* (ошибка в спряжении);

- лексические ошибки, возникающие при неверном выборе слова, часто под влиянием английского языка: *„Der Chef arbeitet im Restaurant“* вместо *„Der Chef arbeitet im Büro“*;

- орфографические ошибки, особенно частые при написании сложных существительных или использовании заглавных букв;

- стилистические и речевые ошибки, когда форма высказывания не соответствует коммуникативной ситуации.

По причинам возникновения исследователи [4] выделяют:

- интерференционные ошибки – вызваны влиянием первого иностранного языка. Например; отсутствие артиклей (*„Ich habe Freund“* вместо *„Ich habe einen Freund“*), неверный порядок слов (*„Ich will gehen ins Café.“* вместо *„Ich will ins Café gehen“*).

- интралингвальные ошибки – обусловлены внутренними закономерностями самого немецкого языка*: “Ich sehe der Hund" вместо “Ich sehe den Hund”.*

- операционные ошибки, возникающие из-за неустойчивости внимания, спешки, недостаточной автоматизации навыков («оговорки» или «описки»). Например: “Ich gehe gestern ins Theater” вместо “Ich ging gestern ins Theater”. При быстром говорении обучающиеся часто путают времена.

- методические ошибки, вызванные недостаточной системностью подачи материала или отсутствием отработки типичных трудностей в учебных пособиях. Например: Der Junge ist nach Hause gekommen. Sie hatte viel zu tun. Ошибочно употреблено местоимение «sie» вместо «er», что свидетельствует о недостаточной отработке личных местоимений.

В течение месяца мы вели дневник наблюдений, в котором каждый из нас записывал, какие ошибки чаще всего встречаются у обучающихся. Уровень знания немецкого языка был примерно одинаковым: A1-A2.

По истечении месяца мы сравнили результаты в разных группах и пришли к заключению, что наиболее часто возникают в речи студентов ошибки, обусловленные интерференцией. Интралингвальные и методические ошибки встречались реже, так как эти ошибки находились под контролем преподавателей и материал отрабатывался достаточно эффективно. Также имели место операционные ошибки, которые возникают в силу субъективных причин.

Рис. 1. Типы ошибок при изучении иностранного языка

Как отмечалось выше, современная лингводидактика рассматривает ошибки не как проявление неуспеха, а как источник информации о процессе усвоения языка и инструмент развития языковой компетенции обучающегося.

В связи с этим актуальной задачей преподавателя становится не просто исправление ошибок, а организация эффективной методики работы с ними – такой методики, которая способствует осознанию, самоанализу и коррекции речевого поведения обучающихся.

В практике преподавания немецкого языка мы, преподаватели немецкого языка, чаще всего прибегаем к следующим видам коррекций ошибок:

1. Прямая коррекция со стороны преподавателя (direkte Korrektur) Преподаватель указывает на ошибку и сразу предлагает правильный вариант. Этот способ эффективен при формировании новых языковых структур. Однако чрезмерное использование прямой коррекции может снижать мотивацию обучающегося. *Например: – Ich* ***habe*** *gehen ins Kino.* (sagt der Studierende) – *Ich* ***bin*** *ins Kino gegangen.* – Das wäre besser zu antworten. (korrigiert der Lehrer).

2. Косвенная коррекция (indirekte Korrektur). Преподаватель сигнализирует о наличии ошибки (интонацией, невербальным жестом, повтором ошибочной формы с вопросительной интонацией), побуждая обучающегося самостоятельно исправить высказывание. Этот способ развивает внимание к речи и формирует навык самоконтроля. *Например: – Er hat* ***die*** *Buch gelesen?(sagt der Studierende) –* ***Die*** *Buch? – Ah, das Buch! (korrigiert der Lehrer).*

3. Самокоррекция (Selbstkorrektur). По мнению современных исследователей, способность к самокоррекции является показателем зрелой языковой личности. Она акцентирует внимание на важности формирования у обучающихся способности к саморегуляции и самокоррекции в процессе освоения языка, что способствует развитию зрелой языковой личности.

4. Взаимокоррекция (Peer-Korrektur). Эффективный метод при работе в парах и группах. Обучающиеся корректируют ошибки друг друга, обсуждают варианты выражения мысли. Этот способ развивает рефлексию и коммуникативную гибкость.

Таким образом, как справедливо отмечают исследователи, ошибки становятся ресурсом в обучении иностранным языкам. Они имеют место быть, а задача преподавателя методически грамотно их выявлять и разъяснять, ведь они помогают ему формировать у обучающихся активную и самостоятельную позицию в овладении немецким языком. Перспективы дальнейших исследований, на наш взгляд, связаны с изучением наиболее эффективных способов работы с ошибками с применением возможностей искусственного интеллекта, что позволит в перспективе совершенствовать методику преподавания немецкого языка как иностранного.

Список литературы

1. Modrián-Horváth & Kappel, 2024 On the trace of syntactic traps in texts written by advanced learners of German. On verb position in learner corpora, 2024. – С. 177–206.

2. Ondrakova J. (2016). *Errors as a Part of Teaching of Foreign Languages*. In Z. Bekirogullari, M. Y. Minas & R. X. Thambusamy (Eds.), ICEEPSY 2016: Education and Educational Psychology, Vol. 16. European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (pp. 788–797). Future Academy.

3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. – М.: Академия, 2010. – 336 с.

4. Каменская О. Л. Вторичная языковая личность – методологическая основа межкультурной парадигмы в лингводидактике // Актуальные проблемы постдипломного профессионального лингвистического образования. Вып. 440. – М.: МГЛУ, 1998. – С. 30–35.

УДК 37.018.1:378

Преодоление барьеров в обучении иностранному языку студентов с ОВЗ: методика инклюзивного подхода в вузе

Ж. П. Ватутина
магистр педагогических наук, старший преподаватель,
Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева,
Астана, Республика Казахстан

В этой статье рассматривается инклюзивный подход к преподаванию иностранного языка студентам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях высшей школы Казахстана. Иностранный язык является важным средством для социальной интеграции и профессионального развития учащихся. Особое внимание уделяется теоретическим аспектам инклюзивного образования, таким как использование цифровых технологий, универсальный дизайн обучения, применение мультимодальных методов и индивидуализация учебного процесса. Показано, как учителя играют важную роль в создании безбарьерной образовательной

среды и обеспечении равного доступа к образованию. Сформулированы основные направления для улучшения инклюзивного образования в учебных заведениях. Статья будет полезна учителям иностранных языков, методистам и специалистам по инклюзивному образованию.

Ключевые слова: инклюзивное образование; ОВЗ; английский язык; универсальный дизайн обучения; адаптивные методики; вовлечённость; барьеры в обучении; Казахстан.

Overcoming Barriers in Teaching a Foreign Language to Students with Disabilities: Methods of an Inclusive Approach in Higher Education

Z. P. Vatutina

This article examines an inclusive approach to teaching a foreign language to students with disabilities in higher education in Kazakhstan. A foreign language is an important tool for the social integration and professional development of students. Special attention is paid to the theoretical aspects of inclusive education, such as the use of digital technologies, universal learning design, the use of multimodal methods and the individualization of the educational process. It shows how teachers play an important role in creating a barrier-free educational environment and ensuring equal access to education. The main directions for improving inclusive education in educational institutions are formulated. The article will be useful for teachers of foreign languages, methodologists and specialists in inclusive education.

Key words: inclusive education; HIA; English; universal learning design; adaptive methods; engagement; barriers in learning; Kazakhstan.

Одним из основных направлений развития современной высшей школы остается обеспечение доступности образования для всех студентов. Университеты должны работать вместе, чтобы включить студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общий образовательный процесс. Это означает, что они должны обеспечить доступность учебных программ, изменить методы преподавания и улучшить подготовку персонала. Это особенно важно для областей, в которых коммуникация имеет решающее значение, в частности для изучения иностранных языков. Современные учебные заведения используют английский язык для академической мобильности, профессионального роста и доступа к международным ресурсам. Таким образом, задача обеспечения равных возможностей для учащихся с ОВЗ в изучении английского языка имеет не только педагогическое значение, но и социально-политическое. Цель этой статьи состоит в том, чтобы проанализировать основные принципы инклюзивного подхода к преподаванию английского языка в вузе и представить моделируемое исследование, демонстрирующее проблемы успеваемости, вовлеченности и барьеров в обучении для студентов с ограниченными возможностями.

Актуальность исследования обусловлена глобальной тенденцией к гуманизации образования, в рамках которой инклюзивный подход занимает центральное место. Несмотря на то что инклюзивные модели получили широкое распространение в международной образовательной практике, в Казахстане данный процесс находится на стадии активного становления, что определяет необходимость его научного осмысления.

Практическая значимость темы подчеркивается наличием существенного разрыва между растущим вниманием к идеям инклюзии и их реальным пониманием среди ключевых участников образовательного процесса. Как показывают наблюдения, сохраняется дефицит знаний о сущности инклюзивного образования, а также недостаточная готовность педагогического состава к работе в условиях инклюзивной среды.

Министерство образования и науки (МОН) стремилось создать государственные программы с целью улучшения образования и интеграции в образование на международном уровне. В то же время привлекательные идеи справедливости и инклюзивности активно продвигаются в образовании. Казахстан считает, что инклюзивное образование является наиболее эффективным методом борьбы с дискриминацией и важным инструментом для создания благоприятной среды в обществе и обеспечения всем доступа к образованию.

Формирование нормативно-правовой базы инклюзивного образования в Казахстане, начавшееся в 2000-е гг., создало фундамент для обеспечения равного доступа к образованию. Ключевые законодательные акты, такие как Закон «Об образовании» (2007, с изм. 2019), дают определение инклюзивного образования, а законы «О правах ребенка» (2002) и «О социальной защите инвалидов» (2005) закрепляют соответствующие права. Однако анализ данных документов позволяет выявить их рамочный характер: они провозглашают общие принципы, но не содержат детализированных механизмов их имплементации на институциональном уровне вузов, что отмечается рядом исследователей.

Государственная программа развития образования и науки на 2020–2025 гг. считает создание условий для инклюзивного образования на всех уровнях образования «приоритетным направлением». Так, 15 % гражданских вузов создали условия для инклюзивного образования в 2020 г. Несмотря на значительные изменения в условиях для учащихся с ООП, все еще существуют некоторые препятствия, которые мешают им полностью участвовать в учебе. По данным нескольких социологических исследований, внедрение инклюзивного общества в Казахстане идет недостаточно успешно [3]. Комплексная политика, подкрепленная соответствующими ресурсами, необходима.

Проведенные исследования, в том числе опросы руководителей учреждений технического и профессионального образования, позволяют выявить ключевые системные проблемы, препятствующие развитию инклюзивного образования. К ним относятся: дефицит квалифицированных кадров, недостаточный уровень профессиональной компетенции преподавателей в области инклюзивной педагогики, а также отсутствие необходимой материально-технической базы. Экстраполяция этих данных на систему высшего образования позволяет предположить, что вузы сталкиваются со схожими вызовами, однако в более сложной форме, обусловленной повышенными академическими требованиями и большей разнородностью контингента студентов с ОВЗ. Это приводит к тому, что университеты зачастую не в состоянии обеспечить индивидуализированный подход к обучению в силу ограниченности финансовых, кадровых и инфраструктурных ресурсов.

Согласно некоторым прикладным исследованиям, студенты с ограниченными возможностями сталкиваются с различными проблемами, связанными с доступом к информации, отношением и окружающим пространством. Проблемы с окружающей средой включают трудности с доступом к зданиям, расположением классных комнат и неудобную инфраструктуру. Для людей с ограниченными возможностями в Казахстане по-прежнему трудно попасть в образовательные учреждения физически, несмотря на глобальный переход к более доступным средам. В результате студенты с ОВЗ зависят от внешних факторов, таких как погода, которые часто заставляют их пропускать занятия и мешают им участвовать в социальных мероприятиях в кампусе.

Социально-психологические барьеры представляют собой не менее серьезное препятствие, нежели физические. Их основу составляют стереотипные установки и низкий уровень инклюзивной компетентности как со стороны сверстников, так и педагогического состава. Это проявляется в непонимании специфических образовательных потребностей студентов с ОВЗ, а также в неготовности преподавателей гибко адаптировать методы преподавания и оценивания под индивидуальные нозологические профили обучающихся. Подобная дефицитарная среда способствует психологической изоляции студентов с ОВЗ и снижает их академическую вовлеченность. Когда есть проблемы в отношениях, сотрудники и преподаватели нуждаются в консультационных услугах. Кроме того, преподаватели и сотрудники должны быть обучены, чтобы свести к минимуму неблагоприятные последствия и сделать учебную среду более приспособленной для людей с ограниченными возможностями.

Внедрение вспомогательных технологий и адаптивных педагогических подходов призвано нивелировать барьеры в доступе к учебной информации. Одной из ключевых проблем для студентов с ОВЗ является объем академических материалов, что особенно критично для лиц с нарушениями зрения («неспособностью воспринимать печатную информацию»). Отсутствие адаптированных версий учебников и ресурсов не только создает дискомфорт, но и существенно сужает их образовательные возможности, ставя под сомнение принцип равного доступа к знаниям.

Недостаток инклюзивной политики в области системы образования заключается в том, что вышеупомянутые законодательные документы ссылаются на инклюзивность, но их положения кажутся неясными и не предлагают внешних механизмов для реализации этой концепции [Макоэль, 2020]. Университеты Казахстана не могут дискриминировать студентов с ограниченными возможностями, согласно Закону об образовании (Казахстан, 2007), но закон не устанавливает юридические правила для преодоления существующих препятствий для доступа к университетам. Университеты Казахстана не имеют устоявшихся инклюзивных услуг или переходных программ, которые учитывают особые потребности студентов с ОВЗ.

В настоящее время в Казахстане есть различные модели и опыт создания системы образования, которая учитывает всех. Подготовка высококачественного педагогического состава, соответствующего всем критериям инклюзивного образования, является одной из самых сложных задач, стоящих перед развитием

инклюзивного образования. Проблема состоит в том, что с каждым годом наблюдается значительная нехватка абитуриентов, спад популярности этих специальностей, а также переподготовка уже имеющихся преподавателей.

В Республике Казахстан на начало 2020/2021 учебного года действовало 129 высших учебных заведений с учетом филиалов. Тем не менее из всех вузов, включенных в рейтинг Атамекен, лишь 17 относятся к группе образовательных программ «Подготовка специалистов по специальной педагогике», что составляет всего 13,17 %.

Таким образом, успешная инклюзия студентов с ОВЗ в высшее образование представляет собой многокомпонентную задачу, решение которой лежит в трех плоскостях: психолого-педагогической (учет особенностей развития личности), организационно-средовой (создание безбарьерного пространства) и методической (разработка адаптированных к конкретным дисциплинам технологий, в том числе в рамках обучения иностранному языку). Именно на стыке этих направлений находится поиск эффективных решений. Повышение качества образования, воспитания и социализации студентов с ОВЗ в вузе, в том числе на общеобразовательных занятиях по иностранному языку, является важным вопросом.

Дети с особыми образовательными потребностями требуют специальной психолого-педагогической помощи и создания специальных условий для воспитания и обучения. Изучение иностранного языка традиционно считается сложным и длительным процессом, особенно для детей с особыми образовательными потребностями. До недавнего времени обучение таких детей иностранному языку считалось неэффективным. Тем не менее Конституция Казахстана гарантирует, что образование доступно для всех, в том числе для учеников с особыми образовательными потребностями. Кроме того, ГОСО требует обязательного изучения иностранного языка.

Для построения эффективной системы обучения иностранному языку студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) необходимо преодоление ряда взаимосвязанных системных и методических дефицитов.

На системном уровне можно выделить три ключевые проблемы:

1. Дефицит теоретико-методологического основания: отсутствие единой концепции приводит к фрагментарному пониманию сущности инклюзии и ее структурных компонентов среди практикующих преподавателей.

2. Отсутствие условий для формирования методической компетенции: неразвитость системы повышения квалификации не позволяет педагогам в полной мере овладеть специализированным арсеналом дидактических инструментов, необходимых для работы с ООП.

3. Неразработанность критериев выбора педагогических стратегий: преподаватели испытывают затруднения в дифференциации и адаптации образовательных траекторий для студентов с ООП в условиях гетерогенной группы.

На уровне непосредственного педагогического взаимодействия данные системные проблемы трансформируются в конкретную методическую задачу – в необходимость удержания внимания и качественной презентации нового материала с опорой на компенсаторные возможности каждого студента. Это требует

от преподавателя готовности к мультимодальной подаче информации. На практике это реализуется через принцип альтернативности. В то время как основная часть группы выполняет традиционные письменные задания (запись лексики, фонетические упражнения), студенту с ОВЗ может быть предложен электронный контент: визуальная презентация, текстовый файл для последующего прослушивания с помощью экранного диктора или адаптированное аудиосопровождение. Такой подход не только нивелирует барьеры, но и реализует принципы универсального дизайна обучения.

Обучение иностранному языку включает четыре ключевых навыка: аудирование, говорение, чтение и письмо. Для разных типов ОВЗ требуется специфическая адаптация:

• Нарушение слуха: визуализация аудиоинформации (транскрипты, субтитры), опора на чтение и письменную продуктивность, использование жестовой поддержки или сурдоперевода при необходимости.

• Нарушение зрения: создание материалов, совместимых с экранными читалками, аудиоверсии текстов, использование крупного шрифта и контрастного оформления, подготовка Брайль-материалов при запросе.

• Церебральный паралич (ДЦП): учёт моторных ограничений (более длительное время на письменные задания), предоставление электронных/голосовых опций, гибкий темп занятий.

• Дислексия: упрощение текстовой нагрузки, использование шрифтов, дружественных к дислексии (OpenDyslexic), разбивка текстов на смысловые блоки, частая проверка понимания.

• Аутизм (РАС): структурированность занятий, прозрачные инструкции, предсказуемый темп, минимизация сенсорной перегрузки, поддержка социального взаимодействия через постепенно вводимые коммуникативные задания.

Мы выделяем несколько ключевых приёмов для инклюзивного обучения английскому:

• мультимодальные уроки: комбинирование видео, текста, инфографики, интерактивных задач;

• сценарии с адаптацией: один и тот же модуль имеет несколько уровней/форм представления (текст/аудио/видео);

• тьюторская поддержка: привлечение ассистентов или тьюторов, работа в малых группах;

• гибкие формы контроля: проектные работы, устные презентации, портфолио вместо единственного экзамена;

• цифровые инструменты для адаптивных видеоматериалов, программное обеспечение для транскрипции и экранного чтения;

• непрерывная обратная связь: частые короткие формы оценки и корректирующая поддержка.

Изучив особенности каждого ученика, можно спланировать цели, задачи, сроки и основные направления обучения языку, чтобы максимизировать самостоятельную деятельность учащихся. Это также позволяет развивать интерес к иностранному языку и культуре англоязычных стран, а также стимулировать

коммуникативно-речевую активность. Для того чтобы провести занятие по английскому языку на высоком и качественном уровне, педагогу требуется особая подготовка. В инклюзивном образовании необходимы знания и опыт в области современных технологий, сберегающих здоровье, стратегий личностно ориентированного обучения и методов продуктивного обучения.

Для достижения максимальной эффективности инклюзивного обучения иностранному языку предлагается руководствоваться следующими педагогическими принципами:

1. **Многоуровневой адаптации содержания и контроля**, который реализуется через дифференциацию заданий, разработку конкретизированных инструкций и использование формирующего оценивания для минимизации когнитивных барьеров и создания ситуации успеха.

2. **Мультимодальности и сенсорной интеграции**, предполагающий комплексное задействие каналов восприятия с помощью цифровых инструментов (интерактивные платформы, аудиоматериалы) и аналоговых материалов (схемы, карточки) для гибкого усвоения информации.

3. **Мотивационной и психологической поддержки**, направленный на создание безопасной среды и повышение внутренней мотивации за счет учета личностных интересов студентов при проектировании заданий.

4. **Системности и поступательности**, обеспечивающий непрерывность учебного процесса на основе индивидуальных образовательных маршрутов, включающих как основной, так и дополнительный, интересующий студента, материал.

Для эффективной работы в инклюзивных группах, где присутствуют студенты с ОВЗ, преподавателю иностранного языка рекомендуется применять следующий комплекс адресных стратегий, сгруппированных по принципу учета специфики нозологических профилей учащихся.

1. Стратегия работы со студентами с нарушениями слуха

Цель: адаптация речевого поведения и визуализация информации.

• Соблюдайте размеренный темп речи со смысловыми паузами для обеспечения возможности считывания с губ.

• Контролируйте дикцию и темпоральные характеристики речи, артикулируя четко, но естественно.

• Обязательно устанавливайте и поддерживайте зрительный контакт перед началом коммуникации. Позиционируйтесь так, чтобы ваше лицо было хорошо освещено и видно учащемуся.

• Дублируйте ключевую аудиоинформацию в визуальном формате (письменные инструкции на доске/в чате, использование графических организаторов, субтитры к видео).

2. Стратегия работы со студентами с расстройствами аутистического спектра (РАС) и дислексией

Цель: формирование структурированной, предсказуемой и безстрессовой учебной среды.

• Четко структурируйте занятие: заранее объявляйте план, используйте визуальные расписания (таймеры), предупреждайте о смене деятельности.

• Применяйте структурированные методы опроса (например, последовательный обход по рядам). Это снижает тревожность, связанную с непредсказуемостью вызова, и создает более безопасную среду.

• Формулируйте инструкции максимально конкретно, пошагово («алгоритмизируйте»), и предоставляйте их в письменном виде. Избегайте метафор и двусмысленностей.

• Для снижения тревожности предлагайте альтернативные форматы работы (индивидуальные задания вместо спонтанной групповой деятельности, письменные ответы вместо устных).

• Озвучивайте тексты заданий и условия упражнений, что особенно важно для учащихся с дислексией, так как снижает когнитивную нагрузку, связанную с декодированием текста.

3. Стратегия работы со студентами с нарушениями зрения

Цель: обеспечение беспрепятственного доступа к визуальному контенту.

• Используйте высококонтрастные материалы (черный текст на белом или желтом фоне).

• При создании раздаточных материалов применяйте крупный беззасечный шрифт (например Arial, Calibri) размером не менее 14–16 pt.

• Обеспечьте равномерное и достаточное освещение рабочего места без бликов.

• Заблаговременно готовьте электронные версии текстов, совместимые с программами экранного доступа (скринридерами).

4. Универсальная стратегия адаптации контроля знаний

Цель: Реализация принципа гибкости и адаптивности в оценивании.

• Разрабатывайте и предлагайте адаптированные версии контрольных заданий, соответствующие особым образовательным потребностям студента. Это может выражаться в: изменении формата (проект вместо теста, устный ответ вместо письменного); увеличении времени на выполнение; использовании вспомогательных средств (компьютер со спец. ПО, шпаргалки-алгоритмы); дифференциации критериев оценки.

В российской методике накоплен значительный опыт применения конкретных педагогических технологий, доказавших свою эффективность в инклюзивном обучении иностранному языку. Так, в работах Е. А. Морозовой [2] обоснована дидактическая ценность проектной деятельности, которая выступает комплексным инструментом, одновременно решающим задачи академического развития (формирование иноязычной компетенции) и социальной интеграции учащихся с ОВЗ. Дополнительный потенциал проектного метода, по данным М. А. Молчановой [2], раскрывается в его способности повышать учебную мотивацию, раскрывать академический потенциал обучающихся и формировать навыки, релевантные для дальнейшего образования и карьеры, в том числе через активное использование веб-технологий.

Помимо проектной деятельности, продуктивными в контексте инклюзии являются технологии, создающие «ситуацию успеха» и снижающие тревожность. К их числу относится метод «мозгового штурма», где акцент на генерации идей без их немедленной критической оценки минимизирует страх перед ошибкой. Это обеспечивает равные стартовые возможности для вербализации мыслей на иностранном языке учащихся с разным уровнем подготовки и особенностями развития, а также предоставляет преподавателю диагностический материал для выявления пробелов в знаниях и корректировки учебного процесса.

Еще одним действенным инструментом является технология «портфолио», которая представляет собой метод аутентичного оценивания, основанный на фиксации и накоплении индивидуальных образовательных результатов. Его ключевое преимущество в условиях инклюзивного класса заключается в возможности реализовать дифференцированный подход и проследить индивидуальную динамику каждого студента, не акцентируя внимание на его ограничениях здоровья и не выделяя его из группы, что способствует психологическому комфорту и поддерживает принцип «невидимой» адаптации.

Ключевым направлением адаптации учебного процесса для студентов с расстройствами аутистического спектра (РАС) является **принцип структурирования и визуальной поддержки**. Его практическая реализация предполагает:

1. **Систематическое использование визуального ряда** (блок-схем, опорных конспектов, таблиц, сигнальных карточек) для перевода вербальной информации в наглядный, структурированный формат, что облегчает ее понимание и усвоение.

2. **Алгоритмизацию учебных действий**, при которой любая задача сопровождается четкой пошаговой инструкцией. Это создает предсказуемую среду, снижающую тревожность и помогающую студенту выстраивать траекторию решения.

3. **Соблюдение гибкого темпа работы**, включающего выделение дополнительного времени на выполнение заданий и возможность их повторного выполнения после корректирующей обратной связи. Данный подход ориентирован на достижение результата через осмысленную работу над ошибками, а не на формальное соблюдение временных рамок. Работа над ошибками имеет большое значение. Динамическая пауза в середине занятия важна для сохранения здоровья. Постоянное использование игровых технологий, таких как лексические, грамматические, фонетические и коммуникативные игры, значительно облегчит обучение иностранному языку. Детям с ОВЗ будет легче осваивать сложные учебные предметы, если их постоянно хвалят и создают условия для успеха.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что развитие инклюзивного подхода в обучении иностранному языку студентов с ОВЗ в казахстанских вузах является сложной, многогранной задачей, успех которой зависит от преодоления комплекса барьеров – от недостаточной готовности инфраструктуры и кадрового дефицита до социально-психологических стереотипов.

В качестве методологического фундамента для решения этих задач была предложена модель, интегрирующая принципы универсального дизайна обучения, адаптивные методики и современные цифровые инструменты. Теоретически обоснована и систематизирована совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность учебного процесса, а также представлен конкретный инструментарий для преподавателя, включая стратегии работы с различными нозологическими группами.

Несмотря на значительные усилия на государственном уровне, выраженные в принятии профильного законодательства (Закон РК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» от 2019 г.), и отмечаемый статистикой рост численности студентов с ОВЗ, качественная трансформация образовательной среды отстает от количественных показателей. Таким образом, ключевой перспективой дальнейшего развития является не столько дальнейшая законодательная активность, сколько целенаправленная работа по внедрению разработанных моделей и принципов в повседневную педагогическую практику, что и станет реальным шагом в обеспечении равных образовательных возможностей. Статистические данные свидетельствуют о положительной динамике: контингент студентов с ОВЗ в казахстанских вузах за последнее десятилетие вырос в 2,5 раза, достигнув 1349 человек в 2020/2021 учебном году. Однако количественный рост должен быть подкреплен качественными изменениями. Ключевым условием для комплексного решения проблем является разработка и внедрение единой институциональной политики поддержки уязвимых категорий студентов на уровне каждого университета.

Список литературы

1. Мальцева И. П. Инклюзивное образование в высшей школе: опыт России и Казахстана // Педагогика и просвещение. – 2022. – № 2. – С. 101–108.

2. Морозова Е. А., Молчанова М. А. Формирование инклюзивной образовательной среды в вузе // Вестник РГПУ им. А. И. Герцена. – 2021. – № 5. – С. 90–96.

3. Сайлауова Г. Ж. Проблемы реализации инклюзивного образования в вузах Казахстана // Наука и образование. – 2020. – № 6. – С. 22–28.

УДК 377.354

Влияние процессного подхода к управлению предприятием на организацию профессионального обучения

С. П. Волошкина
аспирант, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

В статье рассматривается влияние внедрения процессного подхода на основе PDCA к управлению ГУП «Петербургский метрополитен» на организацию деятельности Образовательного подразделения «Техническая школа».

Ключевые слова: колесо Деминга, процессный подход в организации профессионального обучения, ГУП «Петербургский метрополитен».

The Impact of the Process Approach to Enterprise Management on the Organization of Professional Training

S. P. Voloshkina

The article examines the impact of the introduction of a PDCA-based process approach to the management of the St. Petersburg Metro State Unitary Enterprise on the organization of the activities of the Technical School Educational.

Key words: Deming wheel, process approach in the organization of professional training, SUE "Petersburg Metro".

В современном мире корпорации разных уровней используют в основе управления организацией процессный подход. «Процессный подход в управлении – это подход, определяющий рассмотрение деятельности любой организации как сети бизнес-процессов, связанных с целями и миссией этой компании. В основе этого подхода – взгляд на деятельность предприятия как на реализацию совокупности его бизнес-процессов. Управляя процессами, компания предупреждает ошибки, которые могут возникнуть, и отслеживает эффективность деятельности за счет использования ключевых показателей процессов. Кроме того, данный подход ориентирован не только на организационную структуру предприятия, но и на бизнес-процессы, конечными целями которых является создание продуктов или услуг, представляющих ценность для всех видов потребителей, а также является базой построения системы менеджмента качества на предприятии» [3].

В Петербургском метрополитене применяется процессный подход к управлению. «Процессный подход к управлению включает в себя организацию работы на основе системы взаимосвязанных и взаимодействующих бизнес-процессов, которые направлены на достижение стратегических, тактических и операционных целей метрополитена» [2].

«В основе модели процессного управления лежит цикл PDCA, который позволяет непрерывно улучшать процессы путем постановки целей, их достижения, проверки результатов и корректировки действий, а также обеспечивает эффективность управления и достижение стратегических, тактических и операционных целей предприятия с учетом принятых подходов к управлению рисками и функционирования системы соответствия» [2].

PDCA по-другому называется «колесо Деминга». Аббревиатура расшифровывается следующим образом:

P – Plan – планируй.

D – Do – делай.

C – Check – проверь (либо S – Study – учись).

A – Act – действуй.

Название «колесо» присвоено циклу именно из-за того, что количество повторений в нем неограничено. Данный метод универсален и применим практически в любых видах деятельности.

В Петербургском метрополитене существует «Верхнеуровневая модель бизнес-процессов ГУП "Петербургский метрополитен"».

Одним из ключевых бизнес-процессов является процесс «Обеспечить потребность метрополитена в ресурсах», а одним из его подпроцессов – «Обеспечить метрополитен трудовыми ресурсами». «При процессном подходе каждая структурная единица обеспечивает выполнение конкретных бизнес-процессов, в которых она участвует» [2].

Ключевым бизнес-процессом образовательного подразделения «Техническая школа» ГУП «Петербургский метрополитен» (далее – ОП «Техническая школа») является процесс: «Обеспечить метрополитен трудовыми ресурсами».

Именно с внедрения процессного подхода в «Технической школе метрополитена» начались структурные преобразования. Таким образом, внедрение нового подхода к управлению реконструировало систему всего предприятия и, в частости, образовательного подразделения.

На предприятии все 29 служб Петербургского метрополитена и службы управления метрополитена пересмотрели свои положения под новым углом зрения и преобразовали их под Типовые положения с вариативной частью своей специфики, но сохранив при этом структуру и большинство функций Типового положения. В Типовом положении полностью расписаны все бизнес-процессы и бизнес-функции Службы или Подразделения.

ОП «Техническая школа» полностью пересмотрела своё положение в соответствии с Типовым положением, а также на основании нового Положения внесла изменения в Положение о распределении обязанностей между руководителями и Положение об учебной части ОП «Техническая школа». Так, в данном Положении были полностью учтены все бизнес-процессы и бизнес-функции учебной части и назначены ответственные лица за каждую бизнес-функцию.

В Положении каждой службы были заложены бизнес-функции по обеспечению метрополитена трудовыми ресурсами. Таким образом, в службах, причастных к деятельности ОП «Техническая школа», появились закрепленные бизнес-функции по организации обучения в рамках своего направления деятельности. Например, в «Положении о Службе подвижного состава Управления метрополитена» прописаны бизнес-функции по организации обучения в ОП «Техническая школа»: «участие в разработке программы обучения по направлению деятельности», «участие в приёме экзаменов в рамках квалификационной комиссии».

После того как все службы, причастные к бизнес-процессу «Обеспечить метрополитен трудовыми ресурсами», были задействованы, сработал принцип работы на результат, но для его достижения не хватало объединяющего фактора, который смог бы полностью замкнуть систему в целый механизм. Таким фактором для организации обучения машинистов электропоезда метрополитена стала разработка Модели внутрифирменного профессионального обучения машинистов электропоездов на предприятиях метрополитена [1]. Модели профессионального обучения необходимо разработать для всех рабочих профессий, по которым ведутся подготовки в ОП «Техническая школа», таким образом, будет полностью сформирован механизм подготовки кадров на предприятии.

В настоящий момент в системе организации обучения другим рабочим профессиям и должностям служащих ОП «Техническая школа» также применяет процессный подход, основанный на «колесе Деминга».

ОП «Техническая школа» планирует на год количество программ профессиональной подготовки, которые будут изменяться, например, если планируется ввод нового профессионального стандарта или требуется изменить количество часов для освоения дисциплины в соответствии с анализом, проведенным после окончания обучения по какой-либо профессии. Школа также планирует количество преподавателей для проведения обучения и составляет финансовый план на год.

В соответствии со следующим пунктом «колеса Деминга» ОП «Техническая школа» совместно с причастными подразделениями меняет или корректирует программу профессионального обучения и организует её реализацию.

После проведения обучения составляется отчет о результатах обучения, о количестве обученных, а также проводится анализ качественных показателей, которые отражены в отчете о Самообследовании ОП «Техническая школа» (таблица).

«При расчёте показателя К1 учитываются: количество выпущенных учащихся по основным программам профессионального обучения в "Технической школе" за текущий год; количество учащихся, запланированных к обучению Управлением по основным программам профессионального обучения на текущий год; количество выпущенных учащихся по основным программам профессионального обучения в "Технической школе" за предыдущий год; количество выпущенных учащихся по дополнительным программам профессионального обучения в текущем году; количество учащихся, запланированных к обучению Управлением метрополитена по дополнительным программам профессионального обучения в текущем году; количество выпущенных учащихся по дополнительным образовательным программам повышения квалификации; количество учащихся, запланированных к обучению Управлением метрополитена по дополнительным образовательным программам повышения квалификации в текущем году.

Таблица

Сравнение эталонных и расчетных показателей эффективности работы ОП «Техническая школа» за 2022–2024 гг.

№ п/п	Наименование направления деятельности	Значение эталонного коэффициента	Значение расчётного коэффициента		
			2022	2023	2024
1	Образовательная деятельность Образовательного подразделения «Техническая школа» ($К_1$)	0,88	0,93	0,96	0,93
2	Качество образовательной услуги ($К_2$)	0,74	0,76	0,69	0,81
3	Эффективность управления ($К_3$)	0,71	0,77	0,77	0,77

При расчёте показателя $К_2$ учитываются: доля выпускников, проходящих итоговую аттестацию с оценками "хорошо" и/или "отлично", в общей численности выпускников по программам профессионального обучения за отчётный период; доля обучающихся по основным программам профессиональной подготовки, получивших по итогам промежуточной аттестации средний балл "4" (хорошо) и выше в общей численности обучающихся, проходящих промежуточную аттестацию за отчётный период.

При расчёте показателя $К_3$ учитываются: доля работников младше 35 лет, привлекаемых к педагогической работе, в общей численности работников, привлекаемых к педагогической работе в ОП "ТШ" за отчётный период; доля работников, привлекаемых к педагогической работе, прошедших повышение квалификации или стажировку и имеющих подтверждающие документы (удостоверение, сертификат, протокол и т.п.) за отчётный период; доля предписаний надзорных органов в сфере образования, исполненных в общем количестве предписаний надзорных органов за отчётный период; доля обоснованных жалоб подразделений ГУП "Петербургский метрополитен", удовлетворённых в общем количестве жалоб подразделений за отчётный период; доля выполненных мероприятий из запланированных в программе развития ОП "ТШ" в отчётный период; общее количество учащихся, запланированных к обучению Управлением в текущем году, и общее количество выпущенных учащихся в текущем году» [4].

Далее проводится анализ и вносятся необходимые коррективы в первоначальный план на основе полученных данных.

Происходит фиксация успешных практик и их внедрение в дальнейшую работу, а затем запуск нового цикла, чтобы продолжать процесс улучшения.

Число программ профессионального обучения и дополнительного профессионального образования в ОП «Техническая школа» возросло с 71 в 2012 г. до 112 в 2024 г.

Наибольший рост программ обучения произошёл с 2022 по 2024 г. Таким образом, мы можем наблюдать динамику увеличения программ обучения в ОП «Техническая школа» с внедрением процессного подхода в 2022–2024 гг. по 20 программам.

Одновременно растет количество обученных и выпущенных учащихся. С 1956 по 1979 г. «Технической школой» было выпущено всего 4 164 человека. В настоящее время при той же штатной численности ОП «Техническая школа» выпускает 9 000 человек в год. В её планах на будущее ожидается прирост ежегодного выпуска учащихся.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Существует потребность в составлении Моделей профессионального обучения по каждой профессии или должности служащего, обучающегося в ОП «Техническая школа».

2. Преимущества «колеса Деминга» в системе профессионального обучения заключаются в непрерывном улучшении, которое обеспечивает постоянное развитие и совершенствование образовательных процессов.

3. При системе PDCA обеспечивается системный подход, который предоставляет четкую структуру для решения проблем в сфере профессионального обучения.

4. С внедрением процессного подхода в управлении образовательной организацией происходит повышение качества профессионального обучения.

Список литературы

1. Волошкина С. П. Внутрифирменное обучение машинистов электропоезда метрополитена как фактор закрепления специалиста на рабочем месте // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 270–286. DOI: 10.35231/18186653_2023_4_270.

2. Годовой отчёт ГУП «Петербургский метрополитен» за 2024 год [Электронный ресурс]. – URL: https://metro.spb.ru/otchetmetro.html

3. Кардапольцев К. В., Усольцев С. В. Особенности процессного подхода к управлению организацией // Economics. – 2016. – С. 21–25.

4. Отчёт о самообследовании Образовательного подразделения «Техническая школа» ГУП «Петербургский метрополитен» за 2024 год [Электронный ресурс]. URL: https://metro.spb.ru/uploads/tch-schl/otch_samoobsledovanie2024.pdf

УДК 379.835

Оценка сформированности ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности с использованием нормативов всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне»

Р. А. Истомин

старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье представлены результаты педагогического эксперимента, направленного на повышение эффективности формирования ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря. В качестве основного инструментария для оценки результатов был использован нормативный компонент Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО).

Ключевые слова: ценностное отношение, физкультурно-рекреационная деятельность, лагерь, комплекс ГТО.

Assessment of the Formation of the Value Attitude of Adolescents to Physical Culture and Recreational Activities Using the Standards of the All-Russian Physical Culture and Sports Complex "Ready for Labor and Defense"

R. A. Istomin

The article presents the results of a pedagogical experiment aimed at improving the effectiveness of forming the value attitude of adolescents to physical culture and recreational activities in a children's health camp. The normative component of the All-Russian Physical Culture and Sports Complex "Ready for Labor and Defense" was used as the main tool for evaluating the results.

Key words: value attitude, physical culture and recreation activities, camp, GTO complex.

Детский оздоровительный лагерь функционирует как целостная система физического воспитания, преследующая цели укрепления здоровья, физического развития и формирования ценностного сознательного отношения к здоровому образу жизни у детей. Ключевым элементом данной системы выступает физическая рекреация, научная проблематика которой обстоятельно исследуется в трудах ряда специалистов [1; 4; 5; 6; 7; 8].

Летний лагерь представляет собой эффективную среду для реализации физической рекреации и формирования ценностного отношения к здоровью [2], однако его потенциал зачастую используется не в полной мере. Несмотря на обязательное включение спортивно-оздоровительных мероприятий в программы лагерей, на практике наблюдается тенденция к стандартизации данной деятельности, что приводит к недостаточному учёту индивидуальных интересов подростков и снижению их мотивации. Негативным фактором является формальный перенос школьных методов организации занятий в лагерную среду, вызывающий диссонанс между педагогическими действиями и актуальными потребностями воспитанников. В этой связи от современного педагога требуется не только владение инструментарием физического оздоровления, но и способность создавать условия для подростковой инициативы, а также для освоения и трансляции ценностных норм в рамках системы «педагог – ребёнок».

В подростковом возрасте социально-психологические потребности детерминированы стремлением к самоактуализации и успешности [3]. Физкультурно-рекреационная деятельность выполняет в этом контексте функцию значимого ресурса, удовлетворяющего потребности подростков в развитии личностного и физического потенциала, расширении коммуникативных связей, получении социального одобрения и самоутверждении. В рамках физкультурно-рекреационной деятельности физическое развитие оказывает интегративное влияние на становление социально значимых личностных качеств, включая совершенствование физических способностей, двигательных умений и навыков, телосложения, а также развитие лидерских черт и повышение уровня самооценки. Актуализация указанных качеств создает устойчивую мотивационную основу для вовлечения подростков в физкультурно-рекреационную деятельность.

Эффективность формирования у подростков ценностного отношения к физкультурно-рекреационной деятельности в условиях детского лагеря может быть повышена посредством внедрения в педагогический процесс специальной программы, разработанной с учетом трех сфер формирования ценностных отношений и механизмов идентификации, смыслообразования, интериоризации и рефлексии. Данная программа предполагает придание физическому воспитанию более целенаправленного и структурированного характера с ориентацией на результат, а также создание условий для самостоятельного совершенствования физических способностей каждым подростком.

Педагогический эксперимент проводился на базе ЧУ Детского оздоровительного лагеря «Каравелла» (Выборгский район, Ленинградская область) в летние сезоны 2023 и 2024 гг. (всего 8 смен). Выборку исследования составили 342 подростка (12–15 лет), распределённые по отрядам с возрастной однородностью. В экспериментальную группу (n=170, 82 мальчика, 88 девочек) была внедрена экспериментальная программа формирования ценностного отношения к физкультурно-рекреационной деятельности, в то время как контрольная группа (n=172, 80 мальчиков, 92 девочки) занималась по традиционной лагерной программе.

Оценка физического развития подростков осуществлялась с использованием нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), являющегося государственным стандартом физической подготовки. Данный инструмент обеспечивает наглядную корреляцию между прилагаемыми усилиями и объективно измеряемым результатом, операционализируя понятие «здоровье» в форме конкретных достижений. Комплекс ГТО способствует интернализации физической активности как элемента повседневного досуга, демонстрируя её рекреационный и социальный потенциал. Стремление к выполнению нормативов формирует волевые и целевые установки, а присвоение знака отличия (бронзового, серебряного или золотого) выполняет функции социального признания, укрепляя самооценку и солидарность с общенациональной ценностью здорового образа жизни.

В рамках детского оздоровительного лагеря, с соблюдением регламентирующих правил и норм техники безопасности, в том числе стандартов ГТО, для диагностики физических качеств испытуемых был применен следующий комплекс контрольных испытаний:

- **Оценка силы:** для юношей – подтягивание на высокой перекладине, для девушек – сгибание и разгибание рук в упоре лёжа (отжимания).
- **Оценка гибкости:** наклон вперёд из положения стоя на гимнастической скамье.
- **Оценка быстроты:** бег на дистанцию 60 метров.
- **Оценка координационных способностей:** челночный бег.
- **Оценка скоростно-силовых способностей:** прыжок в длину с места толчком двумя ногами и поднимание туловища из положения лёжа за одну минуту.

В ходе исследования проведен сравнительный анализ динамики физических показателей в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента. Результаты диагностики развития физических качеств у подростков обеих групп отражены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов подростков контрольной и экспериментальной групп по параметрам развития физических качеств на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Физические качества	**Возраст**	**Пол**	**Контрольная группа**		**p**	**Эксперимен-тальная группа**		**p**
			до	после		до	после	
Бег 60 м	12/13 лет	м	10,6	10,5	P > 0.05	10,4	10,0	P < 0.05
		д	11,2	11,3	P > 0.05	11,3	11,2	P > 0.05
	14/15 лет	м	9,9	9,9	P > 0.05	9,7	9,4	P < 0.05
		д	11,0	10,9	P > 0.05	10,7	10,6	P > 0.05
Подтягивание на высокой перекладине / отжимания из упора лежа	12/13 лет	м	3,3	3,7	P < 0.05	3,1	5,5	P < 0.05
		д	7,2	7,3	P > 0.05	7,4	7,8	P < 0.05
	14/15 лет	м	4,7	5,1	P < 0.05	4,8	7,2	P < 0.05
		д	7,4	7,2	P > 0.05	7,7	7,4	P < 0.05
Наклон вперед из положения стоя на гимна-стической скамье	12/13 лет	м	1,7	1,5	P > 0.05	1,3	1,7	P < 0.05
		д	2,7	3,4	P < 0.05	2,3	6,5	P < 0.05
	14/15 лет	м	1,6	1,9	P < 0.05	1,7	2,5	P < 0.05
		д	3,1	4,1	P < 0.05	2,6	6,1	P < 0.05
Поднимание туловища из положения лежа за 1 минуту	12/13 лет	м	39	36	P < 0.05	37	43	P < 0.05
		д	35	34	P > 0.05	36	40	P < 0.05
	14/15 лет	м	38	35	P > 0.05	37	41	P < 0.05
		д	36	37	P > 0.05	35	38	P < 0.05
Прыжок в длину с места двумя ногами	12/13 лет	м	127	123	P < 0.05	124	134	P < 0.05
		д	112	110	P > 0.05	115	117	P > 0.05
	14/15 лет	м	142	140	P < 0.05	139	146	P < 0.05
		д	121	124	P > 0.05	118	128	P < 0.05
Челночный бег 3х10м	12/13 лет	м	11	11	P > 0.05	11,3	10,6	P < 0.05
		д	11,7	11,4	P < 0.05	11,5	11,3	P > 0.05
	14/15 лет	м	10,6	10,3	P < 0.05	10,2	10,0	P > 0.05
		д	11,3	11,4	P > 0.05	11,1	10,8	P < 0.05

Результаты сравнительного анализа динамики физических качеств представлены ниже.

Бег на 60 м (быстрота). В экспериментальной группе у юношей 12–13 лет выявлено статистически значимое улучшение результата на 0,4 с ($p < 0,05$). Участники 14–15 лет, а также подростки контрольной группы значимой динамики не показали.

Подтягивание/отжимания (сила). Испытуемые экспериментальной группы продемонстрировали достоверный прирост результатов ($p < 0,05$). Наиболее выраженное улучшение отмечено у мальчиков 12–13 лет (увеличение с 3,1 до 5,5 подтягиваний). Положительная динамика также наблюдалась у девочек. В контрольной группе изменения были минимальны или отрицательны.

Наклон вперёд (гибкость). В экспериментальной группе зафиксировано существенное улучшение показателей, особенно у девушек 14–15 лет (с 2,6 до 6,1 см) и у мальчиков. В контрольной группе значимых изменений не выявлено.

Поднимание туловища за 1 мин (скоростно-силовые качества). У всех участников экспериментальной группы отмечено достоверное увеличение количества повторений (на 3–6 раз в зависимости от подгруппы; $p < 0,05$). В контрольной группе динамика была статистически незначимой или отрицательной.

Прыжок в длину с места (скоростно-силовые качества). Значительный прирост результатов показали мальчики экспериментальной группы, особенно 12–13 лет (с 124 до 134 см; $p < 0,05$). У девушек 14–15 лет результат также улучшился. В контрольной группе изменения отсутствовали или были отрицательными.

Челночный бег 3х10 м (координация). Положительная динамика ($p < 0,05$) отмечена только у мальчиков 12–13 лет экспериментальной группы. В контрольной группе значимые изменения наблюдались в отдельных подгруппах.

Анализ результатов тестирования позволяет констатировать, что экспериментальная группа продемонстрировала более выраженную положительную динамику по развитию исследуемых физических качеств. У девушек экспериментальной группы выявлены значимые приросты в тестах на гибкость, в то время как у юношей – в силовых упражнениях. Данная динамика коррелирует с данными педагогического наблюдения, согласно которым участники добровольно концентрировали свою физическую активность на видах деятельности, соответствующих их интересам (например, упражнения на гибкость у девушек и тренировки на перекладине у юношей).

Вместе с тем, минимальные изменения в результатах челночного и спринтерского бега указывают на недостаточную эффективность программы в развитии скоростных и координационных способностей. Наблюдение показало, что даже при выборе спортивных игр подростки склонны к низкоинтенсивной двигательной активности, что не обеспечивает необходимой нагрузки для развития данных физических способностей.

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что индивидуализированный подход, учитывающий личностные предпочтения подростков, является непосредственным фактором повышения интереса к физкультурно-рекреационной деятельности в условиях лагеря, что подтверждает эффективность внедрённой педагогической программы.

Список литературы

1. Выдрин В. М. Физическая культура – вид культуры личности и общества (Опыт историко-методологического анализа проблем): монография. – Омск: Изд-во СибАДИ, 2003. – 142 с. ISBN 5932041412.
2. Истомин Р. А. Организационно-деятельностный процесс формирования ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности в детском оздоровительном лагере // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы XIV Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 08 ноября 2024 г. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2025. – С. 144–148. – EDN DZYKFP.
3. Кожакина С. О. Формирование социальной успешности подростков в образовательной среде // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 3. – С. 67–78. – EDN VXMWFB
4. Лубышева Л. И. Концепция спортизации в системе физкультурного образования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2016. – № 2-1. – С. 44–54. – EDN XWEVKT.
5. Седоченко С. В. Физическая рекреация: учебное пособие для студентов институтов физической культуры. – Воронеж: ФГБО ВО «ВГИФК», 2019. – 70 с. ISBN RU-LAN-BOOK-140376
6. Соколов Н. Г., Овчинников В. П. Рекреация и двигательная реабилитация при занятиях физической культурой и спортом учебное пособие. – СПб.: РГГМУ, 2016. – 43 с. ISBN 978-5-86813-438-8
7. Хлыстова Е. С., Головинова И. Ю. Формирование рекреационной физической культуры у школьников // Актуальные вопросы психолого-педагогической кинезиологии, оздоровительной и адаптивной физической культуры: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 23–25 июня 2022 г. – Ростов н/Д.: Южный федеральный университет, 2022. – С. 163–169. EDN HBSLJG
8. Эльмурзаев М. А., Рыжкин Ю. Е. Физическая рекреация в физкультурном образовании человека: учеб. пособие. – Назрань: Пилигрим, 2009. – 154 с. ISBN 978-5-98993-106-4.

УДК 37.035.6

Рефлексивное обучение в повышении квалификации специалистов

С. В. Кривых
доктор педагогических наук, профессор кафедры ФГБОУ ВО,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия
С. М. Шепель
кандидат педагогических наук, ассистент кафедры ФГБОУ ВО,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

В статье раскрывается актуальность рефлексивного обучения в дополнительном профессиональном образовании, а именно – в повышении квалификации специалистов. Обсуждается, почему рефлексия так важна именно для повышения квалификации и как внедрить рефлексивное обучение в программы повышения квалификации. Приводятся модели рефлексивного обучения, предложенные различными иностранными авторами.

Ключевые слова: повышение квалификации, рефлексивное обучение, модели рефлексии.

Reflexive Learning in Professional Development

S. V. Krivykh, S. M. Shepel

The article reveals the relevance of reflexive learning in additional professional education, namely, in professional development. The authors draw attention to the following: why is reflection so important for professional development? How can reflexive learning be integrated into professional development programs? The article presents models of reflexive learning proposed by various foreign authors.

Key words: professional development, reflexive learning, reflection models.

Рефлексивное обучение – это не просто модный термин, а ключевой механизм превращения обычного опыта в осознанную компетенцию; это процесс, при котором обучающийся не пассивно воспринимает информацию, а активно осмысливает свой учебный и профессиональный опыт, анализирует свои действия, их результаты и извлекает из этого личные выводы для дальнейшего развития.

Проще говоря, это ответ на вопросы:

- Что я сделал? (описание деятельности).
- Почему это произошло? Как я пришел к этому результату? (анализ своей деятельности).
- Что из этого хорошо, а что плохо? (оценка деятельности).
- Как я могу сделать это лучше в следующий раз? (проектирование последующих действий).

Это некоторый цикл: действие → анализ действия → выводы → новое, более осознанное действие. В нашей более ранней работе [2] мы представили этот цикл в виде схем, изображенных на рисунках 1–4. Обучающийся выполняет деятельность (практическую, познавательную, учебную и т.д.) до момента возникновения затруднения в ней, после этого осуществляется рефлексивный выход в аналитическую деятельность, в результате которой находится выход из возникшего затруднения, затем обучающийся возвращается в практическую деятельность с имеющимся решением. На рис. 1 представлена последовательность фаз технологии рефлексивного обучения.

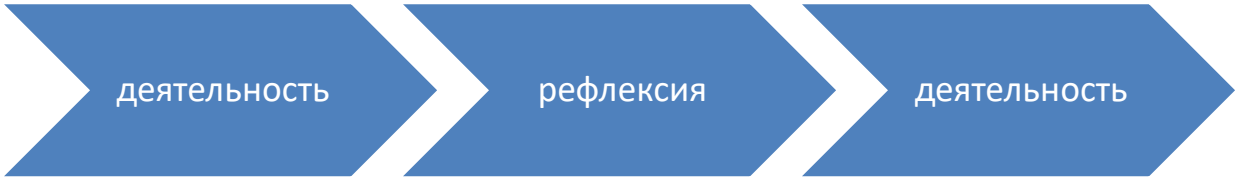


Рис. 1. Последовательность фаз технологии рефлексивного обучения

Рассмотрим содержание каждой фазы в отдельности. Деятельность, осуществляемая до момента рефлексивного выхода, представлена на рис. 2.

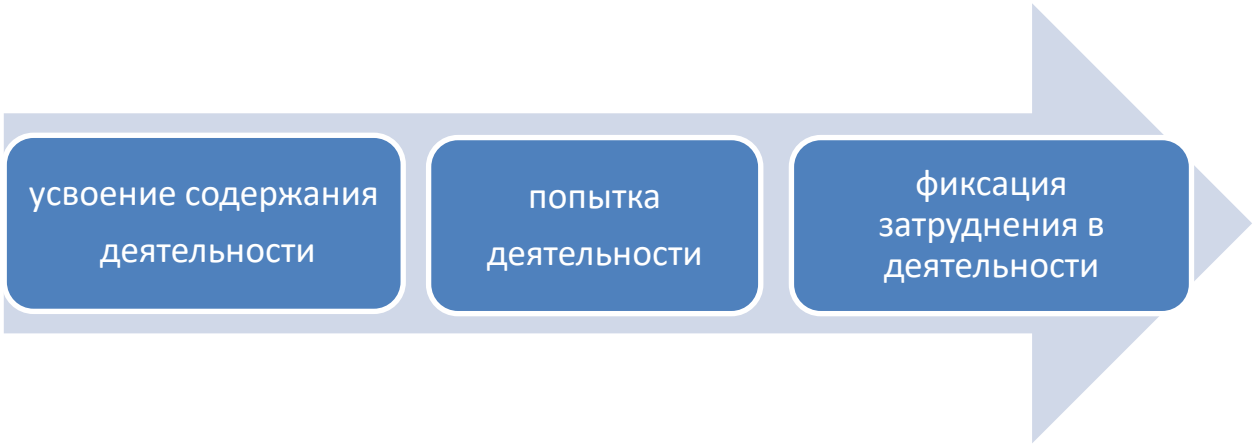


Рис. 2. Содержание практической деятельности до момента рефлексивного выхода

Моментом начала аналитической деятельности или собственно рефлексии является фиксация затруднения в практической деятельности. Рефлексия – основная фаза рефлексивного обучения – состоит из трех этапов, обозначенных на рис. 3.

Рис. 3. Содержание аналитической деятельности в фазе рефлексии (по терминологии О. С. Анисимова [1, с. 19–20])

После того, как мысленно построена модель практической деятельности, после снятия затруднения вновь возникает фаза практической деятельности. На рис. 4 показано содержание практической деятельности после снятия затруднения.

Рис. 4. Содержание практической деятельности после снятия затруднения

Данная технология приемлема не только для обучающихся, но и применима в познавательной деятельности любого субъекта познания, в том числе и преподавателя. Сегодня все чаще рефлексивные практики применяются в повышении квалификации различных специалистов. В. А. Чупина и О. А. Федоренко выделяют «подход, связанный с непрерывностью личностно-профессионального развития, опережающим профессиональным образованием, развитием коммуникативных, когнитивных и рефлексивных способностей» [3, с. 167–168].

Разберем, почему рефлексия так важна именно для повышения квалификации.

- преодоление «смыслового разрыва»: взрослые специалисты не любят учиться «про запас», рефлексия помогает немедленно связать новые знания с их личным профессиональным контекстом, найдя конкретное применение;

- трансформация опыта в экспертизу: опыт – это просто набор случившихся событий, а экспертиза – структурированный опыт, из которого извлечены уроки. Рефлексия в данном случае – главный инструмент этой трансформации;

- развитие метакогнитивных навыков: специалист учится не только по предмету, но и учится учиться, он начинает понимать, какие стратегии обучения работают именно для него, как он мыслит и принимает решения. Это основа для непрерывного самообразования;

- формирование индивидуальной траектории развития: стандартные курсы предлагают общие решения, в то время как рефлексия позволяет специалисту понять свои конкретные дефициты и сильные стороны, чтобы точечно работать над ними;

- профилактика профессионального выгорания: постоянная рутина без осмысления ведет к стагнации и выгоранию. Рефлексия вносит элемент новизны, интеллектуального вызова и показывает вектор роста, что мотивирует.

Как внедрить рефлексивное обучение в программы повышения квалификации? Это можно делать на разных этапах и с помощью разных инструментов:

1. На этапе до обучения (постановка целей), предлагая рефлексивный опросник будущих слушателей: «Какие ваши самые сложные профессиональные задачи за последний год?», «В каких ситуациях вы чувствовали неуверенность?», «Чего вы ждете от этого курса?». Также можно практиковать анализ кейсов из своей практики: участники приходят со своим «багажом» проблем, которые будут разбираться в процессе обучения.

2. На этапе во время обучения (осмысление материала), когда рекомендуются рефлексивные дневники/блоги: участники регулярно фиксируют: «Самая важная мысль сегодня», «Что я могу применить уже завтра?», «Какой вопрос у меня остался?». Также рекомендуется «Минутка рефлексии» в конце каждого модуля – краткое обсуждение в группе или самостоятельно по схеме «Что было понятно? Что вызвало трудности?» или обсуждение в малых группах: участники делятся друг с другом своим пониманием материала и тем, как они его видят в контексте своей работы. Можно применить ментальные карты: визуальное структурирование полученных знаний и связей между ними.

3. На этапе после обучения (применение и оценка) рекомендуется, к примеру, составление плана действий – конкретный документ с ответами на вопросы: «Какие три шага я внедрю в свою работу?», «Какие ресурсы мне для этого нужны?», «Как я пойму, что это сработало?». Также можно предусмотреть последующие сессии «извлечения уроков»: через 1–2 месяца после курса провести вебинар или встречу, где участники делятся успехами и трудностями в применении новых знаний. Для молодых специалистов рекомендуется индивидуальная работа с наставником, который помогает провести глубокую рефлексию через мощные вопросы. Роль тьютора/наставника смещается от «транслятора знаний» к фасилитатору – человеку, который создает условия для рефлексии, задает правильные вопросы, мотивирует к глубокому анализу и структурирует процесс.

Некоторые авторы выделяют модели рефлексивного обучения, остановимся на моделях иностранных исследователей:

1) Модель Гиббса [5]: Ощущения → Описание → Оценка → Анализ → Выводы → План действий. Очень популярная и простая для внедрения модель.

2) Модель Кольба [6]: Конкретный опыт → Рефлексивное наблюдение → Абстрактная концептуализация → Активное экспериментирование. Классическая модель обучения через опыт.

3) Модель Брукфилда [4] делает акцент на социальном контексте и необходимости проверки наших предположений через «критические линзы»:

- наша собственная точка зрения (автобиографическая линза);
- точка зрения слушателей/клиентов (линза обучающихся);
- точка зрения наших коллег (линза коллег);
- литературные источники (теоретическая линза).

Когда эти четыре линзы подтверждают друг друга, мы можем быть достаточно уверены в своих выводах. Согласно Брукфилду, истинно критическая рефлексия возможна только тогда, когда мы рассматриваем свою практику с нескольких, принципиально разных точек зрения.

Таким образом, рефлексивное обучение превращает повышение квалификации из мероприятия по «натаскиванию» на новые методики в глубокий личностно-профессиональный рост. Оно заставляет знания «зацепиться» за личный опыт, делает их по-настоящему своими и, как следствие, многократно повышает эффективность обучения и его отдачу для самого специалиста и компании. Это инвестиция не просто в новые навыки, а в развитие способности к постоянной адаптации и саморазвитию.

Список литературы

1. Анисимов О. С. Основы методологии. – М.: РАМиА, 1994. – Т. 2. – 292 с.

2. Кривых С. В. Рефлексивное обучение: теория и практика: монография / Кривых С. В., Аниканов М. В., Аниканова Н. Г. – СПб., 2017. – 172 с.

3.Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии: монография / В. А. Чупина, О. А. Федоренко. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 200 с.

4. Brookfield S. D. Becoming a critically reflected teacher (2nd ed.), San Francisco, CA: Jossey Bass, 2017.

5. Gibbs G. Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods. Further Education Unit, 1988.

6. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development. Prentice Hall, New Jersey, 1984.

УДК 371.39:004.8

Интеллектуальные системы обратной связи: трансформация оценки в эпоху цифровых технологий

Е. В. Кутинова
кандидат филологических наук, доцент,
Государственный университет просвещения
Москва, Россия
А. П. Баженова
кандидат филологических наук, доцент,
Государственный университет просвещения,
Москва, Россия

В настоящей статье рассматривается вопрос о новых системах обратной связи в эпоху цифровых технологий. Авторами анализируется влияние цифровых технологий на оценку знаний при изучении иностранного языка. В статье рассматриваются основные технологические механизмы, включающие автоматизированную оценку эссе, адаптивное тестирование и формирование обратной связи. Авторами отмечаются значительные преимущества интеллектуальных систем оценки, такие как масштабируемость, мгновенная обратная связь и аналитика на основе данных. В статье делается вывод о том, что, хотя интеллектуальные системы оценки представляют собой мощный инструмент для повышения эффективности образовательной и профессиональной оценки, для их успешного внедрения требуется участие преподавателя для создания более справедливой и эффективной среды.

Ключевые слова: цифровые технологии, иностранный язык, автоматизированная оценка, искусственный интеллект в образовании.

Intelligent Feedback Systems: Transformation of Assessment in the Digital Age

E. V. Kutinova, A. P. Bazhenova

This article explores the emerging feedback systems in the digital age. The authors analyze the impact of digital technologies on knowledge assessment and the transformation of feedback. The article examines the main technological mechanisms, including automated essay grading, adaptive testing, and feedback generation. The authors highlight the significant advantages of intelligent assessment systems, such as scalability, instant feedback, and data-driven analytics. The article concludes that while intelligent assessment systems are a powerful tool for improving the efficiency of educational and professional assessment, their successful implementation requires human assessment to create a more equitable and effective assessment.

Key words: digital technologies, foreign language, automated assessment, artificial intelligence.

Распространение цифровых технологий обучения требует смены парадигмы в методах оценки. Традиционная оценка, характеризующаяся универсальными обобщающими подходами, не способствует реализации индивидуализированного обучения и развитию актуальных навыков.

Оценка и обратная связь являются важными элементами эффективного обучения и профессионального роста. Исследователи отмечают, что оценивание – трудоёмкий процесс, управляемый человеком, часто ограниченный временными рамками, субъективностью и запоздалым реагированием [4]. Цифровая трансформация образования выявила ограничения этих традиционных моделей, создав спрос на системы, способные предоставлять своевременную, последовательную и персонализированную информацию в широком масштабе.

Интеллектуальные системы оценки и обратной связи стали инновационным решением. Многие авторы исследуют использование ИИ для проверки работ и их способность давать корректную обратную связь [1; 2; 3]. В данные системы можно включить технологически усовершенствованные платформы, которые использует искусственный интеллект для оценки контента, созданного человеком, и предоставления индивидуальной обратной связи. Выходя за рамки простого оценивания с несколькими вариантами ответов, данные системы могут оценивать сложные, открытые ответы, способствуя развитию критического мышления, креативности и коммуникативных навыков.

Обработка естественного языка (Natural Language Processing) является основой систем, оценивающих текстовые ответы. Ранние системы полагались на простые модели набора слов для оценки концептуального сходства с типовым ответом [6]. Современные модели используют более сложные методы, такие как проверка синтаксиса и грамматики (выявление грамматических ошибок, плохой структуры предложений и стилистических проблем); семантический анализ (понимание смысла и согласованности аргументов, выходящее за рамки простого подбора ключевых слов); определение настроений и позиции (оценка тона и позиции, которую автор занимает по данной теме).

Модели-трансформеры (например, *BERT, GPT*) позволяют глубже понять контекст и логику изложения мысли, что помогает точнее оценивать эссе и короткие ответы учащихся [5].

Помимо оценки отдельных ответов, сложные интеллектуальные системы оценки включают механизмы адаптивного тестирования. Основываясь на полученных ответах, эти системы динамически выбирают последующие вопросы с учётом предыдущей успеваемости учащегося и эффективно определяют точный уровень его способностей [7].

Адаптивная платформа *Skysmart* подбирает уровень заданий: если учащийся легко справляется – добавляет более сложные и творческие задания, если допускает ошибки – простые примеры и повторения.

В онлайн-тренажёре *Plario* ИИ определяет текущий уровень знаний каждого студента, после чего система выстраивает индивидуальный маршрут, подтягивающий знания до требуемого уровня. Модели отслеживания знаний, широко применяемые в интеллектуальных системах, регулярно обновляют вероятностную модель освоения каждым учащимся отдельных компонентов знаний, что позволяет предоставлять индивидуализированные образовательные пути и обратную связь.

Проанализировав научную литературу, авторам статьи удалось сформировать сводную таблицу основных интеллектуальных систем оценки и обратной связи (таблица).

Таблица

Интеллектуальные системы обратной связи

Категория	Примеры (доступные в РФ)	Особенности программ и тип обратной связи
Произношение	Skyeng Lingualeo/Simpler Elsa Speak	Мгновенная реакция от AI. Система выделяет фонемы из вашей речи, сравнивает их с эталонным произношением (носитель) и выставляет оценку по параметрам: точность звука, интонация, ритм, плавность. Программы анализируют речь и исправляют, называя какой звук произнесён неверно, а также указывают, как его нужно произносить
Адаптивное обучение	Учи.ру Busuu Яндекс.Учебник Skyeng Lingvist	Система анализирует ваши правильные и неправильные ответы, определяет ваш уровень знаний и «слабые места». На основе этого она подбирает следующие задания так, чтобы они были не слишком лёгкими и не слишком сложными, максимально эффективно закрывая пробелы

Продолжение табл.

Письменная речь	LanguageTool Встроенные редакторы в LMS Text.ru	AI оценивает текст по множеству параметров: грамматика, лексика, структура, связность, соответствие теме. Может выставить оценку, аналогичную человеческой
Разговорная практика	YandexGPT GigaChat	Вы ведёте текстовый или голосовой диалог с ботом на целевом языке. Бот не только понимает контекст, но и может корректно исправлять ваши грамматические ошибки в ответе, предлагать более естественные варианты фраз
Краудсорсинг	Hello Talk Tandem	Мощная система интеллектуальной обратной связи, основанная на сообществе

Рассмотрим основные преимущества интеграции интеллектуальных систем оценки:

1. Масштабируемость и эффективность. Системы могут оценивать тысячи ответов одновременно и мгновенно, освобождая преподавателей от необходимости постоянно выставлять оценки. Это делает возможным проведение широкомасштабного формирующего оценивания даже в рамках массовых открытых онлайн-курсов (МООК) или университетских курсов.

2. Немедленная формирующая обратная связь. Современные системы дают учащимся немедленную информацию об их успеваемости, позволяя им выявлять и исправлять ошибки.

3. Персонализация. Анализируя индивидуальные показатели успеваемости, интеллектуальные системы оценки могут предоставлять индивидуальные отзывы и рекомендовать учебные ресурсы, давать упражнения на развитие определённого навыка.

4. Принятие решений на основе данных. Аналитические данные, полученные с помощью современных систем, предоставляют преподавателям и учебным заведениям возможность наблюдать за процессом обучения. Они могут выявлять тенденции, оценивать эффективность учебных материалов и принимать обоснованные решения по улучшению разработки учебных программ.

Однако внедрение современных интеллектуальных систем сопряжено с рядом некоторых трудностей.

1. Несмотря на то что современные системы научились оценивать структурные и фактологические аспекты работы, оценка оригинального, творческого или критического мышления остаётся сложной задачей. Например, нередко система может отдавать предпочтение хорошо структурированному, но концептуально поверхностному эссе.

2. Учащиеся учатся обманывать систему, давать ответы, которые соответствуют алгоритму.

3. Конечно, нужно не забывать о конфиденциальности и безопасности, так как современные системы собирают огромное количество данных.

Интеллектуальные системы оценки и обратной связи представляют собой значительный шаг вперёд в обучении и развитии. Автоматизируя рутинные задачи оценивания и предоставляя немедленную обратную связь, они расширяют возможности как учащихся, так и преподавателей, но не являются панацеей. Будущее эффективной оценки заключается не в замене экспертов-людей, а в совместной работе человека и системы, где человеческое суждение остаётся первостепенным. Настоящее исследование может быть продолжено в рамках продуманной интеграции интеллектуальных систем для создания более адаптивных, справедливых и эффективных образовательных и профессиональных условий.

Список литературы

1. Боголепова С. В. Возможности инструментов искусственного интеллекта для проверки письменных работ и формулировки обратной связи // Дискурс профессиональной коммуникации. – 2025. – Т. 7. – № 1. – С. 70–88.

2. Сысоев П. В. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Т. 29(2). – 2024. – С. 294–308.

3. Титова С. В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Т. 27(2). – 2024. – С. 18–37.

4. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. V. 5(1). 1998. P. 7–74.

5. Devlin J. Chang M. W., Lee K., Toutanova, K. BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding // Proceedings of the 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies. – 2019. – P. 4171–4186.

6. Landauer T. K., Foltz P. W., Laham D. An introduction to latent semantic analysis // Discourse Processes. – V. 25(2-3). – 1998. – P. 259–284.

7. Wauters, K., Desmet, P., & Van Den Noortgate, W. Adaptive item-based learning environments based on the item response theory: Possibilities and challenges // Journal of Computer Assisted Learning. – V. 28(3). – 2010. – P. 213–222.

УДК 37.013

Lifelong Learning как философия: как внедрить культуру непрерывного обучения в консервативном банковском секторе

А. Б. Лелюх
соискатель кафедры педагогики и психологии профессионального образования
им. академика РАО В. А. Сластёнина,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия

В статье исследуется внедрение философии непрерывного обучения (Lifelong Learning) в корпоративную культуру банковского сектора. Рассматриваются педагогические подходы, способствующие преодолению формализма и сопротивления изменениям: применение андрагогических принципов, геймификации, цифровых симуляторов и образовательной аналитики.

Подчеркивается значение менторства и педагогического проектирования для формирования самообучающейся организации.

Ключевые слова: Lifelong Learning, корпоративное обучение, андрагогика, педагогический дизайн, менторство, образовательная аналитика, банковский сектор.

Lifelong Learning as a Philosophy: How to Introduce a Culture of Continuous Learning in a Conservative Banking Sector

A. B. Leliukh

This article explores the integration of a lifelong learning philosophy into the corporate culture of the banking sector. It examines pedagogical approaches that help overcome formalism and resistance to change, including the use of andragogical principles, gamification, digital simulations, and learning analytics. The importance of mentoring and instructional design in fostering a learning organization is emphasized.

Key words: lifelong learning, corporate training, andragogy, instructional design, mentoring, learning analytics, banking sector.

В последние годы понятие Lifelong Learning, или непрерывное обучение на протяжении всей жизни, всё активнее входит в профессиональный дискурс, становясь не просто образовательной стратегией, а философией современного общества [1]. Для банковского сектора, традиционно отличающегося консервативностью, иерархичностью и высоким уровнем регламентации, внедрение этой философии оказывается особенно непростым, но вместе с тем крайне необходимым. Цифровая трансформация, изменение бизнес-моделей и рост значимости человеческого капитала требуют от банков умения быстро обучаться, переобучаться и обновлять компетенции сотрудников без потери качества и мотивации [2]. Однако путь к этому лежит не только через технологические решения, но и прежде всего через педагогическую переориентацию корпоративного образования и осмысление обучения как внутренней культурной ценности.

Проблема заключается в том, что большинство сотрудников банков воспринимают обучение как внешнюю обязанность, навязанную системой аттестаций и корпоративных стандартов. Часто посещение курсов, вебинаров и тренингов формально, а полученные знания не находят применения в практической деятельности [3]. Причины этого кроются не столько в содержании программ, сколько в самом подходе к обучению, где взрослый профессионал рассматривается как объект воздействия, а не субъект развития. В результате формируется устойчивая установка на сопротивление изменениям и отсутствие внутренней мотивации к обучению. Преодоление этой проблемы возможно лишь при условии перехода от традиционной модели корпоративного обучения к философии непрерывного развития, основанной на принципах андрагогики и педагогики сотрудничества [9].

Концепция Lifelong Learning исходит из предположения, что обучение является естественным и неотъемлемым элементом профессиональной и личной жизни человека [8]. Для банковского сектора это означает необходимость созда-

ния таких условий, при которых развитие компетенций не ограничивается разовыми курсами, а становится частью ежедневной деятельности. В этом контексте педагогический дизайн выступает ключевым инструментом преобразования корпоративной образовательной среды. Речь идёт не о техническом оформлении учебных курсов, а о педагогическом проектировании – осознанном выстраивании траектории обучения, где каждая форма и метод имеют свою дидактическую логику. Современные модели проектирования, такие как ADDIE и SAM, позволяют разрабатывать гибкие, адаптивные и практико-ориентированные форматы, способные учитывать индивидуальные особенности обучающихся [4].

Традиционные формы корпоративного обучения: вебинары, лекции, презентации не обеспечивают вовлечённости и не способствуют формированию навыков действия. Они создают иллюзию обучения, но не меняют профессиональное поведение. В отличие от них, педагогически продуманные интерактивные форматы включают элементы геймификации, сторителлинга и микрообучения, создавая условия для активного участия и эмоционального включения. Например, использование коротких фокусных модулей по конкретным задачам вместо громоздких теоретических блоков позволяет сотрудникам сразу применять знания на практике. А элементы игровой механики, такие как уровни, баллы или рейтинги, стимулируют здоровую конкуренцию и вовлечённость. В совокупности это ведёт к тому, что процесс обучения становится не внешней обязанностью, а внутренней потребностью, сопряжённой с профессиональной самореализацией.

Особое место занимает применение цифровых симуляторов и деловых игр как инструмента формирования профессиональных компетенций. Банковская сфера характеризуется высокой степенью ответственности и рисков, а потому возможность тренироваться в «безопасной» среде имеет особую ценность. Педагогические симуляторы позволяют моделировать сложные переговоры, анализировать кейсы по кредитованию, скорингу или противодействию мошенничеству, не подвергая компанию реальным угрозам. Такой подход опирается на деятельностную парадигму образования, где обучение происходит через действие, а ошибка рассматривается как источник развития, а не как показатель неуспешности [7]. Это полностью соответствует принципам обучения взрослых, для которых важна практическая значимость и возможность соотнести материал с собственным опытом.

Немаловажным направлением становится развитие педагогической компетентности внутренних наставников и тренеров. Банковская практика показывает, что роль преподавателей часто выполняют эксперты-практики, не имеющие педагогического образования. Они блестяще знают предмет, но не всегда владеют методами фасилитации, активного обучения и построения обратной связи. Поэтому особую актуальность приобретает программа подготовки внутренних тренеров, ориентированная на развитие педагогических умений. Освоение принципов андрагогики, техник вовлечения, диагностики учебных потребностей и способов поддержки обучающихся создаёт основу для формирования устойчивой системы внутреннего менторства. В результате передача знаний превращается в диалог равных профессионалов, а обучение становится процессом взаимного обогащения и профессионального роста обеих сторон.

Переход к философии непрерывного обучения требует и изменения самой архитектуры образовательного процесса. Полностью дистанционные курсы, несмотря на удобство, часто не обеспечивают глубокого понимания, а чисто очные занятия слишком затратны и трудоёмки. В этих условиях наибольшую эффективность демонстрируют смешанные форматы, которые сочетают онлайн-изучение теоретических модулей и очные практические сессии. Такое сочетание позволяет экономить время, повышать гибкость и при этом сохранять элементы живого общения, столь важные для развития коммуникативных и управленческих компетенций. При грамотном педагогическом проектировании подобные программы обеспечивают не только передачу знаний, но и развитие рефлексивных и аналитических навыков, способствующих формированию внутренней мотивации к самообучению.

Отдельного внимания заслуживает внедрение образовательной аналитики. Современные цифровые платформы позволяют собирать огромные объёмы данных о поведении обучающихся – скорости прохождения курсов, уровне вовлечённости, повторных попытках и затруднениях. Анализ этих данных открывает новые возможности для индивидуализации обучения [6]. На основе собранной информации можно адаптировать контент под конкретного сотрудника, предлагая ему дополнительные материалы, подсказки и рекомендации. В этом заключается педагогическая сущность Learning Analytics: использование данных не ради контроля, а ради поддержки обучающегося. Такой подход переводит корпоративное обучение в формат data-driven education, где решения принимаются на основе реальных педагогических показателей, а не формальных отчётов.

При этом важно не сводить образовательную аналитику лишь к количественным метрикам. Педагогический мониторинг должен учитывать и качественные изменения: развитие критического мышления, способность к самостоятельному поиску решений, перенос навыков из учебной ситуации в реальную профессиональную практику. Для этого применяются формирующее оценивание, метод 360 градусов, анализ кейсов, создание портфолио и наблюдение за изменением поведенческих индикаторов. В совокупности эти подходы позволяют оценивать не просто знание, а компетентность – способность действовать эффективно в разнообразных профессиональных ситуациях.

Философские основания культуры Lifelong Learning напрямую связаны с теорией обучения взрослых Малкольма Ноулза, согласно которой зрелый человек стремится к автономии, ориентируется на решение конкретных задач и учится на собственном опыте [5]. Применительно к банковской среде это означает отказ от моделей, заимствованных из школьной и вузовской педагогики, в пользу подходов, где обучение строится на равноправном сотрудничестве, обмене опытом и самостоятельном выборе образовательной траектории. Сотрудник, осознающий, что обучение помогает ему повышать эффективность, управлять карьерой и достигать личных целей, начинает воспринимать его не как требование руководства, а как естественную часть профессиональной жизни.

Внедрение философии Lifelong Learning требует системных изменений в корпоративной культуре. Это и создание внутренних образовательных платформ по типу корпоративного видеопортала, где сотрудники могут делиться практическими кейсами и короткими видеоуроками; и развитие системы менторства,

когда опытные специалисты становятся наставниками для новичков; и внедрение элементов геймификации, повышающих мотивацию и формирующих позитивное отношение к обучению. Важно также признание и поощрение активных участников образовательных программ: публичное признание успехов, карьерные преимущества, возможности участия в инновационных проектах. Всё это формирует атмосферу, в которой обучение становится социально значимым и престижным процессом.

Таким образом, философия Lifelong Learning в банковской сфере – это не просто стратегия обучения, а глубинное изменение отношения к знанию и профессиональному развитию. Она предполагает переход от внешнего контроля к внутренней ответственности, от формальных курсов к самоорганизованному обучению, от передачи информации к совместному созданию знаний. В перспективе такая модель формирует самообучающуюся организацию, способную быстро адаптироваться к изменениям рынка, удерживать талантливых сотрудников и поддерживать высокий уровень инновационной активности. В этом и заключается её главная педагогическая ценность: обучение перестаёт быть отдельной функцией и становится частью корпоративного бытия, а развитие компетенций превращается в естественный, непрерывный и осмысленный процесс.

Список литературы

1. Киуру К. В., Попова Е. Е., Агапов А. И. Концепция Longlife Learning как проблема современного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-1. – С. 152–154. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-longlife-learning-kak-problema-sovremennogo-obrazovaniya (дата обращения: 01.10.2025).
2. Кожахметова А. Г. Цифровые трансформации в управлении человеческими ресурсами в банковской сфере // Вестник ОмГУ. – Серия: Экономика. – 2022. – № 4. – С. 64–73. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-transformatsii-v-upravlenii-chelovecheskimi-resursami-v-bankovskoy-sfere (дата обращения: 11.10.2025).
3. Соловьёв Д. П., Илюхина Л. А. Обучение и развитие персонала: учеб. пособие. – Самара: Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2019. – 204 с.
4. Фоминых Н. Ю., Торосян Л. Д., Степаненко К. А., Бубенчикова А. В. К вопросу о педагогическом дизайне: сущность и мировой опыт моделирования // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 9. – С. 255–259. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-pedagogicheskom-dizayne-suschnost-i-mirovoy-opyt-modelirovaniya (дата обращения: 31.10.2025).
5. Broek S. Adult Learning as Empowerment: Re-imagining Lifelong Learning through the Capability Approach, Recognition Theory and Common Goods Perspective // Hungarian Educational Research Journal. – 2022. – DOI: 10.1556/063.2022.00145.
6. Naseer F., Khan M., Tahir M., Addas A., Aejaz S. Integrating Deep Learning Techniques for Personalized Learning Pathways in Higher Education // Heliyon. – 2024. – Vol. 10. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e32628.
7. Peterková J., Repaská Z., Prachařová L. Best Practice of Using Digital Business Simulation Games in Business Education // Sustainability. – 2022. – DOI: 10.3390/su14158987.
8. Thwe W., Kálmán A. Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review // The Asia-Pacific Education Researcher. – 2023. – P. 1–11. – DOI: 10.1007/s40299-023-00738-w.
9. Vrdoljak I. The Importance of Lifelong Education in Modern Economy // Enterprise research innovation. – 2024. – DOI: 10.54820/entrenova-2024-0045.

УДК 378 : 005

Хьютагогический подход к обучению взрослых: взгляд преподавателя

Ю. В. Лопухова
доктор педагогических наук, доцент,
Самарский государственный технический университет,
г. Самара, Россия

В статье рассматривается хьютагогический подход как основа обучения взрослых в современном мире, а также принципы, лежащие в его основе. Обосновываются различия между андрагогическим и хьютагогическим подходами.

Ключевые слова: непрерывное образование взрослых, андрагогика, хьютагогика, хьютагогический подход, принцип предварительной подготовки, принцип микромодульности, принцип визуального выделения важной информации.

The Heutagogical Approach to Adult Education: A Teacher's Perspective

Y. V. Lopukhova

The article examines the heutagogical approach as a foundation for adult learning in the modern world and the principles underlying it. It substantiates the differences between the andragogical and heutagogical approaches.

Key words: adult continuing education, andragogy, heutagogy, heutagogical approach, principle of preliminary preparation, principle of micro-modularity, principle of visual highlighting of important information.

Сфера образования, традиционно считающаяся консервативной, претерпевает значительные трансформации, обусловленные цифровизацией и возросшей потребностью в непрерывном профессиональном образовании. Обучение не заканчивается после получения диплома о высшем образовании, знания, полученные в вузе, быстро устаревают, и специалист вынужден поддерживать и развивать свои компетенции, обучаясь в течение всей жизни. В связи с этим обучение взрослых в современном мире становится стратегически важной задачей. И если середина XX в. ознаменовалась становлением андрагогики как теории обучения взрослых, основанной на учете их опыта и практической направленности, то начало XXI в. характеризуется зарождением хьютагогики. В отличие от андрагогики, где процесс обучения, хотя и учитывает отличительные особенности обучения взрослого, все же в значительной степени направляется преподавателем-фасилитатором, хьютагогика предполагает полную самостоятельность в определении цели, содержания, траектории и методов обучения. Развитие Интернета, повсеместное распространение мультимедийного контента и систем электронного обучения создали технологическую основу для хьютагогической парадигмы.

Термин «хьютагогика» был введён Стюартом Хассе и Крисом Кеньоном сравнительно недавно [7], но, несмотря на это, хьютагогика стала неотъемлемой частью жизни современного взрослого человека, для которого принцип Lifelong Learning (непрерывное образование) – это не просто модный термин, а реальная практика постоянного развития.

Возникает вопрос: зачем понадобился новый подход, если уже существует андрагогический? Ответ кроется в беспрецедентной скорости современного мира. Информационные потоки настолько мощны, что уследить за всеми новинками, исследованиями и изобретениями даже в рамках одной профессии практически невозможно. Многие прорывы происходят на стыке различных наук, а человек не всегда успевает их осмыслить. Появление совершенно новых знаний ставит перед образованием новую задачу. И если андрагогика опирается на имеющийся опыт – либо свой, либо других людей, то в случае с новыми знаниями и открытиями такого опыта просто не существует. Есть лишь отдалённо похожие аналоги, но не более того. Поэтому хьютагогика призвана ответить на этот вызов, предлагая работать напрямую с информационными ресурсами. Учащийся сам выбирает образовательные платформы и определяет условия своего обучения. Такой формат становится ситуативным, а не обязательным: возникла конкретная задача – нужно быстро в ней разобраться. Мы погружаемся, изучаем и делаем выводы.

Хьютагогический подход не ограничивает обучение строгими рамками, а позволяет выходить за пределы узкой проблемы и смотреть на неё широко. По своей сути это напоминает настоящий эксперимент, в ходе которого опыт не заимствуется, а нарабатывается с нуля. Подход с точки зрения методологии науки мы понимаем как «совокупность теоретических положений, методов, приемов и установок при исследовании или решении какой-либо проблемы» (В.М. Полонский) [5, с. 635].

Как показывают наблюдения, существует значительный барьер в обучении взрослых, а именно низкая культура самостоятельного обучения, сформированная традиционной пассивной образовательной моделью. Обучающиеся зачастую не готовы к критической оценке информации и проактивной позиции в образовательном процессе. Взрослые, выросшие в традиционной системе, с трудом перестраиваются на активную позицию.

Сегодня вопрос эффективности самообучения особенно актуален для корпоративного сектора, поскольку системы электронного обучения, где оно является основной формой, уже стали стандартом для крупных компаний [2, с. 24]. Главная проблема – низкий процент завершения таких курсов без внешней поддержки. Самостоятельное обучение нуждается в «подпитке» со стороны экспертов, тьюторов, мотиваторов и сообщества обучающихся. Всё имеет значение: подача материала, его доступность, длина уроков – малейшие неудобства могут убить интерес [3, с. 111].

Вместе с тем современные инновационные технологии в обучении дают обучающимся неограниченный объем и количество учебной информации, которую можно и иногда необходимо эффективно использовать. Это не значит, что совершенно любое и неразборчивое использование мультимедийных программ и курсов может привести к успешным результатам в процессе обучения. На сегодняшний момент особо остро стоит вопрос о роли преподавателя в выборе инновационных образовательных технологий и источников, чтобы максимально полно реализовать свою функцию – функцию эксперта, владеющего необходимой информацией. Для этого необходимо соблюдать принципы, которые позволят безболезненно и разборчиво внедрить данные технологии наиболее эффективно:

1. Принцип предварительной подготовки предполагает подготовку преподавателя к изучению определенной темы посредством создания соответствующего модуля. Эти модули чаще всего связаны с запросом обучающихся [6, с. 265].

2. Принцип микромодульности. Если перед педагогом стоит задача обсудить сложный материал, которым уже владеют обучающиеся, то лучше, когда он будет разбит на более мелкие сегменты и части относительно целого занятия. Этот шаг позволит и обучающимся, и преподавателю контролировать качество усвоения материала и скорость перехода от одной части темы к другой. Визуально и логически материал будет лучше усваиваться и запоминаться [5, с. 43].

3. Принцип визуального выделения важной информации. Выделение особо значительных и важных аспектов учебной информации любыми возможными способами – графическим, визуальным, с помощью выделения текста, цветового эффекта – является приоритетным в подаче информации современным обучающимся. Даже если данная информация представлена в виде графика или рисунка, выделение важных идей или ключевых слов только приветствуется.

Таким образом, хьютагогика – это закономерный ответ на вызовы времени. Важно подчеркнуть, что хьютагогика не отменяет андрагогику, а развивает её, выводя учащегося на новый уровень. Хьютагогический подход становится настоящим лидером образовательного процесса: он не только ищет и фильтрует информацию, но и осознанно выбирает наиболее подходящие для себя принципы и методы обучения, понимая их суть и эффективность.

По своей сути хьютагогический метод – это творческий и осознанный подход к самообразованию, при котором человек сам решает, что, как и когда ему изучать и с позиции обучающегося, и с позиции преподавателя. Современный мир требует от специалистов таких качеств, как самоорганизация и способность к самостоятельному принятию решений. Это делает внедрение инструментов хьютагогики – микрообучения, мобильных форматов, смешанных курсов – не просто трендом, а насущной необходимостью.

В этой новой парадигме роль педагога трансформируется: из ведущего он превращается в наставника, куратора и создателя образовательной среды, а иногда «переводчика» с научного алгоритма на язык, популяризующий науку.

Для успешного применения хьютагогического подхода необходим пересмотр принципов создания учебных материалов. Контент должен быть интуитивно понятным, интерактивным, возможно, геймифицированным и подаваться небольшими «порциями» в различных форматах.

Именно поэтому менять подходы к обучению нужно с раннего возраста. Ключевая задача – научить людей учиться осознанно и самостоятельно, ведь грамотно выстроенное самообразование может быть не менее эффективным, чем обучение под руководством преподавателя.

Многие компании уже интуитивно, методом проб и ошибок, экспериментируют с элементами хьютагогики, внедряя микрообучение, SMS-тренинги, мобильные и смешанные форматы. Часто понимание того, что все эти инновации относятся к единому подходу, приходит постфактум.

Так, например, преобразование роли преподавателя из лектора в консультанта или предоставление слушателям свободы в выборе учебного контента – это шаги в духе хьютагогики. Однако гораздо продуктивнее опираться на продуманную методологию, чем действовать вслепую.

В прошлом принципы андрагогики помогли нам выстроить систему массового обучения взрослых. Сейчас настало время для осознанного внедрения самонаправляемого обучения. Изменения в корпоративном образовании (да и в образовании в целом) уже происходят, и они необратимы. Сегодня нужны специалисты, способные самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. И умение управлять своим обучением напрямую связано с этой ключевой компетенцией.

Список литературы

1. Бороздина Н. А. Презентации, электронные портфолио и блогфолио в иноязычном образовании: методические принципы и критерии эффективности // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2019. – С. 19–24.

2. Воропаева С. М. Эволюция бизнес-тренингов: Практики Хьютагогики. – Автор, 2024. 39 с.

3. Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 3(3). – С. 108–116.

4. Лопухова Ю. В. Формирование ответственного отношения студентов педагогического колледжа к учению. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2001. – 108 с. – ISBN 5-8428-0384-4. – EDN YPYMZV.

5. Полонский В. М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. – М.: Народное образование, 2017. – 840 с.

6. Юрина М. В. Применение инновационной технологии «перевернутый класс» при обучении иностранному языку в техническом вузе / М. В. Юрина, Ю. В. Лопухова // Самарский научный вестник. – 2017. – Т. 6. – № 4(21). – С. 262–266. – EDN ZWHUGT.

7. Hase S. and Kenyon Ch. From Andragogy to Heutagogy. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/269555861_Heutagogy_as_a_foreing_concept_of_self-determined_learning

УДК 159.9.07

Особенности профессионального самоопределения учащихся старших классов средней школы с различным уровнем личностной зрелости

С. И. Лустин
доктор медицинских наук, профессор,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия
Д. И. Зотова
психолог,
Санкт-Петербург, Россия

В данной статье рассматривается проблема профессионального самоопределения учащихся старших классов средней школы с различным уровнем личностной зрелости. На основании проведенного экспериментального исследования показаны различия в профессиональном самоопределении учащихся с высоким и средним уровнем личностной зрелости. Выявлена связь между уровнем личностной зрелости учащихся и их склонностью к работе в различных профессиональных сферах и выбором типа профессии.

Ключевые слова: учащиеся старших классов средней школы, личностная зрелость, профессиональное самоопределение.

Characteristics of Professional Self-Determination in Senior Secondary School Students with Different Levels of Personal Maturity

S. I. Lustin, D. I. Zotova

This article examines the professional self-determination of senior secondary school students with different levels of personal maturity. An experimental study demonstrates differences in the professional self-determination of students with high and average levels of personal maturity. A relationship is found between the level of students' personal maturity and their propensity to work in various professional fields and their choice of profession.

Key words: senior secondary school students, personal maturity, professional self-determination.

Профессиональное самоопределение представляет из себя значимый этап в становлении личности подростка. Правильная ориентация в выборе будущей профессии зависит от ряда факторов, среди которых особая роль принадлежит уровню личностной зрелости. Этой проблеме посвящено большое количество научных работ, но и сегодня она является одной из важных для педагогики и психологии [2; 3; 6].

Целью нашей работы явилось экспериментальное исследование особенностей профессионального самоопределения учащихся старших классов средней школы с различным уровнем личностной зрелости.

Говоря о профессиональном самоопределении, мы разделяем мнение Е. А. Климова [1], который дает следующее определение: «Профессиональное

самоопределение – это целостный процесс, проходящий через несколько этапов: от формирования профессиональных намерений к профессиональному выбору, профессиональной адаптации и, в дальнейшем, – профессиональному развитию и самореализации». Оценивая личностную зрелость подростков, мы основывались на определении В. А. Руженкова [5] – «Личностная зрелость – интегральное образование, включающее в себя ценностно-смысловую направленность, рефлексивность, мотивацию к самореализации и способность к продуктивному межличностному взаимодействию, а также устойчивость к жизненным трудностям.

В исследовании приняли участие 59 учащихся десятых классов средней школы, которые в дальнейшем по уровню личностной зрелости были разделены на две группы. В первую группу вошли 27 учеников с высоким уровнем личностной зрелости, во вторую группу – 32 ученика со средним уровнем личностной зрелости.

Оценка уровня личностной зрелости осуществлялась с использованием методики В. А. Руженкова «Методика диагностики личностной зрелости» [5]. Интегральный показатель личностной зрелости рассчитывался на основании данных пяти компонентов: ответственность, терпимость, самоактуализация, позитивное мышление и самостоятельность. Для определения профессиональной направленности подростков использовалась методика Е. А. Климова «Тест на определение типа будущей профессии» [1], в которой по характеру основного объекта труда выделяется пять классов профессий: человек-природа, человек-техника, человек-знаковая система, человек-человек и человек-художественный образ. Склонность учащихся к различным сферам профессиональной деятельности определяли по методике Л. А. Йовайши «Опросник профессиональных склонностей» [4], где рассматривается склонность к определенному виду профессиональной деятельности: работа с людьми – профессиональная деятельность, связанная с социальным взаимодействием: обучение, воспитание, управление, обслуживание; исследовательская деятельность: работа на производстве – техническое обслуживание, ремонт, сборка и управление оборудованием; эстетические виды деятельности – музыка, литература, изобразительная и сценическая деятельность; экстремальные – виды деятельности, связанные с высоким риском, физическими и психическими нагрузками; планово-экономические виды деятельности – профессии, связанные с расчетами, планированием, обработкой текстовой и графической информации.

Полученные результаты исследования обработаны статистически с использованием анализа числового распределения по методике Колмогорова-Смирнова, определения достоверности различий между сравниваемыми выборками по t-критерию Стьюдента и корреляционного анализа по Пирсону.

Результаты исследования уровня личностной зрелости учащихся представлены в табл. 1.

Таблица 1

.

Результаты исследования по методике «Методика диагностики личностной зрелости» учащихся старших классов средней школы (M±m)

№ п. п.	Шкалы, баллы	Уровень личностной зрелости		Достоверность различий, p
		Высокий	Средний	
1.	Общий показатель личностной зрелости	102,10±3,07	77,91±1,22	p≤0,01
2.	Ответственность	20,40±1,02	16,86±1,05	p≤0,05
3.	Терпимость	16,11±3,58	14,21±6,84	p≥0,05
4.	Саморазвитие	20,5±1,03	15,3±0,98	p≤0,01
5.	Позитивное мышление	19,07±1,58	15,08±1.69	p≤0,05
6.	Самостоятельность	19,51±1,02	16,6±1,04	p≤0,05

Из данных, представленных в табл. 1, следует, что у учащихся с высоким уровнем личностной зрелости, по сравнению с учениками со средним уровнем личностной зрелости, наблюдаются более высокие показатели по таким структурным компонентам, как ответственность, саморазвитие, позитивное мышление и самостоятельность. Таким образом, подростков с высоким уровнем личностной зрелости можно охарактеризовать как признающих свою ответственность за все происходящее с ними, стремящихся к самосовершенствованию и самореализации, направленных на достижение успеха при решении жизненных задач, инициативных, способных к самостоятельным действиям.

Результаты исследования профессиональной направленности учащихся представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты исследования по методике «Тест на определение типа будущей профессии» учащихся старших классов средней школы (M±m)

№ п. п.	Шкалы, баллы	Уровень личностной зрелости		Достоверность различий, p
		Высокий	Средний	
1.	(П) Человек-природа	-1,25±0,09	-3,24±0,10	p≤0,001
2.	(Т) Человек-техника	0,41±0,03	0,40±0,06	p≥0,05
3.	(З) Человек-знаковая система	2,30±0,06	0,21±0,008	p≤0,05
4.	(Х) Человек-художественный образ	1,30±0,09	0,21±0,09	p≥0,05
5.	(Ч) Человек-Человек	4,25±0,05	1,47±0,01	p≤0,001

Результаты исследования по методике «Тест на определение типа будущей профессии» свидетельствуют о том, что учащиеся с высоким уровнем личностной зрелости в большей степени предпочитают такие типы будущей профессии,

как человек-человек, человек-знаковая система и человек-художественный образ. Следует отметить, все участники исследования в равной степени предпочтения рассматривали будущую профессию типа человек-техника и не проявили склонности к выбору профессии типа человек-природа.

Результаты исследования склонности учащихся к различным сферам профессиональной деятельности представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты исследования по методике «Опросник профессиональных склонностей» учащихся старших классов средней школы (M±m)

№ п. п.	Шкалы, баллы	Уровень личностной зрелости		Достоверность различий, p
		Высокий	Средний	
1.	Работа с людьми	6,85±0,05	5,86±0,07	p≤0,05
2.	Исследовательская деятельность	3,11±0,93	3,60±0,98	p≥0,05
3.	Работа на производстве	2,74±0,04	3,47±0,09	p≤0,01
4.	Эстетические виды деятельности	3,60±0,09	3,70±0,06	p≥0,05
5.	Экстремальные виды деятельности	4,92±0,98	4,04±0,93	p≥0,05
6.	Планово-экономические виды деятельности	2,92±0,01	3,30±0,01	p≤0,05

Представленные в табл. 3 данные позволяют заключить, что учащиеся с высоким уровнем личностной зрелости проявили большую склонность к профессии, связанной с работой с людьми, а ученики со средним уровнем личностной зрелости – к работе на производстве и к планово-экономическим видам деятельности. Все участники исследования показали одинаковую степень склонности к исследовательской деятельности, эстетическим и экстремальным видам деятельности.

Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 4.

Таблица 4

Связь уровня личностной зрелости с показателями профессиональных склонностей и типом будущей профессии у учащихся старших классов средней школы

№ п. п.	Показатели	Коэффициент корреляции, r	Достоверность, p
1.	Работа с людьми	0,56	p≤0,05
2.	Работа на производстве	-0,58	p≤0,01
3.	Планово-экономические виды деятельности	-0,51	p≤0,05
4.	Тип профессии «человек-человек»	0,67	p≤0,01

Результаты корреляционного анализа позволили выявить высокую прямую связь между уровнем личностной зрелости учащихся и выбором будущей профессии типа человек-человек, а также среднюю по силе связь со склонностью к работе с людьми. Кроме этого, выявлена обратная средняя по силе связь между уровнем личностной зрелости и склонностью к работе на производстве и планово-экономическим видам деятельности.

Результаты проведенного исследования позволяют заключить, что учащиеся старших классов средней школы с высоким уровнем личностной зрелости, по сравнению с учениками, имеющими средний уровень личностной зрелости, предпочтительнее относятся к таким типам будущей профессии, как человек-человек, человек-знаковая система и человек-художественный образ, и проявляют большую склонность к профессиям, в основе которых лежит работа с людьми. Учащиеся со средним уровнем личностной зрелости проявили большую склонность к работе на производстве и к планово-экономическим видам деятельности. В ходе исследования выявлена высокая прямая связь между уровнем личностной зрелости учащихся и выбором будущей профессии типа человек-человек, а также средняя по силе связь со склонностью к работе с людьми. Обнаружена обратная средняя по силе связь между уровнем личностной зрелости и склонностью к работе на производстве, и планово-экономическим видам деятельности.

В практическом отношении результаты проведенного исследования следует учитывать при проведении профессиональной ориентации старшеклассников в школе.

Список литературы

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 302 с.

2. Марчук Н. Ю. Профессиональное становление и развитие личности: профессионально-личностная направленность. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 261 с.

3. Нестерова А. Ю. Теоретические аспекты проблемы профессионального самоопределения личности // Социально-гуманитарные знания. – 2012. – № 6. – С. 84–90.

4. Пряжников Н. С. Профориентология. – М.: Юрайт, 2025. – 405 с.

5. Руженков В. А. Методика диагностики личностной зрелости / В. А. Руженков, В. В. Руженкова И. С. Лукьянцева // Актуальные проблемы медицины. 2016. – № 26(247). – С. 65–70.

6. Фролова С. В. Факторы профессионального самоопределения выпускников средних общеобразовательных учебных заведений // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 1. – С. 69–71.

УДК 37.037

Формирование здорового образа жизни как механизма обеспечения полноты и ценности непрерывного образования в современной системе

В. А. Лысенко
педагог дополнительного образования,
МБУДО «Детский оздоровительно-образовательный спортивный центр»,
г. Губкин, Белгородская область
С. А. Золотых
методист,
МБУДО «Детский оздоровительно-образовательный спортивный центр»,
г. Губкин, Белгородская область

В статье рассматривается важная задача системы современного образования – привитие школьникам основ здорового образа жизни, что необходимо для поддержания целостности и значимости постоянного обучения в организациях дополнительного образования.

Ключевые слова: инициативность преподавателя, непрерывность образовательного процесса, учреждения дополнительного типа, текущий период развития общества, спортивные и оздоровительные секции.

The Formation of a Healthy Lifestyle as a Mechanism for Ensuring the Completeness and Value of Continuous Education in the Modern System

V. A. Lysenko, S. A. Zolotykh

This article discusses an important task of the modern education system – instilling in schoolchildren the basics of a healthy lifestyle, which is necessary to maintain the integrity and importance of continuous learning in additional education organizations.

Key words: teacher's initiative, continuity of the educational process, additional type of institutions, the current period of development of society, sports and recreation sections.

Главная цель физического воспитания – создание гармонично развитого человека, умеющего применять принципы физической культуры для поддержания крепкого здоровья, повышения эффективности учебы и организации досуга в нашем спортивном центре.

В рамках системы непрерывного обучения важно обеспечить формирование среды, где потребности каждого человека учитываются при развитии его потенциала и стремлении к знаниям, чтобы максимально эффективно сформировать привычки здорового образа жизни. Сегодня здоровьесберегающие технологии и приемы активно используются в образовательных учреждениях, но «особенно велика их роль на начальном этапе обучения» [2, с. 266].

Дополнительные образовательные программы физической культуры и спорта способствуют поддержанию здоровья школьников и подготовке их к физическим нагрузкам. Особое значение придается развитию умений вести здоровый образ жизни самостоятельно.

На базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детский оздоровительно-образовательный спортивный центр» обеспечены все необходимые возможности для проведения занятий, способствующих улучшению и поддержанию детского здоровья. Команда педагогов центра отличается опытом и профессионализмом – все специалисты обладают высшим образованием, релевантным виду спорта, который они преподают, постоянно повышают свою квалификацию посредством регулярных курсов или успешно прошли аттестацию. В рамках нашего учреждения непрерывное образование ориентировано, прежде всего, на развитие личности обучающегося, рассматривая её как главную ценность и закономерный итог стремления к знаниям и совершенствованию окружающего мира.

В качестве методологического фундамента воспитательного процесса в классе выступает подход, фокусирующийся на индивидуальных особенностях каждого обучающегося. В настоящее время взаимосвязь общего и внешкольного обучения оценивается как важная составляющая непрерывного образования детей и зависит от их способности к самостоятельному поиску и использованию информации.

Ключевая задача дошкольной подготовки заключается в развитии у детей характеристик, требуемых для успешного освоения школьной программы – интереса к познанию, активности, независимости, целеустремлённости и креативного самовыражения. Навыки, умения и знания представляются неотъемлемой частью системы непрерывного образования и служат существенным ресурсом для становления личности ребёнка в сегодняшних реалиях.

Мы ставим перед собой задачу всестороннего развития обучающихся, уделяя внимание как их физическим возможностям, так и личности в целом, учитывая современные тенденции. Здоровье, интеллект, познавательные навыки, успешная социализация и адаптация в обучении – всё это формируется с учетом индивидуальности каждого ребенка, поскольку дети поступают к нам с разными способностями и разным уровнем знаний. Это требует внимательного подхода к особенностям каждого ребёнка и создания условий для индивидуального обучения.

Так поддерживается постоянное совершенствование детей, как в школе, так и на дополнительных занятиях. Эта направленность работы с детьми является ключевым элементом нашей педагогики. Некоторые ребята продолжили заниматься тем же, чем увлекались до школы, другие определились со сферами своего дальнейшего развития. Мы надеемся, что благодаря этому наши обучающиеся смогут сделать верный выбор жизненного пути. Преследуя цели профессионального роста в сфере педагогического сопровождения, преподаватель фокусируется на ключевых аспектах – поддержании высокой вовлеченности учащихся в образовательный процесс, формировании мотивации к регулярным тренировкам, развитии необходимых физических и психологических навыков и создании позитивного опыта, способствующего оздоровлению организма.

Каждый год наши дети посещают экспозиции учреждений дополнительного образования, принимают участие в состязаниях под названием «Крылья Ангела» и «Тропинки здоровья», а также реализуют проекты «Здоровое поколение», «Движение первых» и цикл инициатив под общим девизом «80 добрых дел». Благодаря этому положительные изменения стали заметны очень быстро. Ребята демонстрируют значительные достижения в различных спортивных мероприятиях, как внутри школы и города, так и на уровне области.

Воспитание уважения к занятиям спортом строится на осознании того, что здоровье – это не конечная цель тренировок, а инструмент для эффективной деятельности различного рода (учёбы, музыкального творчества, художественного развития, освоения технологий, определения профессионального пути).

Задачей специалиста дополнительного образования является не просто поддержание здоровья обучающихся во время занятий, но и формирование основы для полноценной и радостной жизни, которая требует крепкого здоровья. Именно поэтому необходимо пересматривать привычные подходы к обучению и формулировать цели так, чтобы расширить кругозор детей, научить их необходимым вещам и развить способности для самостоятельных занятий физической активностью и её интеграции в повседневную жизнь ради укрепления здоровья.

На занятиях учреждений дополнительного образования приоритет отдается развитию не только физической формы, но и психологического благополучия, моральных ценностей, а также побуждению к осознанному выбору здорового образа жизни.

Применение инновационных методик обучения, ориентированных на поддержание здоровья и индивидуальный подход к каждому ученику, позволяет улучшить показатели здоровья воспитанников спортивных центров, прививает им привычки здорового образа жизни, ответственность за собственное здоровье и уважение к здоровью окружающих.

Следовательно, в организациях дополнительного образования, особенно в муниципальном бюджетном учреждении «Детский оздоровительно-образовательный спортивный центр», акцент делается на воспитании культуры здоровой жизни среди обучающихся и решении задачи сохранения и повышения их здоровья через регулярные занятия спортом.

Список литературы

1. Ващенко В. Непрерывное образование: чтобы концепция заработала // Вестник высшей школы. – 1991. – № 5. – С. 7.

2. Левченко О. Ю. Использование здоровьесберегающих приемов на уроках иностранного языка // Здоровьесберегающая деятельность образовательных организаций: проблемы и решения: Всероссийская научно-практическая конференция, Москва, 11–12 ноября 2021 г. – М.: Институт возрастной физиологии Российской академии образования, 2021. – С. 263–266. EDN KJECPN.

3. Чупаха И. В., Пужаева Е. З., Соколова И. Ю. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. – М.: Илекса, 2006. – 120 с.

УДК 364.044:378.046.4

Повышение квалификации и переподготовка специалистов социальной сферы Республики Беларусь в условиях практикоориентированности и ресурсных ограничений

В. В. Махнач
декан ФПКиП,
Институт дополнительного образования
Белорусского государственного университета,
Минск, Республика Беларусь
Ю. И. Сергеева
кандидат педагогических наук, доцент,
Институт дополнительного образования
Белорусского государственного университета,
Минск, Республика Беларусь

В статье рассматриваются актуальные вопросы повышения квалификации и переподготовки специалистов социальной сферы в Республике Беларусь как ключевого условия обеспечения качества предоставляемых социальных услуг. Подчеркивается значимость внедрения практико-ориентированных подходов в профессиональную подготовку кадров в условиях ограниченных финансовых, временных и кадровых ресурсов. Анализируются современные тенденции развития системы дополнительного образования в социальной сфере, а также предлагаются направления оптимизации образовательных программ с учетом потребностей отрасли и вызовов социально-экономической среды.

Ключевые слова: качество услуг, методы обучения, повышение квалификации, переподготовка, практико-ориентированность, ресурсные ограничения, социальная работа, специалисты социальной сферы, управление персоналом, эффективность обучения.

Advanced Training and Retraining of Social Sector Specialist in Belarus in a Practice-Oriented Environment and Limited Resources

V. V. Makhnach, J. I. Sergeeva

This article examines current issues related to professional development and retraining of social workers in the Republic of Belarus as a key factor in ensuring the quality of social services provided. It emphasizes the importance of implementing practice-oriented approaches to professional training in the context of limited financial, time, and human resources. It analyzes current trends in the development of the supplementary education system and proposes ways to optimize educational programs, taking into account industry needs and the challenges of the socioeconomic environment.

Key words: service quality, training methods, advanced training, retraining, practice-oriented approach, professional education, resource constraints, social work, social work specialists, human resources management, training effectiveness.

Система повышения квалификации и переподготовки специалистов социальной сферы в Республике Беларусь ориентирована на поддержание высоких стандартов работы в соответствии с государственной социальной политикой. Ра-

бота выстроена централизованно в соответствии с Трудовым кодексом Республики Беларусь, где закреплены право работников на повышение квалификации и обязанность нанимателя создавать для этого необходимые условия. Кодекс Республики Беларусь об образовании регламентирует порядок проведения повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов, регламентирует периодичность, продолжительность и порядок организации процесса. Отраслевые нормативные документы, стандарты и квалификационные характеристики для должностей специалистов по социальной работе, психологов и других сотрудников социальной сферы являются базовыми для разработки цели, задач и содержания программ.

Ключевыми организаторами и координаторами процесса повышения квалификации и переподготовки специалистов социальной сферы являются Министерство труда и социальной защиты Республики Беларусь и Министерство образования Республики Беларусь.

Переподготовка специалистов социальной сферы на базе высшего образования по специальности 9-09-0921-01 «Социальная работа» ведется в соответствии с образовательным стандартом переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование [1]. На обучение по данной специальности принимаются только лица, направленные Министерством труда и социальной защиты Республики Беларусь. Цель образовательной программы заключается в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных осуществлять активную социальную деятельность, направленную на оказание помощи и поддержки индивидам, группам и сообществам, находящимся в трудной жизненной ситуации. В рамках реализации программы особое внимание уделяется практико-ориентированному подходу, способствующему формированию у обучающихся профессиональных компетенций, необходимых для гармонизации личностных, общественных и профессиональных отношений. По окончании обучения выдается диплом государственного образца о переподготовке [2].

Руководящие работники и специалисты социальной сферы обязаны проходить государственное повышение квалификации не реже одного раза в 5 лет. Стандартные программы повышения квалификации могут быть длительностью от 36 до 80 академических часов и осуществляются за счет бюджетных средств, собственных средств организации или средств физических лиц. По окончании курсов выдается свидетельство государственного образца о повышении квалификации, которое является официальным документом для подтверждения прохождения обучения.

Система повышения квалификации и переподготовки специалистов социальной сферы в настоящее время сочетает традиционные и современные подходы: очное и заочное обучение с использованием дистанционных технологий (образовательные порталы, вебинары, электронные учебные материалы), обмен передовым опытом на базе лучших учреждений социального обслуживания, семинары, тренинги, мастер-классы.

Тематики программ повышения квалификации сфокусированы на актуальных задачах государственной социальной политики: совершенствование социальной работы с различными категориями населения (семьей, инвалидами, пожилыми людьми), внедрение новых социальных услуг и технологий, управление в социальной сфере, нормативное правовое обеспечение социальной работы, социально-психологические методы работы с клиентами, профилактика семейного неблагополучия и социального сиротства, социальная реабилитация и абилитация инвалидов.

Кафедра социально-трудовых отношений факультета повышения квалификации и переподготовки Института дополнительного образования Белорусского государственного университета является аналогичной кафедрой после расформирования в июле 2024 году Республиканского института повышения квалификации и переподготовки (РИПК) Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь. В составе факультета повышения квалификации и переподготовки БГУ кафедра возобновила свою работу в марте 2025 г.

В 2025 учебном году кафедра осуществляет повышение квалификации специалистов социальной сферы республики по 16 тематикам:

- Уход за нетрудоспособными гражданами в условиях стационарного социального обслуживания и на дому;
- Содержание и технологии работы с семьями, воспитывающими детей, находящимися в трудной жизненной ситуации, в том числе в ситуации домашнего насилия;
- Организация оказания социальных услуг на дому;
- Содержание и технология работы по социальной реабилитации, абилитации инвалидов;
- Социальная реабилитация зависимых лиц и лиц, освободившихся из мест лишения свободы. Выполнение функций по опеке и попечительству;
- Развитие законодательства в области социального обслуживания и социальной помощи;
- Современные технологии оказания психологической помощи;
- Организация работы по социальной реабилитации граждан, проживающих в социальных пансионатах, восстановление в дееспособности;
- Адаптивная физическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями;
- Правила и техники установления взаимодействия и коммуникации, оказания ситуационной помощи людям с инвалидностью в зависимости от видов нарушений здоровья;
- Организация и содержание воспитательной работы в учреждениях социального обслуживания;
- Организация питания в учреждениях социального обслуживания;
- Осуществление сопровождения (персонального ассистирования) отдельных категорий инвалидов;
- Совершенствование профессиональной компетентности переводчиков жестового языка;

- Технологии социальной реабилитации, абилитации людей с инвалидностью по зрению;
- Специфика применения альтернативной и дополнительной коммуникации, технологии ясного языка с лицами с инвалидностью.

Также кафедра факультета организует единственную в республике переподготовку специалистов социальной сферы на базе высшего образования по специальности 9-09-0921-01 «Социальная работа».

В современных условиях практикоориентированности и ресурсных ограничений эффективное повышение квалификации и переподготовка в социальной сфере – это непрерывный и персонализированный процесс, интегрированный в ежедневную практику. Новое – смещение фокуса с передачи знаний на развитие практических компетенций, создание среды, где специалист чувствует поддержку и мотивацию к постоянному росту.

В своей работе профессорско-преподавательский состав кафедры придерживается следующего подхода: развитие ради результата. Прежде всего, акцент делается не только на актуальные знания (новое в законодательстве, новые методики реабилитации и абилитации с различными категориями клиентов), но и на развитие гибких навыков (soft skills), таких как профилактика эмоционального выгорания, навыки межведомственного взаимодействия, основы проектного менеджмента и фандрайзинга. В программы гармонично включены активные и интерактивные форматы обучения: специалисты Министерства труда и социальной защиты – приглашенные и специалисты-практики – помогают в разборе реальных профессиональных ситуаций. Проводятся групповые сессии, где специалисты из числа слушателей делятся региональным опытом и получают обратную поддержку коллег. Кросс-функциональные практические занятия на выездных площадках позволяют видеть работу коллег из других учреждений и организаций социальной работы, перенимать лучшие практики. Онлайн-сообщества слушателей создаются в удобном мессенджере в каждой группе повышения квалификации и переподготовки и дают возможность специалистам оперативно задавать вопросы, обмениваться документами и профессиональными новациями. Занятия с элементами тренинга, круглые столы, деловые игры, просмотры учебных фильмов, видеомосты со специалистами из регионов являются регулярной формой образовательного процесса повышения квалификации. Система построения курса повышения квалификации основана на принципе микрообучения (Microlearning): это очень мобильные актуальные информационно короткие блоки (15–20 минут) по конкретной подтеме (например, по подтемам: «Алгоритм работы с признаками суицида», «Оформление документа с использованием нейросетей» и др.). Использование оценки эффективности по итогам обучения (анонимные анкеты) дает возможность увидеть реакцию слушателей на программу, актуальность ее содержания и учебно-методические составляющие организации курса в целом. Все слушатели системы повышения квалификации и переподготовки имеют возможность пользоваться различными вариантами доступа к уникальным информационным ресурсам по социальной работе академической библиотеки крупнейшего университета Беларуси.

Несмотря на продуманную и отлаженную систему повышения квалификации и переподготовки специалистов социальной сферы, перед кафедрой стоят вызовы, в целом характерные в условиях практикоориентированности и ресурсных ограничений. Так, перспективным направлением на ближайшее будущее станет налаживание и расширение партнерских связей с отечественными и зарубежными общественными и государственными организациями, работающими в сфере социальной защиты, участие в международных проектах. Углубление проектной деятельности – обучение специалистов через создание и реализацию реального социального проекта – еще одно важное направление развития деятельности кафедры.

Актуальным является создание сетевых образовательных программ по социальной работе совместно с учреждениями образования системы Министерства здравоохранения Республики Беларусь. Такие программы имеют колоссальный практикоориентированный потенциал в условиях изменяющихся качественных и количественных характеристик современного социума.

Расширение работы с современными электронными сервисами и развитие цифровой грамотности позволит преподавателям делать акцент на персонифицированные методики работы с населением. Учет индивидуальных профессиональных дефицитов даст возможность диагностики и построения личных образовательных траекторий специалистов и формирование персонального плана развития. Возобновление смешанного обучения (Blended Learning) позволит комбинировать очные интенсивы (лекции, выездные практические занятия, тренинги, деловые игры) с самостоятельной онлайн-работой (вебинары, видеоуроки, электронные материалы), что снизит затраты и увеличит охват специалистов по республике.

Система повышения квалификации и переподготовки специалистов социальной сферы в Республике Беларусь характеризуется высокой степенью централизации и государственным регулированием, что обеспечивает ее системность и структурную упорядоченность. Ключевым преимуществом данной модели выступает четкая организационная структура, согласованная с актуальными государственными приоритетами в сфере социальной политики и профессионального развития специалистов. В перспективе основным направлением совершенствования системы является повышение ее адаптивности, практической направленности и способности учитывать индивидуальные образовательные потребности специалистов, особенно в условиях ориентации на практику и ограниченности ресурсов.

Список литературы

1. Образовательный стандарт переподготовки руководящих работников и специалистов (ОСРБ 9-09-0921-01), имеющих высшее образование. Специальность: 9-09-0921-01 Социальная работа. Квалификация: Специалист по социальной работе. [Электронный ресурс]. URL: https://bit.ly/47J9I2I

2. Факультет повышения квалификации и переподготовки Института дополнительного образования Белорусского государственного университета [Электронный ресурс]. URL: https://bit.ly/3WV8XNQ

УДК 373.1

Непрерывное образование в эпоху нейросетей: вызовы дидактики и методики

Е. А. Мушарапова
учитель,
МОУ «Дубровская СОШ» им. Героя Советского Союза Д. Е. Оскаленко,
пгт Дубровка, Россия

В статье исследуется трансформация подходов к обучению детей в условиях стремительного развития искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетевых технологий. Анализируется, как традиционные дидактические принципы и методики преподавания сталкиваются с беспрецедентными вызовами, порожденными способностью ИИ генерировать контент, решать сложные задачи и персонализировать информационные потоки. Доказывается, что эпоха нейросетей требует перехода от парадигмы «образования на всю жизнь» к парадигме «непрерывного образования через всю жизнь», где фокус смещается с усвоения готовых знаний на развитие метапредметных навыков, критического мышления и цифровой гигиены. Рассматриваются новые роли учителя – от транслятора знаний к фасилитатору, навигатору и «тренеру» человеческих качеств. Предлагаются конкретные методические подходы к интеграции ИИ в учебный процесс, направленные на формирование у учащихся способности к осознанному и этичному взаимодействию с технологиями. Статья адресована педагогам, методистам, руководителям образовательных учреждений и родителям, заинтересованным в подготовке детей к вызовам цифрового будущего.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), нейросети, непрерывное образование, дидактика, методика преподавания, критическое мышление, цифровая грамотность, персонализация обучения, роль учителя, вызовы образования.

Lifelong Learning in the Age of Neural Networks: Challenges for Didactics and Methodology

E. A. Musharapova

This article explores the transformation of approaches to teaching children in the context of the rapid development of artificial intelligence (AI) and neural network technologies. The author analyzes how traditional didactic principles and teaching methodologies are facing unprecedented challenges posed by AI's ability to generate content, solve complex problems, and personalize information flows. The article argues that the age of neural networks necessitates a shift from the paradigm of "education for life" to the paradigm of "lifelong learning," where the focus moves from the assimilation of ready-made knowledge to the development of meta-subject skills, critical thinking, and digital hygiene. The new roles of the teacher – from a knowledge transmitter to a facilitator, navigator, and "coach" of human qualities – are examined. Concrete methodological approaches to integrating AI into the educational process are proposed, aimed at developing students' ability for conscious and ethical interaction with technology. The article is addressed to teachers, methodologists, educational institution leaders, and parents interested in preparing children for the challenges of the digital future.

Key words: artificial intelligence (AI), neural networks, lifelong learning, continuous education, didactics, teaching methodology, critical thinking, digital literacy, personalization of learning, the role of the teacher, challenges of education.

Современный мир переживает четвертую промышленную революцию, ядром которой становятся технологии искусственного интеллекта. Нейросети, такие как GPT, DALL-E и др., перестали быть предметом изучения узких специалистов и вошли в повседневную жизнь, кардинально меняя ландшафт профессий, коммуникации и, что особенно важно, образования. Если ранее образовательные реформы были относительно постепенными, то сегодня мы сталкиваемся с ситуацией, когда технологический уклад меняется быстрее, чем успевает адаптироваться система обучения.

Школьное образование, исторически построенное на модели передачи стабильного, проверенного знания от учителя к ученику, оказалось в эпицентре этого шторма. Ученик с помощью нескольких запросов к нейросети может получить не только реферат по произведению классика, но и развернутый анализ его творчества, написать стихотворение в нужном стиле или решить сложную математическую задачу с пошаговым объяснением. Это ставит под сомнение традиционные цели, содержание и методы обучения.

В данной статье предпринята попытка дать ответ на ключевые вопросы: какие вызовы нейросети бросают классической дидактике и методике? Как должна измениться роль учителя? И наконец, какие новые подходы и принципы должны стать основой непрерывного образования, способного подготовить ребенка не просто к экзамену, а к жизни в мире, где ИИ станет его постоянным спутником?

1. Вызовы традиционной дидактике: пересмотр основ

Дидактика как теория обучения и образования базируется на фундаментальных принципах: научности, доступности, систематичности, наглядности, связи теории с практикой и др. Нейросети заставляют переосмыслить каждый из них.

1.1. Принцип научности и достоверности знания

Традиционно учитель и учебник были гарантами достоверности информации. Нейросети, однако, не оперируют истиной, а предсказывают наиболее вероятную последовательность слов. Это порождает феномен «галлюцинаций ИИ» – убедительно сформулированных, но абсолютно ложных утверждений. Вызов заключается в том, чтобы научить детей не получать готовое знание, а верифицировать его. Принцип научности трансформируется в принцип критической верификации. Учащийся должен уметь проверять информацию, полученную от ИИ, по нескольким источникам, оценивать ее логическую непротиворечивость и отделять факты от интерпретаций, сгенерированных алгоритмом.

1.2. Принцип доступности и персонализации

Нейросети предлагают беспрецедентный уровень персонализации. Они могут адаптировать сложность текста, темп подачи информации и стиль объяснения под конкретного пользователя. Это делает устаревшей унифицированную программу для всего класса. Вызов для дидактики – разработать модели, в которых ИИ становится инструментом для создания индивидуальных образовательных траекторий. Учитель, освобожденный от рутинного фронтального объяснения, может сосредоточиться на диагностике пробелов, поддержке мотивации и помощи в преодолении индивидуальных трудностей каждого ребенка.

1.3. Принцип систематичности и последовательности

Классическое образование выстроено по принципу «от простого к сложному». ИИ, способный дать сложный ответ на простой вопрос, ломает эту последовательность. Ребенок может получить глубокий анализ философского текста, не прочитав его. Это не отменяет необходимость системных знаний, но меняет их природу. Акцент смещается с накопления фактов на выстраивание системы взаимосвязей и метазнаний. Важно не знать все даты Великой французской революции, а понимать ее причины, этапы и последствия, чтобы иметь возможность вести содержательный диалог с ИИ на эту тему и оценивать качество его выводов.

1.4. Принцип наглядности

Нейросети для генерации изображений и видео создают любую визуализацию по текстовому запросу. Это открывает фантастические возможности для иллюстрации сложных понятий (от структуры ДНК до битвы при Ватерлоо). Однако вызов заключается в том, чтобы научить детей «читать» и критически оценивать сгенерированные образы, понимать, что они являются интерпретацией, а не фотографической реальностью.

2. Методические вызовы: от репродукции к сотворчеству

Если дидактика определяет «чему учить», то методика отвечает на вопрос «как учить». Здесь трансформация еще более очевидна.

2.1. Смерть традиционного эссе и домашнего задания

Задания типа «напиши сочинение на тему...» или «реши 10 однотипных задач» теряют смысл. Нейросеть выполнит их быстрее и, возможно, качественнее среднестатистического ученика. Методика должна уйти от репродуктивных заданий к проектной деятельности и решению открытых задач. Вместо сочинения о природе в лирике Ф. И. Тютчева – задание: «Используя ИИ, собери и проанализируй все стихотворения Ф. И. Тютчева о природе, выдели основные мотивы, визуализируй их с помощью нейросети и подготовь презентацию, в которой защити свою классификацию». Здесь ИИ – не плагиат, а инструмент исследования, а ученик выступает в роли куратора, аналитика и критика.

2.2. Формирование навыков промптинга (Prompt Engineering)

Умение грамотно формулировать запросы к ИИ (промпты) становится ключевой компетенцией XXI века. Методически необходимо интегрировать в учебный процесс задания, направленные на развитие этого навыка. Например:

Базовый уровень: «Сформулируй запрос к ИИ, чтобы получить краткую биографию Ломоносова для ученика 5-го класса».

Продвинутый уровень: «С помощью серии запросов заставь ИИ выступить в роли оппонента в дискуссии о вреде и пользе социальных сетей, подготовь контраргументы».

Это учит детей структурировать мысль, предвосхищать ответ системы и вести с ней содержательный диалог.

2.3. Акцент на «человеческих» навыках (Soft Skills)

Поскольку рутинные интеллектуальные операции автоматизируются, ценность приобретают навыки, которые пока недоступны ИИ:

критическое и креативное мышление: способность ставить под сомнение выводы ИИ, находить неочевидные связи, генерировать принципиально новые идеи;

эмоциональный интеллект и эмпатия: понимание эмоций, мотивов и потребностей других людей;

коллаборация и коммуникация: умение работать в команде, вести переговоры, доносить свою точку зрения;

этика и ответственность: понимание этических дилемм, связанных с использованием ИИ (предвзятость алгоритмов, конфиденциальность данных, авторское право на сгенерированный контент).

Методика должна создавать учебные ситуации, где эти навыки являются не побочным продуктом, а главной целью.

3. Новая роль учителя: от транслятора к фасилитатору и навигатору

Пугающие прогнозы, что ИИ заменит учителя, беспочвенны. И это заставит учителя в ролевом плане измениться лучшую сторону.

Так, учитель-навигатор помогает ученику ориентироваться в безбрежном океане информации и инструментов, включая ИИ. Он не дает готовых ответов, а учит, где и как их искать, как отличать надежные источники от ненадежных;

учитель-фасилитатор организует учебную среду, где дети взаимодействуют, дискутируют, создают проекты, а ИИ выступает их помощником. Он модерирует дискуссии, задает правильные вопросы и стимулирует глубокое мышление;

учитель-«тренер» человечности: его главная задача – развивать в учениках те самые «человеческие» навыки, быть ментором, вдохновителем и образцом эмоционального и ethical интеллекта;

учитель-создатель контекста, ИИ выдает деконтекстуализированную информацию. Учитель же встраивает ее в культурный, исторический и социальный контекст, наполняя знание смыслом и ценностью.

4. Принципы построения новой образовательной экосистемы

Чтобы ответить на эти вызовы, необходимо построить образовательную экосистему, основанную на следующих принципах:

1. Гибкость и адаптивность: Учебные планы и программы должны регулярно пересматриваться и адаптироваться под новые технологические реалии.

2. Интеграция, а запрет на использование ИИ в школах контрпродуктивен и невыполним. Стратегия должна заключаться в его разумной и педагогически обоснованной интеграции.

3. Фокус на метапредметности: ядром содержания образования должны стать универсальные учебные действия (УУД) – умение учиться, ставить цели, работать с информацией.

4. Формирование цифровой гигиены и культуры: обучение безопасному и этичному использованию технологий, осознанию их влияния на психику и общество.

5. Непрерывное образование педагогов: учителя должны быть не просто ознакомлены с ИИ, а активно использовать его в своей профессиональной деятельности для планирования уроков, создания материалов и автоматизации рутины.

Эпоха нейросетей – не апокалипсис для образования, а мощный катализатор давно назревших перемен. Она обнажает слабые места традиционной системы и заставляет нас вернуться к фундаментальному вопросу: ради чего мы учим детей? Если целью является натаскивание на сдачу стандартизированных тестов, то ИИ действительно становится угрозой. Но если целью является воспитание мыслящей, творческой, ответственной и адаптивной личности, способной к непрерывному развитию в быстроменяющемся мире, то нейросети – наш величайший союзник.

Вызовы для дидактики и методики огромны, но они открывают путь к созданию более персонализированного, глубокого и человекоориентированного образовательного процесса. Учитель, вооруженный не указкой, а современными технологиями и вечными ценностями, остается центральной фигурой в подготовке нового поколения к будущему, которое они будут создавать уже сегодня.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. – М.: Просвещение, 2012. – 447 с.

2. Каспарова Е. Л. Искусственный интеллект в образовании: вызовы и возможности // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9. – № 2. – С. 8–18.

3. Фрумин И. Д. Умная школа: как искусственный интеллект меняет образование. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2023. – 256 с.

4. Шваб К. Четвертая промышленная революция. – М.: Эксмо, 2016. – 288 с.

УДК 331.548

Аудиопередача как альтернативный инструмент профориентации в дефектологическом образовании

Н. В. Наумова
старший преподаватель кафедры сурдопедагогики,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия
М. И. Филиппова
ассистент кафедры сурдопедагогики,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия
С. К. Беляева
студент кафедры сурдопедагогики,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия
У. Д. Соловьева
студент кафедры сурдопедагогики,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения абитуриентов, выбирающих направление Дефектологическое образование. На основе анализа современного состояния профориентационной работы и данных информационного мониторинга обосновывается необходимость разработки альтернативных средств ориентации. Представлены методологические основы создания и структура просветительской аудиопередачи «Дорога в

дефектологию», реализуемой в институте дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена. Подробно описаны этапы реализации проекта, тематическое наполнение выпусков и механизмы обратной связи. Показана эффективность использования аудиоформата в комплексе профориентационных мероприятий.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, абитуриенты, дефектологическое образование, аудиопередача, просветительский проект, подкаст, информационный мониторинг, сурдопедагогика.

Audio Program as an Alternative Tool for Career Guidance in Defectology Education

N. V. Naumova, M. I. Filippova, S. K. Belyaeva, U. D. Solovyova

The article addresses the issue of career self-determination among applicants choosing the field of defectology education. Based on an analysis of the current state of career guidance activities and data from informational monitoring, the necessity of developing alternative orientation tools is justified. The methodological foundations for creating and the structure of the educational audio program "The Road to Defectology" are presented, which is implemented at the Institute of Defectology Education and Rehabilitation of the Herzen Russian State Pedagogical University. The stages of project implementation, thematic content of the episodes, and mechanisms for feedback are described in detail. The effectiveness of using the audio format within a comprehensive set of career guidance activities is demonstrated.

Key words: career guidance, applicants, defectology education, audio program, educational project, podcast, informational monitoring, sign language pedagogy.

Актуальность проблемы профессионального самоопределения в современном образовательном пространстве обусловлена возрастающими требованиями к качеству подготовки специалистов. Особую значимость этот вопрос приобретает в области дефектологического образования, где профессиональная пригодность предполагает наличие не только специальных знаний и умений, но и определенных личностных качеств. В контексте современной образовательной парадигмы реализация данной задачи связана с апробацией актуальных средств и механизмов развития личностного потенциала обучающихся, а также с проектированием среды, способствующей осуществлению осознанной профессиональной самоидентификации, что в конечном итоге детерминирует подготовку компетентных кадров [2].

Многоаспектность проблем профессиональной ориентации подтверждается фундаментальными исследованиями в области психологии (Е. А. Климов, О. Г. Носкова, Ю. П. Поваренков), педагогики (П. С. Лернер, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова), медицины, права и экономики.

Исследование в формате информационного мониторинга было инициировано и проведено преподавателями кафедры сурдопедагогики Н. В. Наумовой и М. И. Филипповой института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена. Основной задачей являлась оценка сформированности представлений о профессиональных перспективах у студентов-сурдопедагогов.

В исследовании приняли участие студенты бакалавриата 2–5 курсов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование профиль Сурдопедагогика.

Методологическую основу исследования составили принципы системного и личностно-деятельностного подходов. На начальном этапе с целью диагностики исходного уровня информированности студентов о специфике дефектологического образования был реализован информационный мониторинг [1]. Основной массив эмпирических данных был получен посредством анализа письменных работ (эссе) на тему «Мое представление о работе сурдопедагога до поступления в институт и в настоящее время». Проведенный анализ текстовых материалов выявил ряд проблемных аспектов:

– отсутствие дифференцированного понимания профессии учителя-дефектолога;

– генерализованное представление о работе с различными категориями детей с ОВЗ;

– недостаточная осведомленность о специфике работы с детьми с нарушением слуха.

На основании выявленных проблем был разработан и внедрён просветительский проект «Дорога в дефектологию», представляющий собой серию тематических аудиовыпусков для потенциальных абитуриентов, их родителей и всех заинтересованных лиц.

Концептуальные основы проекта:

– научность и достоверность предоставляемой информации;

– доступность изложения для различных категорий слушателей;

– системность подачи материала;

– практическая ориентированность контента.

Опишем структурно-содержательные характеристики проекта. Каждый выпуск имеет унифицированную структуру, включающую:

1. Приветственную аудиозаставку.

2. Информационный дисклеймер.

3. Основной тематический блок.

4. Заключительный – анонс.

Тематическое наполнение выпусков:

1. «Организационно-правовые аспекты приемной кампании» – освещение вопросов поступления и необходимой документации.

2. «Историко-генеалогический анализ развития дефектологического образования» – ретроспективный анализ становления научной школы.

3. «Профессиональные траектории выпускников» – анализ карьерного роста и профессиональной адаптации.

4. «Научно-педагогический потенциал кафедры сурдопедагогики» – презентация исследовательских направлений и образовательных программ.

5. «Трудоустройство и профессиональная реализация» – взаимодействие с работодателями и перспективы карьерного роста.

6. «Образовательная экосистема подготовки дефектологов» – описание образовательного процесса и формируемых компетенций.

Апробация проекта показала его высокую эффективность. Количественный и качественный анализ обратной связи (более 100 комментариев и вопросов, также более 120 прослушиваний) свидетельствует о:

- повышении уровня информированности целевой аудитории;
- формировании адекватных профессиональных ожиданий;
- росте мотивации к получению дефектологического образования.

Сравнительный анализ данных входного мониторинга и текущей обратной связи демонстрирует положительную динамику в понимании специфики дефектологической деятельности.

Просветительская аудиопередача «Дорога в дефектологию» доказала свою эффективность как современное средство профессиональной ориентации. Проект успешно интегрируется в существующую систему профориентационной работы, дополняя традиционные формы и расширяя возможности доступа к релевантной информации для потенциальных абитуриентов.

Перспективы развития проекта включают:

- расширение тематики выпусков;
- вовлечение большего числа экспертов;
- разработку инновационных форм взаимодействия со слушателями;
- проведение лонгитюдного исследования эффективности проекта.

Данное исследование подтверждает целесообразность использования альтернативных форматов в профессиональной ориентации и открывает новые возможности для совершенствования системы подготовки будущих дефектологов.

Список литературы

1. Наумова Н. В. Профориентационная работа с учащимися психолого-педагогических классов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / Наумова Н. В., Филиппова М. И. // Кафедра сурдопедагогики: межинституциональное взаимодействие науки и практики: сборник научных и учебно-методических статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Герценовские чтения: современные проблемы дефектологии и реабилитологии: семья лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в контексте образовательных отношений», Санкт-Петербург, 25–29 марта 2024 г. / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, институт дефектологического образования и реабилитации, кафедра сурдопедагогики. – СПб., 2024. – Вып. 2. – С. 35–39.

2. Филиппова М. И. О компетентности и компетенции в подготовке сурдопедагогов в условиях высшего образования // Приложение международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2023. – № 1. – С. 137–144.

УДК 37.022

Целесообразность организации эксперимента для доказательства эффективности дидактических методик

П. А. Ноздров
аспирант кафедры теории и методики непрерывного
профессионального образования,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

В статье рассматривается целесообразность организации эксперимента при оценке эффективности дидактических методик. Анализ ряда диссертационных исследований приводит к выводу о частом методологически необоснованном выборе эмпирического метода при осуществлении доказательства эффективности разрабатываемых методик. Более объективным методом в указанном случае зачастую может являться опытная работа по причине многокомпонентности любой методики и сложности педагогической системы как таковой.

Ключевые слова: эффективность дидактических методик, контрольные группы, педагогический эксперимент и опытная работа, методология проведения экспериментов и опытных работ.

The Feasibility of Organizing an Experiment to Demonstrate the Effectiveness of Didactic Methods

P. A. Nozdrov

The article discusses the feasibility of organizing an experiment to assess the effectiveness of didactic methods. An analysis of a number of dissertation studies leads to the conclusion that the choice of an empirical method is often methodologically insufficient when proving the effectiveness of developed methods. In this case, an experimental work may be more objective due to the multicomponent nature of any method and the complexity of the educational system itself.

Key words: effectiveness of didactic methods, control groups, pedagogical experiment and experimental work, methodology for conducting experiments and experimental works.

Проверка гипотез в психологии и педагогике зачастую подразумевает проведение эксперимента и, соответственно, наличие независимой переменной, экспериментальной и контрольной групп [2; 3; 6]. Организация экспериментов при оценке эффективности методик формирования и развития компетенций, очевидно, подразумевает значительные трудности. Образовательный процесс – это сложная многокомпонентная система с множеством переменных, влияющих на результат обучения и воспитания. Дидактическая методика как часть образовательного процесса сама является совокупностью взаимосвязанных элементов, изменение одного из которых влияет на результаты её применения [5]. Разумеется, проверка эффективности новой, разрабатываемой методики не может опираться на эксперимент, как на подходящий метод эмпирического исследования. К сожалению, проведённый анализ значительного количества диссертационных исследований по разработке методик формирования и развития компетенций показал, что в ряде работ зачастую прослеживается недостаточное владение методологией психолого-педагогического эксперимента [4].

Нами не указываются ссылки на конкретные исследования, однако значительное количество проанализированных работ, к сожалению, изобилуют указанными далее недостатками, что свидетельствует о существовании негативной тенденции в отечественных работах в целом.

Так, в настоящее время можно увидеть педагогические эксперименты (в том числе и в уже защищённых диссертационных исследованиях), подтверждающие эффективность разработанных технологий или методик с расплывчатыми формулировками в отношении контрольных групп. Зачастую в данных исследованиях речь идёт о некоем «стандартном преподавании той или иной дисциплины» без описания конкретных действий преподавателя. Иными словами, при описании проведённого эксперимента исследователями могут указываться детали разработанной методики, а процессы, протекающие в контрольной группе, обычно обозначаются обобщениями, а в некоторых экспериментах не указываются совсем. В следующих за описанием эксперимента выводах предпочтение, как правило, отдаётся «новой» методике, апробированной на экспериментальной группе, которая демонстрирует более высокие показатели исследуемых параметров, чем контрольная. При этом помимо деталей о контрольных группах зачастую отсутствуют данные о продолжительности апробации, не учитываются внешние факторы, которые могут влиять на чистоту эксперимента, слабо доказательна валидность способов и критериев оценивания достижения результатов, которые также являются важными элементами объективного педагогического исследования. Не говоря уже о том факте, что эксперимент подразумевает изменение только одной конкретной переменной, т. е. доказательство превосходства экспериментальной методики, кардинально отличающейся от применяемой в контрольной группе, методологически некорректно.

Обращение к контрольной группе в психологических и педагогических экспериментах обусловлено необходимостью сравнения схожих выборок респондентов/ участников, которые подвергались и не подвергались исследуемому влиянию [2; 6]. Иными словами, исследователями производятся замеры до эксперимента (обеспечена гомогенность групп и условий обучения, а также демонстрируются относительно одинаковые результаты, связанные с исследуемым фактором) и после (производится анализ произошедших изменений между контрольной и экспериментальной группами). Таким образом, экспериментатор может продемонстрировать, что полученные изменения в экспериментальной группе были вызваны именно влиянием экспериментального фактора, так как схожая выборка, не подвергшаяся влиянию, продемонстрировала иные результаты.

Важно отметить, что применение данного метода при изучении эффективности методик подразумевает, что исследователь способен обеспечить идентичность происходящих процессов в контрольной и экспериментальной группах за исключением того фактора, который является предметом исследования, что, учитывая сложную структуру методик, представляется труднодостижимым.

Тем не менее во многих диссертационных исследованиях широко распространены такие обозначения, как «стандартная» методика преподавания и «экспериментальная». Даже при исключении положения о том, что не может существовать какой-либо «стандартной» методики для контрольных групп, полученные в ходе исследования результаты могут служить лишь доказательством того, что одна конкретная методика преподавания эффективнее другой только по рассматриваемым показателям и только в описанных исследователем условиях проведения эксперимента.

По нашему мнению, целесообразность применения эксперимента при исследовании эффективности методик зачастую отсутствует, так как методика преподавания является сложной многокомпонентной совокупностью элементов с массой взаимозависимых факторов, которые могут в разной степени влиять на качество обучения (методы, технологии, средства, формы, принципы и т. д.).

Помимо того, исследователем должны быть соблюдены идентичные условия эксперимента, касающиеся обучающихся: гомогенность выборки, помещение, освещение, время занятий, степень усталости, длительность курса, личные и профессиональные особенности преподавателя (-ей), участвующих в эксперименте, и др.

Таким образом, организация эксперимента в указанных педагогических исследованиях может быть целесообразна только при сравнении простого (по количеству взаимосвязей) узконаправленного фактора/ аспекта одной и той же методики, так как создаются поддающиеся контролю и оценке относительно схожие условия обучения. К примеру, включение определённых приёмов, действий в педагогический процесс, замена одних форм или средств обучения на другие, изменение продолжительности курса или других характеристик выполняемых действий.

Учитывая указанную выше сложность или невозможность соблюдения необходимых условий, мы в большинстве случаев склоняемся к нецелесообразности организации эксперимента при проверке и доказательстве эффективности дидактических методик. Больше отвечает целям указанных исследований опытная [3; 6] или опытно-поисковая (по В. И. Загвязинскому) [1] работа, не подразумевающая ни наличие одной независимой переменной, ни наличие контрольных групп. При этом значительно более высокую степень объективности и воспроизводимости можно получить посредством детального описания условий проведения исследования (в т.ч. включая характеристики выборки), порядка выполнения действий, измеряемых показателей, способов и критериев измерения результатов.

В таком случае проверка эффективности может быть выполнена и другими исследователями, которые смогут подтвердить или опровергнуть полученные исследователем результаты и сделанные выводы. Однако важно отметить, что организация опытной работы должна быть сопряжена с разработкой необходимой методологической базы, основанной на принципах воспоризводимости и объективности. Соответственно, эффективность той или иной методики может быть доказана количественно.

Таким образом, в качестве адекватной формы проверки эффективности разрабатываемых методик предлагается опытная работа. Иной формой может стать проведение серии взаимосвязанных экспериментов, которые будут основаны на изменении только одного фактора при неизменности и контролируемости остальных, что сопряжено со значительными организационными издержками.

Список литературы

1. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. – М. Академия, 2007. – 208 с.
2. Майерс Д. Социальная психология. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2022. – 800 с.
3. Новиков А. М. Общие эмпирические методы исследования // Эксперимент и инновации в школе. 2010. – № 1. – С. 2–9.
4. Ноздров П. А. Анализ диссертационных исследований по развитию иноязычной коммуникативной компетенции педагога в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы II Всероссийской научной конференции (с международным участием). – СПб., 2023. – С. 116–121.
5. Ноздров П. А. Возможность создания универсальной методики развития иноязычной коммуникативной компетенции педагога // XXVIII Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции: в 2 т. – СПб., 2024. – С. 235–238.
6. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – 3-е изд., перераб. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

УДК 331.108

Организационно-экономические аспекты развития непрерывного образования в регионе

С. В. Прокопенков
доктор экономических наук, профессор,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
А. Д. Каракулев
аспирант,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
Н. А. Мальцева
аспирант,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматриваются организационно-экономические аспекты развития непрерывного образования для целей обеспечения потребностей экономики региона. Анализируется роль регионального университета в решении социально-экономических задач развития региона. Отдельное внимание уделено влиянию непрерывного образования на региональную социально-экономическую систему с позиций расширения экономических возможностей предприятий, снижения безработицы, обеспечения социальной стабильности. Делается акцент на том, что экономический успех региона основан на регулярной переподготовке и повышении квалификации государственных служащих и сотрудников организаций.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, региональная экономика, рынок труда, потребности экономики в кадрах, сфера образования, дополнительное образование, система образования, социально-экономическая политика региона.

Organizational and Economic Aspects of the Development of Continuous Education in the Region

S. V. Prokopenkov, A. D. Karakulev, N. A. Maltseva

This article examines the organizational and economic aspects of developing continuing education to meet regional economic needs. It analyzes the role of the regional university in addressing the socioeconomic challenges of regional development. Particular attention is paid to the impact of continuing professional education on the regional socioeconomic system in terms of expanding the economic opportunities of enterprises, reducing unemployment, and ensuring social stability. The authors emphasize that a region's economic success is based on regular retraining of civil servants and organizational employees.

Key words: additional professional education, regional economy, labor market, economic needs for personnel, education sector, additional education, education system, regional socio-economic policy.

Социальная и экономическая сфера – это две важнейшие и одновременно самые проблемные области регионального развития. Одним из основных факторов, влияющих на социально-экономическое развитие региона, является уровень образования населения. Высокий уровень образованности жителей региона способствует лучшему экономическому развитию, привлечению инвестиций, развитию сферы услуг и повышению конкурентоспособности на внутреннем и международном рынках. Можно сказать, что это является определяющим фактором успешного экономического роста любого региона.

Согласно закону [5], образовательный процесс осуществляется, в частности, через профессиональные образовательные организации и высшие учебные заведения. Именно эти две учебные площадки являются базой для подготовки квалифицированных кадров для различных отраслей региона.

Возможности вузовской науки в современном мире достаточно обширны, а вклад региональных вузов в развитие территорий невозможно переоценить, поскольку именно они в последние 30 лет массово готовят новых работников для местных организаций любого профиля деятельности [3].

Однако образовательная сфера в России сталкивается с определенными проблемами, начиная с совершенно очевидной: традиционная высшая школа не может быть «универсальным инструментом» для выпускников, настроенным исключительно на создание таких важных качеств, как умение быстро перестраиваться под требования рабочей среды и противостоять психоэмоциональным нагрузкам [4].

Университеты не всегда имеют возможность оперативной трансформации образовательных программ высшего и среднего профессионального образования под потребности региональной экономики в кадрах. Данные изменения, в част-

ности, затруднены временным лагом, связанным с прогнозом потребности в кадрах, разработкой и реализацией соответствующих образовательных программ. На помощь приходит дополнительное профессиональное образование и профессиональное обучение, позволяющие решить проблему недостаточной гибкости в подготовке кадров и учесть региональные особенности и требования работодателей, представляющих предприятия региона.

В табл. 1 представлена численность обучающихся в учреждениях дополнительного профессионального образования в России в 2020–2024 гг., млн чел. [1].

Таблица 1

Численность обучающихся в учреждениях дополнительного профессионального образования в России в 2020–2024 гг., млн чел. [1]

Показатель	2020	2021	2022	2023	2024
Численность обучающихся, млн чел.	6,62	6,91	8,13	8,32	8,49
Динамика, % к предыдущему году	-	4,5	17,6	2,4	2,1

Анализируя динамику показателей 2020–2024 гг., можно сделать вывод, что дополнительное профессиональное образование уверенно набирает популярность и становится востребованным.

В Докладе Министерства науки и высшего образования о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования [2] приводится структура обученных слушателей в зависимости от категории в 2023 г. (табл. 2).

Таблица 2

Доля обученных слушателей в зависимости от категории в 2023 г.

Категория обучающихся по программам ДПО	Уд. вес, %
Работники предприятий и организаций	51,58
Работники образовательных организаций	32,20
Лица, замещающие государственные должности и должности государственной гражданской службы	2,11
Лица, замещающие муниципальные должности и должности муниципальной службы	0,87
Лица, уволенные с военной службы	0,02
Незанятые лица по направлению службы занятости	1,14
Студенты, обучающиеся по образовательным программам среднего профессионального образования	1,26
Студенты, обучающиеся по образовательным программам высшего образования	4,62
Другие категории	6,20

Организацию обучения представленных категорий в интересах развития социально-экономической системы региона целесообразно осуществлять через региональные вузы, учредителем которых выступают субъекты Российской Федерации.

На рис. 1 представлено взаимодействие участников организации непрерывного образования в регионе на базе регионального университета.

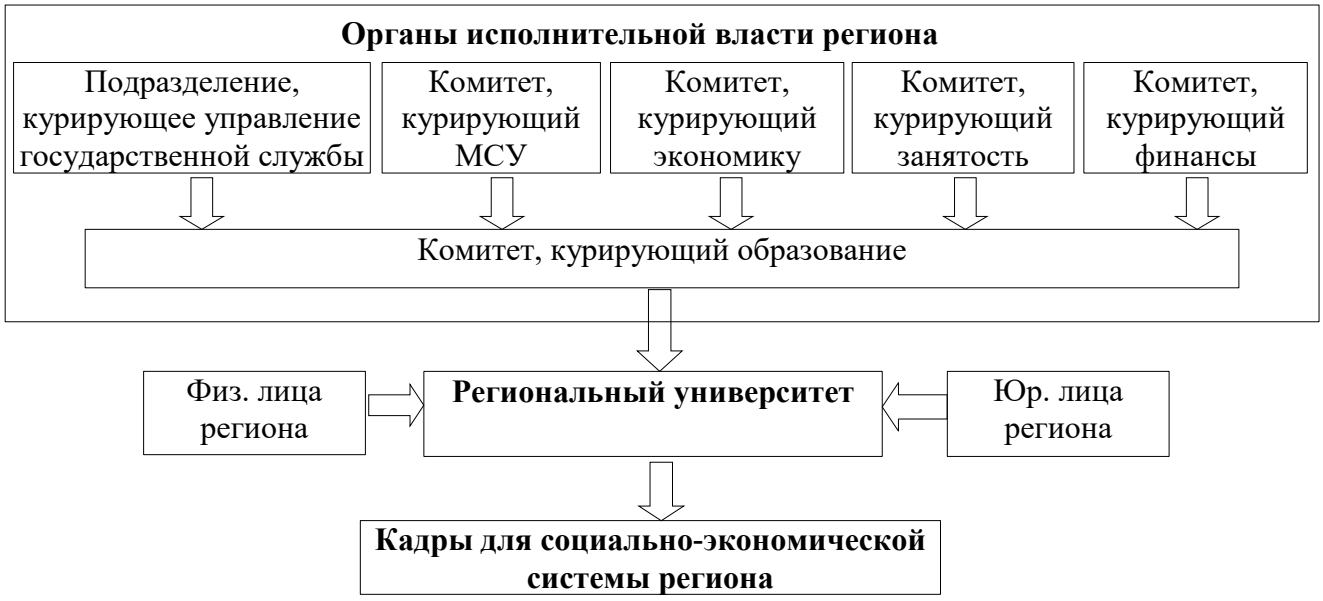


Рис. 1. Взаимодействие участников организации непрерывного образования в регионе на базе регионального университета

Экономический блок правительства региона организует сбор потребности в кадрах в регионе. На основании данной потребности, а также потребности в подготовке государственных и муниципальных служащих комитет, курирующий образование, формирует государственное задание на оказание государственных услуг региональному университету. Таким образом, у регионального университета формируется перечень образовательных программ, реализуемых за счет средств регионального бюджета: программы профессионального обучения, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного профессионального образования для различных категорий обучающихся. Также могут реализовываться и образовательные программы, заказчиком которых являются юридические и физические лица региона.

Выраженная актуальность системы переподготовки педагогических кадров определяется не только динамически изменяемым запросом со стороны обучающихся по новым специальностям, но и требованиями законодательства. Согласно закону [5], педагоги обязаны повышать квалификацию не реже одного раза в три года, при этом педагог имеет право повышать квалификацию и чаще.

В заключение отметим, что именно уровень образования населения региона является прочным фундаментом, обеспечивающим нарастающее экономическое

развитие, научно-технический прогресс, предоставляющий лидирующие позиции в региональном рейтинге Российской Федерации. Дополнительное профессиональное образование способствует приведению компетенций еще недавних выпускников вузов в соответствие с запросами регионального рынка труда, а для сотрудников государственного сектора экономики является инструментом регулярного повышения компетенции согласно нормативной базе, тем самым расширяя экономические возможности частных и государственных предприятий.

В будущем результатом работы системы непрерывного образования станет увеличение производительности труда на предприятиях, рост основных экономических показателей их деятельности. В совокупности всё это способствует формированию условий для экономического роста в регионе и повышения качества жизни населения.

Список литературы

1. Анализ рынка дополнительного профессионального образования в России в 2020–2024 гг., прогноз на 2025–2029 гг. URL: https://businesstat.ru/images/demo/additional_professional_education_russia_demo_businesstat.pdf

2. Доклад Министерства науки высшего образования о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, 2024. URL: http://static.government.ru/media/files/9FSaRZ2GJ7GRZc1hTICXDQAV9orIaXtI.pdf

3. Космачева Н. М. Вклад экономического факультета классического регионального университета в развитие региона: возможности и перспективы // Экономика нового мира. – 2022. – Т. 7. – № 3(26). – С. 6–15.

4. Прокопенков С. В. Процессы цифровой трансформации в непрерывном образовании / С. В. Прокопенков, А. Д. Каракулев // Непрерывное образование: опыт и новые вызовы: монография. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2024. – С. 114–124.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

УДК 004.8:371.3:81`243

Цифровой помощник: эффективные форматы работы с искусственным интеллектом в текстовой деятельности

А. В. Самолина
старший преподаватель,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы,
Москва, Россия

В статье рассматриваются эффективные форматы использования цифровых помощников на базе искусственного интеллекта (ИИ) в обучении текстовой деятельности. Актуальность темы обусловлена необходимостью адаптации образовательных методик к современным вызовам: информационной перегрузке, разному уровню языковых навыков обучающихся и ограниченной педагогической поддержке. Основное внимание уделяется анализу педагогических практик и эмпирических исследований, демонстрирующих потенциал цифровых помощников

в поддержке всех этапов работы с текстом. Акцентируется внимание на возможных рисках, делается вывод о необходимости педагогической осмысленности и регулируемой интеграции цифровых помощников в учебный процесс.

Ключевые слова: цифровой помощник, образовательные технологии, текстовая деятельность, методика преподавания.

Digital Assistant: Effective Working Forms in Text-based Acticities

A. V. Samolina

The article discusses effective formats of using digital assistants based on artificial intelligence (AI) in teaching textual activity. The relevance of the topic is due to the need to adapt educational methods to modern challenges - information overload, different levels of language skills of students and limited pedagogical support. The main focus is on the analysis of pedagogical practices and empirical studies demonstrating the potential of digital assistants in supporting all stages of working with text. The article focuses on possible risks and concludes that it is necessary to integrate digital assistants into the educational process in a pedagogically sound and regulated manner.

Key words: digital assistant, educational technologies, textual activity, teaching methodology.

Современное образование сталкивается с рядом существенных вызовов, особенно в области навыков работы с текстом: написание, редактирование, анализ, пересказ, аннотирование. В эпоху информационного изобилия и цифровых технологий учащимся все чаще приходится оперировать большими, фактологическими текстами, быстро ориентироваться в информации и одновременно сохранять качество и глубину понимания. В этих условиях появляются новые требования к учебным методикам, которые должны обеспечивать развитие не только языковых и коммуникативных компетенций, но и критического мышления, умения оценивать достоверность источников, корректировать и оптимизировать собственный текст.

Интерес к использованию искусственного интеллекта (ИИ) как цифрового помощника в обучении работе с текстом растет. ИИ-инструменты, такие как чатботы (на основе больших языковых моделей), системы автоматического анализа текстов, корректоры и генераторы текста, уже внедряются в практику преподавания, в том числе и в России. В преподавательской деятельности их использование позволяет ускорить обратную связь, повысить разнообразие заданий, облегчить подготовку к урокам/лекциям, а у обучающихся – поддержать индивидуализацию обучения.

Актуальность данной статьи определяется необходимостью систематизировать и проанализировать проверенные в педагогической практике формы использования ИИ-помощников, оценить их эффективность через эмпирические данные: результаты обучения, отзывы обучающихся, наблюдения преподавателей, продуктивность заданий и т.д. Такой анализ позволит выявить методически обоснованные форматы, которые можно внедрять в образовательный процесс, а также выявить ограничения и риски.

Целью данной статьи является выявление и обобщение эффективных практик использования цифрового помощника в обучении работе с текстом (написание, редактирование, анализ, пересказ, аннотирование) на основе некоторых эмпирических исследований и педагогической практики, оценка их эффективности и формулировка рекомендаций для преподавателей и методистов.

Для достижения поставленной цели необходимо учитывать контекст, в котором осуществляется обучение текстовой деятельности, а также те вызовы, с которыми сталкиваются современные педагоги и обучающиеся. Понимание этих вызовов позволяет более точно определить области, в которых применение цифровых помощников может быть действительно эффективным и педагогически обоснованным. В этой связи целесообразно начать с анализа ключевых проблем, характерных для современного образовательного процесса в области работы с текстом.

Основными современными вызовами в обучении текстовой деятельности являются следующие аспекты: 1. большой объем информации и сжатые сроки ее обработки. Учащиеся вынуждены анализировать большие тексты, быстро реагировать на задания, готовить письменные ответы в условиях ограниченного времени. 2. Неоднородность языковых навыков: в рамках одной учебной группы может наблюдаться значительная вариативность уровня владения языком, степени сформированности навыков письменной речи, а также способности к аналитической переработке текстовой информации. Данная неоднородность затрудняет разработку единых учебных заданий и обусловливает необходимость применения дифференцированных методических стратегий. 3. Ограниченность обратной связи: в условиях массового обучения преподавателю зачастую затруднительно обеспечить своевременное и развернутое сопровождение письменной деятельности каждого обучающегося. В результате внимание уделяется итоговым версиям текстов, тогда как предварительные этапы – создание черновиков, редактирование, самоанализ и рефлексия – остаются вне зоны педагогического контроля, что снижает потенциал формирования устойчивых навыков самостоятельной работы с текстом. 4. Достоверность и авторство: с появлением генеративных ИИ-инструментов (помощников) возникают вопросы: кому принадлежит текст, как проверить, что идеи и факты корректны, не содержат плагиата и т.д. 5. Этические и методические нормативные аспекты: интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс сопряжена с рядом системных ограничений. В частности, наблюдается неоднородность уровня цифровой компетентности среди преподавателей, что затрудняет повсеместное внедрение ИИ-помощников в практику обучения. Кроме того, существенным фактором является отсутствие доступа обучающихся к современным цифровым ресурсам, что может усиливать образовательное неравенство. Отдельного внимания требуют возникающие опасения, связанные с возможным снижением роли преподавателя и подменой элементов продуктивной учебной деятельности автоматизированными решениями, что, в свою очередь, может негативно сказаться на формировании у обучающихся навыков самостоятельной и критической работы с текстом.

В связи с вышесказанным представляется интересным рассмотреть примеры использования ИИ-помощников в процессе работы с текстом и проанализировать возможности, которые они предоставляют.

Так, использование чат-ботов на основе языковых моделей (ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и др.) открывает широкие возможности для поддержки обучающихся на всех этапах текстовой деятельности. Такие цифровые помощники позволяют сгенерировать текст по заданной теме, создать черновые версии, сформировать логическую структуру текста, подобрать аргументацию, осуществить стилистическое и грамматическое редактирование, а также выполнить пересказ и аннотирование исходного материала.

Показательным примером интеграции цифрового помощника в образовательный процесс является исследование П. В. Сысоева и Е. М. Филатова, в котором анализируется лингвистический и методический потенциал ИИ при обучении русскому языку как иностранному (РКИ). В рамках проведенного педагогического эксперимента студенты выполняли задание по написанию эссе, получали автоматическую обратную связь от цифрового помощника, содержащую комментарии по лексике, структуре и содержанию текста, после чего предоставляли окончательный вариант преподавателю для экспертной оценки.

Результаты исследования продемонстрировали, что взаимодействие обучающихся с цифровым помощником способствует развитию самостоятельных аналитических навыков при работе с текстами различных жанров. В частности, были отмечены возможности цифрового помощника по выявлению и иллюстрации языковых единиц в контексте, анализу грамматических реализаций, а также по работе с аутентичными текстами. Кроме того, ИИ обеспечил поддержку в осуществлении лингвистического анализа, выделяя стилистические несоответствия и грамматические ошибки.

Таким образом, цифровой помощник выполнил функцию промежуточного редактора, способствующего формированию у обучающихся навыков самооценки, осознанного письма и развитию письменной речи [1].

Еще одним показателем эффективности применения цифровых помощников на основе ИИ является исследование Е. Котельникова и В. Головизнена, касающиеся использования цифровых помощников с целью автоматической аннотации и анализа текстов в контексте лингвистического обучения. Основной целью исследования является сравнение двух методов извлечения информации из текста: экстрактивного (extractive) – выделение ключевых информационных единиц напрямую из исходного текста без изменения формулировок и абстрактивного (abstractive) – переформулирование содержания с помощью цифрового помощника на основе языковой модели.

В эксперименте обучающимся было предложено использовать ИИ для проведения автоматического анализа текста, включающего оценку стилистических структур, аргументации, выявление семантических связей, проверку на избыточность и повторяемость. Основное внимание уделялось определению того, какой из подходов обеспечивает более высокую степень информативности, связности и точности итогового содержания.

Результаты исследования показали, что применение абстрактивного метода с привлечением цифровых помощников способствовало значительному повышению уровня аргументированности и структурной целостности текстов. Так, по сравнению с экстрактивным подходом, точность и логическая выстроенность аргументов в аннотированных текстах выросли в среднем на 20 % – с 42,5 до 63,2 %, что свидетельствует о высоком потенциале цифровых помощников в развитии аналитических и текстопорождающих навыков у обучающихся [3].

Актуальными остаются и другие аспекты использования цифровых помощников в образовательной практике. Так, в исследовании Ф. А. Якубова и Г. А. Мусаджанова анализировались преимущества и ограничения применения языковой модели ChatGPT в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) студентов неязыковых специальностей технических вузов. Обучающимся было предложено выполнить задания с помощью ИИ, включающие генерацию текста, структурирование, исправление орфографических и грамматических ошибок. Авторы отмечают, что студенты положительно оценили применение цифрового помощника как средства поддержки, особенно на подготовительных этапах письменной работы. Однако были зафиксированы риски, связанные с возможным искажением исходного смысла, формированием зависимости от автоматизированных решений, а также необходимостью регулярной коррекции и контроля со стороны преподавателя [2].

Приведенный анализ позволяет утверждать, что интеграция цифровых помощников на основе ИИ в процесс обучения текстовой деятельности представляет собой перспективное и методически обоснованное направление развития современного образования. Использование ИИ-инструментов открывает широкие возможности для повышения эффективности работы с текстами на всех этапах: от генерации и структурирования содержания до редактирования, аннотирования, анализа и рефлексии.

Рассмотренные эмпирические исследования демонстрируют, что применение цифровых помощников позволяет не только повысить мотивацию обучающихся, но и способствует более глубокому пониманию языкового материала, развитию метапредметных навыков (критическое мышление, работа с ошибками, планирование и самоанализ). Особенно важно, что цифровые помощники успешно реализуют функцию промежуточной обратной связи в условиях, когда преподавателю затруднительно сопровождать каждого обучающегося индивидуально. ИИ способен выполнять роль «промежуточного редактора», обеспечивая рекомендации, диагностику, стилистическую и грамматическую корректуру. Это способствует формированию у обучающихся устойчивых навыков самооценки и саморедактирования.

В то же время выявлены некоторые ограничения, требующие методической и этической работы. Во-первых, чрезмерная автоматизация отдельных этапов учебной деятельности может ослабить формирование самостоятельного навыка создания текста, привести к зависимости от алгоритмов. Во-вторых, существуют риски искажения информации, смысловых сбоев, стилистических несоответствий, которые требуют вмешательства и контроля со стороны преподавателя.

В-третьих, остаются открытыми вопросы авторства, достоверности и академической добросовестности в условиях генеративного подхода к тексту.

Таким образом, цифровые помощники представляют собой эффективный инструмент поддержки текстовой деятельности, однако их интеграция должна осуществляться на основе четких педагогических целей, в условиях методической регуляции и сопровождения. Будущее текстовой подготовки обучающихся в значительной степени будет зависеть от того, насколько органично и ответственно пройдет интеграция работы цифровых помощников (ИИ) в образовательный процесс, с сохранением приоритета развития самостоятельного, осмысленного и критического отношения к языку, информации и тексту как таковому.

Список литературы

1. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Использование ИИ-помощников в обучении РКИ: лингвистичекий и методический потенциал // Русский язык за рубежом. – 2024. – № 2. – С. 45–57.

2. Якубов Ф. А., Мусаджанова Г. А. Использование искусственного интеллекта в процессе обучения РКИ в неязыковом ВУЗе // International Journal oF World Languages. 2024. № 2.

3. Goloviznina V., Kotelnikov E. Automatic Summarization of Russian Texts: Comparison of Extractive and Abstractive Methods. 2022. – URL: https://arxiv.org/abs/2206.09253 (дата обращения: 10.10.2025).

УДК 159.9

Педагогико-психологические аспекты воспитания в художественных произведениях Ч. Айтматова

М. М. Сатыбалдиев
старший преподаватель,
Ошский государственный педагогический университет,
г. Ош, Киргизская Республика
Э. Т. Турдубекова
Ошский государственный педагогический университет,
г. Ош, Киргизская Республика

В данной статье рассматриваются психологические аспекты формирования и выражения нравственных ценностей в художественных произведениях Чингиза Айтматова. Особое внимание уделяется анализу внутреннего мира героев, их нравственному выбору, а также влиянию культурных, исторических и социальных факторов на формирование этических ориентиров. Исследуется, как посредством психологических портретов персонажей Айтматов раскрывает универсальные человеческие ценности – совесть, честь, сострадание, ответственность и любовь. Анализируются такие произведения, как *«Плаха», «И дольше века длится день», «Белый пароход»* и другие, где нравственные конфликты и внутренние переживания героев служат проводниками к глубокому философскому осмыслению человеческого бытия. Подчеркивается актуальность и глубина нравственных проблем, поднимаемых писателем, а также их значимость для формирования личности читателя с точки зрения психологической науки.

Ключевые слова: Чингиз Айтматов, нравственные ценности, психология личности, художественная литература, моральный выбор, внутренний мир героя, совесть, этика, духовность, художественный образ, психологизм, гуманизм.

Pedagogical and Psychological Aspects of Education in the Works of Art by Ch. Aitmatov

M. M. Satybaldiev, E. T. Turdubekova

This paper examines the psychological aspects of the formation and expression of moral values in the artistic works of Chingiz Aitmatov. Special attention is paid to the analysis of the inner world of the characters, their moral choices, as well as the influence of cultural, historical and social factors on the formation of ethical guidelines. The author explores how, through psychological portraits of Aitmatov's characters, he reveals universal human values – conscience, honor, compassion, responsibility and love. The author analyzes such works as "The Block", "And the Day lasts longer than a century", "The White Steamer" and others, where moral conflicts and inner feelings of the characters serve as guides to a deep philosophical understanding of human existence. The work highlights the relevance and depth of the moral issues raised by the writer, as well as their importance for shaping the reader's personality from the point of view of psychological science.

Key words: Chingiz Aitmatov, moral values, personality psychology, fiction, moral choice, inner world of the hero, conscience, ethics, spirituality, artistic image, psychologism, humanism.

Психологические основы нравственных ценностей в произведениях Чингиза Айтматова – это ключ к пониманию всей глубины его творчества. Ч. Айтматов не просто описывает моральные дилеммы, он погружает читателя в самую суть человеческой психики, показывая, как эти дилеммы рождаются, мучают и формируют личность. Ч. Айтматов помещает своих героев в пограничные ситуации, где они должны сделать экзистенциальный выбор, определяющий их сущность. Нравственность проявляется не в повседневности, а в моменты кризиса, когда человек стоит перед лицом смерти, предательства или потери смысла. Этот выбор сопряжен с глубокой экзистенциальной тревогой. В «Плахе» Авдий Каллистратов оказывается перед выбором: спасти свою жизнь, отказавшись от убеждений, или пойти на смерть ради идеи. Его внутренние монологи – это чистейшая экзистенциальная рефлексия о Боге, добре и зле, смысле страдания. «И дольше века длится день»: Едигей Жангельдин, сталкиваясь с предательством друга и космическим равнодушием мира (сюжетная линия «инопланетного контакта»), делает выбор в пользу памяти и верности. Его нравственность – это ответ на абсурдность окружающего мира [1, с. 45].

Нравственные герои Айтматова – это часто люди, стремящиеся к самоактуализации (по Маслоу) и конгруэнтности (по Роджерсу). Они пытаются жить в согласии со своим внутренним «Я», даже если это «Я» вступает в конфликт с обществом. Высшая нравственная ценность – быть верным себе, своим внутренним, часто архетипическим убеждениям (честь, долг, любовь к земле). «Белый пароход»: мальчик, не принимающий жестокости мира взрослых, создает свой внутренний, целостный мир через миф о Рогатой матери-оленихе [2, с. 56]. Его самоактуализация в чистоте и непримиримости. Его выбор уйти в реку – это тра-

гическая попытка сохранить внутреннюю конгруэнтность («я не могу быть таким, как вы»). «Материнское поле»: Толгонай находит силы жить дальше после потери всех сыновей [3, с. 78]. Ее нравственная сила в способности интегрировать страшнейшую травму в свою личность и продолжить нести любовь и жизнь. Ч.Айтматов показывает, как нравственность формируется под влиянием культурного контекста и социальной среды. Личность и ее ценности – продукт усвоения культурных традиций, мифов, легенд (высшие психические функции по Выготскому). Конфликт возникает, когда старые, «правильные» традиции сталкиваются с новыми, часто циничными социальными установками (советская идеология, урбанизация, потребительство). «Прощай, Гульсары!»: в образе Танабая – трагедия человека, чьи внутренние ценности (честь, достоинство, связь с природой и лошадью) вступают в конфликт с системой, требующей слепого подчинения [4, с. 90]. Его нравственные муки – это муки усвоенной с детства кочевой морали, которую ломает машина коллективизации. Легенда о Рогатой матери-оленихе («Белый пароход») и манкурте («И дольше века длится день») – это мощнейшие культурные инструменты, которые усваиваются героями и формируют их этические координаты. Манкурт – это антипример, психологическая основа утраты нравственности через потерю памяти.

Ч. Айтматов активно использует мифы и легенды, которые являются прямым путем к архетипам. Нравственные ценности укоренены не только в личном опыте, но и в глубинных, коллективных пластах психики. Архетипы Матери (Рогатая мать-олениха), Героя, Мудрого Старца, Тени (образы разрушителей, вроде Орозкула) являются психологическим фундаментом, на котором строятся моральные выборы героев. Борьба Едигея («И дольше века...») – это борьба архетипического «Хранителя» (памяти, традиций, могил) с архетипом «Манкурта» – лишенного корней, пустого человека.

Многие герои переживают сильнейший когнитивный диссонанс – мучительное психологическое состояние, вызванное конфликтом между тем, во что они верят (их внутренними ценностями), и тем, что они видят или вынуждены делать. Нравственные страдания – это и есть переживание когнитивного диссонанса. Чтобы снизить напряжение, человек либо меняет свои убеждения (становится конформистом), либо меняет отношение к ситуации (бросает вызов). Авдий в «Плахе» испытывает чудовищный диссонанс между верой в божественное в человеке и тем зверством, которое он наблюдает в антураже сбора анаши. Его попытки проповедовать – попытка уменьшить этот диссонанс, приведшая к трагическому финалу [5, с. 80].

Психологические основы нравственности у Ч. Айтматова глубинны и комплексны. Он показывает, что моральный выбор – это не просто следование правилам:

1. Экзистенциальный акт самоопределения перед лицом абсурда.

2. Стремление к целостности и верности своему подлинному «Я».

3. Результат столкновения усвоенных культурных традиций и враждебной социальной реальности.

4. Проявление древних архетипов в современном человеке.

5. Попытка разрешить мучительный когнитивный диссонанс между идеалом и реальностью.

Именно поэтому его произведения оказывают такое мощное психологическое воздействие на читателя. Ч. Айтматов заставляет нас не просто осуждать или одобрять поступки героев, а сопереживать их внутренней борьбе, видя в ней отражение наших собственных экзистенциальных и нравственных поисков. Повесть «Тополёк мой в красной косынке» – это не просто история любви, а глубокое исследование нравственных ценностей через призму психологии главных героев. Ч. Айтматов мастерски показывает, как внутренние конфликты, травмы и поиск себя определяют моральный выбор человека.

Главный нравственный конфликт повести разворачивается вокруг Ильяса, и его психология – это классический пример кризиса идентичности и работы с виной. Ильяс не просто совершает ошибку – он предает свои собственные идеалы (любовь к Асель, отцовство). Его побег из тюрьмы – не столько побег к свободе, сколько побег к самому себе, своей истинной сущности, которую он потерял. Он бежит не от наказания, а к месту, где может искупить свою вину трудом, физическим страданием. Это проявление гипертрофированного чувства вины и потребности в самонаказании как единственном пути к самоуважению. Ч.Айтматов показывает, что настоящая нравственность – это не безгрешность, а способность осознать свою вину, принять на себя всю ее тяжесть и найти в себе силы за нее заплатить. Нравственный рост Ильяса происходит через страдание и принятие ответственности. Асель – воплощение нравственной стойкости и верности. Ее психология основана на глубокой связи с материнством и долгом. Удар, который наносит ей Ильяс, мог бы сломать другого человека, но Асель демонстрирует психологическую устойчивость. Ее источник силы – сын. Она переводит личную боль в область ответственности за ребенка. Это не пассивное страдание, а активное, созидательное преодоление. Ее главный нравственный выбор – не просто ждать, а простить. Но прощение у Айтматова – не слабость и не забывчивость, а сложный, многоступенчатый процесс. Она видит искренние муки и раскаяние Ильяса (в письмах, его поступке). Ее прощение – это акт высшей справедливости и милосердия, основанный на понимании человеческой слабости и способности к изменению. Байтемир представляет собой другую модель нравственности – стабильную, надежную, основанную на традиции и долге. Его любовь к Асель – это не страсть, как у Ильяса, а спокойная, глубокая уверенность. Он становится опорой не потому, что хочет заменить Ильяса, а потому, что по-человечески не может поступить иначе. Его психология лишена внутренних бурь Ильяса, его нравственность – это естественное, «природное» состояние честности и ответственности. Главный нравственный поступок Байтемира – это его достоинство в финале. Он не держит Асель силой, не упрекает, а отпускает ее, понимая, что ее место с родным отцом ее ребенка и с человеком, который искупил свою вину. Этот поступок требует огромной внутренней силы и ставит интересы любимой женщины и ребенка выше своих собственных. Это не просто символ Асель. Для Ильяса это символ потерянного рая, его нравственного идеала, к которому он стремится вернуться. Он – постоянное напоминание о счастье, которое герой сам

разрушил, и одновременно – цель, которая ведет его к искуплению. Пространство дороги, где работает Ильяс, – это психологическое пространство его очищения. Монотонный, тяжелый труд на лоне бескрайних степей действует как терапия: он физически устает, чтобы заглушить душевную боль, и находит утраченную гармонию в единении с природой.

Нравственные ценности – результат внутренней работы. Психологические основы нравственности в «Тополькe...» показывают, что ценности – это не абстрактные понятия, а результат внутренней работы личности:

- для Ильяса нравственность – это путь от эгоизма к ответственности, проходящий через вину и искупление;

- для Асель нравственность – это сила духа, позволяющая превратить боль в любовь и прощение;

- для Байтемира нравственность – это врожденное чувство долга и достоинства, которое не требует борьбы с собой, а является естественной основой характера [6, с. 35].

Ч.Айтматов утверждает, что человек слаб и может оступиться, но его истинная ценность определяется не ошибкой, а тем, как он с ней справляется, какую цену готов заплатить за возвращение к самому себе. Финал повести оптимистичен: он говорит о том, что искреннее раскаяние и любовь могут победить даже самое тяжелое предательство, а высшая нравственность проявляется в способности прощать и отпускать.

«Лицом к лицу» – одно из ранних и самых пронзительных произведений Чингиза Айтматова, где психологические основы нравственности показаны с беспощадной прямотой [7, с. 78]. Это не просто история о войне, это глубокое исследование того, что происходит с человеческой психикой и моралью под воздействием страха, инстинкта самосохранения и долга.

Центральный конфликт повести разворачивается внутри главной героини – Сеиде, и основан он на фундаментальном противоречии между инстинктом и долгом. Айтматов показывает, как всепоглощающий животный страх парализует волю человека, подавляет высшие нравственные чувства и заставляет подчиняться древнейшей программе – «спаси себя любыми средствами». Сеиде, обнаружившая раненого дезертира мужа, не выдает его не из смелости, а именно из страха: страха за него, за себя, за будущее детей. Ч. Айтматов исследует мужество не как отсутствие страха, а как способность действовать вопреки ему. Истинно нравственный поступок – это победа над своим собственным инстинктом. Сеиде большую часть повести не может совершить этот поступок, и ее муки – это муки человека, разрывающегося между природным и социальным, между инстинктом и моралью. Муж Сеиде, Исмаил, – это пример того, как война может разрушить личность и ее моральные устои. Его дезертирство – это не акт трусости в чистом виде, а следствие глубокого экзистенциального кризиса. Он сталкивается с абсурдом и ужасом войны, чего не может принять его психика. Его побег – это иррациональный, но единственно возможный для его разума способ выжить. Он теряет не только статус солдата, но и чувство собственного достоинства, чести, становится «никем» – затравленным существом, живущим в яме.

Ч. Айтматов показывает, что нравственность хрупка и зависит от целостности личности. Сломавшись психологически, Исмаил теряет и моральный стержень. Его просьба к жене выдать его – это не только желание прекратить мучения, но и подсознательная попытка вернуться в социальное поле, где есть четкие правила (пусть и суровые), и обрести хоть какую-то определенность, даже ценой смерти.

Поведение соседей и односельчан – яркий пример социально-психологического феномена. Общество в повести действует как бездушный механизм. Люди догадываются или знают о том, что происходит в доме Сеиде, но предпочитают молчать. Здесь работает психология конформизма и страха перед осуждением. Выдать «чужого» (даже соседа) – значит показать свою лояльность системе, обезопасить себя. Молчание становится формой соучастия. Айтматов обличает отсутствие этих ценностей [8, с. 120]. Нравственным оказывается не только поступок Исмаила, но и равнодушие и предательство общества, которое должно было бы поддержать женщину в беде, но вместо этого осуждает и отстраняется, усиливая ее изоляцию и страх. Финальный поступок Сеиде, когда она «лицом к лицу» сталкивается с властями и добровольно ведет их к мужу, – акт высшего отчаяния и одновременно прорыва к моральной ясности. С психологической точки зрения это прекращение невыносимого внутреннего конфликта. Она больше не может жить в двойственности и постоянном страхе. Этот поступок – ее способ вернуть себе субъектность, перестать быть жертвой обстоятельств и сделать активный, хотя и ужасный, выбор. С нравственной точки зрения это акт жестокого милосердия. Она прекращает страдания мужа (ведь его все равно найдут) и снимает с себя непосильную ношу тайны. Это трагический парадокс: чтобы остаться нравственной в своих глазах (не лгать, не прятаться), она совершает поступок, который клеймит ее как предательницу в глазах мира.

«Лицом к лицу» – это мощнейшее исследование травмы, нанесенной войной не на фронте, а в тылу, в душах обычных людей. Ч. Айтматов показывает, что нравственные ценности:

1. Не абсолютны. Они вступают в жестокий конфликт с базовыми инстинктами человека.

2. Требуют невероятной психической силы. Быть нравственным в условиях тотального страха – непосильная задача для многих.

3. Проявляются в выборе. Даже самый трагический выбор (как у Сеиде) является попыткой найти хоть какой-то выход из тупика и сохранить хотя бы частицу своего «Я».

4. Зависят от общества. Равнодушие и страх общества способствуют моральной деградации и усугубляют трагедию отдельного человека.

Повесть не дает однозначных ответов, кто прав, а кто виноват. Она заставляет читателя оказаться «лицом к лицу» с самим собой и задать вопрос: «А как бы поступил я?», что и является высшей целью нравственной литературы.

Проблема совести – центральная, сквозная тема всего творчества Чингиза Айтматова. Он исследует совесть не как абстрактное понятие, а как живой, часто мучительный внутренний механизм, который определяет судьбу человека. Его

произведения – это масштабное художественное исследование того, что происходит с личностью и обществом, когда совесть утрачивается, подавляется или, наоборот, становится главным ориентиром [9, с. 125].

У Ч. Айтматова совесть – это голос подлинного «Я», внутренний судья, который выносит приговор за предательство своих же идеалов. Это не страх перед наказанием извне, а глубинная тревога бытия, вызванная несоответствием поступка и внутренней правды. Исмаил, дезертировавший с фронта, мучается не столько от страха разоблачения, сколько от потери собственного достоинства. Он прячется в яме, символизирующей его моральное падение. Его совесть заставляет его страдать, и в итоге он сам просит жену сдать его, потому что жить в таком раздвоении невыносимо.

Танабая Бакасова всю жизнь мучает совесть за вынужденные компромиссы с системой. Он предавал своих друзей (например, оставил в беде Чоро), подчинялся бесчеловечным приказам. Его старый конь Гульсары становится живым воплощением его непрожитой, исковерканной, но чистой жизни и его немой укоряющей совестью.

Самое знаменитое и философски насыщенное раскрытие указанной темы – роман «И дольше века длится день».

Манкурт – это человек, насильно лишенный памяти, а значит, и совести. Совесть у Айтматова напрямую связана с памятью о предках, традициях, культуре, личной истории. Нет памяти – нет моральных ориентиров. Манкурт не помнит мать и убивает ее, не испытывая угрызений.

Ч. Айтматов проводит прямую параллель с современностью. Люди, забывающие свои корни, предающие могилы предков (как Сабитжан, который ради карьеры готов срыть кладбище), – такие же манкурты. Они действуют не по зову совести, а по указке бездушной идеологии или личной выгоды. Проблема совести здесь становится проблемой исторической и национальной идентичности.

Во многих произведениях герой с пробужденной совестью вступает в конфликт не с отдельными людьми, а с бездушной машиной государства, где понятие совести извращено или упразднено [10, с. 89].

«Плаха»: Авдий Каллистратов – христоподобная фигура, чья обостренная совесть не может примириться с миром зла и несправедливости. Он пытается достучаться до совести у анашистов, чабанов, участвующих в истреблении сайгаков. Его трагедия в том, что он одинок в своем нравственном поиске. Система (в лице Обер-Кандалова) и преступный мир бессовестны и уничтожают его. Совесть Авдия обнажает бессовестность всего строя жизни.

Ч. Айтматов показывает, что даже тяжелый проступок не окончателен, если человек способен услышать голос совести и пройти путь искупления.

«Тополёк мой в красной косынке»: Ильяс, предавший свою любовь, мучается угрызениями совести. Его побег из тюрьмы – это не бегство от наказания, а побег к самому себе, месту своей ошибки, чтобы через тяжелый труд и страдание искупить вину. Его история – о том, что совесть не только карает, но и указывает путь к очищению.

«Материнское поле»: Толгонай, несмотря на всю свою праведность, корит себя за то, что проводила сыновей на войну, где они погибли. Ее совесть ищет

оправдания и смысла в произошедшем, и она находит его в продолжении жизни, в любви к земле и к будущему внуку.

У Ч. Айтматова природа часто выступает как нравственный арбитр. Вредить природе – значит проявлять высшую бессовестность.

«Плаха»: истребление сайгаков – это не просто экономическое преступление, это грех против жизни, акт бессовестности. Волки Акбара и Ташчайнар становятся носителями естественной, природной «совести» и мстят человеку за нарушение мировой гармонии.

«Белый пароход»: мальчик остро чувствует несправедливость, творящуюся в мире людей, потому что его совесть воспитана на гармоничном мифе о Рогатой матери-оленихе. Убийство марала Орозкулом – это не просто убийство животного, это убийство самой совести, крах моральных устоев, что напрямую ведет к трагедии мальчика.

1. Совесть – память, связь с предками, традицией, культурой. Утрата памяти ведет к манкуртизму.

2. Совесть – это боль. Она проявляется не в спокойствии, а в муках, тревоге, чувстве вины, которые заставляют человека меняться.

3. Совесть антисистемна. Она главный враг любой бездушной идеологии, требующей слепого подчинения.

4. Совесть экологична. Она предполагает ответственность не только перед людьми, но и перед всей природой.

5. Бессовестность ведет к распаду. Распадается личность (как Исмаил), семья (как в «Тополяке»), связь поколений (манкуртизм) и гармония с миром («Плаха»).

Таким образом, Ч. Айтматов поднимает проблему совести до уровня общечеловеческой и планетарной катастрофы, показывая, что от ее пробуждения в каждом отдельном человеке зависит будущее всего человечества.

В условиях глобализации, стирающей границы и смешивающей культуры, задачи педагогики и литературы становятся как никогда сложными и критически важными. Они превращаются из просто образовательных в стратегические задачи формирования личности, способной жить в сложном, многополярном мире, не теряя своей человеческой сущности.

Актуальные проблемы нравственного воспитания в русской литературе не только не устарели, но и в XXI в. приобрели новое, зачастую более острое звучание. Русская классика была и остается «учебником жизни», но не в дидактическом, а в глубоко экзистенциальном смысле. Она не дает готовых ответов, но ставит вечные вопросы, заставляя читателя совершать трудную работу по нравственному самоопределению. Актуальные проблемы нравственного воспитания в русской литературе – это, по сути, вечные вопросы о добре и зле, ответственности и свободе, смысле жизни и смерти. Чтение и глубокое осмысление классики – это мощная прививка против духовной пустоты, цинизма и безответственности [11, с. 178].

Анализ художественных произведений Чингиза Айтматова позволяет сделать вывод о глубокой взаимосвязи между психологическим развитием личности героев и формированием их нравственных ориентиров. Через внутренние пере-

живания, моральный выбор и жизненные испытания персонажей писатель раскрывает универсальные человеческие ценности, такие как совесть, долг, сострадание, ответственность и стремление к справедливости. Ч. Айтматов мастерски использует психологизм как средство художественной выразительности, создавая многогранные образы, в которых отражаются как личностные, так и общественно-нравственные конфликты.

Произведения Ч. Айтматова актуальны и в современном контексте, поскольку затрагивают вечные вопросы человеческого бытия, нравственного становления личности и поиска духовного смысла. Его творчество служит примером того, как литература может воздействовать на внутренний мир читателя, пробуждая стремление к нравственному самосовершенствованию и более глубокому пониманию себя и окружающих.

Список литературы

1. Айтматов Ч. И дольше века длится день. – М.: Художественная литература, 1981. – 416 с.
2. Айтматов Ч. Белый пароход. – М.: Детская литература, 1970. – 128 с.
3. Айтматов Ч. Материнское поле. – М.: Художественная литература, 1972. – 160 с.
4. Айтматов Ч. Прощай Гульсары. – М.: Художественная литература, 1982. – 352 с.
5. Айтматов Ч. Плаха. – М.: Советский писатель, 1986. – 448 с.
6. Айтматов Ч. Тополек мой в красной косынке. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 96 с.
7. Айтматов Ч. Лицом к лицу. – М.: Художественная литература, 1974. – 208 с.
8. Беляев И. А. Мораль и психология: проблемы нравственного сознания. – М.: Наука, 1984. – 264 с.
9. Быков Л. В. Моральный выбор героя в прозе Чингиза Айтматова. – Бишкек: Илим, 2002. – 180 с.
10. Климова Т. А. Психология личности и художественная литература. – СПб.: Питер, 2010. – 320 с.
11. Лихачёв Д. С. О нравственности в литературе. – М.: Просвещение, 1981. – 240 с.

УДК 37.013.42-051:37.018(476)

Деятельность социальных педагогов в учреждениях образования Республики Беларусь

Н. С. Семёнова
кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
УО «ВГУ имени П. М. Машерова»,
г. Витебск, Республика Беларусь

В представленной статье рассмотрены основные аспекты профессиональной подготовки кадров и профессиональной деятельности социальных педагогов в учреждениях образования Республики Беларусь. Проанализированы функции социальных педагогов, охарактеризованы социально-педагогические учреждения с учётом их особенностей.

Ключевые слова: социальный педагог, социально-педагогическая деятельность, учреждение образования, социально-педагогическая поддержка, профессия, профессиональная подготовка.

The Activity of Social Pedagogues of Educational Institutions of the Republic of Belarus

N. S. Semenova

The article discusses the main aspects of professional training and the professional activities of social pedagogues in educational institutions of the Republic of Belarus. The functions of social pedagogues are analyzed, and the characteristics of social and educational institutions and their specific activities are described.

Key words: social pedagogue, socio-pedagogical activity, educational institution, socio-pedagogical support, profession, professional preparation.

Деятельность социальных педагогов, как особой категории самостоятельных педагогических работников, выполняющих важные функции и задачи в учреждениях образования, в Беларуси стала востребованной и актуальной относительно недавно. Тем не менее, с точки зрения историко-педагогического анализа необходимо отметить, что история становления и развития социально-педагогической деятельности включает различные этапы и периоды, события которых обусловили и поспособствовали её профессионализации [4]. Во-первых, это этап зарождения и становления (с древнейших времён до начала XX в.), который характеризуется возникновением деятельности, появлением структур оказания помощи детям. Во-вторых, это этап развития социально-педагогической деятельности (1917–1991 гг.), который отличался конкретизацией цели помощи определённым категориям детей. Особенностями настоящего этапа совершенствования профессиональной социально-педагогической деятельности являются детерминация процесса совершенствования социальной политикой государства, профессионализация и полифункциональный характер.

С 1990-х гг. активно начала развиваться система учреждений, имеющих социально-педагогическую направленность. Цель деятельности таких учреждений заключалась в активизации ресурсов для детей и молодёжи, по ряду причин оказавшихся в сложной ситуации.

Любая сложная жизненная ситуация влечёт проблемы в социализации ребенка, именно поэтому было важно создать максимум условий для её устранения или минимизации. В разные периоды времени к таким учреждениям относились дома ребёнка, школы-интернаты, территориальные центры социального обслуживания населения, консультационные пункты, организации для детей при домоуправлениях и др. Деятельность специалистов, оказывающих помощь детям и молодежи, была разноплановой. Среди недостатков необходимо отметить отсутствие в штатных расписаниях специалистов, которые могли бы профессионально выполнять функции социальных педагогов. Причина отсутствия таких педагогических работников была связана с тем, что в университетах до начала 1990-х гг. их подготовка не происходила.

В 1994 г. в нормативном документе «Порядок введения в деятельность специальностей, специализаций и квалификаций высших учебных заведений» впервые при перечислении специальностей педагогического профиля была указана

«социальная педагогика», а в качестве ее специализаций были выделены «воспитательная работа» и «практическая психология». Данной специальности соответствовали квалификации «социальный педагог», а также «психолог в учреждении образования», «педагог-организатор», которые должны были обеспечить направленную социально-педагогическую помощь в процессе социализации различных категорий детей и молодёжи, которые испытывали трудности [3, с. 101].

Качество реализуемой профессиональной деятельности социального педагога обусловлено его подготовкой в учреждениях высшего образования. Профессиональная подготовка социальных педагогов, в качестве базового элемента структуры социально-педагогической деятельности в современных условиях, представляет собой процесс и результат формирования соответствующих компетенций (академические, социально-личностные и профессиональные), а также готовности к осуществлению адресной профессиональной социально-педагогической деятельности.

Значительный вклад в разработку программного и научно-методического обеспечения учебных курсов, представляющих теоретический фундамент профессиональной подготовки социальных педагогов в учреждениях высшего образования в Беларуси, внесли такие белорусские исследователи, как А. Д. Григорьев, В. В. Мартынова, В. В. Чечет, Е. К. Погодина, Л. И. Лесун, А. М. Русецкая, В. И. Вашнева, В. Н. Клипинина, В. Г. Литвинович и др.

На сегодняшний день специалисты в области социальной педагогики особенно востребованы в учреждениях образования – дошкольных учреждениях, школах, гимназиях, колледжах, университетах, а также непосредственно в системе социально-педагогических учреждений, к которым относятся социально-педагогический центр, детский дом, детская деревня/городок. Функции, которые социальный педагог реализовывает в тех или иных учреждениях, имеют свою специфику. Например, в социально-педагогическом центре основная деятельность специалиста ориентирована на устранение причин и условий, которые привели к нарушению благополучия ребёнка и поспособствовали созданию проблем в отношении социализации.

Профессиональная социально-педагогическая деятельность опирается на социальную и образовательную политику Республики Беларусь, имеет практико-ориентированную направленность и личностно-развивающий характер профессионального образования, обеспечивает социальную стабильность общества, преобразование социально-педагогической практики, социальную защиту граждан.

Современная социально-педагогическая деятельность, которая реализуется специалистами, имеющими соответствующее образование и подготовку, – это результат тесного взаимодействия богатого исторического опыта, достижений в области комплексных решений проблем социализации детей, результатов социально-педагогических исследований улучшения качества образования в учреждениях высшего образования с учётом соотношения теоретической и практической составляющих.

Профессиональная подготовка специалистов в области социальной педагогики ориентирована на выполнение следующих *функций:*

- диагностическая (умение специалиста сформулировать объективный социальный диагноз, с учётом специфики сложившейся индивидуальной проблемы личности ребёнка);
- прогностическая (разработка вероятных предположений в отношении развития ребёнка с точки зрения социализации с ориентацией на положительную динамику);
- посредническая (содействие специалиста в формировании связей между различными субъектами помощи ребёнку, поиск тех специалистов, которые смогут оказать необходимую поддержку);
- коррекционно-реабилитационная (разработка и реализация комплекса мероприятий в процессе оказания социально-педагогической помощи с целью коррекции или восстановления тех или иных аспектов социализации ребёнка);
- профилактическая, ориентированная на предупреждение негативных явлений в процессе социализации детей [1].

Профессиональная деятельность социального педагога становится значимой в связи с возрастанием и обострением социальных, психологических и педагогических проблем, которые в состоянии решить данный специалист. Его заинтересованность, ориентация на интересы ребёнка, совокупность теоретических знаний и навыков, умение быстро действовать, позволяют добиться значимых результатов во всей системе социально-педагогической деятельности.

Профессиональная подготовка социального педагога – это многоаспектное понятие, которое включает в себя высокий уровень теоретической подготовки, практической базы, самообучения и саморазвития. Качественная подготовка специалистов – это один из элементов успеха в решении проблем ребёнка в отношении его социализации.

В связи с этим основополагающим направлением развития системы профессиональной подготовки социальных педагогов является смещение акцента с теоретической составляющей обучения на практическую сторону.

Различные виды практик и увеличение количества часов, необходимых для их прохождения, помогают выстроить тесную взаимосвязь теоретической и практической профессиональной подготовки, обеспечить прикладное применение знаний, умений и навыков, повысить качество профессионального педагогического образования.

В современных условиях ведущим вектором развития специальности «Социальная педагогика» в учреждениях образования Республики Беларусь становится её функционирование в практико-ориентированном формате.

Конкретным средством достижения данной цели является организация филиалов кафедр, обеспечивающих подготовку будущих социальных педагогов, непосредственно в местах проведения профессиональной социально-педагогической деятельности, т.е. в учреждениях образования, и проведение там же большинства учебных занятий по специальным дисциплинам с привлечением социальных педагогов-практиков.

Такой подход поспособствует повышению результативности учебного процесса, усилит преобладание внутренней мотивации над внешней, активизирует желание студентов реализовывать свой потенциал в различных аспектах выбранной профессиональной деятельности, а также будет стимулировать развитие индивидуальной профессиональной траектории.

Система профессиональной подготовки специалистов в области социальной педагогики имеет непродолжительную историю. Тем не менее, на современном этапе это одна из составляющих педагогического образования, результатом которого должно стать формирование необходимых профессиональных компетенций, необходимых для решения проблем детей в их социализации, реализации социального воспитания, мероприятий социальной защиты лиц, которые в этом нуждаются.

Цель подготовки социального педагога в вузе – это формирование всесторонне развитого высококвалифицированного специалиста, готового осуществлять свою деятельность в интересах личности, общества, государства и ребёнка, находящегося в сложной жизненной ситуации.

Список литературы

1. Бурмистрова М. Н. Социальные практики как ресурс профессиональной подготовки педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 6. – С. 47–53.

2. Вульфов Б. З. Социальная педагогика как наука и учебный предмет // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 100–102.

3. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. – М., 2001. – 373 с.

4. Семёнова Н. С. Становление и развитие социально-педагогической деятельности в Беларуси: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Витебск, 2025. – 24 с.

УДК 159.9

Эмоциональное выгорание сотрудников МВД в условиях сложнонапряжённой деятельности

Н. С. Соловьева
кандидат психологических наук,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия
И. С. Андриенко
магистрант психологии 2 курса,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматриваются психологические особенности трудовой деятельности специалистов, работающих в условиях повышенной напряженности и сложности. Проанализированы ключевые факторы, влияющие на психологическое состояние сотрудников силовых структур, медицинских работников, работников силовых структур в системе МВД, подвер-

женных стрессовым нагрузкам. Выявлены механизмы психологической адаптации специалистов к экстремальным условиям. Определены основные компоненты психологической готовности к деятельности в сложнонапряженных условиях. Исследованы сотрудники МВД на предмет профессионального выгорания. Проанализирована взаимосвязь стажа и уровня профессионального выгорания. Предложены практические рекомендации по оптимизации психологического сопровождения специалистов, работающих в условиях повышенной напряженности.

Ключевые слова: психология труда, сложнонапряженная деятельность, профессиональное выгорание, адаптация, стрессоустойчивость, стаж работы, молодые сотрудники.

Emotional Burnout of the Ministry of Internal Affairs Employees in the Conditions of Complex and Stressful Activities

N. S. Solovieva, I. S. Andrienko

The article examines the psychological characteristics of professional activity of specialists working in conditions of increased tension and complexity. The key factors influencing the psychological state of law enforcement officers, medical workers, and employees of the Ministry of Internal Affairs system exposed to stressful loads are analyzed. The mechanisms of psychological adaptation of specialists to extreme conditions are identified. The main components of psychological readiness for activity in complex and stressful conditions are determined. The employees of the Ministry of Internal Affairs were studied for professional burnout. The relationship between work experience and the level of professional burnout is analyzed. Practical recommendations for optimizing psychological support for specialists working in conditions of increased tension are proposed.

Key words: labor psychology, complex and stressful activity, professional burnout, adaptation, stress resistance, work experience, young employees.

Современный темп профессиональной деятельности характеризуется высокой интенсивностью и информационной насыщенностью. Особое место в структуре современных профессий занимают те виды труда, которые связаны с повышенным уровнем ответственности, риском для жизни, высокой степенью неопределенности и ограниченным временем для принятия решений. Деятельность в условиях сложнонапряженной обстановки представляет собой особый вид профессиональной активности, требующий от специалиста мобилизации всех психологических ресурсов. Психологическая устойчивость сотрудника МВД в условиях сложнонапряженной деятельности – важный аспект его профессии. Самообладание в стрессовых ситуациях, в условиях повышенной нагрузки, быстрая адаптация к внезапно меняющейся ситуации требуют от сотрудника правоохранительных органов энергетических, психологических, моральных затрат всего организма.

К числу людей, чья профессия характеризуется повышенной напряженностью, относятся не только сотрудники правоохранительных органов, но и медицинские работники, работники охранно-конвойной службы и др. Специфика их деятельности в значительной степени определяет особенности психологических процессов, состояний и свойств личности.

Актуальность заявленной проблематики обусловлена ростом психоэмоциональных нагрузок в современных условиях труда, увеличением числа профессиональных рисков и возрастанием требований к стрессоустойчивости специалистов. Также на данный момент становится острой проблема дефицита кадров, когда сотрудники с большим опытом уходят на пенсию, а молодые не выдерживают нагрузки. Вследствие этого снижается качество и эффективность работы. По данным исследований Н. Н. Петрова, «сотрудники правоохранительных органов являются одними из представителей, которые относятся к числу наиболее предрасположенных к профессиональному выгоранию» [Петров, с. 323].

Сложнонапряженная деятельность характеризуется совокупностью факторов, создающих повышенную нагрузку на психику специалиста. К числу таких факторов можно отнести высокую ответственность за результаты труда, необходимость принятия решений в условиях дефицита времени и информации, риск для жизни и здоровья, монотонность и длительность рабочих операций, противоречивые требования к процессу и результатам труда, необходимость адаптироваться к часто меняющейся обстановке.

Профессиональная деятельность в условиях повышенной напряженности сопряжена с регулярным переживанием стресса, эмоциональным перенапряжением, необходимостью преодолевать психологические барьеры. В контексте данной проблематики особый интерес представляет понятие экстремальной ситуации, которая, по определению некоторых авторов, характеризуется как «внезапно и радикально изменившаяся обстановка и связанных с этим неблагоприятных факторов, угрожающих нормальной жизнедеятельности личности, определяющих напряженность, проблемность, риск в реализации целенаправленной деятельности в конкретных условиях» [Саматов, с. 22].

Результаты исследований показывают, что эффективность деятельности в сложнонапряженных условиях определяется наличием особых психологических качеств у субъекта труда. Среди таких качеств выделяют: стрессоустойчивость, эмоциональную стабильность, толерантность к неопределенности, оперативность мышления, способность к быстрому принятию решений, высокий уровень самоконтроля, психологическую готовность к деятельности в экстремальных условиях.

В результате поведенных нами исследований выяснилось, что сотрудники, имеющие стаж работы до восьми лет, эмоционально больше выгорают, нежели те, кто имеет стаж службы от 16 лет и более. Наглядно это видно на рис. 1.

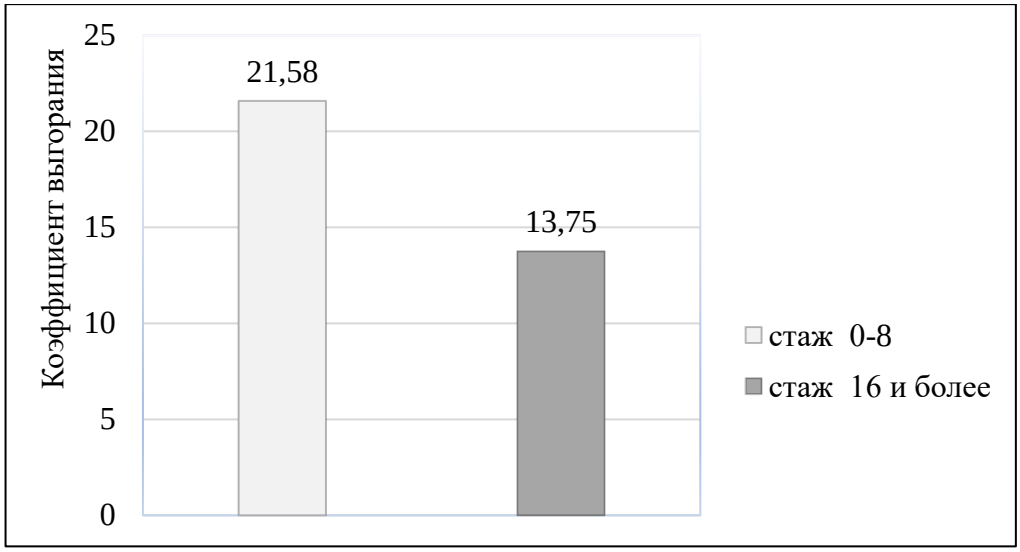


Рис. 1. Результаты сравнительного анализа средних значений стажа и общего коэффициента профессионального выгорания

Исследования Петрова Н. Н. показали, что сотрудникам охранно-конвойной службы необходимы особые профессионально важные качества, включающие психические и интеллектуальные свойства. «К профессионально важным качествам относятся способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК. Одними из профессионально важных качеств являются психические интеллектуальные качества. Среди психических качеств выделяются интеллект и мышление» [Петров, с. 324].

Длительное воздействие стрессовых факторов в условиях сложнонапряженной профессиональной деятельности может приводить к профессиональному выгоранию. Данный феномен характеризуется истощением эмоциональных, энергетических и личностных ресурсов специалиста.

Профессиональное выгорание тесно связано с такими факторами, как агрессивность и враждебность. Они являются своего рода маркером, элементами, которые демонстрируют психическое напряжение сотрудника и, как следствие, способствуют профессиональному выгоранию. По нашим исследованиям, враждебность более выражена у сотрудников, имеющих стаж работы более 16 лет, что наглядно видно на графике (рис. 2).

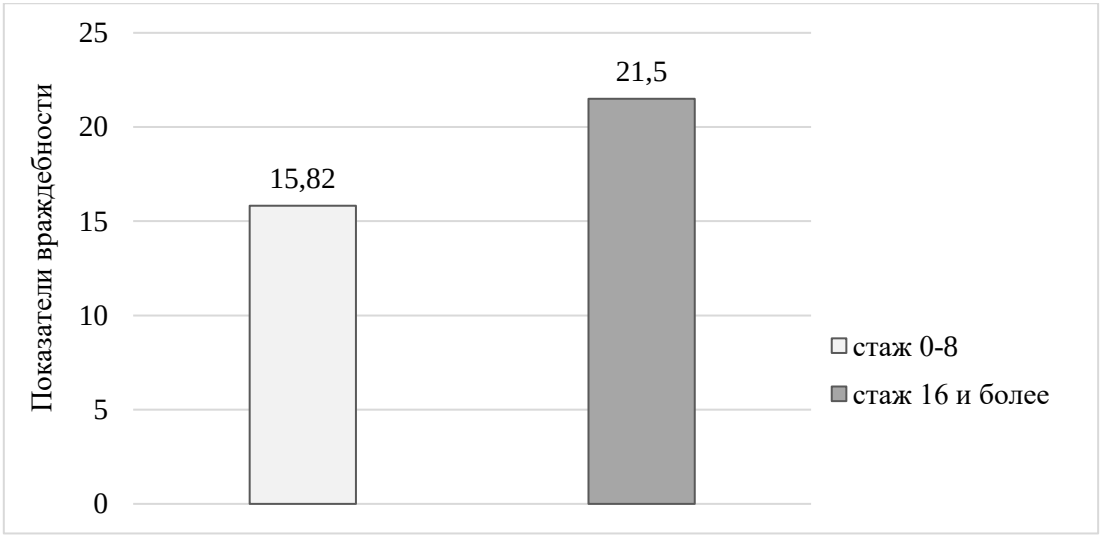


Рис. 2. Результаты сравнительного анализа средних значений враждебности и стажа

Сотрудники с большим стажем имеют склонность испытывать негативные эмоции по отношению к окружающим, которые могут проявляться в чувстве разочарования, раздражения, неприязни и злости, а также в отрицательных оценках личностных качеств других людей.

По результатам корреляционного анализа выборки сотрудников полиции было выявлено, что агрессивность имеет прямую взаимосвязь со стажем. Чем выше стаж, тем более выражена агрессивность ($r=0,377$; $p\leq0,05$).

В подходах К. Маслач и С. Джексон выгорание рассматривается как «реакция на длительные профессиональные стрессы межличностного общения, которая включает в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение профессиональных достижений» [Двойнова, Хримли, с. 706].

Исследования, проведенные Е. В. Двойновой и Т. В. Хримли, показали, что существует статистически значимая обратная связь между мыслительными профессионально важными качествами и профессиональным выгоранием у сотрудников МВД: «Чем выше мыслительные способности, тем ниже истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений и общий показатель профессионального выгорания» [Двойнова, Хримли, с. 707].

Данная закономерность подтверждает значимость развития когнитивной сферы специалистов, работающих в сложнонапряженных условиях, как фактора профилактики профессионального выгорания. Чем больше развиты мыслительные способности, тем более эффективно специалист справляется с профессиональными стрессами.

Адаптация к условиям сложнонапряженной деятельности представляет собой сложный психологический процесс, включающий перестройку системы отношений личности, формирование адекватных профессиональных навыков, выработку оптимальных стратегий совладания с профессиональными стрессами.

Следует подчеркнуть важность адаптационных мероприятий для молодых сотрудников. В процессе адаптации значимую роль играют технологии самоподдержки профессионального здоровья. А. Х. Маламатов и М. А. Шогенцукова выделяют следующие технологии психологической самоподдержки: «использование техник самофутурирования, приемы распознавания и противодействия манипуляциям, техники снятия эмоционального напряжения, управление конфликтами, техники поддержания здорового образа жизни, самоменеджмент» [Маламатов, Шогенцукова, с. 117].

Эффективность деятельности в сложнонапряженных условиях в значительной степени зависит от качества психологического сопровождения специалистов. Такое сопровождение может включать психологическую диагностику, консультирование, психокоррекцию, обучение приемам саморегуляции.

Среди технологий психологической поддержки специалистов в сложнонапряженных условиях можно выделить:

- обучение методам психологической саморегуляции (аутогенная тренировка, прогрессивная мышечная релаксация, идеомоторная тренировка, техники визуализации);
- развитие навыков конструктивного совладания со стрессом;
- формирование стрессоустойчивости;
- развитие коммуникативной компетентности;
- профилактика профессиональной деформации личности.

Исследование Д. С. Саматова и соавторов показывает, что «появление на фоне напряженной трудовой деятельности медицинского персонала двух или более вредных производственных факторов (химических, физических и др.) характеризует условия их труда как условия наиболее высокой степени опасности развития профессиональных заболеваний, роста общей хронической заболеваемости и заболеваемости с временной утратой трудоспособности» [Саматов, с. 21]. Данный факт подчеркивает необходимость комплексного подхода к организации психологического сопровождения специалистов, работающих в сложнонапряженных условиях. Эти исследования в полной мере применимы и к сотрудникам правоохранительных органов.

Таким образом, сложнонапряженная деятельность предъявляет высокие требования к психологическим качествам специалиста. Эффективность такой деятельности в значительной степени определяется наличием профессионально важных качеств, среди которых особое место занимают мыслительные способности, эмоциональная устойчивость, способность к адаптации.

Социальная адаптация молодых специалистов к сложнонапряженным условиям деятельности представляет собой «процесс социализации к внешним и внутренним условиям профессиональной среды» [Ковалевская, Рыбакова, с. 127]. Эффективность данного процесса определяется как личностными качествами специалиста, так и особенностями организации психологического сопровождения.

Технологии психологической самоподдержки, включающие «использование техник самофутурирования, приемы распознавания и противодействия манипуляциям, техники снятия эмоционального напряжения» [Маламатов, Шогенцукова, с. 117], способствуют сохранению профессионального здоровья специалистов, работающих в сложнонапряженных условиях.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка интегративной модели психологического сопровождения специалистов, работающих в условиях сложнонапряженной деятельности, с учетом специфики различных профессиональных групп и индивидуально-психологических особенностей субъектов труда.

Список литературы

1. Двойнова Е. В., Хримли Т. В. Взаимосвязь мыслительных профессионально важных качеств и профессинального выгорания у сотрудников МВД // Психология. – 2023. – № 1(99). – С. 705–707. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-myslitelnyh-professionalno-vazhnyh-kachestv-i-professinalnogo-vygoraniya-u-sotrudnikov-mvd (дата обращения: 10.04.2025).

2. Ковалевская М. И., Рыбакова М. В. Современные социологические подходы к пониманию социальной адаптации молодого специалиста // Социально-гуманитарные знания. – 2025. – № 2. – С. 125–129. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sotsiologicheskie-podhody-k-ponimaniyu-sotsialnoy-adaptatsii-molodogo-spetsialista (дата обращения: 10.04.2025).

3. Маламатов А. Х., Шогенцукова М. А. Современные технологии самоподдержки профессионального здоровья педагога // Актуальные вопросы современного образования. – 2024. – № 1. – С. 116–118. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tehnologii-samopodderzhki-professionalnogo-zdorovya-pedagoga (дата обращения: 10.04.2025).

4. Петров Н. Н. Особенности процесса труда сотрудников охранно-конвойной службы МВД РФ // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3(20). – С. 322–325. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-protsessa-truda-sotrudnikov-ohranno-konvoynoy-sluzhby-mvd-rf (дата обращения: 10.04.2025).

5. Тарабакина Л. В., Звонова Е. В., Тарасова В. А. Факторы возникновения синдрома эмоционального выгорания у молодых работников // Вестник ГУУ. – 2020. – № 9. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-vozniknoveniya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-molodyh-rabotnikov (дата обращения: 18.09.2025).

6. Марийчук Е. О. Социально-психологическая обусловленность профессионального выгорания молодых специалистов психологов и педагогов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 2 (49). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-obuslovlennost-professionalnogo-vygoraniya-molodyh-spetsialistov-psihologov-i-pedagogov (дата обращения: 18.09.2025).

7. Лапшин В. Е., Галич Т. В. Психолого-педагогические аспекты коррекции личности сотрудников уголовно-исполнительной системы, склонных к проявлению агрессии // Прикладная юридическая психология. – 2019. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-korrektsii-lichnosti-sotrudnikov-ugolovno-ispolnitelnoy-sistemy-sklonnyh-k-proyavleniyu-agressii (дата обращения: 26.09.2025).

УДК 336

Современные инструменты повышения финансовой грамотности: проблемы и возможности использования

Ю. Н. Стецюнич
кандидат экономических наук, доцент,
доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Приобретение опыта управления личными финансами включает освоение знаний в разных сферах и возможность применения их на практике, в частности при уплате налогов, осуществлении инвестиционной деятельности, формировании капитала и в других направлениях. Современные инструменты повышения финансовой грамотности отличаются, с одной стороны, доступностью, с другой стороны, не в полной мере используются в практике финансовой деятельности физических лиц. Несмотря на принятую и реализуемую государством стратегию развития финансовой грамотности и формирование финансовой культуры, остаются нерешенными проблемы, связанные с применением знаний в практической сфере. В статье рассматриваются вопросы исполнения налоговых обязательств физическими лицами и их роль в формировании государственных финансовых ресурсов. Анализируются возможности физических лиц, при использовании знаний и навыков работы в области налогообложения, в сфере осуществления выбора систем налогообложения, эффективного взаимодействия с ФНС в части исполнения налоговых обязательств и использования налоговых вычетов. Рост интереса к инвестиционным активам позволяет также получить дополнительные стимулы к развитию данной сферы среди физических лиц, поэтому оценка расходов, средств инвестирования, выбор объектов, экономия на расходах является неотъемлемой частью финансовой деятельности и актуальным вопросом для исследования.

Ключевые слова: финансовая грамотность; инструменты финансовой грамотности; стратегия развития финансовой грамотности; формирование финансовой культуры; налогообложение; физические лица; инвестиции; вычеты; имущество; ценные бумаги.

Финансовая грамотность как направление познавательной деятельности предполагает изучение финансовой информации, ее анализ и оценку возможности применения в практике управления личными финансами, что является важной и приоритетной задачей развития населения страны.

В мире и России, начиная с 2013 г., стали активно использоваться индексы финансовой грамотности. Этим вопросом занимаются организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), а в нашей стране аналитический центр НАФИ [5]. Начиная с 2015 г. была разработана и введена в действие концепция финансовой грамотности для молодых людей, а позднее в 2016 г. – для взрослого населения странами «большой двадцатки». Концепция включает четыре области финансовых знаний и навыков: деньги и сделки; планирование и управление финансами; риск и вознаграждение; финансовый ландшафт. В РФ была разработана и введена в действие с 2017 г. «Стратегия повышения финансовой грамотности на 2017–2023 годы» [8], а также единая рамка компетенций по финансовой грамотности для школьников и взрослых утвержденная Министерством финансов России и Банком России на этот же период, которая имеет сходную структуру по

блокам (деньги и операции с ними, планирование и управление личными финансами, риск и доходность, финансовая среда) [7].

Оценка уровня финансовый грамотности населения строится на анализе результатов опросов по направлениям: знаний, осведомлённости и понимания финансовой информации; финансовых навыков и моделей поведения, используемого в повседневной жизни при решении финансовых вопросов; уверенности, мотивации и отношения к принятию финансовых решений.

На основании такой матрицы ОЭСР и производит замеры финансовых знаний в 39 странах мира – по данным 2024 г. только 34 % опрошенных взрослых граждан показали наличие минимальных финансовых знаний, навыков и умений.

В РФ с 2017 г. используется единая рамка компетенций по финансовой грамотности в разрезе предметных областей (деньги, планирование, риск, доходность) [7]. На основе данного документа сформированы содержательные блоки разделов образовательных дисциплин по уровню образования, а также материалы образовательных программ и курсов. Данный документ позволил частично закрыть проблему в структуре содержательной части образовательных программ по финансовой грамотности, а дифференцированный подход по возрастным группам упростил работу преподавателей по подборке излагаемого материала по тематике финансовой грамотности [10, с. 48].

В 2024 г. проведена актуализация единой рамки компетенций в области финансовой грамотности и финансовой культуры для обучающихся соответствующих уровней образования и взрослых граждан. В частности, включены вопросы кибербезопасности, поскольку финансовые мошенничество в информационном поле получило широкое распространение [1].

Инструменты повышения финансовой грамотности разнообразны и зачастую зависят от сферы использования, поэтому рассмотрим их применение на примере системы налогообложения в стране и граждан, в частности [2, с. 188].

В сфере налогообложения, которое следует рассматривать как элемент взаимодействия физических лиц и государства при уплате (взимании) налоговых обязательств или предоставлении (использовании) налоговых преференций, широкое распространение получили цифровые инструменты формирования знаний. Систему налогообложения как элемент финансовой системы страны обязательно раскрывают в рамках курсов финансовой грамотности. Для этого используют видеолекции, онлайн-курсы, мобильное приложение, даже сайт ФНС РФ (для ознакомительных целей) и др. [6].

Налоговая система предусматривает законодательное регулирование вопросов взимания налогов – налоговым кодексом [4]. Этим документом предусмотрено взимание следующих налогов и сборов с физических лиц: налога на доходы физических лиц (НДФЛ), транспортного налога, налога на имущество физических лиц, земельного налога, государственной пошлины и других, при условии осуществления предпринимательской деятельности. Порядок взимания налогов и применения налоговых ставок зависит от деятельности физического лица в качестве: физического лица, индивидуального предпринимателя, самозанятого

гражданина и учредителя юридического лица. Для этих целей подойдут используемые для усвоения материалы в форме игровых технологий (викторины, тематические игры, квесты и др. инструменты, позволяющие в формате игр развивать навыки и формировать знания), которые, с одной стороны, развивают познавательную деятельность и с, другой стороны, носят соревновательный характер и могут быть использованы в том числе в качестве оценочных средств [6].

С внедрением инструментов финансовой грамотности в практику управления личными финансами в частности, финансового планирования, инвестирования, формирования подушки безопасности, бюджетирования и других, актуальность учета расходов и возможности получения дополнительных источников средств (налоговых вычетов) возрастает [9, с. 422]. Информирование о порядке исполнения обязательств, выборе системы налогообложения и возможности возврата уплаченных налогов через инструменты налоговых вычетов является важной составляющей финансово грамотного гражданина [2, с. 188]. Со школьных лет должна быть сформирована система представлений о роли каждого гражданина в формировании бюджета страны /региона / муниципалитета – опосредованно в форме своевременного исполнения налоговых обязательств, поскольку от 20 до 25 % налоговых поступлений консолидированного бюджета формируют налоги, взимаемые с физических лиц. Для этих целей активно используются информационные ресурсы. С этой целью используют в системе обучения тематические фильмы, анимационные фильмы, ролики, видеосюжеты и другие инструменты, которые могут показать и подсветить роль каждого гражданина в формировании бюджета, роль государства при решении задач в сфере обороны страны, здравоохранения, обучения и других сфер [3, с. 45].

Несмотря на то, что налогообложение граждан является специфической сферой финансовых знаний, они затрагивают разные области:

деньги – в части формирования и налогообложения вкладов;

риск и доходность – в части использование активов (налогообложения имущества, инвестиций);

планирование и управление личными финансами – в части оценки налоговой нагрузки и порядка исполнения налоговых обязательств.

По оценкам НАФИ в РФ на момент внедрения практики мониторинга уровня финансовой грамотности в 2013 г. в части налогообложения только 30–43 % граждан имели представление о том, какие налоги платят и какая ответственность за неисполнение налоговых обязательств предусмотрена. Исследования, проведенные в 2023 г. [5], показали, что существенно ситуация не изменилась: регулярно используют налоговый вычет около 10 % граждан, использовали на разовой основе 19 %, более 53 % граждан не пользуются вычетом, поскольку считают данную возможность трудно реализуемой.

Все еще остается нерешенной проблемой ситуация в оценке ответственности и обязанности уплачивать налоги при получении дохода. Так более 95 % арендодателей: физических лиц не уплачивают налог, сдавая активы в аренду на постоянной основе [5]. ФНС регулярно выявляют такие активы и доходы, доначисляя в бюджет НДФЛ, но зная о возможностях сокращения налоговой

нагрузки, можно существенно снизить такие суммы налога, например, зарегистрировавшись в качестве самозанятого, уплачивать налог с дохода по ставке 4 или 6 % в зависимости от арендатора (физическое /юридическое лицо) или выбрав специальный режим при сдаче в аренду апартаментов. Для государства вывод из «серой» зоны данных доходов позволит легализовать бизнес, а значит будут более прозрачные условия и широкие возможности у каждой из сторон данных обязательств и сделок. Инструментами повышения финансовой грамотности в этой сфере могут быть онлайн-ресурсы, включающие подбор информации по данной тематике, в том числе сайты образовательных профильных платформ «Финкульт», «Мои финансы», «Ассоциации развития финансовой грамотности» и других [6; 1].

В связи с ростом интереса к инвестиционной деятельности граждан страны актуальным остается вопрос снижения налогового бремени при получении статуса налогового резидента, что дает возможность снизить налоговую нагрузку с 30 до 13 %, предоставляет возможность получать налоговые вычеты [4]. Выбор между финансовыми и реальными инвестиционными активами осуществляет каждый инвестор. С позиции диверсификации инвестиционного портфеля рекомендуется включать в состав объектов недвижимость, земельные участки и транспортные средства с целью получения рентного дохода. Налогоплательщик НДФЛ, являющийся инвестором, может получить дополнительные вычеты при приобретении недвижимости как за счет собственных ресурсов, так и кредитных средств в сумме до 650 тыс. руб. Именно, такую возможность можно учитывать, как дополнительный доход при сравнении альтернативных направлений инвестирования. Формируя пассивный доход в будущем, можно рассматривать возможность участия в программе долгосрочных сбережений, в котором государство в зависимости от суммы вложенных средств может начислить до 100 % дохода и предоставить возврат НДФЛ в размере 13–15 % в зависимости от суммы вложенных средств, не превышающей 400 000 руб., получить вычеты и по инвестиционным вложениям /доходам, открывая индивидуальный инвестиционный счет [4]. Изучая систему инвестирования и оценивая инвестиционные возможности физического лица, в рамках курса финансовой грамотности, следует обращать внимание на указанные правила, учитывая, что это основные, но не исчерпывающие выводы и действия, в системе налогообложения инвестиций. Действенными инструментами повышения финансовой грамотности в данной сфере для физических лиц являются обучающие курсы (при регистрации на платформе выбранного брокера), ресурсы центрального банка, социального фонда России.

Таким образом, инструментов финансовой грамотности, используемых в области налогообложения физических лиц, множество, а сам перечень не является исчерпывающим, поскольку постоянно меняется и расширяется, поэтому для граждан важно знать о таких инструментах, использовать их в практике формирования финансовых знаний, отработки финансовых навыков, принятия решений финансового характера.

Список литературы

1. Информационно-просветительский сайт СберБанка про деньги «СберСова» [Электронный ресурс]. URL: https://sbersova.ru/ (дата обращения: 26.10.2025).
2. Казарян К. Г. Характеристика современных инструментов повышения финансовой грамотности населения России // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2023. – С. 187–190.
3. Ленковец О. М., Кирсанова Н. Ю. Роль финансовой политики в решении социально-экономических проблем России // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир: XII Всероссийская научно-практическая конференция с междунар. участием. – СПб., 2021. – С. 44–49.
4. Налоговый кодекс Российской Федерации часть 2 (НК РФ ч. 2) 5 августа 2000 г. № 117-ФЗ (ред. от 15.10.2025) // СПС «Консультант плюс». URL: http://www.consultant.ru (дата обращения 25.10.2025).
5. Официальный сайт НАФИ (Национального агентства финансовых исследований) [Электронный ресурс]. URL: https://nafi.ru (дата обращения: 26.10.2025).
6. Официальный сайт просветительского ресурса «Мои финансы» [Электронный ресурс]. URL: https://xn--80apaohbc3aw9e.xn--p1ai/competencies/ (дата обращения: 26.10.2025).
7. План мероприятий («дорожная карта») по реализации Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года (утв. Банком России и Минфином России 18 августа 2025 г. NN ПМ-01-59/134, 12-12-11/ВН-33181) // СПС «Консультант плюс». URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 25.10.2025).
8. Распоряжение Правительства РФ от 24 октября 2023 г. № 2958-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 г.» (ред. от 15.10.2025) // СПС «Консультант плюс». URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 25.10.2025).
9. Стецюнич Ю. Н. Финансовая грамотность как критерий устойчивого социально-экономического развития региона // XXIX Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции: в 2 т. – СПб., 2025. – С. 421–425.
10. Стецюнич Ю. Н. Обучение граждан финансовой грамотности и формирование финансовой культуры, как приоритет государственной политики // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы IV Всероссийской научной конференции (с международным участием). – СПб., 2025. – С. 47–52.

УДК 37.015.3–055.2

Теоретико-методологические аспекты проблем в образовательном процессе изучения самосознания женщин с разными психологическими границами в период ранней взрослости

Ю. В. Тимофеева
специалист-психолог,
«Совкомбанк Страхование»,
магистрант,
Ленинградский государственный университет им. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматриваются теоретико-методологические основания изучения самосознания женщин ранней взрослости с учётом состояния их психологических границ. На основе анализа работ по проблематике психологических границ, возрастной психологии, сепараци-

онной тревоги и самосознания представлены ключевые противоречия, влияющие на образовательный процесс. Раскрываются методологические ориентиры, определяющие специфику формирования самосознания женщин в период ранней взрослости, а также сложности, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе освоения дисциплин, связанных с психологией личности.

Ключевые слова: самосознание женщин, ранняя взрослость, психологические границы, сепарационная тревога, психологический возраст, образовательный процесс.

Theoretical and Methodological Aspects of Problems in the Educational Process of Studying the Self-Awareness of Women with Different Psychological Boundaries in Early Adulthood

Yu. V. Timofeeva

The article discusses the theoretical and methodological foundations of the study of self-awareness of women in early adulthood, taking into account the state of their psychological boundaries. Based on the analysis of works on the problems of psychological boundaries, age psychology, separation anxiety and self-awareness, the key contradictions affecting the educational process are presented. The methodological guidelines that determine the specifics of the formation of self-awareness of women in the period of early adulthood are revealed, as well as the difficulties faced by students in the process of mastering disciplines related to personality psychology.

Key words: women's self-awareness, early adulthood, psychological boundaries, separation anxiety, psychological age, and educational process.

В образовательной среде, где изучаются механизмы самопознания, личностного роста и внутренней структуры «Я», женщины сталкиваются с рядом особенностей, связанных с уровнем зрелости психологических границ, субъективным восприятием собственного возраста, а также влиянием сепарационных процессов.

Проблематика психологических границ в контексте самосознания приобретает особую значимость в связи с тем, что границы выступают структурным элементом психологического пространства личности, обеспечивают чувство идентичности, защищённости и способности к осознанию своих переживаний. Недостаточная сформированность психологических границ может приводить к эмоциональной нестабильности, тревожности и нарушению процессов саморегуляции, что особенно важно учитывать в образовательном процессе.

Дополнительное влияние на формирование самосознания женщин оказывает сепарационная тревога, рассматриваемая как специфическая форма эмоционального реагирования, связанная со страхом отделения, потерей объекта привязанности и зависимостью от значимых фигур. Исследования показывают, что процессы сепарации не завершаются в подростковом возрасте, а продолжают сопровождать личность на протяжении всей взрослой жизни, проявляясь в различные периоды развития и оказывая влияние на социальную адаптацию и психологическую зрелость личности [3].

Другая важная методологическая составляющая – концепция психологического возраста, отражающая субъективное восприятие себя в системе возрастных норм и стадий развития. Работы в данной области показывают, что субъективный возраст оказывает значительное влияние на структуру самосознания и самооценку женщин, а также на их восприятие жизненных задач и образовательной деятельности [2].

Поэтому важно изучать трудности, которые возникают в образовательном процессе, когда исследуется самосознание женщин ранней взрослости. Эти трудности связаны со сложным сочетанием факторов – состоянием психологических границ, переживанием сепарационной тревоги и особенностями того, как женщины определяют свой возраст субъективно. Все эти аспекты требуют глубокого теоретического анализа, поэтому тема остаётся актуальной и значимой для современной психологии развития и образования.

Теоретико-методологическое изучение самосознания женщин в ранней взрослости предполагает рассмотрение психологических границ как фундаментального конструкта, определяющего структуру идентичности и способность личности к саморегуляции. Границы описываются как система, позволяющая человеку осознавать собственные ценности, мысли, чувства, отделять их от мнений и переживаний других и тем самым выстраивать внутреннюю автономию. Границы одновременно разделяют и защищают, позволяя человеку воспринимать «себя», а не «другого», что делает их центральным элементом становления самосознания [2]. Психологические границы рассматриваются в социальной, аксиологической и личностной плоскостях, что подчёркивает их многомерность и сложную структуру.

В работах С. К. Нартовой-Бочавер границы определяются как компонент организации личности, обеспечивающий функционирование в обществе и включающийся в структуру самосознания как его сущностный элемент. Автор подчёркивает, что целостность границ психологического пространства является показателем психического здоровья, а их нарушение может служить признаком нестабильности и личностных деформаций [6]. Для женщин ранней взрослости, находящихся в стадии активного формирования идентичности, состояние психологических границ играет особую роль, определяя способность к выстраиванию автономных отношений, к профессиональному самоопределению, к осмыслению и анализу собственных ценностей и ролей.

Важным фактором, влияющим на формирование самосознания, является сепарационная тревога, которая традиционно описывалась в контексте детско-родительских отношений, но в современном понимании трактуется как эмоциональное явление, продолжающее оказывать влияние и во взрослом возрасте. Исследования зарубежных и отечественных авторов показывают, что симптомы сепарационной тревоги у взрослых включают выраженное беспокойство по поводу реальной или воображаемой разлуки, страх отвержения, трудности в формировании и поддержании автономных отношений [3].

Сепарационная тревога может проявляться у женщин в виде эмоциональной зависимости, стремления избегать ситуаций разлуки, трудностей принятия самостоятельных решений, что напрямую влияет на процессы становления идентичности и осознания внутреннего мира. Малер отмечала, что сепарация представляет собой «психическое рождение», и этот процесс не завершён полностью ни в одной стадии жизни, воспроизводясь в ослабленной форме на различных этапах развития [3].

В результате женщины, обучающиеся дисциплинам, связанным с самосознанием и психологическим анализом, нередко сталкиваются с внутренним сопротивлением, связанным с необходимостью осмыслить собственные связи, зависимости и способы установления границ.

Важным методологическим аспектом является концепция психологического возраста, который не всегда совпадает с хронологическим и отражает субъективное ощущение степени зрелости, социального статуса, способности решать жизненные задачи. Исследования показывают, что женщины в возрасте 20–25 лет могут воспринимать себя как более молодых или более взрослых в зависимости от уровня психосоциальной зрелости, самооценки и социальной ситуации развития [2]. Различия отражают неоднородность группы ранней взрослости и требуют учёта в образовательном процессе.

Психологический возраст существенно влияет на структуру самосознания, поскольку субъективная зрелость определяет осмысленность жизненных перспектив, уровень рефлексивности, способность к принятию ответственности и формированию автономии. Женщины, воспринимающие себя как недостаточно взрослых, могут испытывать трудности в образовательном процессе, особенно в дисциплинах, требующих глубокого самоанализа. Напротив, субъективная зрелость способствует активному осмыслению собственных поступков, ценностей и формированию внутренней структуры личности [1].

Исследования показывают, что женщины ранней взрослости отличаются высокой чувствительностью к оценкам окружающих, эмоциональной восприимчивостью и потребностью в поддержке, что может усиливать зависимость от внешней обратной связи. Эти особенности определяют специфику функционирования самосознания, делая его более динамичным, но также более уязвимым к влиянию социальных факторов.

Ранняя взрослость связана с активным расширением социальных ролей – партнёрских, профессиональных, семейных, что создаёт дополнительное напряжение в структуре самосознания. Женщина вынуждена интегрировать различные аспекты своего «Я», оценивать свои возможности, устанавливать границы между личной и социальной сферой, искать баланс между автономией и близостью.

С точки зрения методологии образования изучение самосознания женщин требует создания условий, позволяющих учитывать различия в состоянии психологических границ. Жёсткие границы могут приводить к эмоциональной отстранённости и затруднять рефлексивный процесс, тогда как размытые границы могут вызывать эмоциональное «слияние» и трудности в самостоятельной

оценке собственных состояний [6]. В связи с этим образовательный процесс должен быть направлен на укрепление целостности психологического пространства личности, создание безопасных условий для исследования внутреннего мира и формирование навыков самоанализа.

Согласно Б. Г. Ананьеву, изучение человека требует комплексного подхода, интеграции данных различных наук – биологии, психологии, медицины, педагогики и учёта многоуровневой структуры человеческого развития [1]. В образовательном процессе это означает необходимость междисциплинарности, сочетания теоретических знаний с практическими методами самопознания, анализа жизненных ситуаций и рефлексии.

Образовательные программы, направленные на изучение самосознания, должны учитывать, что женщины ранней взрослости находятся в точке интенсивного формирования жизненного пути, сталкиваются с кризисами самоопределения, что подчёркивается в работах Г. Шихи и И. С. Кон. Согласно Г. Шихи, переходы в зрелости сопровождаются внутренней нестабильностью, поиском новых идентичностей и пересмотром жизненных ценностей [8]. И. С. Кон отмечает, что самосознание представляет собой динамическую систему, включающую осознание собственного «Я», его границ и социальных ролей, что делает изучение самосознания особенно актуальным в ранней взрослости [4].

Таким образом, методологический анализ показывает, что проблемы в образовательном процессе при изучении самосознания женщин ранней взрослости связаны с комплексом факторов: состоянием психологических границ, уровнем сепарационной тревоги, субъективным психологическим возрастом, а также социальными ожиданиями и ролевыми конфликтами. Эти аспекты требуют индивидуализированного подхода в обучении, направленного на развитие саморефлексии, укрепление границ и формирование целостной идентичности.

Образовательный процесс, направленный на изучение самосознания женщин в период ранней взрослости, сталкивается с рядом методологических трудностей, обусловленных спецификой психологического развития в этот период.

Недостаточная сформированность границ приводит к эмоциональной зависимости, тревожности и затруднениям в процессе самопознания. Сепарационная тревога, продолжающая влиять на личность во взрослом возрасте, усложняет процесс отделения и формирования самостоятельного «Я», влияя на способность женщин принимать решения и анализировать собственные состояния.

Психологический возраст, отражающий субъективное ощущение зрелости, играет значительную роль в структуре самосознания и определяет особенности образовательной активности.

Методологически обоснованный образовательный процесс должен учитывать эти факторы, создавать безопасные условия, способствующие укреплению психологических границ, развитию навыков рефлексии и формированию автономности. Междисциплинарный подход, интеграция теоретического и практического материала, индивидуализация обучения позволяют эффективно строить образовательные программы, направленные на развитие зрелого самосознания женщин.

Таким образом, изучение самосознания женщин в ранней взрослости в образовательной среде требует комплексного анализа и гибкого подхода, включающего психологические, возрастные и социальные аспекты. Учет особенностей психологических границ, сепарационной тревоги и субъективного возраста позволит повысить эффективность образовательного процесса и обеспечить условия для формирования зрелой, автономной и устойчивой идентичности.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

2. Гроголева О. Ю., Горлова В. Ю. Особенности самосознания лиц с различным психологическим возрастом в период ранней и средней взрослости // Вестник Омского университета. – Серия: Психология. – 2008. – № 2. – С. 26–31.

3. Дитюк А. А. Адаптация теста сепарационной тревоги взрослых ASA-27 на российской выборке // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 46. – С. 6.

4. Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 197 с.

5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

6. Нартова-Бочавер С. К. Психологические границы личности: культурно-возрастные аспекты. НИР: грант № 16-06-00239. Российский гуманитарный научный фонд, 2016. – 120 с.

7. Черемных В. Г., Нещадим Д. В. Феномен психологических границ: теоретический аспект // Universum: психология и образование. – 2024. – № 6(120). – URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/17525 (электронная публикация без пагинации).

8. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. – СПб.: Ювента, 1999. – 222 с.

УДК 371.2

Особенности организации военно-патриотического воспитания: региональный опыт

Н. П. Черкасов
начальник учебной лаборатории
111 кафедры радиотехнических систем (и средств обеспечения полетов),
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина»,
г. Воронеж, Россия

Статья посвящена проблеме организации военно-патриотического воспитания. На примере г. Воронежа автор называет проблемы, с которыми сталкиваются военно-патриотические клубы. Анализируется содержание, организационные формы клубной работы. Делается вывод о том, что военно-патриотический клуб может и должен интегрировать в своей образовательной деятельности военно-патриотическое воспитание и профориентационные практики. Такой подход, обеспечивая подростку осознанное, ценностно-смысловое понимание своего будущего существования во взрослой жизни, приведёт молодого человека к устойчивому личностно-профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, военно-патриотические клубы, региональный опыт, проблемы организации.

Organizational Features of Military-Patriotic Education: Regional Experience

N. P. Cherkasov

This article examines the problem of organizing military-patriotic education. Using the city of Voronezh as an example, the author identifies the challenges faced by military-patriotic clubs. The content and organizational forms of club work are analyzed. The conclusion is that military-patriotic clubs can and should integrate military-patriotic education and career guidance practices into their educational activities. This approach, by providing adolescents with a conscious, value-based understanding of their future existence in adulthood, will lead them to sustainable personal and professional self-determination.

Key words: military-patriotic education, military-patriotic clubs, regional experience, organizational problems.

Сегодня мир сталкивается с глобальными экономическими, геополитическими и социальными трансформациями. Огромное значение для государства имеет задача обеспечения национальной безопасности и сохранения суверенитета, поэтому вопрос военно-патриотического воспитания подрастающего поколения актуален как никогда раньше.

Военно-патриотическое воспитание – это «… многоплановая систематическая целенаправленная и скоординированная деятельность государственных органов, общественных объединений и организаций по формированию у молодёжи высокого патриотического сознания, возвышенного чувства верности своему Отечеству, готовности к его защите как важнейшей конституционной обязанности в отстаивании национальных интересов Российской Федерации и обеспечении её военной безопасности перед лицом внешних и внутренних угроз …» [3, с. 7]. Если говорить в целом о военно-патриотическом воспитании молодежи, то одну из основных позиций в реализации этой задачи по праву занимают *военно-патриотические клубы*, противостоящие ряду общественных проблем:

- снижения престижа службы в армии;
- ослабления допризывной подготовки юношей;
- ухудшения качества физического здоровья молодежи;
- ограниченности досуга молодых людей гаджетами и виртуальным миром;
- ухудшения патриотических настроений в молодежном обществе;
- личностно-профессионального самоопределения молодого поколения.

В рамках обозначенной последней проблемы, как нам кажется, воспитательный потенциал военно-патриотических клубов заключается еще и в том, что с их помощью вполне допустимо подготовить российскую молодежь не только к профессиональному выбору, но и к экзистенциальному – выбору свободы, ответственности, осознанности, смысла.

В экзистенциальной философско-психологической традиции к изучению феномена выбора обращались С. Кьеркегор, Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, Э. Фромм, В. Франкл, И. Ялом, Р. Мэй, С. Мадди, В. Н. Дружинин. С точки зрения деятельностного подхода понятие выбора, в том числе и экзистенциального, разрабатывали Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко, Ф. Е. Василюк, Н. Ф. Наумова, Т. В. Корнилова, Л. С. Кравченко, Е. Ю. Мандрикова и др.

С педагогических позиций экзистенциальный подход «… направлен на поддержку развития человека, траектория которого является сугубо индивидуальной. Экзистенциальная педагогика – это педагогика помощи человеку в постижении смысла жизни, в прохождении разумного, нравственного и полного смыслового самовыражения пути, в достижении подлинно человеческих вершин …» [1, с. 44] и находит свое воплощение в трудах Е. А. Исаева [1; 2], О. Л. Подлиняева [5], М. И. Рожкова [7] и др. В контексте военно-патриотического воспитания мы рассматриваем экзистенциальный выбор подростка в диалектике с его личностно-профессиональным самоопределением как «… принятие какого-либо важного решения, как стратегию жизни человека – выбор жизненного пути, выбор образа жизни …» [8, с. 15].

В рамках «Основ государственной молодежной политики Российской Федерации до 2025 г.», где одной из задач является «… расширение сети … военно-патриотических клубов для молодежи …» [4], все субъекты РФ присоединились к реализации данной задачи. Воронеж не стал исключением. Согласно Реестру военно-патриотических объединений (клубов), действующих на территории Воронежской области, на 2025 год [6], город насчитывает 70 действующих военно-патриотических объединений (клубов) (из 447 клубов на всей территории Воронежской области). Это «Наследники России», «Высота», «Суворовец», «Наследники Суворова», «Артомоновцы», «Русичи-19», «Патриот», «Пластун», «Юный десантник», «Виват», «Арсенал», «Булат», «Искра», «Пламя», «Данко» и др.

Однако мало кто задумывается о том, с какими проблемами в своей деятельности сталкиваются сами военно-патриотические клубы.

Нами был проведен опрос 25 руководителей и инструкторов военно-патриотических клубов на тему проблемных зон в их организационно-педагогической работе. Большинство отметило отсутствие должного (желаемого) финансирования, вопрос предоставления помещений, недостаток кадрового обеспечения, отсутствие концептуальных разработок и учебно-методических пособий, нехватку психолого-педагогических знаний о специфике организации такого рода образовательной деятельности.

В Воронеже, как и в других субъектах Российской Федерации, военно-патриотические клубы создаются на базе образовательных учреждений (при школах/вузах/ссузах и центрах дополнительного образования). Имеется опыт сетевого взаимодействия между клубами, что позволяет активизировать внутренние ресурсы и привлекать внешних экспертов. Широко также распространена модель, при которой местные военно-патриотические клубы входят в состав крупных общественных организаций, таких как Всероссийское военно-патриотическое общественное движение «Юнармия» или Всероссийский союз общественных объединений ветеранов десантных войск «Союз десантников России».

В целом, работа военно-патриотических клубов в Воронеже основана на бережливом управлении, сочетается использование традиционных форм воспитания и внедрение современных практик. Это, безусловно, способствует

формированию у молодежи гражданской ответственности, патриотизма и готовности к служению Отечеству. Отдельно отметим положительный опыт в историческом просвещении и сохранении памяти: очень много мероприятий в планах клубов направлено именно на формирование у обучающихся уважения к историческому и культурному наследию, знание героев и защитников Отечества как в прошлом, так и в современности.

Анализ содержания работы воронежских военно-патриотических клубов показал, что такие аспекты образовательной деятельности являются основными:

- привитие технических навыков (огневая подготовка, умение работать с картой, умение обустроить укрытие и развести костер и т. д.);
- развитие физических способностей (физическая подготовка, строевая подготовка);
- формирование личности подростка и его духовных качеств.

Однако изучение документов и наблюдение за практикой организации клубной работы говорят о том, что не учитывается и, соответственно, не реализуется экзистенциальный потенциал военно-патриотических клубов в личностно-профессиональном самоопределении молодежи.

Нам бы хотелось обратить внимание на то, что военно-патриотический клуб может и должен интегрировать в своей образовательной деятельности профориентационные практики и военно-патриотическое воспитание. Как нам кажется, именно интегрированный подход соответствует социальному заказу общества, обеспечивая подростку осознанное, ценностно-смысловое понимание своего будущего существования во взрослой жизни; приведёт молодого человека к устойчивому личностно-профессиональному самоопределению. Просмотры соответствующих фильмов и их последующее обсуждение/философствование, коллективные походы в музеи, встречи с интересными людьми (не только ветеранами, но и философами, учеными, просветителями, общественными деятелями и др.), организация различного рода профориентационных акций экзистенциальной направленности (соревнований, конкурсов, выставок) – далеко не полный список мероприятий, каждое из которых в совокупности с остальными (традиционными для военно-патриотических клубов) позволит подростку *когнитивно* обогатиться, *эмоционально* насытиться, *деятельностно* примерить на себе различные социальные роли.

В заключение отметим, что сегодня уникальность военно-патриотического воспитания должна заключаться не только в том, чтобы подготовить молодого человека, способного уважать свою Родину и в случае необходимости защищать ее, но и сформировать его ценностно-смысловую сферу, являющуюся фундаментом дальнейшей профессиональной жизни.

Список литературы

1. Исаев Е. А. Экзистенциальный подход в образовании: словарь-справочник. – Воронеж: ВГПУ, 2025. – 107 с.

2. Исаев Е. А. Экзистенциальное становление личности будущего учителя как бесконечный поиск смысла педагогического бытия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2024. – Т. 30. № 3. – С. 177–184.

3. Лутовинов В. И. Методические рекомендации по организации патриотического (военно-патриотического) воспитания / под общ. ред. Н. В. Стаськова, д-ра полит. наук. – М.: АНО СПО «СОТИС», 2018. – 128 с.

4. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf (дата обращения: 27.10.2025).

5. Подлиняев О. Л. Экзистенциальное направление в психолого-педагогической науке // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2012. – № 1. – С. 14–22.

6. Реестр военно-патриотических объединений (клубов), действующих на территории Воронежской области, на 2025 год [Электронный ресурс]. – URL: https://orioncentr.ru/wp-content/uploads/documents/2025/reestr-voenno-patrioticheskih-klubov-2025.pdf (дата обращения: 27.10.2025).

7. Рожков М. И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4 (33). – С. 73–77.

8. Стефаненко Н. А. Экзистенциальный выбор подростка как педагогическая проблема // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 3. – С. 15–19.

УДК 797.26

Формирование специальных двигательных качеств у начинающих прыгунов в воду

Т. В. Широкова
тренер-преподаватель,
ГБУ ДО СШОР «Ижора» СПб,
президент РОО,
«Спортивная федерация прыжков в воду Санкт-Петербурга»,
Санкт-Петербург, Россия

В данной статье освещаются аспекты формирования специальных двигательных качеств у начинающих прыгунов в воду. У детей 6–7 лет, которые начинают заниматься прыжками в воду, важно делать акцент на развитии координационных способностей, от которых во многом зависит успешное овладение техникой как базовых элементов данного вида спорта, так и прыжков повышенной сложности. Представлены тесты, адаптированные для определения координационных возможностей у детей младшего школьного возраста, а также результаты оценки уровня развития координационных способностей у юных прыгунов в воду 6–7 лет.

Ключевые слова: прыжки в воду, координационные способности, развитие специальных физических качеств, динамическое равновесие, ориентация в пространстве, ловкость, группа начальной подготовки, младший школьный возраст.

Developing Special Motor Skills of Beginning Divers

T. V. Shirokova

This article is devoted to the aspects of the formation of special motor qualities in novice divers. For children aged 6–7 who are starting to practice diving, it is important to focus on the development of coordination abilities, which are crucial for successful mastery of both basic elements of the sport and more complex jumps. The article presents tests adapted to assess the coordination capabilities of

younger schoolchildren, as well as the results of evaluating the level of coordination abilities in young divers aged 6–7.

Key words: diving, coordination abilities, development of special physical qualities, dynamic balance, spatial orientation, agility, initial training group, primary school age.

Прыжки в воду – один из самых сложнокоординационных олимпийских видов спорта. В последние десятилетия в прыжках в воду отмечается тенденция к так называемому омоложению спортсменов, когда в составе национальных сборных команд выступают юниоры, выполняющие программы повышенной сложности наряду с опытными спортсменами. Подтверждением тому служит чемпионат мира по водным видам спорта – 2025 в Сингапуре. Так, в составе сборной России в женском дуэте на вышке вместе с титулованной Анной Коныхиной успешно дебютировала 15-летняя Александра Кедрина. Также можно отметить 14-летнего китайского прыгуна в воду Женьцзе Чжао, который на чемпионате мира – 2025 занял пятое место в финальной сессии у прыгунов в воду с платформы 10 м.

Для того, чтобы в столь юном возрасте добиваться подобных результатов, спортсмены, безусловно, должны обладать высоким уровнем развития целого ряда физических и психофизиологических качеств, а также разнообразных двигательных навыков [2]. Признанные специалисты в области прыжков в воду, такие как доктор педагогических наук Е. А. Распопова и кандидат педагогических наук Н. Е. Шовгеня, считают, что хорошо развитые координационные способности – залог успешного освоения спортсменами широкого спектра сложных прыжковых элементов, базовое изучение которых начинается в группах начальной подготовки, а именно – в возрастном диапазоне 6–7 лет [3, с. 6].

Столь ранняя специализация прыгунов в воду связана с сенситивными периодами в развитии физических качеств и координационных способностей детей. В настоящее время к занятиям прыжками в воду дети приступают в возрасте 6–7 лет, что обусловлено рядом факторов. Во-первых, функциональное развитие организма детей 6–7 лет позволяет заниматься спортом и принимать адекватные физические нагрузки. Во-вторых, в этот период у детей уже хорошо развито образное мышление, восприятие словесных команд и выполнение двигательных задач. В-третьих, младший школьный возраст является сенситивным для развития ряда физических качеств: силы, быстроты, ловкости, гибкости [3].

Для повышения эффективности тренировочного процесса необходимо проанализировать, какие средства развития и тестирования координационных способностей целесообразно применять на практике в работе с детьми 6–7 лет, занимающимися прыжками в воду. Важно оценить уровень развития координационных способностей у прыгунов в воду 6–7 лет, занимающихся в группе начальной подготовки первого года обучения. Для этого необходимо:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по данному вопросу.

2. Подобрать тесты для определения координационных способностей и адаптировать их для проведения тестирования у детей 6–7 лет.

3. Провести оценку координационных способностей у прыгунов в воду 6–7 лет.

В ходе исследования координационных способностей у детей 6–7 лет были изучены научные разработки доктора педагогических наук В. И. Ляха [1], доктора педагогических наук Е. А. Распоповой [3], которые считают, что хорошо развитые координационные способности в прыжках в воду являются доминирующим фактором в подготовке спортсменов. Активно развивать координационные способности у прыгунов в воду специалисты рекомендуют уже на этапе начальной подготовки – в возрасте 6–7 лет. Соответственно, набор детей необходимо осуществлять именно в этом возрасте. Для этого были проанализированы регламент проведения индивидуального (конкурсного) отбора кандидатов на зачисление в группы начальной подготовки первого года обучения СПб ГБУ СШОР по ВВС «Невская волна» [5], правила приема на обучение по дополнительным образовательным программам спортивной подготовки в ГБУ ДО СШОР «Ижора» СПб [2], которые разработаны на основе федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «прыжки в воду» [6].

Исследование проводилось на базе ГБУ ДО СШОР «Ижора» СПб, отделение прыжки в воду. В исследовании принимали участие мальчики и девочки 6–7 лет, тренер – Т. В. Широкова.

Педагогическое тестирование осуществлялось в группе спортивно-оздоровительного этапа стартового уровня (20 человек), что позволило оценить координационные возможности юных прыгунов воду 6–7 лет на начальном этапе исследования.

Проанализировав труды специалистов в области физической культуры и спорта, можно сделать вывод, что важнейшими для прыжков в воду являются такие виды координационных способностей, как способность к равновесию, ориентирование в пространстве и ловкость [1; 4]. В связи с этим, были подобраны тесты для определения уровня развития координационных способностей детей младшего школьного возраста и адаптированы для прыгунов в воду 6–7 лет:

1. Тест для оценки способности к динамическому равновесию: четыре поворота на перевернутой гимнастической скамейке (ширина 10 см). Упражнение закончено, когда испытуемый вернется в исходное положение. Оценивается время выполнения, (с);

2. Тест для оценки способности к ориентированию в пространстве – бег к разноцветным набивным мячам (с). Исходное положение – спортсмен стоит перед набивным мячом, за его спиной, на расстоянии 3 м от него и в 1,5 м друг от друга, лежат пять разноцветных мячей. Тренер называет цвет, спортсмен поворачивается на 180°, бежит к соответствующему цветному мячу, касается его и возвращается назад к набивному мячу. Как только ребенок касается набивного мяча, тренер называет другой цвет и т. д. Упражнение закончено, когда спортсмен выполнит его три раза. Оценивают время выполнения, (с);

3. Ловкость – преодоление гимнастической «полосы препятствий» длиной 30 м, состоящей из размещенных на акробатической дорожке предметов – набивных мячей, обручей, горки матов. Через 5 м от стартовой линии и до финишной линии последовательно (на расстоянии 5 м друг от друга) расставлены препятствия:

- четыре набивных мяча, лежащие в одну линию по ходу движения на расстоянии 50 см друг от друга, которые необходимо обежать «змейкой»;

- три обруча, лежащие по ходу движения на акробатической дорожке на расстоянии 30 см друг от друга, в каждый из которых необходимо сделать прыжок на двух ногах, не наступая на обручи и не выходя за их пределы;

- горка матов высотой 70 см, которую необходимо преодолеть (перелезть).

Испытуемые по сигналу начинают бег от стартовой линии и преодолевают препятствия, оценивается время прохождения дистанции (с).

Выбор тестов был обусловлен и тем, что дети младшего школьного возраста в силу определенных психофизиологических особенностей развития не всегда могут правильно выполнить сложные задания, особенно повышенной координационной сложности. Предложенные тесты отличаются простотой, доступностью выполнения и позитивной эмоциональной окраской, что важно для внедрения таких упражнений в тренировочный процесс детей младшего школьного возраста. Данные тесты могут быть использованы в реальных условиях спортивной школы по прыжкам в воду и в качестве дополнения к общепринятым контрольно-переводным нормативам. Нормативы для выполнения тестов представлены в таблице.

Таблица

Оценка уровня развития координационных способностей у детей 6–7 лет, занимающихся прыжками в воду (В. И. Лях, 2006)

Тест	Пол	Оценка (с)		
		«отлично»	«хорошо»	«удовлетворительно»
Динамическое равновесие	Д	11,0–12,4	12,5–14,4	14,5–16,0
	М	10,0–11,4	11,5–13,4	13,5–16,0
Ориентирование в пространстве	Д	10,0–10,8	10,9–11,2	11,3–12,2
	М	9,3–10,0	10,1–10,9	11,0–11,3
Ловкость	Д	10,5–11,5	11,6–12,6	12,7–13,0
	М	9,5–10,5	10,6–11,6	11,7–12,0

На рис. 1 представлены результаты тестирования координационных способностей (КС) у прыгунов в воду 6–7 лет.

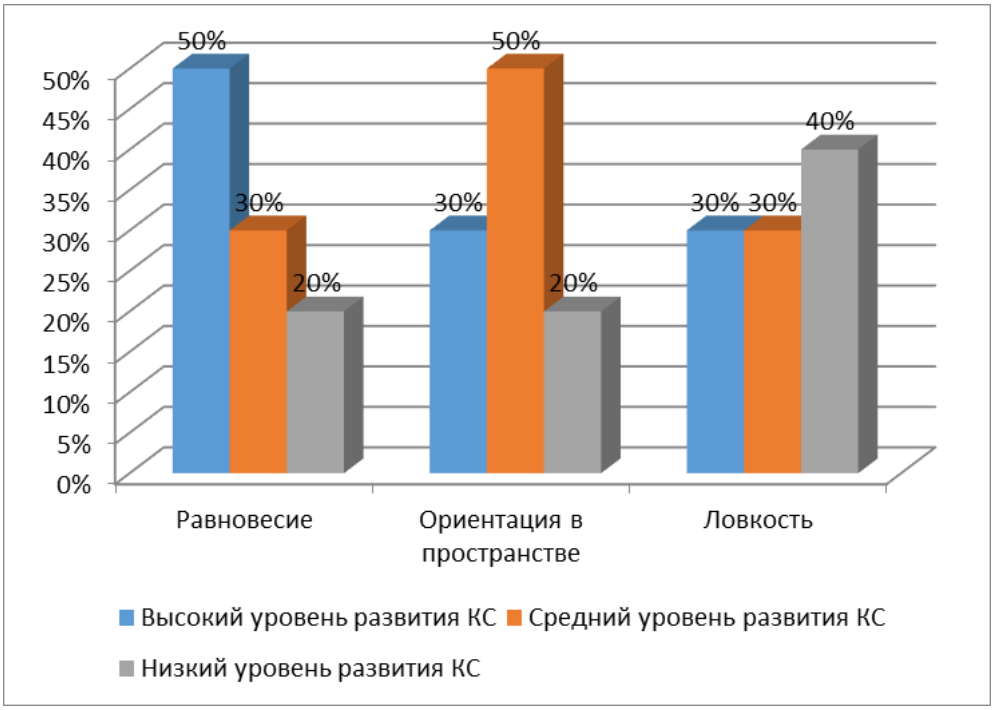


Рис. 1. Показатели развития КС у прыгунов в воду 6–7 лет

В результате проведения тестирования выявлено, что только 50 % испытуемых показали высокий уровень развития динамического равновесия, 30 % – высокий уровень ориентации в пространстве, 30 % – высокий уровень развития ловкости. Учитывая данные результаты, целесообразно внедрение в тренировочный процесс дополнительных средств для развития координации – равновесия, ориентирования в пространстве, ловкости.

Следовательно, в тренировочный процесс детей 6–7 лет, занимающихся прыжками в воду на этапе начального обучения, необходимо внедрять дополнительные средства развития координационных способностей.

Список литературы

1. Лях В. И. Теоретико-методические основы тренировки координационных способностей юных и квалифицированных спортсменов. Методические рекомендации. ФГБУ Федеральный Центр подготовки спортивного резерва. – М., 2022. – 69 с.

2. Правила приема на обучение по дополнительным образовательным программам спортивной подготовки в ГБУ ДО СШОР «Ижора» СПб, пр. №54-О от 15.02.2024.

3. Распопова Е. А. Особенности многолетней динамики спортивных достижений прыгунов в воду экстракласса // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 7-4 (16). – С. 109–112.

4. Распопова Е. А. Теория и методика прыжков в воду. – М.: Советский спорт, 2021. – 312 с.

5. Регламент проведения индивидуального (конкурсного) отбора кандидатов на зачисление в группы начальной подготовки первого года обучения на обучение по дополнительным образовательным программам спортивной подготовки СПб ГБУ СШОР по ВВС «Невская волна», пр. № 22-23 от 18 апреля 2023 г.

6. Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта «прыжки в воду» (приказ Минспорта России от 22 ноября 2022 г. № 1054).

7. Шовгеня Н. Е. Динамика физического развития и технической подготовленности сильнейших прыгунов в воду: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – М., 2004. – 122 с.

Секция 2.
ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

УДК 371.13

Значение и особенности подготовки педагогов к формированию у детей нравственного характера и базовых национальных ценностей

М. В. Груздева
кандидат педагогических наук,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматривается комплекс факторов, обуславливающих необходимость углублённой подготовки воспитателей дошкольных образовательных организаций и учителей начальной школы к формированию нравственного характера и базовых национальных ценностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Автор рассматривает ключевые условия успешности подготовки педагогов к воспитательной деятельности.

Ключевые слова: формирование нравственного характера, базовые национальные ценности, подготовка педагогов, профессионально-рефлексивная работа, младшие школьники, дошкольники, аксиология.

The Importance and Specific Features of Training Teachers to Develop Moral Character and Basic National Values in Children

M. V. Gruzdeva

This article examines a range of factors that necessitate in-depth training for preschool and primary school teachers in developing moral character and core national values in preschool and primary school-aged children. The author examines the key factors for successfully preparing teachers for educational work.

Key words: formation of moral character, basic national values, teacher training, professional reflective work, primary school students, preschoolers, axiology.

Процесс образования в дошкольных образовательных организациях России и в средних школах в силу ряда факторов характеризуется в настоящее время недостаточностью подготовки педагогов к формированию у воспитанников ряда базовых национальных ценностей. Результаты многолетнего воспитания как основы образовательного процесса в русле отечественной педагогической традиции можно оценивать по степени сформированности нравственного характера у выпускников средних общеобразовательных школ; традиционно ведущая педагогическая идея России – это прежде всего идея духовно-нравственного воспитания человека, «который предназначен для деятельного служения интересам Отечества, делу добра и созидания» [3, с. 15]. По утверждению современных исследователей, некоторая деградация системы образования выявляется «в том,

что питомцы ею, а ещё больше жизнью ориентированы на деньги, заработок, богатство … Нет тяги к глубоким техническим и гуманитарным знаниям, – её вытеснили прагматизм, утилитаризм, расчётливость» [2, с. 23], система образования не выполняет своей главной воспитательной миссии, так как «школа загнана в тупик: не возбуждает потребности в самостоятельном, самобытном мышлении, выношенном суждении, познавательной культуре; приковывает мысль учеников к пагубным идеям глобализма и космополитизма, «прав человека» без обязанностей и отводит от созерцания величия исторической России и её титульной нации – русского народа» [2, с. 25]. Размышляя о духовно-нравственном становлении личности как сфере теоретического и практического многовекового поиска в истории человечества, исследователи К. В. Зелинский и Н. К. Сергеев отмечают, что в современном российском обществе «размываются представления о добре и справедливости, подвергаются деформации вечные ценности (любовь, милосердие), господствует предельный индивидуализм с его доминантой на материально-вещественных отношениях, процветает культ силы, пользы и наслаждения, становясь базой для нарциссического образа жизни, не желающего замечать мир и человека, наличествует «уход» от мира реальности в мир виртуальный. И это несмотря на то, что государство принимает множественные законы, способствующие усилению воспитательной работы в образовательных учреждениях…» [5, с. 56].

Необходимость формирования у детей и подростков ведущих национальных ценностей в современной России предписывается комплексом образовательных документов – «Национальной доктриной образования в Российской Федерации», «Законом об образовании в Российской Федерации», «Стратегией развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года», федеральными государственными образовательными стандартами, федеральной образовательной программой дошкольного образования и другими документами. Педагоги всех рангов обязаны руководствоваться нормативно-правовой и документальной базой, являющейся основой для педагогической деятельности. Однако, по наблюдениям автора данной статьи, большинство воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей школ не могут дать чёткого определения понятию «национальные ценности», не ссылаются при характеристике данного понятия и воспитательного процесса на исследователей, философов, педагогов, психологов и культурологов, вложивших вклад в разработку проблемы формирования у обучающихся ментальных ценностей на различных ступенях образования, и, соответственно, затрудняются в выборе педагогического инструментария, призванного решать задачи воспитания у детей нравственного характера. Аксиологическая и связанная с ней методическая неподготовленность педагогов к теоретически обоснованному, системно организованному воспитательному процессу приводит к тому, что часто педагогически несостоятельная на современном этапе российская семья и неблагополучные факторы, идущие из социума, оказывают на детей и подростков решающее влияние в плане их личностного становления.

Плеяда российских мыслителей и деятелей науки XIX–XXI вв., Н. А. Бердяев, Г. П. Федотов, Б. П. Вышеславцев, Н. О. Лосский, И. А. Ильин, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский, Д. С. Лихачёв, архимандрит Георгий (Шестун), И. Ф. Гончаров, В. Н. Панибратов, В. В. Колесов, М. В. Захарченко, Т. А. Берсенева и другие отечественные учёные, выделяли в своих работах базовые национальные ценности; в ряде научных работ мы также находим педагогический инструментарий для их формирования. Комплекс семейных ценностей, таких как уважение семьи и семейных начал, уважение к старшим, целомудрие, ценности материнства и отцовства, здоровой многодетности и супружеской верности; ценность жизни и уважение отечественных культурных традиций, а также позитивные качества национального характера: совестливость, трудолюбие, дружелюбие, патриотизм и всемирная отзывчивость (предполагает доброжелательное и уважительное отношение к людям других национальностей, к их ценностям культуры и традициям) – всё это, по преемственному мнению как исследователей прошлых эпох, так современных учёных, подлежит формированию у детей дошкольного и младшего школьного возраста, при этом младший школьный возраст, как подчёркивают отечественные психологи (Н. Д. Левитов, Л. И. Божович и другие), является сензитивным для формирования нравственных чувств, ценностей и характера человека. Для эффективности формирования характера младшего школьника следует оказывать воспитательные воздействия на ребёнка в самые ранние периоды его личностного развития (по мнению ряда отечественных и зарубежных исследователей, – с пренатального периода развития).

Современная психологическая наука включает ценности в структуру человеческого характера. По мнению доктора педагогических наук, специалиста в области понятийно-терминологического аппарата педагогики В. С. Безруковой, характер – «главная часть любого воспитания, он же – внутри обучения, делающий это обучение воспитывающим. Ушинский тысячу раз прав! За всеми ширмами понимания счастья, успешности, конкурентности стоит именно характер. А вот далее выходит, что задача педагогики – наладить всю образовательную систему под воспитание характера, без которого нельзя жить ни сегодня, ни завтра» [1, с. 191].

К сожалению, приходится констатировать, что немалое число воспитателей детских садов и учителей начальной школы, которые проходили личностное становление с начала 90-х гг. XX столетия и с начала XXI в., в период длительного развала школьной воспитательной системы, то есть большой контингент педагогов молодого и среднего возраста не просто не имеют системных знаний о базовых национальных ценностях и методах их формирования у детей дошкольного и младшего школьного возраста, а сами не являются носителями как ярко выраженного нравственного характера, так и некоторых важнейших базовых национальных ценностей. (Однако моральный пример воспитателя и его каждодневная «философия жизни», которую он выбирает, – это главный рычаг положительного воздействия на ребёнка любого возраста). Например, с 90-х гг. XX в., с момента смены социально-политической формации в России, подростки и молодёжь

стали активно приобщаться к ложным, не имеющим никакого отношения к истинному гуманизму глобалистским идеям, касающимся места любви к Родине в мировоззренческой картине человека. По наблюдениям автора данной статьи, большое количество студентов-очников, будущих учителей начальной школы, ещё лет 10–15 назад в следующем ключе ошибочно рассуждали по поводу направленности воспитания младших школьников: «О каком патриотизме может идти речь? Мы – современные люди, поэтому надо воспитывать у учеников не любовь к Родине, а любовь к миру». Мысли, не соответствующие базовой национальной ценности, в первое десятилетие XXI в. высказывали на уроках, по нашим наблюдениям, и многие старшеклассники, ученики 9–11 классов, акцентируясь в размышлениях о Родине на своём активном неприятии некоторых её исторических моментов и современного состояния, их реплики были примерно следующими: «Я не вижу, за что могу любить Родину», «такую Родину я не могу и не хочу любить». В 2007 г. в нашем диссертационном исследовании, посвящённом воспитанию у школьников нравственного поведения на основе российской педагогической традиции, проводился опрос выпускников средних школ Санкт-Петербурга и его пригородов на знание особенностей русского национального характера, которое оказывает влияние на патриотическое сознание (при этом патриотическое сознание анализировалось в качестве составляющей патриотизма, одного из позитивных качеств национального характера). Опрашивались 440 обучающихся – выпускников одиннадцатых классов шести школ, принадлежащих различным образовательным моделям. По результатам обработки данных анкетирования было выявлено: несмотря на гуманитарные школьные курсы, подавляющее большинство обучающихся к моменту окончания средней общеобразовательной школы не получили глубокого и объективного представления о характере народа, что явилось одним из важных факторов отсутствия у выпускников полноценного, дающего ощутимые результаты нравственно-патриотического воспитания. Далее был сделан вывод, что различные гуманитарные школьные курсы (литература, история, краеведение и др.), которые в основном вводятся в учебный план по окончании сензитивного для нравственного воспитания периода, лишь на средней ступени обучения, «в совокупности с другими педагогическими воздействиями полноценно не реализуют гражданско-патриотическую функцию (глубоко не раскрывают школьникам характер народа и традиции России), и воспитание у учащихся нравственного поведения на основе российской педагогической традиции необходимо начинать в наиболее сензитивном для нравственного воспитания младшем школьном возрасте» [4, с. 16–17].

Необходимо отметить любопытный факт, насколько современные воспитатели дошкольных образовательных организаций, уже получившие диплом о высшем образовании и обучающиеся на курсах повышения квалификации, ориентируются в теме формирования у детей базовых национальных ценностей. По нашим наблюдениям, у педагогов, даже у тех, кто имеет багаж практической профессиональной деятельности, присутствуют неглубокие, отрывочные и бессистемные знания о нравственных ценностях, говорят воспитатели о них часто

на бытовом, а не на научном языке, а, составляя самостоятельно список многовековых российских ценностей, о некоторых важнейших из них умалчивают, называя их лишь в результате ряда наводящих вопросов преподавателя. Так, например, выпадают из поля зрения современных педагогов две ментальные семейные ценности, которыми пронизана многовековая отечественная культура, – супружеская верность и целомудрие. Кажется странным, что воспитатели, регулярно читающие детям народные сказки о мудрых, верных и до конца преданных друг другу Иване-царевиче и Василисе Прекрасной, в учебных беседах о национальных ценностях самостоятельно не вспоминают о ведущих нравственных качествах, которые передаются воспитанникам из глубины веков через лучшие образцы отечественной культуры и искусства. На наш взгляд, причин у данного факта несколько: это результат десятилетий личностного становления педагогов в социуме, где идеи глобализма и нравственного релятивизма были более популярны (например, с подачи недобросовестных средств массовой информации, рекламы и т.п.), чем идеи формирования у детей базовых национальных ценностей, это затяжной кризис семьи в России; также данный факт можно объяснить изначальным отсутствием у многих педагогов системного мышления в области воспитательного процесса, отсутствием стремления органично расширять свои педагогические знания и умения посредством посильного изучения близких к педагогике дисциплин – философии, культурологии, психологии.

Приходит мысль, что личности самих нынешних педагогов, призванных воспитывать у детей нравственный характер, надо было бы правильно и научно обоснованно формировать именно с более благоприятных для нравственного воспитания периодов – с детского сада и начальной школы, при этом опираясь в воспитательных воздействиях на нравственные влияния крепкой российской семьи (кризис семьи и семейных ценностей в России также ведёт свой путь с прошлого столетия). Создание таких идеальных условий возможно лишь для педагогики будущего, так как воспитательная разруха в обществе с начала 90-х гг. XX в. сделала своё разрушительное дело. Общество пытается пережитому педагогическому упадку противопоставить полезные нововведения. Например, в современной России постепенно укрепляется опыт организации в средних школах профильных психолого-педагогических классов. Возможно, такой опыт будет иметь своеобразный положительный результат, однако мы понимаем, что после периода начальной школы человек может приобретать различные новые знания и умения, но ценностная база его характера к подростковому возрасту уже в значительной степени сформирована.

Возникает закономерный вопрос: как помочь воспитателям детских садов и учителям, не прошедшим, за редким исключением, полноценный процесс духовно-нравственного становления, преодолеть названные выше трудности и полноценно включиться в многогранную деятельность по воспитанию нравственного характера у детей дошкольного и младшего возраста (с учётом того, что воспитание детей в России на фоне кризиса семьи вбирает в себя постоянное сложное взаимодействие с различными категориями родителей)? Первостепенное значение, на наш взгляд, здесь имеет профессионально-

рефлексивная работа каждого педагога, осмысление тех противоречий, которые могут ограничивать успешную педагогическую деятельность. Профессионально-рефлексивная работа будет заключаться в поэтапном и глубоком осознании педагогом своей деятельности, в том числе соотнесение себя, своей «философии жизни» и своих возможностей с прямыми требованиями профессии. Такая работа, на наш взгляд, становится возможной лишь при активной, субъектной, позиции воспитателя и учителя, при наличии стойкой мотивации к повышению профессиональной квалификации, к постоянному профессиональному самосовершенствованию. В свою очередь, это требует от современной системы повышения квалификации педагогов создания условий, в пространстве которых каждый обучающийся педагог смог бы в полной мере осознать свои профессиональные дефициты и направить своё саморазвитие в необходимое русло. Если говорить о подготовке педагогов к полноценному, системному формированию у детей нравственного характера и базовых национальных ценностей, то, как мы считаем, для успешной профессиональной деятельности воспитателям дошкольных образовательных учреждений и учителям начальной школы необходимо не только досконально разбираться в педагогике, но и целенаправленно овладевать багажом знаний по научным дисциплинам, смежных с педагогическими дисциплинами. Прежде всего, на наш взгляд, педагогам необходимо творчески изучить аксиологию, которая представляет собой «философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях личности, коллектива, общества, их соотношении с миром реальности, изменении ценностно-нормативной системы в процессе исторического развития» [6, с. 13]. В современной научной педагогике аксиология имеет значение её методологического основания – соответственно, лишь подготовленный в плане аксиологии педагог-практик в своей каждодневной профессиональной деятельности опирается на научную педагогику и способен достигать глубоко значимых результатов в духовно-нравственном воспитании детей.

Список литературы

1. Безрукова В. С. Слово о педагогике // Опоры и залоги возрождения России: сборник научных статей / ред.-сост. М. В. Груздева. – СПб.: Издательство «Пушкинский Дом», 2024. – С. 190–193.

2. Гончаров И. Ф. Невежды. Катастрофа школы // Опоры и залоги возрождения России: сборник научных статей / ред.-сост. М. В. Груздева. – СПб.: Издательство «Пушкинский Дом», 2024. – С. 15–26.

3. Груздева М. В. Воспитание позитивных качеств национального характера: теория, история, практика: монография. – СПб.: СПбГУСЭ, 2011. – 183 с.

4. Груздева М. В. Воспитание у школьников нравственного поведения на основе российской педагогической традиции: автореф. дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2010. – 26 с.

5. Зелинский К. В., Сергеев Н. К. Духовно-нравственное становление человека: вечный поиск (размышления по поводу новой книги) // Педагогика. – 2025. – Т. 89. – № 5. – С. 56–64.

6. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

УДК 37.03

Особенности продуктивного использования интерактивного плаката в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации

М. В. Груздева
кандидат педагогических наук,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия
И. П. Рыжова
воспитатель МКДОУ «Детский сад № 26»,
пгт Назия, Кировский район, Ленинградская область, Россия

В статье рассматриваются значение и особенности использования интерактивного плаката в образовательном пространстве российского детского сада в современных условиях. Интерактивные плакаты создаются самими воспитателями для оптимизации педагогической деятельности и соответствуют потребностям, интересам всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, дошкольная образовательная организация, дети дошкольного возраста, интерактивный плакат, активная познавательная деятельность.

Features of the Productive Use of an Interactive Poster in the Educational Space of a Preschool Educational Organization

M. V. Gruzdeva, I. P. Ryzhova

The article discusses the significance and features of using an interactive poster in the educational space of a Russian kindergarten in modern conditions. Interactive posters are created by educators themselves to optimize pedagogical activities and meet the needs and interests of all participants in the educational process.

Key words: information and communication technologies, preschool educational organization, preschool children, interactive poster, active cognitive activity.

Различные информационно-коммуникативные технологии активно входят в российское образование XXI в., насыщая его как новыми характеристиками педагогической действительности, так и новыми продуктами образовательной деятельности. Современные исследователи дают ряд интерпретаций данному явлению, подчёркивая, что процесс вхождения в информационно-образовательное пространство «сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям и способствовать интеграции ребёнка в информационное общество» [2, с. 55]. Данное позитивное осмысление вопроса основывается на убеждении, что «компьютерные технологии должны стать неотделимой частью

целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность» [2, с. 55]. Однако имеется и важный аргумент против данных технологий, заключающийся в возможном ухудшении процесса социализации ребёнка. Как отмечает Т.В. Хабарова в работе «Педагогические технологии в дошкольном образовании» [3], для преодоления возникающего противоречия «необходима перестройка педагогического мышления от личностно-центрированной модели к средовой, в которой предполагается создание условий для развития ребёнка (предметно-развивающая среда, содержание занятий, технологический уровень их проведения, новые формы взаимодействия между детьми и воспитателем и др.)» [3, с. 70].

Если говорить о дошкольном детстве, то сами реалии жизни, насыщенные миром электронных игр и игрушек, наполненная информационными носителями и средствами социальная среда способствуют тому, что информационный компонент является значимым в структуре базовых компетентностей личности современного ребёнка дошкольного возраста. Информационная компетентность дошкольника рассматривается как «основы, элементы знаний, умений и ценностного отношения к информации и информационным процессам, позволяющим ребёнку включаться в доступные ему виды информационной деятельности» [3, с. 67]. Прежде всего, конечно же, подразумевается игровая деятельность – ведущий вид деятельности дошкольника, оптимально развивающий все его психические процессы. Именно через ворота детской игры, по мнению Д. Б. Эльконина, должно осуществляться здоровьесберегающее и результативное обучение ребёнка до семи лет, и мир информационных технологий призван разнообразить и скрасить такое обучение, насытить его дополнительной игровой мотивацией, пробудить интерес и познавательную активность каждого дошкольника.

В первом десятилетии XXI в. в российских детских садах началось использование интерактивного оборудования, и более чем пятнадцатилетний опыт работы с интерактивной доской в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации дал интересные плоды. Безусловно, интерактивные технологии призваны не заменять эмоциональность, теплоту человеческого общения, а лишь в разумной мере дополнять для ребёнка непосредственное влияние педагога или родителя, внося некоторую «изюминку», искру интереса в процесс активного педагогического взаимодействия. Соблюдение данного условия – это залог как здоровьесбережения ребёнка, физического и психологического, так и его успешного воспитания, развития, обучения. С помощью интерактивной доски дошкольники развивают любознательность, оправданную смелость, решительность, повышают волевую регуляцию, постепенно обретают полезные привычки быть внимательным и сосредоточенным, целеустремлённым и настойчивым, воплощают свои игровые фантазии в жизнь в интересной, впечатляющей форме. Например, дети под присмотром взрослых моделируют необычные ситуации игрового погружения в космическое пространство, подводный мир, мир разнообразных животных и растений, населяющих различные уголки планеты, что получается особенно увлекательно и познавательно с

учётом широких возможностей именно информационно-коммуникативных технологий. Насыщаясь положительными эмоциями, интересом и радостью от постоянных самостоятельных открытий, дети сохраняют и углубляют мотивацию к активной познавательной деятельности. Кроме того, они могут с увлечением проводить интересующие их опыты в виртуальной лаборатории (которые, конечно же, должны не заменять обычного детского экспериментирования, а гармонично дополнять его, открывая для ребёнка новые интересные возможности изучения объектов неживой природы). Происходит интенсивное развитие мелкой моторики рук, а также развитие речи, пространственной и зрительно-моторной ориентации детей дошкольного возраста. Играя с яркими, наглядными и динамичными интерактивными материалами, дети подчас демонстрируют низкую утомляемость, что благоприятно сказывается на их настроении и состоянии здоровья.

В плане изучения успешной педагогической практики по использованию в России информационно-коммуникативных технологий в детских садах, интересным опытом, на наш взгляд, является четырёхлетняя практика МКДОУ «Детский сад № 26» посёлка Назия Кировского района Ленинградской области. Детский сад имеет необычную развивающую предметно-пространственную среду, включающую музей народной культуры, и этот музей прежде всего влияет на духовно-нравственное становление детей. Введение практики работы с интерактивным плакатом в таком образовательном пространстве, где имеется обогащённая развивающая среда, является, на наш взгляд, особенно педагогически оправданным и плодотворным, так как посредством народной культуры, её красоты и созидательности, в сознании детей постоянно формируется и закрепляется гармоничная картина мира, а педагоги расширяют и дополняют эту картину мира с помощью информационно-коммуникативных технологий. Как подчёркивал почётный профессор РГПУ им. А. И. Герцена И. Ф. Гончаров, погружение прежде всего в стихию родных традиций и родной культуры облагораживает любые впоследствии приобретаемые знания и составляет их нравственный фундамент; в образовательном учреждении «не место бездуховным знаниям, не способствующим нравственному развитию личности» [1, с. 78].

Воспитатель МКДОУ «Детский сад № 26», много лет работая в дошкольной образовательной организации с детьми логопедической группы, которые с раннего возраста «дружат» в семье с планшетами и телефонами, пришёл к выводу, что для успешного развития дошкольников данной группы традиционный показ на занятиях иллюстраций или обычных экранных презентаций недостаточен. Воспитанникам необходимо что-то более динамичное, разнообразное и увлекательное.

Пройдя с 2021 по 2022 гг. обучение на нескольких онлайн-курсах педагога Марии Прозументовой по созданию интерактивного инструментария для работы в ДОО, касающихся как специфики интерактивных плакатов, так и новых российских онлайн-сервисов, интерактивных игр, квестов, презентаций, карт, наглядного материала, а также нейросетей в работе педагога, воспитатель логопедической группы поделился полученными знаниями и умениями с коллегами,

стимулировал их пройти обучение на курсах, и с 2022 г. воспитатели МКДОУ «Детский сад № 26» регулярно занимаются созданием интерактивных плакатов, которые широко применяются в образовательном процессе с детьми и их родителями. Тематика созданных плакатов разнообразна: «Народные промыслы», «День Победы», «Писатели и поэты», «Зимние виды спорта», «Новый год», «Насекомые», «Перелётные птицы», «Зимующие птицы», «Дикие животные», «Домашние животные», «Цветы» и др. По методическому освещению некоторых указанных тем ранее у педагогов имелись затруднения, теперь же подготовка к занятиям и мероприятиям с детьми – значительно менее трудоёмкий и более радостный процесс. Цель педагогов, к достижению которой они стремятся, – создать в детском саду библиотеку интерактивных плакатов по различным лексическим темам, отвечающую запросам и потребностям всех участников образовательного процесса. Детский сад успешно стартовал с этим направлением на конкурсах: воспитатель логопедической группы два года подряд (в 2022–2023 гг.) занимал первое призовое место на конкурсе «Педагогическая мастерская» в Кировском районе Ленинградской области, а в июне текущего года стал победителем в областном конкурсе методических разработок, проходившем в Ленинградском областном институте развития образования.

Интерактивный плакат, предназначенный для работы с детьми старшего дошкольного возраста, представляет собой своеобразный цифровой плакат в формате PDF, «оживающий» при взаимодействии с пользователем посредством активизации различных интерактивных элементов – управляющих кнопок, графических изображений-гиперссылок, текстовых гиперссылок и т.п. Дошкольник при помощи педагога или самостоятельно наводит курсор мыши, кликает на изображение или текст, вследствие чего перед ним на интерактивной доске, экране компьютера или на экране для проектора появляются аудиоматериалы (связанные с изображением звуки, песни, мелодии), видеоматериалы (короткометражные развивающие мультфильмы, обучающие видеоролики, в которых содержится новый для ребёнка материал или обобщаются уже полученные знания). Также в интерактивный плакат встроены файлы с различными играми, стихами и загадками, заданиями по определённой лексической теме.

Для продуктивного внедрения интерактивных плакатов в образовательный процесс детского сада есть несколько путей. Существуют онлайн-платформы, предлагающие набор готовых инструментов и шаблонов для создания интерактивных плакатов и презентаций, которые специально ориентированы на образовательные запросы. Там предоставляются обширные библиотеки изображений аудио- и видеоматериалов. Можно выбрать подходящую платформу, загрузить свои материалы или использовать предложенные, настроить все необходимые интерактивные элементы. Можно также сделать интерактивный плакат с «нуля», если работать с графическими редакторами и специальными программами: это детский интернет-канал (видео, мультфильмы, песни), Яндекс Формы (для создания викторин), Яндекс Диск (для хранения материала).

Интерактивные плакаты, представляя собой методическую копилку, не только используются воспитателями для различных занятий и мероприятий, но

и имеются в постоянном открытом доступе для всех педагогов ДОО, они также размещаются на сайте образовательной организации, ими могут пользоваться родители воспитанников. На родительских консультациях педагоги подробно и глубоко разъясняют специфику работы с интерактивным плакатом. Например, ребёнок, пропустивший по какой-либо причине занятия в детском саду или желающий вернуться к данному материалу, под присмотром родителей может в увлекательной форме восполнить свои знания: посмотреть небольшой видеоматериал или мультфильм, погрузиться в игру по пройденной лексической теме и т.п. Воспитатели чётко разъясняют родителям прежде всего технику безопасности работы с интерактивным плакатом: чтобы сохранить здоровье ребёнка, его нервную систему и зрение, необходимо соблюдать временные ограничения в данной работе.

Необходимо отметить, что и по содержанию, строго соответствующему возрастным особенностям детей, и по способам, особенностям использования интерактивный плакат полностью соответствует как ФГОС дошкольного образования, так и требованиям федеральной образовательной программы дошкольного образования.

Педагоги МКДОУ «Детский сад № 26» позаботились о том, чтобы дети могли продуктивно, в игровой форме, проверять свои достижения в знаниях также с помощью интерактивного плаката: после того, как ребёнок подготовительной к школе группы с увлечением и под присмотром взрослых погружается в лексическую тему или повторяет её, он, ответив на вопросы увлекательной викторины, может сам провести процедуру контроля – проверить, насколько хорошо усвоена данная тема. Проведённое педагогами игровое обучение чтению с детьми седьмого года жизни обуславливает такие умения, так как дошкольники по желанию сами читают небольшие тексты (викторина содержит довольно несложный и доступный текстовый материал). В такие моменты ребёнок чувствует себя капитаном на корабле собственного познания, повышается его сознательная активность в образовательном процессе. Детям старшей группы тексты обычно прочитывают воспитатели, что является стимулом для их дальнейшего речевого развития, так как дошкольники понимают: если у них возникнут интерес и желание, они сами смогут научиться читать вопросы каждой увлекательной викторины.

По наблюдениям педагогов МКДОУ «Детский сад № 26», с регулярным использованием интерактивных плакатов воспитатели, сократив время на техническую подготовку к занятиям и на регулярный поиск многочисленных материалов, стали больше внимания и душевного тепла уделять живому общению с детьми, дошкольники стали более увлечёнными, активными, позитивными и ответственными в образовательном процессе, родители воспитанников – более заинтересованными и инициативными, повысилась степень родительского доверия к образовательному пространству детского сада.

Дальнейшее направление своей деятельности при создании интерактивных плакатов педагоги видят в расширении знаний и умений, способствующих как содержательному обогащению плакатов, так и обогащению методик эффективной работы с ними, дополнению плакатов новыми возможностями для развития детей.

Список литературы

1. Гончаров И. Ф. Этика познания и творчества // Опоры и залоги возрождения России: сб. науч. ст. / ред.-сост. М. В. Груздева. – СПб.: Издательство «Пушкинский Дом», 2024. – С. 78–79.
2. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения. Справочник для студентов / авт.-сост. А. В. Виневская; под ред. И. А. Стеценко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2014. – 253 с.
3. Хабарова Т. В. Педагогические технологии в дошкольном образовании. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. – 80 с.

УДК 373.24

Создание в детском саду мультипликационных фильмов о родном городе как эффективная практика воспитания и развития детей дошкольного возраста

М. В. Груздева
кандидат педагогических наук,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия
Н. А. Ульянова
зам. зав. по ВМР МБДОУ «Детский сад № 35 г. Выборга»,
Ленинградская область, Россия
М. В. Ерофеева
учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 35 г. Выборга»,
Ленинградская область, Россия
Ю. С. Козлова
воспитатель МБДОУ «Детский сад № 35 г. Выборга»,
Ленинградская область, Россия

В статье охарактеризованы особенности духовно-нравственного, патриотического воспитания дошкольников, а также коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста посредством создания короткометражных мультфильмов о родном городе. При создании мультфильмов все участники образовательного процесса объединяются в творческую команду и транслируют свой опыт другим детским садам, детям из других городов России.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, создание мультипликационных фильмов, дети дошкольного возраста, дети с тяжёлыми нарушениями речи, проектная деятельность, родители дошкольников.

Creating Animated Films about a Hometown in a Kindergarten as an Effective Practice for Educating and Developing Preschool-Age Children

M. V. Gruzdeva, N. A. Ulyanova, M. V. Erofeeva, Y. S. Kozlova

The article describes the features of spiritual and moral, patriotic education of preschool children, as well as correctional and developmental work with preschool children through the creation of

short cartoons about their hometown. When creating cartoons, all participants in the educational process unite into a creative team and share their experience with other kindergartens and children from other cities in Russia.

Key words: patriotic education, creation of animated films, preschool children, children with severe speech impairments, project activities, parents of preschoolers.

В настоящее время патриотическое воспитание детей как важнейшая составляющая нравственного воспитания является одним из самых актуальных вопросов педагогической науки и практики в России, переживающей затяжной духовно-нравственный кризис и кризис семейных ценностей. По мнению современных исследователей, «любая эпоха предъявляет человечеству присущие только конкретному времени вызовы, суть которых в неизменной формуле: быть человеку или не быть! Если посмотреть на современные вызовы мира, то они готовы сломать духовный мир не только ребёнка, но и взрослого» [2, с. 58]. Уже не одно десятилетие духовные основы общества подрывает моральный релятивизм как захвативший умы принцип истолкования нравственности, суть которого – в смешении понятий, границ добра и зла, в придании им условного и относительного характера, между тем как очевидно: «нравственность начинается там, где разведены понятия добра и зла» [1, с. 11], и, соответственно, «нравственное воспитание есть обучение способам преодоления в себе проявлений зла. Это начальная ступень её воспитания» [1, с. 12].

Патриотизм в современной науке можно определить как «такое нравственное качество человека, которое выражается в его любви и преданности своей Родине, осознании её величия и славы и переживания своей духовной связи с ней, в потребности и стремлении в любых условиях беречь её честь и достоинство, практическими делами укреплять её могущество и независимость» [5, с. 352]. От любви к матери начинается искренняя симпатия и любовь к другим людям, от глубокой любви к Родине берут начало все другие настоящие душевные привязанности к интересным уголкам Земли. Именно так происходит в психической жизни человека, при наличии у него психологического, нравственного здоровья и необходимого уровня воспитанности, а не в другой последовательности, как могут считать моральные релятивисты.

Педагогам, формирующих личность детей с самого раннего возраста, важно понимать данную закономерность и проводить духовно-нравственное, патриотическое воспитание детей с наибольшей эффективностью, опираясь, как рекомендует ФГОС дошкольного образования, на все соответствующие дошкольному возрасту виды детской деятельности. По мнению современных исследователей, «основными формами и методами патриотического воспитания в дошкольной организации являются: экскурсии, походы, посещение музеев, прогулки по памятным местам; коллективные творческие дела, праздники; конкурсы и последующие выставки поделок, рисунков; конкурсы и викторины; различные проекты, беседы и игры. Именно перечисленные средства, формы и методы лучше всего отвечают психолого-педагогическим и физиологическим особенностям детей дошкольного возраста» [4, с. 11].

В 2023–2024 учебном году в МДОУ «Детский сад № 35 г. Выборга» в рамках реализации долгосрочного межрегионального проекта «Широка страна моя родная» стартовал познавательно-творческий проект по созданию цикла короткометражных мультипликационных фильмов на тему «Наш любимый Выборг». Мотивом к интересной созидательной деятельности, объединившей в своём поле всех участников образовательного процесса, послужило предложение воспитанников детского сада рассказать детям из других городов России о городе Выборге, его истории, символах и достопримечательностях посредством серии красочных мультфильмов. Для их создания дошкольники применяли знания и опыт, накопленные в ходе реализации проекта, когда и дети, и взрослые в различных видах деятельности погружались в тайны истории города Выборга, знакомились с особенностями культуры, быта и природы малой родины.

В познавательно-творческом проекте, организованном педагогами, вместе с воспитателями участвовали дети старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи, родители (законные представители) воспитанников, социальные партнеры. Необходимо отметить, что дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) – это особая категория детей, у которых сохранены слух и интеллект, и, чтобы нарушения речи не препятствовали гармоничному развитию малышей, чтобы их состояние было как можно более позитивным, от педагогов требуются, безусловно, глубокая любовь к детям, бережное к ним отношение и профессионализм, владение современными педагогическими технологиями, которые способны увлечь каждого ребёнка.

Путь к созданию самого первого мультфильма (под названием «Как собака друга искала») в МДОУ «Детский сад № 35 г. Выборга» проложил в 2020 г. учитель-логопед, когда необходимо было найти самые продуктивные методы работы с детьми. Сначала педагог детально разработал тему «Использование сказки как одного из эффективных методов коррекции речевых нарушений», с которой вместе с коллегами принял успешное участие в муниципальном конкурсе «Педагогические чтения работников образовательных учреждений (Кунаевские чтения) «Образование XXI века: взгляд современного педагога» (2020 г.). На практике тема реализовывалась с большой пользой для детей, речь дошкольников улучшалась, что педагог и диагностировал в своём исследовании. Различные виды деятельности на «сказочную» тему подарили дошкольникам много радости, положительных эмоций и творческих открытий. Например, участниками образовательного процесса был изобретён «Волшебный чемодан сказок» – так дети и их педагог назвали настоящий старый чемодан яркого цвета, в пространстве которого оживали герои различных увлекательных сказок, показывались театрализации. С особой теплотой юные режиссёры относились к русской народной сказке, к её мудрости и красоте: таким способом учитель-логопед проложил глубокую тропинку в организацию будущего широкомасштабного патриотического воспитания в детском саду. Наступил момент в 2023 г., когда дети с педагогом задумались о создании мультфильма на основе любимой сказки, опыт получился успешным и очень понравился детям. Родители воспитанников ещё

не принимали в данном процессе активного творческого участия. Однако на следующем этапе своей работы, уже в проекте, детский сад провёл для родителей мастер-класс «Мультяшки – развивашки» с целью демонстрации доступности технологии создания мультипликационных фильмов детьми и привлечения родителей к творческому сотрудничеству, что впоследствии дало плоды: родители, радуясь заинтересованности и первоначальным успехам детей, с большим энтузиазмом включились в дело, оставив после завершения проектной деятельности благодарные и уважительные отзывы. Родители рассказали о том, что реализовывать проект им было не менее интересно, чем детям, также в результате командной работы семьи эмоционально сплачивались, что в настоящее время, в эпоху кризиса российской семьи, является важным обстоятельством.

Для изучения проектной темы и создания мультипликационных фильмов о родном городе дошкольная организация наряду с групповыми помещениями предоставила музыкальные залы, кабинеты специалистов, а также приобрела интерактивный стол с программой «Мастерская Анимации Алма», которая позволяет сделать процесс создания мультипликационного фильма доступным для дошкольников. Данная программа включает в себя большую галерею готовых изображений героев, предметов, фонов, а также дает возможность добавлять новые изображения. Этой возможностью воспитанники с удовольствием воспользовались: вовсю развернулось создание персонажей и декораций на основе картин и образов, соответствующих эпохе средневековья, с опорой на книжные иллюстрации, интернет-ресурсы, с привлечением к процессу рисования семей дошкольников. К совместному творчеству по зову души привлекались не только родители, но и старшие братья, сёстры воспитанников, дети и подростки школьного возраста, которые также чрезвычайно заинтересовались необычным проектом. Дошкольники сами делали выбор, какую сказку оживить посредством мультфильма, каким способом рисовать или лепить персонажей, делать декорации, вместе с семьями на основе реальных исторических и культурных фактов придумывали сказочные истории о Выборге. Совершались совместные походы и экскурсии по памятным местам родного города, где дети сами на некоторое время становились юными экскурсоводами, изучались традиции прошлых веков, оформлялись красочные выставки. И, конечно же, участники проекта постоянно активно погружались в различные виды игр, поскольку игровая деятельность является ведущей для детей дошкольного возраста, оптимально развивающей их психические процессы. В дальнейшем дети сами озвучивали роли мультипликационных персонажей и непосредственно участвовали в съёмках короткометражных фильмов. Пока родились три серии общей протяжённостью более семи минут, в которых можно при помощи сказочных событий узнать о том, что Выборг – старинный город, его история таит много загадок и тайн, в Выборге сохранилось множество интересных исторических памятников. Также зрители с увлечением знакомятся с некоторыми фактами основания Выборгской крепости и с легендой, повествующей о самом названии города. В третьей серии мультипликационные персонажи рассказывают зрителям о гербе Выборга и об уникальности города, знакомят с его историей. Мультфильмы уже посмотрели

воспитанники разных детских садов г. Выборга и дети из других городов, с детскими садами из различных уголков страны (например, с МБДОУ «Детский сад № 22 «Кораблик» города Печоры республики Коми, с образовательным учреждением № 56 «Колибри» города Балашиха) у МДОУ «Детский сад №35 г. Выборга» установилась прочная связь по обмену творческим педагогическим опытом. Выборгские дети из переписки с детскими садами страны узнают интересные и занимательные факты о культуре, истории и традициях российских городов, получают в подарок рисунки, поделки и презентации.

Все участники образовательного процесса надеются, что в будущем будут создаваться новые серии короткометражных мультфильмов, так как интерес детей к ним не угасает и с успешными результатами только укрепляется. За успешную работу с детьми и родителями команда педагогов МДОУ «Детский сад № 35 г. Выборга» была награждена дипломом от Комитета по образованию Киришского муниципального района Ленинградской области, одержав победу на межмуниципальном конкурсе «Методическая инициатива – 2024».

В результате реализации познавательно-творческого проекта и создания мультфильмов о родном городе дети стали более спокойными, активными, научились работать в команде, радоваться общим успехам. По наблюдению воспитателей, особенно удивил педагогов Тимофей К. – мальчик с ЗПР, астеничный, капризный, пассивный, не находивший общего языка с ребятами. Ребёнок совершенно изменился за время проектной деятельности, в которой принял самое активное участие. Видимо, сама идея о создании мультфильмов детьми всколыхнула в ребёнке положительные эмоции и стимулировала искренний интерес. Тимофей рисовал, провёл для ребят две видеоэкскурсии, выучил стихотворение о Выборге и, увидев, как ребята и взрослые высоко оценили его работу, совершенно перестал закрываться.

Наряду с большим нравственным и воспитательным потенциалом, углублением в патриотическое воспитание, проведённая работа изначально обладала потенциалом коррекционно-развивающим, речь воспитанников в ходе реализации проекта стала улучшаться. Повысились и показатели общего развития дошкольников. И это педагогически закономерно: как отмечает исследователь А. Н. Петрук, «ребёнок с недоразвитием речи при озвучке мультфильма старается выговорить слова; с расстройством эмоционально-волевой сферы становится более сдержанным, работоспособным и заинтересованным в конечном результате; замкнутые, стеснительные дошкольники раскрепощаются в процессе работы над перекладкой, при озвучке и создании элементов декорации и самого мультфильма. Таким образом, мультипликация является одной из востребованных моделей сотворчества взрослых и детей, задающей ориентиры для становления новой системы образования» [3, с. 105].

Список литературы

1. Безрукова В. С. Духовность и нравственность в свете теории воспитания // Духовно-нравственное воспитание детей и молодёжи: опыт, инновации, достижения: материалы межрегион. науч.-практ. конф., 25 сентября 2015 г. / отв. ред. доц. М. В. Груздева. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – С. 7–13.

2. Зелинский К. В., Сергеев Н. К. Духовно-нравственное становление человека: вечный поиск (размышления по поводу новой книги) // Педагогика. – 2025. – Т. 89. – № 5. – С. 56–64.

3. Петрук А. Н. Мультипликация как одно из средств коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста // Методическое сопровождение образовательного процесса как фактор формирования системы качества дошкольного образования: сб. науч. ст. / науч. ред. О. Г. Жукова. – Вып. 15. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2022. – С. 102–106.

5. Сабодаш О. А. Система патриотического воспитания в дошкольной образовательной организации // Актуальные вопросы патриотического воспитания дошкольников в условиях реализации ФГОС и ФОП: сборник научных трудов / науч. ред. О. Г. Жукова. – Вып. 18. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2023. – С. 9–14.

6. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2007. – 516 с.

УДК 811.93 + 37.031.1

Искусственный интеллект: помощник или враг в развитии читательской грамотности

Е. В. Захарова
учитель русского языка и литературы высшей квалиф. категории,
МБОУ «СОШ № 20»,
г. Альметьевск, Россия
О. С. Григорьева
канд. пед. наук, учитель первой квалиф. категории,
МОУ «Лицей УКМО»,
г. Усть-Кут, Россия

В статье рассматривается трансформация понятия «читательская грамотность» в условиях цифровой эпохи. Основной фокус работы направлен на комплексное исследование потенциала технологий искусственного интеллекта (ИИ) в преодолении этих вызовов. Подробно разбираются технологические основы ИИ (обработка естественного языка, машинное обучение), ключевые направления его применения для персонализации обучения, предоставления интеллектуальной обратной связи, инклюзии и развития критического мышления. Делается вывод о том, что ИИ выступает не заменой учителя, а мощным инструментом-архитектором, способным выстроить персонализированную траекторию развития сложного когнитивного навыка чтения, освобождая человека для творчества, критики и генерации смыслов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, читательская грамотность, обработка естественного языка, инклюзивное образование, цифровая педагогика.

Artificial Intelligence: Assistant or Enemy in the Development of Reading Literacy

E. V. Zakharova, O. S. Grigorieva

This article examines the transformation of the concept of "reading literacy" in the digital age. It focuses on a comprehensive study of the potential of artificial intelligence technologies to address these challenges. It examines in detail the technological foundations of artificial intelligence (natural language processing, machine learning), key areas of its application for personalizing learning,

providing intelligent feedback, inclusion, and developing critical thinking. It concludes that artificial intelligence is not a substitute for teachers, but a powerful tool capable of shaping a personalized developmental trajectory for the complex cognitive skill of reading, freeing individuals to engage in creativity, criticism, and meaning generation.

Key words: artificial intelligence, reading literacy, natural language processing, inclusive education, digital pedagogy.

Мы живем в эпоху «тектонического» сдвига в культуре чтения. В этом океане текстов – от новостных сводок и научных статей до социальных сетей и художественной литературы – умение просто «складывать буквы в слова» превращается из ключевой компетенции в базовую, но недостаточную для понимания и осмысления.

Современное определение читательской грамотности, сформулированное в международных исследованиях PISA (Programme for International Student Assessment), давно вышло за рамки технического чтения. Это «способность человека понимать, использовать, оценивать, размышлять о письменных текстах и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни». Это сложный, многоуровневый когнитивный навык, включающий поиск информации, ее интерпретацию, критическую оценку достоверности и рефлексию на основе прочитанного [4, с. 13].

Однако традиционная система обучения в школе зачастую не поспевает за этими изменениями. Усредненный подход, единый темп для всего класса, запоздалая и формализованная обратная связь в виде оценок за тесты – все это создает разрыв между требованиями времени и образовательной практикой. Результат налицо: данные PISA-2024 показали, что каждый четвертый российский школьник не достигает базового уровня читательской грамотности, что означает неспособность найти в тексте явную информацию, представленную в привычном формате.

В этом контексте технологии искусственного интеллекта перестают быть просто модным трендом или инструментом автоматизации рутинных проверок. Они выступают как потенциальный архитектор совершенно новой образовательной среды, способной предложить персонализированный, адаптивный и поддерживающий подход к развитию этого фундаментального навыка. Данная статья призвана комплексно рассмотреть, как ИИ не просто помогает «лучше читать», но и переосмысливает сам процесс чтения как диалог между человеком и машиной, где последняя берет на себя роль терпеливого интеллектуального наставника.

Международные сравнительные исследования служат объективным зеркалом, отражающим глобальные тренды. Согласно последнему измерительному циклу PISA-2024, средний результат российских учащихся по читательской грамотности составил 479 баллов, что чуть ниже среднего показателя по странам ОЭСР (487 баллов). Более тревожным выглядит иной показатель: доля учащихся, не преодолевших пороговый, второй, уровень грамотности. Эти ученики могут,

в лучшем случае, понять основной смысл короткого и простого текста на знакомую тему, но испытывают колоссальные трудности с поиском и сопоставлением информации, содержащейся в длинных и сложных текстах, не говоря уже об их оценке и интерпретации. Эта статистика – не просто цифра, это отражение миллионов молодых людей, оказывающихся функционально неграмотными в мире, требующем сложных навыков работы с информацией [1, с. 251].

Проблемы с чтением неоднородны и требуют разного подхода. Можно выделить следующие барьеры, возникающие у обучающихся:

Когнитивные барьеры: к ним относятся такие особенности, как дислексия (избирательное нарушение способности к овладению навыком чтения) и синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Для человека с дислексией сам процесс декодирования символов (букв) в слова является энергозатратным и медленным, что мешает переходу к пониманию общего смысла. При СДВГ трудности с концентрацией внимания мешают удерживать сложные логические цепочки в длинных текстах.

Лингвистические барьеры: это чтение на неродном языке, бедный словарный запас или недостаточное знакомство со сложными синтаксическими конструкциями. Учащийся, читающий лингвистическую статью или впервые встретив язык русской классики XIX в., сталкивается с одним и тем же барьером – «шумом» незнакомых языковых единиц, который заглушает смысл.

Мотивационные барьеры: чтение воспринимается многими поколениями «цифровых аборигенов» как скучная, медленная и неэффективная деятельность на фоне ярких, динамичных и мгновенно дающих обратную связь видеороликов и видеоигр. Отсутствие интереса убивает любую возможность для глубокого погружения в текст.

Цифровые барьеры: парадоксально, но в эпоху изобилия информации возник новый вид неграмотности – неумение фильтровать, проверять на достоверность и критически оценивать источники. Алгоритмы социальных сетей создают «пузыри фильтров», предлагая пользователю информацию, которая подтверждает его точку зрения, а не оспаривает ее. Это напрямую противоречит принципам критического чтения.

Таким образом, классно-урочная система, созданная в иную эпоху для решения иных задач, зачастую усугубляет эти барьеры. Единый для всех тридцати учащихся темп гарантированно будет слишком быстрым для одних и слишком медленным для других. Обратная связь в виде оценки «3/5» или «зачет/незачет» констатирует факт непонимания, не отвечает на ключевые вопросы: «Что именно я не понял?», «Почему я это не понял?» и «Как мне это понять?». Учитель, физически ограниченный временем и ресурсами, не в состоянии провести такой детальный анализ для каждого ученика [2, с. 23].

Совокупность этих факторов создает систему, в которой традиционные методы обучения чтению теряют свою эффективность. Требуется принципиально иной подход, основанный на глубокой персонализации, мгновенной и содержательной обратной связи и активном вовлечении. Таким подходом может стать симбиоз педагогического мастерства и технологий искусственного интеллекта.

Чтобы понять, как ИИ может помочь в развитии чтения, необходимо в общих чертах представить, как он работает с текстом и данными о пользователе. Эта магия становится возможной благодаря нескольким ключевым технологиям.

Анализ поведения читателя – это также ключевой источник данных. В адаптивных обучающих системах каждое действие ученика анализируется: время, затраченное на страницу или абзац, паттерны прокрутки (возвраты к предыдущим абзацам – яркий маркер затруднения), выделения текста, использование встроенного словаря, характер ошибок в ответах на вопросы. Алгоритмы машинного обучения выявляют ключевое в этих данных, чтобы сделать выводы: «Ученик замедлился на этом абзаце, значит, он, вероятно, сложен для него»; «Ученик пять раз перечитывал описание эксперимента, но быстро ответил на вопрос по нему – возможно, он угадал ответ, не поняв сути».

Оснащенный мощными технологическими инструментами, ИИ внедряется в практику развития читательской грамотности по нескольким ключевым направлениям, каждое из которых решает конкретную проблему.

Советский психолог Лев Выготский сформулировал концепцию «зоны ближайшего развития» (ЗБР) – это разрыв между тем, что ученик может сделать самостоятельно, и тем, что он может сделать с помощью взрослого или более компетентного сверстника. Именно в этой зоне происходит эффективное обучение. Задача учителя – найти и удерживать ЗБР для каждого ученика. В классе из 30 человек это практически невыполнимо.

Динамическая адаптация текста: если система видит, что ученик испытывает трудности, она может: предложить упрощенную версию абзаца с более простой лексикой и синтаксисом; предоставить всплывающие подсказки с определениями ключевых слов; визуализировать информацию в виде схемы или инфографики. Для продвинутого читателя, наоборот, система может предложить усложненный вариант текста или дополнительные материалы для углубления.

Рекомендательные системы: алгоритм рекомендует следующую книгу или статью не только на основе интересов («тем, кто прочитал X, понравился Y»), но и на основе точного уровня читательской грамотности, выявленных дефицитов (например, «ученику нужно поработать над пониманием причинно-следственных связей») и сильных сторон.

Кейс: Платформа «Achieve3000» – один из самых ярких примеров. Она берет новостные статьи и адаптирует их под 12 разных уровней сложности. Все ученики в классе читают одну и ту же статью по теме урока, но каждый – на своем, оптимальном уровне. Это позволяет проводить содержательное обсуждение в группе с разноуровневой подготовкой.

Анализ открытых ответов: современные модели ИИ могут анализировать короткие и развернутые письменные ответы ученика, оценивая не грамматику, а смысл: наличие аргументов, их релевантность тексту, логическую связность, умение делать выводы. Система может прокомментировать: «Твой ответ хорош, но ты привел только один аргумент из текста. Посмотри на второй абзац, там есть еще один, который поддержит твою точку зрения». Это диалог с наставником, а не бездушная проверка.

Преодоление физических и когнитивных барьеров: инклюзивный подход. Здесь ИИ проявляет себя как мощный инструмент для создания равных образовательных возможностей. Text-to-Speech (TTS) и Speech-to-Text (STT) – современные системы озвучки текста – используют нейросети для генерации практически человеческого, эмоционально окрашенного голоса. Это неоценимо не только для слабовидящих, но и для людей с дислексией, которые лучше воспринимают информацию на слух. STT позволяет им формулировать свои мысли в письменной форме через диктовку, минуя барьер орфографии [3, с. 1].

Инструменты для дислексии – целый класс приложений (OpenDyslexic) предлагает: наложение специального шрифта, где буквы лучше визуализируются; цветовые фильтры для фона, снижающие нагрузку на глаза; разбивку текста на слоги; фокусировку на одной строке, чтобы не «теряться» в тексте.

Таким образом, ИИ действует на всех фронтах: он устраняет технические и когнитивные барьеры, проводит глубокую обратную связь, подбирает индивидуальную сложность и учит критически оценивать информацию. Это уже не просто инструмент, а многофункциональная среда для развития читателя.

Внедрение ИИ-решений для развития чтения происходит на всех уровнях образования. В школе широкое применение нашел сервис «Яндекс.Учебник» (Россия). Здесь используются элементы ИИ для персонализации заданий по русскому языку и литературе. Система анализирует ошибки каждого ребенка и предлагает ему персональную подборку упражнений для отработки именно тех тем, которые вызывают затруднения. Учитель получает агрегированную аналитику по всему классу, видя, какие темы вызвали наибольшие сложности.

ИИ все-таки остается инструментом в руках педагога, как когда-то им стала обычная ручка. Он освобождает учителя от рутины (проверки, составления индивидуальных заданий), давая ему время и данные для точечной работы с каждым ребенком: для проведения углубленных дискуссий, мотивации и поддержки. Учитель из «транслятора знаний» превращается в наставника и мотиватора.

Читательская грамотность в XXI в. – это не просто учебный предмет, а ключевой навык выживания и успеха в сложном, переполненном информацией мире. Традиционные методы обучения не справляются с вызовами нового времени, что подтверждается и статистикой, и повседневной практикой.

Однако внедрение ИИ – это не технический вопрос, а в первую очередь этический и педагогический. Чтобы технология служила во благо, необходимо решить проблемы конфиденциальности данных, алгоритмических смещений и цифрового неравенства. Важнейшей задачей является переподготовка педагогов для работы в новой экосистеме, где их роль не уменьшается, а, напротив, возрастает, смещаясь в сторону человеческой, творческой и эмоциональной составляющей обучения.

В идеале, симбиоз человеческого педагогического мастерства и мощности искусственного интеллекта способен создать золотой стандарт образования, где каждый человек получит возможность не просто научиться читать, но и полюбить этот процесс, раскрыв для себя всю глубину и радость, заключенную в мире текстов. Будущее чтения – это не противостояние человека и машины, а их плодотворный сотворческий союз.

Список литературы

1. Арзамасов Ю. Г. Комплексный подход к определению искусственного интеллекта // Вестник Воронежского государственного университета. – 2022. – № 3. – С. 242–260.

2. Донина И. А., Воднева С. Н., Михайлова М. Н. Искусственный интеллект в современном образовании: возможности и угрозы // Психолого-педагогический поиск. – 2021. – № 1. – С. 17–29.

3. Пихтирева Т. Н. Применение искусственного интеллекта на уроках литературного чтения в начальной школе [Электронный ресурс] // Педагогическое мастерство. – 2025. – № 3. – URL: https:// https://www.pedm.ru/categories/3/articles/3285 (дата обращения: 25.09.2025).

4. Резанова З. И., Шереметьева Е. В. Цифровая грамотность и искусственный интеллект в образовании: вызовы и перспективы // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 1. – С. 10–25.

УДК 37.018.46

Взаимодействие с профессиональным сообществом педагогов как компонент допрофессионального психолого-педагогического образования школьников

О. В. Захарова
ассистент,
Тихоокеанский государственный университет,
г. Хабаровск, Россия

В данной статье раскрывается тема взаимодействия с профессиональным сообществом педагогов как компонент допрофессионального психолого-педагогического образования школьников. Особое внимание уделяется потенциальным перспективам использования профессиональных сообществ еще на этапе начальной подготовки будущих педагогов, а также возможности вовлечения в эти процессы учеников психолого-педагогических классов. Цель данного исследования – выявить связь между участием школьников в профессиональных педагогических сообществах и получения допрофессионального психолого-педагогического образования. Обозначенная проблема открывает новые горизонты для педагогических исследований и практических решений, направленных на повышение эффективности профессионального становления будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое сообщество, непрерывное образование, допрофессиональное психолого-педагогическое образование, школа.

Interaction with the Professional Community of Teachers as a Component of Pre-Professional Psychological and Pedagogical Education of Schoolchildren

O. V. Zakharova

This article explores the topic of interaction with the professional community of educators as a component of pre-professional psychological and pedagogical education for schoolchildren. This article pays particular attention to the potential prospects for using professional communities at the initial training stage for future teachers, as well as the possibility of involving students from psychological and pedagogical classes in these processes. The aim of this study is to identify the relationship

between schoolchildren's participation in professional pedagogical communities and their pre-professional psychological and pedagogical education. This issue opens up new horizons for pedagogical research and practical solutions aimed at improving the effectiveness of the professional development of future specialists.

Key words: professional pedagogical community, continuing education, pre-professional psychological and pedagogical education, school.

Современное развитие системы педагогического образования подтверждает важность раннего вовлечения будущих педагогов в профессиональную деятельность. Одним из эффективных способов формирования профессиональной идентичности и компетентности является участие в деятельности профессиональных сообществ уже на этапах обучения в психолого-педагогических классах и педагогических вузах. Такой подход способствует не только закреплению теоретических знаний, но и развитию коммуникативных навыков, ответственности и понимания профессиональных стандартов задолго до окончания университета и начала фактического педагогического пути.

В рамках статьи проводилось изучение теоретической литературы по научной тематике профессиональных сообществ и раннего профессионального самоопределения в школе и вузе с использованием следующих теоретических методов исследования: анализ, синтез, обобщение, аналогия. На эмпирическом этапе исследования был проведен анализ существующих практик привлечения студентов педагогических специальностей и учеников психолого-педагогических классов к участию в профессиональных сообществах, а также проектов, способствующих профессиональному самоопределению молодых людей.

Теоретический анализ литературы таких авторов, как Ж. В. Тома, А. А. Пашин, Л. А. Лесина и др., показал, что тема профессионального самоопределения, ранней профориентации и профессиональных проб широко изучается в отечественной педагогике. В частности, тема стала особо актуальной в 2023–2024 гг., когда указом президента была выявлена необходимость проведения активной профориентационной работы в учебных заведениях разного уровня [6; 13; 14].

Эмпирическое исследование строилось на анализе проектов, способствующих профессиональному самоопределению и практике профессиональных проб у школьников и студентов. Таким образом, были выделены наиболее известные и эффективные проекты:

1. «Образование» – национальный проект, направленный на самореализацию и выявление талантов среди молодёжи [10].

2. «Билет в будущее» – профессиональный проект, направленный на развитие талантов и ранний выбор будущей профессиональной траектории учениками 6–11 классов. Данный проект позволяет школьникам выбрать интересную для себя профессию путём участия в различных профориентационных мероприятиях (двухуровневое профориентационное тестирование, просмотр сериала профориентационной направленности и др.) [11].

3. «Профессионалитет» – федеральный проект, позволяющий студентам колледжей сразу после выпуска гарантировано получить работу на ведущем предприятии своего региона по полученной специальности. Преимущество данного проекта в том, что уже на начальном этапе обучения студент уверен в том, что он будет работать по своей специальности, а программы подготовки, основанные на практической отработке полученных знаний, позволяют быть готовыми к работе в реальных условиях [12].

4. «Социальные лифты для каждого» – федеральный проект, направленный на создание условий для профессионального развития и повышения посредством участия в профессиональных конкурсах [9].

Проведя анализ сайтов проектов, содержащих их описание, цели, показатели и достигнутые результаты, можно прийти к выводу, что это действительно эффективные и рабочие программы по повышению профориентационного самоопределения молодёжи. Тем не менее, несмотря на существование таких программ, на сегодняшний день все еще остро стоит вопрос профессионального самосознания на ранних этапах. Согласно статистике, представленной ВЦИОМ в 2024 г., большинство молодых людей при выборе профессии ориентируются на личный интерес, что составляет 40 % всех опрошенных. Кроме того, повлиять на человека в вопросе профессионального выбора может общество – родители, педагоги, друзья, незнакомцы в сети Интернет или личный жизненный опыт [8].

Таким образом, молодой человек с большим доверием относится к мнению другого человека или собственному, чем опирается на профориентационные мероприятия, которые должны были помочь ему в выборе профессиональной траектории. И. П. Чупна, Л. А. Журавлева, Е. В. Зарубина, Н. Н. Симачкова, С. Г. Егоров отмечают, что молодым людям, имеющим способности к педагогике, трудно определиться с выбором профессии на этапе обучения в школе, СПО или вузе, так как они могут не понимать специфику профессии, не знать некоторых скрытых на первый взгляд нюансов, которые важны при профессиональном самоопределении, т. е. не имеют возможности «испытать» профессию на личном опыте [15].

Таким образом, есть основание утверждать, что в выборе будущей профессии и профессиональных пробах школьникам психолого-педагогических классов и студентам педагогических специальностей могли бы помочь профессиональные сообщества. Участие в профессиональных сообществах и его влияние на работу педагога изучаются уже на протяжении многих лет отечественными авторами, многочисленные исследования подтверждают эффективность профессиональных сообществ как инструмента поддержки педагогов, способствующего их профессиональному росту, мотивации, обмену опытом и созданию условий для непрерывного обучения. Л. П. Владимирова, А. С. Лапина, Е. А. Медник описывают профессиональные сообщества как эффективный инструмент создания условий для непрерывного обучения и повышения квалификации учителей. Н. А. Багзадян выделяет обмен опытом, коммуникацию, поддержку и помощь в решении проблем как одну из основных функций участия

в профессиональных сообществах. В. С. Запалацкая, Н. Ю. Кузнецова, Н. В. Ковтун, И. С. Турсунова сходятся во мнении о том, что профессиональные сообщества могут быть полезны и эффективны не только для учителей, но и для самих учеников, так как позитивно влияют на психологическую обстановку в образовательном пространстве, помогают с определением профессиональной идентичности. Кроме того, участие в профессиональных сообществах еще на этапе обучения профессии или даже на стадии определения будущей профессиональной траектории может помочь ученикам с профессиональным самоопределением, выявлением интересующих вопросов и трудностей в области педагогики, заблаговременным знакомством с профессией, а также с опытом старших коллег [1; 2; 3; 4; 5; 7].

Данная статья подтверждает значимость профессиональных сообществ как инструмента поддержки и развития профессиональной идентичности и компетентности как для педагогов, так и для учащихся психолого-педагогических классов и студентов. Исследование показывает, что участие учеников в таких сообществах способствует их профессиональному самопознанию, овладению практическими навыками, а также помогает преодолеть сложности профессионального выбора, повышая мотивацию и ответственность. Особенно важной является идея ранней вовлеченности молодых специалистов в профессиональные сообщества, что расширяет их возможности для обмена опытом и профессионального роста уже на этапе обучения.

Тем не менее отмечается недостаточная изученность влияния профессиональных сообществ непосредственно на школьников и студентов, что требует дальнейших научных и практических разработок. Перспективными направлениями являются углубленное исследование роли профессиональных сообществ в условиях профессиональной неопределенности и формировании профессиональной идентичности у молодежи, а также разработка методов их эффективного интегрирования в начальную подготовку педагогов и учащихся.

Данная статья имеет практическое значение для педагогов, руководителей образовательных учреждений, студентов педагогических специальностей и школьников, позволяя иначе взглянуть на роль профессиональных сообществ в системе профессионального становления и непрерывного образования.

Список литературы

1. Бегзадян Н. А. Профессиональные сетевые сообщества в системе общего образования Краснодарского края: методические рекомендации / сост. Н. А. Багзадян. – Краснодар: ИРО Краснодарского края, 2022. – 40 с.

2. Владимирова Л. П. Сетевое сообщество как способ повышения профессиональной компетентности учителей иностранных языков // Евразийский союз учёных (ЕСУ). Ежемесячный научный журнал. – 2017. – № 1(34). Ч. 2. – С. 15–17.

3. Запалацкая В. С. Роль педагогических сообществ в процессе профессиональной подготовки будущего учителя. Народное образование. –2019. – № 4. – С. 143–146.

4. Ковтун Н. В. Профессиональные сообщества как среда для развития наставничества / Н. Ю. Кузнецова, Н. В. Ковтун, И. С. Турсунова // Современное образование: наука и практика. – 2022. – № 1 (22). – С. 11–15.

5. Лапина А. С. Влияние профессионально-педагогического сообщества на деятельность современного педагога // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2021. – Т. 18. – № 4. – С. 83–100. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.4.7

6. Лесина Л. А. Профессиональные стратегии студентов педагогических вузов в условиях социальной неопределенности // Образование: вызовы нового времени. – 2017. – С. 141–153. [Электронный ресурс]. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/48925/1/iurp-2017-162-17.pdf

7. Медник Е. А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – №2 (18). – С. 80–84.

8. Официальный сайт Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Профориентация: хорошо, но мало! [Электронный ресурс]. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/proforientacija-khorosho-no-malo

9. Официальный сайт «Министерство просвещения Российской Федерации». Социальные лифты для каждого. [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc_lift/

10. Официальный сайт «Министерство просвещения Российской Федерации». Национальный проект «Образование» (протокол от 03.09.2018 № 10) [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/about/

11. Официальный сайт проекта «Билет в будущее». URL: https://bvbinfo.ru

12. Официальный сайт образовательной программы «Профессионалитет» [Электронный ресурс]. URL: https://япроф.рф

13. Приказ Минпросвещения России от 31 августа 2023 г. № 650 «Об утверждении Порядка осуществления мероприятий по профессиональной ориентации обучающихся по образовательным программам основного общего и среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 5 октября 2023 г. № 75467) [Электронный ресурс]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/53d3c69503ab48125815993c075256b0/

14. Тома Ж. В., Пашин А. А. Профессиональное воспитание студентов в условиях вузовской среды // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 3. – С. 186–190.

15. Чупина И. П., Журавлева Л. А., Зурубина Е. В., Симачкова Н. Н., Егоров С. Г. Проблема выбора профессии среди молодежи // Российский научный вестник. – 2025. – № 1. – С. 311–317.

УДК 376.1

Эффективные практики организации образовательной деятельности в современных условиях в группах для детей с расстройствами аутистического спектра

С. В. Колопенько
учитель-дефектолог,
ГБОУ школа-интернат № 68 Санкт-Петербурга,
Санкт-Петербург, Россия

В статье представлен системный анализ организации педагогической работы с дошкольниками, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС). На основе изучения особенностей развития данной категории воспитанников определен комплекс специальных образовательных потребностей, которые требуют создания адаптированных условий обучения.

В качестве методологической основы рассматриваются научно обоснованные подходы коррекционно-развивающей работы: технология структурированного обучения, элементы прикладного поведенческого анализа, системы альтернативной коммуникации и визуальной поддержки, методы социальной адаптации. Особое внимание уделяется проектированию инклюзивной образовательной среды и разработке индивидуальных образовательных маршрутов.

Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных рекомендаций по реализации адаптированных основных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Предложенные решения позволяют создать специальные условия для включения детей с РАС в образовательную среду дошкольной организации.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), дошкольное образование, особые образовательные потребности, адаптированная образовательная среда, структурированное обучение (TEACCH), прикладной анализ поведения (ABA), альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК), визуальная поддержка, сенсорная интеграция, индивидуальный образовательный маршрут, междисциплинарное взаимодействие, коррекционно-развивающая работа.

Effective Practices for Organizing Educational Activities in Modern Groups for Children with Autism Spectrum Disorders

S. V. Kolopenko

This article presents a systematic analysis of the organization of educational work with preschoolers with autism spectrum disorders (ASD). Based on a study of the developmental characteristics of this category of students, a set of special educational needs is identified that require the creation of adapted learning environments.

The methodological basis is based on scientifically based approaches to correctional and developmental work: structured learning technologies, elements of applied behavioral analysis, alternative communication and visual support systems, and social adaptation methods. Particular attention is paid to the design of an inclusive educational environment and the development of individual educational pathways.

The practical significance of the study lies in the development of specific recommendations for the implementation of adapted basic educational programs for children with disabilities (CWD) in accordance with the requirements of the federal state educational standard for preschool education. The proposed solutions make it possible to create special conditions for the inclusion of children with ASD in the educational environment of a preschool organization.

Key words: autism spectrum disorders (ASD), preschool education, special educational needs, adapted educational environment, structured teaching (TEACCH), applied behavior analysis (ABA), alternative and augmentative communication (AAC), visual support, sensory integration, individual educational route, interdisciplinary interaction, correctional and developmental work.

Увеличение численности детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в образовательных организациях России создаёт необходимость в разработке новых педагогических подходов и методик. Цель инклюзивного образования – это не просто присутствие ребенка с РАС в классе, а создание адаптированной среды, гарантирующей его реальное когнитивное и социальное развитие.

Для того чтобы обучение было эффективным, необходимо учитывать ключевые особенности детей с РАС: трудности в общении и взаимодействии со сверстниками, стереотипное поведение и особое сенсорное восприятие. Результативность коррекционно-образовательной деятельности напрямую зависит от последовательного учета особых образовательных потребностей и использования апробированных методов педагогического вмешательства [7, с. 19].

Цель статьи – систематизировать и охарактеризовать эффективные практики организации образовательной деятельности для детей с РАС в условиях дошкольных образовательных организаций.

1. В настоящее время используют следующие практики, которые условно можно разделить на три ключевые области с учетом особых специфических образовательных потребностей детей с РАС.

1.1. Сфера коммуникации (формирование речи и невербального общения, внедрение альтернативных и дополнительных систем коммуникации (АДК), обучение пониманию социальных сигналов и скрытых смыслов в общении).

1.2. Сфера социального взаимодействия (формирование навыков со сверстниками и взрослыми, обучение совместной деятельности, развитие способности понимать чувства эмоции других людей).

1.3. Сфера поведения (формирование адаптивных навыков для повседневной жизни, развитие саморегуляции и гибкости мышления, коррекция нежелательного поведения) [3, с. 135–140].

2. Среди используемых подходов к образованию детей с РАС с доказанной эффективностью чаще применяют следующие.

2.1. Структурированное обучение (TEACCH). Метод, основанный на визуальной поддержке и четкой организации пространства и времени, чтобы сделать мир предсказуемым для ребенка. Организация среды: четкое зонирование помещений для разных видов деятельности, визуальное расписание: помощь ребенку в понимании последовательности событий, принцип работы: единая система «слева направо» и «сверху вниз» для формирования навыков упорядоченной деятельности, рабочее место: индивидуально организованное пространство для минимизации отвлекающих факторов.

2.2. Прикладной анализ поведения (ABA). Группа методов, основанных на изучении влияния окружающей среды на поведение и его системном изменении: дискретное пробное обучение (освоение сложных навыков путем разбиения на простые шаги в структурированной форме), обучение в естественной среде (закрепление навыков в реальных жизненных ситуациях), вербально-поведенческий подход (развитие функциональной речи как инструмента для получения желаемого), метод подсказок (использование и последующее постепенное устранение помощи для достижения самостоятельности).

2.3. Денверская модель раннего вмешательства (ESDM) предполагает комплексную стратегию для детей 1–4 лет, интегрирующую обучение в естественное взаимодействие и игру. Естественное развитие: стимулирование ключевых навыков в контексте повседневной жизни, фокус на общении: развитие речи и социального взаимодействия как основная цель, опора на интересы: мотивация

ребенка через использование его собственных увлечений, родители как терапевты: активное обучение семьи стратегиям взаимодействия и развития [5, с. 75].

3. Ключевые аспекты организации эффективного обучения детей с РАС включают следующие направления работы.

3.1. Создание адаптивной образовательной среды. Успешное включение ребенка с РАС в образовательный процесс требует комплексного создания специальных условий [11, с. 203]. Организационный компонент: комплектование малых групп с учетом психологической сочетаемости воспитанников, зонирование пространства для индивидуальной работы и сенсорной разгрузки, реализация гибкого режима дня с четкой последовательностью активностей и назначение персонального тьютора для педагогического сопровождения [1, с. 12–18]. Содержательно-методический компонент: реализация адаптированной образовательной программы, составленной с учетом профиля развития ребенка, применение специализированных методов и технологий, постоянный мониторинг динамики развития для корректировки маршрута, регулярное проведение занятий, направленных на развитие дефицитных функций [10, с. 16].

3.2. Система визуальной поддержки. Использование визуальных средств – один из самых эффективных способов сделать среду понятной и предсказуемой. Формы визуальной поддержки: расписания разного уровня детализации (от пошаговой инструкции до недельного плана), схемы «сначала-потом» для объяснения последовательности действий, таблицы выбора для развития самостоятельности и инициативы, визуальные таймеры для наглядного отображения времени, коммуникационные карточки (PECS) как инструмент для общения. Результаты использования: снижение уровня тревожности за счет предсказуемости, рост самостоятельности в выполнении учебных и бытовых навыков, более четкое понимание инструкций и ожиданий взрослого, облегчение перехода от одного вида активности к другому [2, с. 124–130].

3.3. Социальные истории как инструмент обучения. Социальные истории – это короткие, индивидуальные тексты, которые объясняют ребенку социальные ситуации и ожидаемое поведение в них. Сферы применения: освоение сложных социальных навыков и правил, подготовка к новым или пугающим событиям, изменениям в расписании, обучение адекватным поведенческим моделям в конкретных ситуациях, развитие способности распознавать и понимать эмоции – свои и чужие.

4. Основные направления коррекционно-развивающей работы включают следующие направления.

4.1. Развитие коммуникативной компетенции. Работа направлена на формирование у ребенка функциональных способов общения. Внедрение систем альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) для тех, кто не пользуется речью, стимулирование понимания обращенной речи (импрессивная речь) и развития собственной речи (экспрессивная), обучение умению не только реагировать, но и самостоятельно начинать и продолжать диалог, формирование социальных аспектов речи: умения поддерживать беседу, соблюдать очередность, понимать контекст.

4.2. Становление социального взаимодействия. Цель – помочь ребенку освоить базовые навыки для построения отношений с другими. Развитие способности к совместному вниманию (например, смотреть на один и тот же предмет со взрослым), обучение подражанию как основному способу научения в раннем возрасте, формирование игровых навыков: от простых манипуляций к сюжетной игре со сверстниками, обучение распознаванию и интерпретации эмоций других людей по лицу, жестам, интонации.

4.3. Развитие сенсорной интеграции и саморегуляции. Помощь ребенку в упорядочивании сенсорного опыта и управлении своим состоянием. Комплексная помощь включает: сенсорную интеграцию, эмоциональную саморегуляцию, индивидуальную сенсорную диету и организацию средовых условий для восстановления [4, с. 57].

5. Сотрудничество с семьей и междисциплинарная команда включает следующие элементы работы.

5.1. Партнерство с родителями. Семья – ключевой участник образовательного процесса. Задачи этого направления: просвещение и обучение: обучать родителей практическим методам общения, развития и коррекции поведения для применения в домашних условиях; совместная деятельность: проводить открытые и совместные занятия, где родители могут наблюдать и перенимать успешные стратегии; взаимоподдержка: создавать и курировать группы, где семьи могут обмениваться опытом и оказывать друг другу эмоциональную поддержку; единая линия развития: обеспечивать постоянный обмен информацией между детским садом и семьей для формирования единой и последовательной среды развития ребенка [6, с. 29; 8, с. 134].

5.2. Работа в междисциплинарной команде. Комплексный подход к развитию ребенка обеспечивается слаженной работой разных специалистов. Профессиональное взаимодействие команды предполагает: координацию усилий специалистов, системную диагностику сложных случаев, формирование единого коррекционного подхода и коллективное проектирование индивидуального образовательного маршрута с последующей адаптацией [9, с. 105].

Таким образом, реализация эффективного образовательного процесса для детей с РАС возможна при условии интеграции доказательных педагогических методик и персонализированного подхода. Основу такой системы составляют специально организованная образовательная среда, применение технологий структурированного обучения, комплексное использование визуальной поддержки и методов прикладного поведенческого анализа. Правильно организованный учебный процесс обеспечивает двойной результат: коррекцию образовательных дефицитов и становление ключевых социальных компетенций, необходимых для полноценного функционирования в социуме: способности к продуктивному общению, социальному взаимодействию и личностной самореализации.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2019. – 144 с.
2. Гринспен С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Теревинф, 2020. – 512 с.
3. Карвасарская Е. В. Осознанный аутизм, или мне не хватает свободы. Книга для тех, чья жизнь связана с аутичными людьми. – М.: Центр лечебной педагогики, 2021. – 168 с.
4. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: Просвещение, 2019. – 97 с.
5. Морозов С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра / С. А. Морозов, Т. И. Морозова. – М.: Владос, 2020. – 288 с.
6. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2019. – 288 с.
7. Образовательная программа для детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста / под ред. Е. А. Карабановой. – М.: МГППУ, 2021. – 156 с.
8. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2020. – 224 с.
9. Скробкина О.В. Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольной образовательной организации. – М.: Национальный книжный центр, 2021. – 132 с.
10. Сунько Т. В. Методы прикладного анализа поведения в работе с детьми с РАС / Т. В. Сунько, М. В. Степанова // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – № 1. – С. 15–24.
11. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. – М.: Теревинф, 2019. – 416 с.
12. Хаустов А. В. Организация образовательной среды для обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзии. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 145 с.
13. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019. – 208 с.
14. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2021. – 136 с.

УДК 373 : 001

Формирование связи школьного и профессионального обучения на уроках физики как элемент непрерывного образования

В. Б. Лейканд
учитель физики,
МБОУ Школа № 65,
г. Самара, Россия

В статье рассматриваются современные подходы к естественнонаучному образованию, а также предложен фрагмент урока, ориентирующего учащихся на продолжение образования и работу в родном городе.

Ключевые слова: непрерывное опережающее образование, взаимосвязь законов природы, профориентированное образование.

Forming an Understanding of the Fundamental Nature of the Laws of the Universe in Physics Lessons

V. B. Leikand

The article discusses modern approaches to science education and includes a lesson fragment aimed at encouraging students to continue their education and seek employment in their hometown.

Key words: continuous education, the relationship between the laws of nature, career-oriented education.

Большинство педагогов, и я в их числе, ставят целью своей деятельности сформировать у каждого ребенка своевременное научное представление об окружающем мире. Фундаментальные астрономические знания – это базовый компонент естественнонаучной картины мира, культуры человека и человеческого общества в целом. Формирование у школьников знаний о строении и эволюции Вселенной – одна из основных целей школьного образования в области физики и астрономии. Е. П. Левитан сформулировал эту цель следующим образом: «... В эпоху непрерывного опережающего образования надо стимулировать... стремление к более высоким уровням образования» [3]. Современная астрономия – очень сложный для изучения предмет. Это связано с высоким уровнем современных астрономических и астрофизических наблюдений, а также с их последующей интерпретацией. Кроме того, современная астрономия требует уверенного владения всеми математическими инструментами (ведь именно эта наука вызывала к жизни практически все разделы математики вплоть до XX в., да и в настоящее время она дает множество задач для математического моделирования ненаблюдаемых, но предполагаемых явлений) [2]. К сожалению, многие обучающиеся испытывают сейчас трудности в овладении алгеброй, геометрией и теорией вероятности. Это следует учитывать при построении программы и отдельных уроков.

Для формирования полной и современной физической картины мира предусмотрены часы астрономии в программе физики в девятом и одиннадцатом классах. Этих часов немного, но тем большая ответственность лежит на педагоге – сжато, но емко дать представление об основных космических объектах, величинах и масштабах космоса, а также формировать представление о фундаментальности законов вселенной.

Темой данной статьи была выбрана связь между законами Кеплера, которые изучаются в курсе астрономии, с законами Ньютона, которые изучаются на уроках физики в девятом и, на более глубоком уровне, в десятом классе. Таким образом, самарские выпускники, как девятых, так и одиннадцатых классов, могут получить представление о взаимосвязи двух основополагающих систем законов. Успешность в изучении физики – необходимое условие для поступления в самарские вузы и учреждения среднего профессионального образования, которые ориентированы в основном на авиационную и космическую промышленность.

Обе эти темы достаточно сложны для понимания и применения. Они требуют, прежде всего, развитого математического аппарата, эрудиции, высокой мотивации к изучению. Но мой опыт показывает, что старшеклассники вполне способны достичь успеха в изучении этих законов.

Для урока с примерным названием «Законы Кеплера и физика Ньютона» можно предложить следующие цели:

1. Формировать у обучающихся знания об основных законах движения тел (законов Ньютона), углублять у них представление о динамике – разделе физики, объясняющем причины движения. Познакомить с астрономическими терминами, необходимыми для изучения законов Кеплера.

2. Создавать условия для того, чтобы ребята умели самостоятельно искать информацию, формулировать закономерности, учиться делать обобщения. Применять для этого различные педагогические технологии (чаще всего я использую технологии проблемного обучения и критического мышления).

3. Знакомить учащихся с методами научного исследования. Показать, что наблюдения Т. Браге, открытие законов И. Кеплера и их уточнение И. Ньютоном говорят о познаваемости мира и его закономерностей.

Этих целей можно достичь через решение нескольких, связанных между собой задач.

Во-первых, задача обучающая – познакомить обучающихся с новым термином «небесная механика», с методами и инструментами ее исследования. Раскрыть ее связь с другими науками, рассказать об основных этапах развития. Самое главное – формировать умение объяснять космические явления на основе законов динамики.

Во-вторых, перед учителем стоит воспитательная задача – показать значимость развития науки и вклада великих ученых в развитие представлений о строении Вселенной. Обратить внимание учащихся на то, что законы природы Кеплера и Ньютона используются и для глубокого познания природы (например, для определения масс небесных тел), и для решения практических задач (особенно в космонавтике). Эта воспитательная задача позволяет внедрять элементы политехнического и трудового воспитания на уроке. Особенно легко и логично это можно сделать в школах нашего города, признанного космической столицей России. Можно рассказать ребятам о предприятиях аэрокосмического кластера, таких как АО «РКЦ «Прогресс», ПАО «Кузнецов», АО «Научно-исследовательский институт «Экран» и других. Самара бережно хранит память о людях, внесших огромный вклад в освоение космоса, передает эту память из поколения в поколение.

В-третьих, перед учителем стоит развивающая задача: формировать умение анализировать полученную информацию, проводить обобщение и систематизацию изученного материала, помочь в выяснении роли опыта и теории в становлении динамики и небесной механики, объяснить границы применимости теорий.

На таком уроке естественным образом возникают межпредметные связи: физика (закон всемирного тяготения), черчение (вид объекта в различных проекциях), математика (расчеты по формулам, которые содержат квадраты или кубы неизвестных величин), обществознание (понятие о законах природы как части нашего мира), астрономия. Благодаря этим связям можно формировать у старших школьников умение решать задачи на применение законов движения космических тел.

Урок «Законы Кеплера и физика Ньютона» логично проводить после изучения учащимися темы «Закон всемирного тяготения». Большое количество вводимых понятий, сведения из геометрии и новые формулы делают его достаточно сложным. Особое значение приобретает четкое изложение нового материала, его логическая последовательность, которая задается планом урока (примерный план будет представлен ниже). На данном уроке продолжается рассмотрение вопроса о развитии представлений о строении Солнечной системы. Важно подчеркнуть, что Кеплер открыл свои законы опытным путем, а Ньютон аналитическим путем вывел эти законы из своего закона всемирного тяготения. В дальнейшем учащиеся смогут убедиться в том, что законы Кеплера и закон тяготения Ньютона имеют всемирный характер, причем закон всемирного тяготения не только является основным законом небесной механики, но и играет решающую роль в анализе различных космогонических и космологических процессов [5, с. 171].

Для большей наглядности можно использовать презентационные слайды, включать в урок качественные видеоматериалы. Так, лично на меня произвели большое впечатление видеоуроки «Астрономия для старших школьников». Их автор и ведущий Владимир Георгиевич Сурдин – советский и российский астроном и популяризатор науки, кандидат физико-математических наук, доцент. Является старшим научным сотрудником Государственного астрономического института имени П. К. Штернберга, доцентом физического факультета МГУ [6]. Его изложение сложнейшего материала доступно, интересно, наглядно, вызывает интерес и стремление к новым знаниям.

На первом этапе урока следует рассказать обучающимся об исторических событиях, сопутствующих открытиям Ньютона и Кеплера. Красной нитью через урок должно протянуться главное представление – о последовательности и взаимосвязи трех наук: астрономии (открытия и работы Тихо Браге), математики (математическая формулировка законов Иоганна Кеплера) и физики (законы Исаака Ньютона).

После открытия Коперником гелиоцентрической системы мира ученые начали поиски закономерностей, которым подчиняется движение планет вокруг Солнца. Датский астроном Тихо Браге за многие годы, наблюдая за движением планет, накопил многочисленные данные, но не сумел их обработать. Это сделал его ученик Иоганн Кеплер. Им и были открыты три закона движения планет вокруг Солнца. Но причину, по которой все планеты движутся определенным образом, Кеплеру найти не удалось. Это удалось Исааку Ньютону. Он выдвинул гипотезу о том, что движение планет по орбитам вокруг Солнца и падение тел на

Землю вызваны одной и той же причиной – тяготением, которое существует между всеми телами. Этим результатом соображения Ньютона отличались от догадок других ученых, например, от догадок Гука, который тоже считал, что между телами действуют силы тяготения [1, с. 13]. Перечисленные важные факты из истории физики просто необходимо рассказывать ребятам, не ограничиваясь лишь решением задач по теме. Чтобы многочисленные сведения были систематизированы, а не остались нагромождением разрозненных фактов, я обычно предлагаю ребятам оформить их в виде таблицы.

Таблица

Этапы развития небесной механики

Ученый	Метод и инструменты познания	Результат
Тихо Браге (1546–1601)	Систематические высокоточные астрономические наблюдения	Многочисленные сведения о движении небесных тел, разработка и изготовление астрономических инструментов для обсерватории
Иоганн Кеплер (1571–1630)	Астрономические наблюдения, их обработка и последующая математическая интерпретация	Законы движения планет Солнечной системы, создание астрономических таблиц, предсказание спутников Марса
Исаак Ньютон (1642–1727)	Наблюдения, разработка математического аппарата для интерпретации и применения астрономических и физических наблюдений, обработки экспериментальных данных	Закон всемирного тяготения, законы динамики, основы физической оптики; создание первого телескопа-рефлектора; окончательное утверждение гелиоцентрической системы мира

Попутно необходимо обратить внимание учащихся на развитие в ходе истории различных материалов, инструментов и приспособлений. Интересным и важным фактом, например, является постепенный переход от деревянных угломерительных инструментов к металлическим, когда появились достижения в области обработки металлов. Этот переход как раз относится к периоду открытий Тихо Браге и Кеплера. Здесь также уместно будет ввести элементы профориентационной работы, ведь в Самаре так много предприятий связаны с металлообработкой.

Следующим этапом урока будет формулировка и математическая запись законов Кеплера. Законы Кеплера – три соотношения, описывающие идеализированную гелиоцентрическую орбиту планеты. Для их понимания и последующего применения необходимы прочные знания, как в области алгебры, так и геометрии. Целесообразно продемонстрировать как слайды презентации, так и рисунки на доске – с пояснениями и расшифровками условных обозначений.

Рисунок. Законы Кеплера

Стоит еще раз подчеркнуть, что именно соотношения (законы) Кеплера позволили Ньютону постулировать закон всемирного тяготения.

И наконец, на последнем этапе урока учитель предлагает ребятам перейти от теории к практике через решение задач. Они могут быть качественными, графическими, расчетными. Вот несколько примеров задач для школьников на законы Кеплера:

Как меняется значение скорости движения планеты при ее перемещении от афелия к перигелию?

В какой точке эллиптической орбиты потенциальная энергия искусственного спутника Земли минимальна, а в какой – максимальна и почему? Та же задача формулируется для кинетической энергии спутника.

Большая полуось орбиты Марса1,5 а.е. Чему равен звездный период его обращения вокруг Солнца?

Вычислите период обращения Нептуна вокруг Солнца, зная, что его среднее расстояние от Солнца равно 30 а.е.

Звездный период обращения Юпитера вокруг Солнца составляет 12 лет. Каково среднее расстояние от Юпитера до Солнца? [7].

В заключение хотелось бы сказать следующее. Согласно Концепции преподавания учебного предмета «Физика» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы, целями обучения физике в школе являются: формирование интереса и стремления учащихся к научному изучению природы, развитие представлений о научном методе познания и формирование исследовательского отношения к окружающим явлениям, формирование научного мировоззрения как результата изучения основ строения материи и фундаментальных законов физики. Концепция рекомендует формирование представлений о ведущей роли физики для развития других

естественных наук, техники и технологий, а также знание о возможных сферах будущей профессиональной деятельности, связанных с физикой [3].

Думаю, что уроки, посвященные взаимосвязи физики и астрономии, на которых формируются и знания, и умения, и навыки в области небесной механики, на которых рассказывается о роли и значении города Самара в истории и развитии космонавтики, прекрасно служат достижению этих целей.

Список литературы

1. Аносов Д. В. От Ньютона к Кеплеру. – М.: МЦНМО, 2016. – 272 с.

2. Дробчик Т. Ю. Преподавание астрономии школьникам: проблемы и перспективы / Дробчик Т. Ю., Невзоров Б. П. // Журнал Профессиональное образование в России и за рубежом. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-astronomii-shkolnikam-problemy-i-perspekt (дата обращения: 14.04.2025).

3. Левитан Е. П. Астрономия. 11 класс. Книга для учителя: учебное пособие для общеобразовательных организаций. – М.: Просвещение, 2021. – 130 с.

4. Мякишев Г. Я. Физика – 10 / Мякишев Г. Я., Буховцев Б. Б., Сотский Н. Н. / под ред. Н. А. Парфентьевой. – М.: Просвещение, 2024. – 432 с.

5. Сурдин В. Г. Эволюция системы шаровых звездных скоплений: автореф. дис. … канд. физ.-мат. наук. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 8 с.

6. Чаругин В. М. Астрономия (базовый уровень). 10–11 классы. – М.: Просвещение, 2020. – 184 с.

УДК 37.372.8:159.9:37.015.3

Направления организации наставнической работы в современной школе

Ю. А. Лобачева
аспирант, Академия труда и социальных отношений,
учитель, ГБОУ Школа № 171,
Москва, Россия

В статье освещается актуальная проблема в современной школе – организация наставнической работы. Рассмотрены основные направления и модели наставничества, которые широко применяется в современной школе. Определены участники системы наставничества и какую роль выполняет каждый в этой системе. Статья предназначена для педагогов, руководителей образовательных организаций и всех, кто заинтересован в повышении качества образования.

Ключевые слова: образовательная среда, современная школа, начинающий специалист, наставник, наставляемый, модель наставничества, роль наставника, профессиональное развитие, педагог, наставническая деятельность.

Directions of Organization of Mentoring Work in a Modern School

Yu. A. Lobacheva

The article is devoted to an actual problem in a modern school - the organization of mentoring work. We examined the main directions of mentoring, the models of mentoring, which are widely used in a modern school. We identified the participants of the mentoring system and what role each

performs in this system. The article is intended for teachers, heads of educational organizations, and anyone interested in improving the quality of education.

Key words: educational environment, modern school, novice specialist, mentor, mentee, mentoring model, role of a mentor, professional development, teacher, mentoring activities.

Современная образовательная среда – это мощный двигатель прогресса. На сегодняшний день модернизация образовательной среды является необходимым условием для полноценной работы образовательной организации. Учебный процесс должен быть увлекательным и интересным, это могут обеспечить только высококвалифицированные кадры. Приступив к своей работе, начинающий специалист погружается с головой в образовательный процесс. Для сохранения кадров необходима наставническая работа. В исследованиях Т. Ю. Андрущенко, О. П. Ворониной, Н. В. Кузьминой, Н. М. Полетаевой, Е. А. Родиной, И. В. Мешковой, С. А. Котовой, Е. Г. Черниковой отображен скрупулёзный анализ трудностей, испытываемых педагогами в период профессиональной адаптации. На основе проведенного анализа даны рекомендации и различные методы поддержки начинающих педагогов в период профессиональной адаптации, а также формы взаимодействия с наставниками [1; 2; 6; 8; 11].

Помощь и поддержка начинающего специалиста – один из ключевых факторов. Это подчеркивает актуальность наставнической деятельности в образовательной организации.

Изучение и анализ указанных выше исследований даёт нам возможность определить и рассмотреть профессиональные отношения и взаимодействия участников системы наставничества. Участниками данной системы являются следующие представители образовательной организации:

- *наставляемый* – начинающий специалист, который имеет опыт работы от 0 до 3 лет. Данный специалист испытывает разного рода трудности в организации учебного процесса, находясь в процессе адаптации, поэтому необходимо ввести его в педагогический коллектив, познакомить с традициями и внутрикорпоративной культурой, оказать методическую поддержку;

- *наставник* – педагог, имеющий профессиональные успехи и достаточный опыт работы, коммуникабельный и открытый к общению, способный проявлять эмпатию, обладающий лидерскими качествами.

Основными задачами наставника является поддержка и восполнение недостающего опыта и методической базы наставляемого. Деятельность наставника связана с педагогической поддержкой наставляемого. Методологические и педагогические основы наставничества были заложены учёными в различные годы. В период до 2000-х гг. исследования проводили О. С. Газман [3], С. С. Гиль [4], Н. Б. Крылова [7], Н. Н. Михайлова и С. М. Юсфин [9; 10].

В современной образовательной среде наставничество играет немаловажную роль. На наш взгляд, наставничество должно рассматриваться как возможность повысить профессиональный уровень не только подопечного, но и наставника. На практике используются различные модели наставничества. В статье И. В. Резанович можно познакомиться с десятью моделями наставничества:

- традиционная – предусматривает передачу базовых знаний и умений от наставника наставляемому;

- партнерская – модель, при которой взаимодействуют между собой равные по статусу педагогические работники;

- групповая – наставник работает с несколькими подопечными одновременно;

- целеполагающая – организуется через назначение встреч для определения целей развития на основе поставленных задач;

- скоростная – наставнические встречи с сотрудником более высокого положения в коллективе;

- виртуальная – организованные встречи через виртуальные конференции;

- саморегулируемая – в данной модели опытные педагоги самостоятельно предлагают свои кандидатуры на роли наставников, молодой же педагог имеет право выбрать себе наставника;

- реверсивная – взаимовыгодное наставничество, где роль наставника и наставляемого выполняет каждый из педагогических работников. В зависимости от опыта и практических навыков он может быть наставником, при необходимости набраться опыта, он может быть одновременно и подопечным.

- командная – работа нескольких специалистов;

- флэш-наставничество – предполагает передачу знаний в короткий промежуток времени. Наставник встречается с наставляемым в короткий промежуток времени. По результатам этой встречи сотрудники решают готовы ли к дальнейшему сотрудничеству.

Наставничество, переживающее сегодня ренессанс в системе образования, представляет собой мощный инструмент для развития личности, профессионального становления педагога и укрепления корпоративной культуры школы. Современная школа видит в наставничестве не просто передачу опыта и использование рассмотренных нами моделей, а целенаправленный процесс поддержки и развития, учитывающий индивидуальные потребности и особенности как наставляемого, так и наставника. Современная школа в своей работе комбинирует различные модели наставничества для достижения большей эффективности.

В данной статье представлены ключевые направления организации наставнической работы в современной школе. Рассмотрим их более подробно.

Первое, на что хотелось бы обратить внимание, – это профессиональное развитие педагогов.

Адаптация молодых специалистов включает помощь начинающим учителям в освоении профессии, знакомство с методиками обучения, организацией учебного процесса, особенностями работы с детьми. Наставник в процессе работы делится опытом, поддерживает своего наставляемого в сложных ситуациях, помогает избежать ошибок в процессе работы.

Повышение квалификации и мастерства предполагает обмен опытом между профессионально-опытным и начинающими свой путь педагогами, изучение новых технологий и методик обучения, используемых в образовательном процессе, взаимопосещение уроков, совместное участие в семинарах и конференциях. Наставник помогает начинающему учителю раскрыть свой педагогический потенциал, стать профессионалом своего дела.

Развитие лидерских качеств в наставляемом педагоге предусматривает: подготовку к управленческой деятельности, участие в работе методических объединений, проектных групп, повышение ответственности и развитие самостоятельности. Наставник помогает начинающему педагогу раскрыть свои лидерские качества, постепенно продвигаться к карьерному росту.

Предотвращение профессионального выгорания проявляется в поддержке педагогов в сложных жизненных ситуациях, помощи в решении проблем, создании благоприятного психологического климата в коллективе. Наставник становится опорой и поддержкой для педагога, помогает сохранить интерес к работе.

Особое внимание уделяется развитию школьного сообщества и корпоративной культуры в современной образовательной среде: это передача опыта и знаний от старшего поколения младшему, погружение в историю школы, сохранение ее уникальных традиций. Наставник помогает формировать имидж школы в профессиональной среде.

Наставническая деятельность может способствовать укреплению связей между поколениями. Это реализуется в организации совместных мероприятий, проектов, акций, объединяющих начинающих и опытных педагогов, что способствует созданию единого школьного сообщества.

Наставник расширяет границы наставнической работы, привлекая к ней внешние ресурсы.

В современной школе особое внимание руководство уделяет организационно-методическому обеспечению наставничества.

В школе разрабатывают нормативную базу, в которую входит положение о наставничестве, определение целей, задач, принципов, форм и методов наставнической работы, прав и обязанностей наставника и наставляемого; подбирают и осуществляют подготовку наставников (определяют критерии отбора, проводят обучение, организовывают методическую поддержку и супервизию). Также осуществляется мониторинг и оценка эффективности наставнической работы: оценка результатов, выявление проблем и перспектив развития, внесение корректировок в программу наставничества.

В условиях инновационного роста образовательного пространства наставническая деятельность играет ключевую роль в сохранении и поддержании профессиональных кадров. Наставничество в современной школе – это комплексный и многогранный процесс, направленный на создание благоприятной среды для развития личности ученика, профессионального роста педагога и укрепления школьного сообщества. Развитие начинающего педагога в профессии – это процесс качественных изменений личности [5]. Результатом этих изменений является сформированный и профессиональный педагог, что необходимо для качественного образовательного процесса. Особую роль в профессиональном становлении играет наставническая работа. Эффективная организация наставничества требует системного подхода, четкого определения целей и задач, привлечения квалифицированных наставников и постоянного мониторинга результатов. Именно такой подход позволит раскрыть потенциал наставничества и сделать его мощным инструментом для повышения качества образования.

Список литературы

1. Андриянова И. В. Тенденции современного образования // Молодой ученый. – 2023. – № 38 (485). – С. 37–39. URL: https://moluch.ru/archive/485/106060/ (дата обращения: 21.09.2025).

2. Андрущенко Т. Ю., Аржаных Е. В., Виноградов В. П. и др. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. – № 2. – С. 1–16. DOI: https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090201

3. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М., 1995. Вып. 3. – С. 58–64.

4. Гиль С. С. Муниципальная система социально-педагогической поддержки молодежных инициатив: дис. … д-ра пед. наук. – Оренбург, 2001. – 352 с.

5. Долгова В. И., Мельник Е. В., Моторина Ю. В. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении //Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 76–80. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24922623 (дата обращения: 05.08.2025).

6. Котова Светлана Аркадьевна Адаптация в должности и освоение профессии учителя // Народное образование. – 2010. – № 8. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-v-dolzhnosti-i-osvoenie-professii-uchitelya (дата обращения: 21.09.2025).

7. Крылова Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 92–103.

8. Мешкова И. В. Трудности реализации жизненных планов молодых учителей в условиях современной школы // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 г. – Екатеринбург, 2018. – С. 406–408. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35322231&pff=1 (дата обращения: 21.09.2025).

9. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки. – М.: Мирос, 2001. – 207 с.

10. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Александрова Е. А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Academia, 2006. – 288 с.

11. Черникова Е. Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 184 с.

УДК 37.035.6–053.5

Роль персонифицированного подхода в формировании национальной идентичности школьника

В. Т. Лободин
кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия
Л. Е. Громова
доктор медицинских наук,
профессор кафедры фармакологии и фармации,
Северный государственный медицинский университет,
г. Архангельск, Россия

В статье анализируется роль персонифицированного подхода в процессе формирования национальной идентичности школьника, его высокой личностной позиции и патриотизма.

Ключевые слова: персонифицированный подход, идентичность, личность, мотивация, базовая позиция, когнитивные особенности.

The Role of a Personalized Approach in the Formation of Schoolchildren's National Identity

V. T. Lobodin, L. E. Gromova

The article analyzes the role of a personalized approach in the process of forming a student's national identity, his high personal position and patriotism.

Key words: personalized approach, identity, personality, motivation, basic position, cognitive features.

Современный быстро меняющийся мир на каждом этапе своего развития требует все более новые формы инновации в образовании, отвечающие вызовам времени. Одним из методов модернизации является персонификация как особая форма деятельности, учитывающая индивидуальные когнитивные и психологические особенности ученика, его ответственность за образовательные результаты. Индивидуализация как инструмент в деятельности педагога использует индивидуальные особенности учащихся для достижения своих педагогических целей, тогда как персонификация переносит акцент на личность ученика, на ее деятельностные акты [5].

В современном образовании термин «личность» можно рассматривать под разными углами – гуманистическим или святоотеческим. Если определить личность как неповторимое самопознающее Я, несводимое к своей природе, выбирающее для человека смыслы жизни, идеалы и систему ценностей, тогда личность принимает решение о совершении поступков, объясняет жизненные явления, дает определение событиям и фактам.

Внутренним становлением личности становится овладение возможностями своей природы. Во внешний мир она выходит с конкретными целями, смыслами и идеями патриотической и духовно-нравственной направленности, опирающимися на традиционные ценности России. В современном мире постмодерна личностное развитие становится чрезвычайно актуальным, поскольку нарастание информационной энтропии выражается прежде всего в так называемых «прокси-войнах» [1]. Исторический опыт показывает: в современном мире выживают государства и сообщества, придерживающиеся ценностного суверенитета [2], основанного на консервативных и традиционных ценностях своей страны, против которого и направлена «прокси-война». Следовательно, наиболее актуальным становится индивидуальный подход, обеспечивающий личностное развитие школьника методом персонифицированного подхода, например, в акте развития патриотизма.

Другой ценностный аспект – защита собственной идентичности, которую пытаются размыть в информационном противостоянии. Центральное место в этой защите принадлежит образованию. С 2009 г. во всех субъектах РФ был введен учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики». Возникновение предметов ОРКСЭ и ОДНКНР[1] – первая попытка говорить о национальной

[1] Со слов министра просвещения РФ С. Кравцова с 01.09 2026 г. в школах вместо ОДНКНР начнут изучать предмет «Духовно-нравственная культура России» (ДНКР).

идентичности и патриотизме, их связи с мировоззрением и духовным путем нашего народа через культуру и образование.

Персонификация не просто позволяет учитывать особенности ученика, но, в первую очередь, активизировать его внутренние силы, личностное Я, оказывать влияние на его образовательную мотивацию, развивать базовую позицию в учении, позволяющую критически оценивать события. В современных социально-экономических условиях запущен процесс переноса интересов государства на интересы личности, стремящейся к собственному развитию путем оформления своей идентичности, который наиболее полно осуществляется путем персонифицированного подхода. При этом меняется образовательная парадигма и ее задачи. К таковым относится процесс духовно-нравственного воспитания, формирование осознанного патриотизма и семейных ценностей, затрагивающих внутренний мир личности. Отечественные традиции названы одной из основ структуры воспитания, с иных позиций рассматривается роль православия в истории России, роль основных конфессий страны в становлении когнитивных течений в обществе, формирования определенной картины мира.

Патриарх Московский и всея Руси Кирилл объявил, что для нас Русский мир – это не этническое понятие. Русский мир включает в себя все народы, живущие рядом, часто исповедующие другие религии, но разделяющие одни ценности общественной жизни вместе с русским народом. Формула Русского мира: культурное многообразие (от Римского до Русского мира) – это сохранение своей идентичности, и в этом процессе образованию принадлежит центральная роль.

Идентичность обретается человеком в процессе взросления [3]. В отличие от происхождения, которое дано от рождения, идентичность – явление когнитивное, а потому способное к осознанному и целенаправленному изменению. Национальная идентичность не может быть гарантирована происхождением – она нуждается в постоянной поддержке, как и любое личностное свойство, связанное с памятью прошлого и формированием будущего через настоящее. Это живое образование, постоянно нуждающееся в пополнении идеями и ценностями, без которых оно перестает дышать. Следовательно, вопрос о соотношении национальной идентичности методами персонифицированного подхода является насущной инновационной потребностью сегодняшнего дня. Полноценное решение таких воспитательных вопросов возможно только путем внутреннего преобразования личности, которое призван осуществлять современный учитель.

Так ли важен сегодня разговор о защите собственной идентичности, не второстепенная ли эта тема? В 1999 г., 10 мая в газете «Вашингтон пост» опубликована статья доктора медицины Эйварса Слукиса: «Источник зла». Автор видит источник зла в русском народе и православном славянстве, которое он патологически ненавидит, а также народы Русского мира. Сегодня подобные публикации стали нормой в англосаксонском мире.

Сегодня практически весь европейский и англосаксонский миры ведут борьбу с Русским миром. Начинается эта борьба с искажения идентичности народов Русского мира, идеи фашизма, более того – сатанизма – живут в англосаксонском мире и реализуются. Их представители делают все, чтобы они

перекочевали к нам. На западные средства издаются детские книги и бесплатно поступают в наши магазины, где напрямую пропагандируется жуткий физиологический натурализм. Идеи не материальны, но влияют на материальный мир и могут быть побеждены только идеями, центральное место в этой борьбе принадлежит образованию.

В 90-х гг. Западный мир использовал образование в нашей стране как политическую силу. Нам были предоставлены средства на исследования гендера, толерантности, образовательных программ по половому воспитанию и иного взгляда на историю. Так «прокси-война» готовила плацдарм для наступления. Но в истории России существовал свой традиционный взгляд на образовательную парадигму, систему ценностей, понятие добра и зла. Либеральное давление Западного мира было преодолено, и стало ясно, что без движения по пути изучения нашего ценностного наследия мы проиграем цивилизационное противостояние с Западом. «Учитель влияет на вечность: никогда нельзя быть уверенным, где кончается его влияние»[1] – как сказал Генри Адамс.

В современном мире нет ничего сильнее социальных сетей, влияющих на детские умы. Но наряду с положительными изменениями в сети наблюдается и враждебное нам по смыслу движение. Анонимность приучает детей к безнаказанности, учит, что их родители, а бабушки и дедушки подавно – отсталые, живущие вчерашним днем люди, придерживающиеся каких-то непонятных идей служения, долга, жертвенности.

Мы живем в мире логосов – идей, смыслов и понятий. Слово учителя – часть этих логосов. Судьба наша – в словах нами произносимых. Учитель – сеятель – сеет логосы и смыслы. Семена падают в души учеников, если мы подготовим их внутренний мир к принятию этих смыслов, мы станем непобедимыми. Люди мыслят рассказами (моделями). Трудности восприятия возникают тогда, когда мы связываем слова в последовательную речь. Так, существует всего семь нот, но их достаточно, чтобы создать прекрасную музыку. «Ни одно слово, исходящее из уст человеческих, не теряется в пространстве бесследно. Оно всегда оставляет глубокий неизгладимый след, оно живет среди нас и действует на сердца наши, ибо в слове содержится великая духовная энергия – или энергия любви и добра, или, напротив, богопротивная энергия зла»[2]. Только образование, особенно в аспекте персонифицированного подхода, позволяет противостоять этому напору духовной энергии зла и поддерживать ситуацию на некотором когнитивном уровне. Плотину едва не прорвало в 90-е гг., когда первый удар был нанесен по идентичности Русского мира.

Возникает вопрос: это новая тема или продолжение древнего спора? Ф. И. Тютчев в письме дочери писал: «Можно было бы дать анализ современного явления, приобретающего все более патологический характер. Это русофобия некоторых русских людей… Раньше они говорили нам, что в России им нена-

[1] Генри Адамс. waksoft.susu.ru

[2] Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). URL: https://vk.com/wall-208907680_169460

вистно бесправие, отсутствие свободы печати и т. д. и т. п., что именно бесспорным наличием всего этого им и нравится Европа… А теперь что мы видим? По мере того как Россия, добиваясь все большей свободы, все более самоутверждается, нелюбовь к ней этих господ только усиливается» [6].

Важнейшая задача образования – обеспечить историческую преемственность поколений, протянуть историческую линию смыслов от прошлого к будущему через настоящее. Выполнить эту задачу может только персонифицированный подход как новая инновационная форма сегодняшнего дня! В образовании цель освоения ценностей традиции является главенствующей по отношению к цели передачи знаний, следовательно, главным является формирование идентичности. В образовании такая направленность рассматривает три элемента: 1) знание традиции своего народа; 2) опыт освоения традиции; 3) построение личного бытия на основе этого опыта.

Чтобы школа была способна решить эту задачу, в образовательном процессе необходимо обеспечить кроме знаний, умений и навыков, и другие содержательные элементы: опыт трудовой и творческой деятельности, выраженный через идею служения; ценности и смыслы традиции; опыт, исходящий из культурологического аспекта духовной жизни. Следовательно, в программы повышения квалификации естественным образом должны входить вопросы и духовности, и геополитики, выраженные через культурологическое обоснование.

Познавая мир, наш воспитанник должен уметь ответить на три экзистенциальных вопроса: 1) происхождение мира; 2) происхождение человека; 3) смысл существования человека в этом мире, в котором на первом месте темы личностного развития и идентичности, реализуемые через персонализированный подход.

Англосаксонский мир в своем стремлении к обожествлению технологий и самых примитивных человеческих потребностей пришел к непомерному возвеличиванию чувственности, перверсий и превозношению эгоизма, изобрел всевозможные подростковые субкультуры, превозносящие эстетику смерти и идеологию «чайлдфри», и закономерно пришел к тому, что личность должна быть свободна от человеческой идентичности, а христианство заменено «постхристианством» для одних и «обществом потребления» для других. Такое искаженное видение мира было распространено по всей земле. Как результат мы наблюдаем кризис онтологического смысла бытия, кризис человечества и кризис современной семьи. И потому мы все чаще слышим призыв возвратиться к человеку, вернуться на ту почву, на которой он может обрести себя и свое достоинство. Эта проблема не решается через модную сегодня роботизацию, искусственный интеллект, трансгуманистические идеи. В Русском мире подход кардинально иной – мир может быть преображен только через внутреннее совершенствование человека, а не через технологии. По сути, сегодня идет борьба против расчеловечивания, где опять-таки центральное место за образованием и воспитанием.

Святой Иоанн Златоуст писал: «Какое искусство сравнится с искусством образования души и просвещения ума юноши? Человек, знающий сие искусство, должен быть внимательнее всякого живописца и ваятеля»[1].

Человек – это не ницшеановский сверхчеловек, «предлагающий не прятать голову в песок вечных ценностей». Не микропылинка вселенной, не иллюзия (майя), не преображенный путем труда примат, человек – это тайна. Самые главные в мире вещи невидимы и необъяснимы, сюда можно отнести ответ – почему общества, придерживающиеся свой идентичности, выживают, а иные растворяются в истории. Не определившись, кто есть человек, не сделав выбор в том или ином мировоззрении, мы не найдем способов его преобразования. Поскольку только личности необходимо духовно-нравственное совершенство, а всему остальному – только технологии.

Отец Иоанн Кронштадтский считал, что с определенного времени человек сам должен заниматься своим образованием и воспитанием. Его дневники наполнены примерами того, как следует вести неустанную работу над своим «внутренним человеком», как духовно совершенствоваться, побеждая греховные наклонности и искушения. Нерадение о духовной стороне своей жизни нельзя оправдывать какими-то внешними факторами. Следует всегда исходить из того, что кроме семьи и школы в образовании и воспитании участвует Верховный Учитель, Который посылает человеку все необходимое для тела и души [4]. Фраза «дух творит себе формы» показывает соотношение между духовно-нравственным состоянием человека и тем, что он делает, поскольку духовное может проявлять себя в повседневных поступках. Таким образом, цели современного образования оконтурены конкретными задачами – это личностный рост учащихся, формирование идей и смыслов национальной идентичности, патриотизма и семейных ценностей, реализуемых персонифицированным подходом.

Список литературы

1. Анчев С. И. Мифы против России в современной политике в рамках гибридной войны. Миф в истории, политике, культуры. Севастополь: Филиал МГУ им. М. В. Ломоносова в г. Севастополе, 2023. – С. 410–416.

2. Дугин А. Г. Суверенитет – привилегия великой державы. URL: https://izborsk-club.ru/9335

3. Лободин В. Т. Роль обновленного образования в формировании национальной идентичности // Научно-методическое издание «Magisterium. Журнал о педагоге и для педагога» № 8. – СПб., 2023.

4. Святой праведный Иоанн Кронштадтский о воспитании и образовании // Богословский сборник Тамбовской духовной семинарии. – 2020. – № 3 (12). – С. 110–118.

5. Тагунова И. А. Мировые тенденции развития школьного образования // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 106–113.

6. Тютчев Ф. И. Письмо к дочери Анне от 20 сентября 1867 г. // Литературное наследство. – Т. 97. Кн. 1. М., 1988. – С. 306.

[1] Беседы 59 на Евангелие от Матфея. https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Zlatoust/besedy-na-evangelie-ot-matfeja/59

УДК 37.013

Воспитание и обучение учащихся на основе педагогико-психологической мысли русских писателей XIX–XX вв.

Нурбек кызы Акинай
секретарь-референт,
Ошский государственный педагогический университет имени А. Ж. Мырсабекова,
г. Ош, Киргизская Республика

В данной статье рассматриваются идеи воспитания и обучения, отражённые в произведениях русских писателей XIX–XX вв. Особое внимание уделяется педагогико-психологическим взглядам таких авторов, как Л. Н. Толстой, Н. Г. Чернышевский, И. С. Тургенев, А. С. Грибоедов и А. П. Чехов. Анализируются ключевые принципы их подходов к развитию личности, формированию нравственных ценностей, роли учителя и ученика в образовательном процессе. Подчёркивается актуальность и практическая значимость литературного наследия для современной педагогики, а также возможности его применения в системе школьного обучения и воспитания. На основе идей русской классической литературы формулируются методические рекомендации по воспитательной работе с учащимися.

Ключевые слова: русская литература, воспитание, обучение, педагогическая мысль, психологические идеи, личностное развитие, школа.

Education and Upbringing of Students Based on the Pedagogical and Psychological Thought of Russian Writers of the XIX–XX Centuries

Nurbek kyzy Akinai

This paper examines the ideas of education and upbringing reflected in the works of Russian writers of the XIX–XX centuries. Special attention is given to the pedagogical and psychological views of authors such as L. N. Tolstoy, N. G. Chernyshevsky, I. S. Turgenev, A. S. Griboyedov, and A. P. Chekhov. The study analyzes key principles of their approaches to personality development, the formation of moral values, and the roles of teacher and student in the educational process. The relevance and practical significance of this literary heritage for modern pedagogy are emphasized, along with its potential application in the school education and upbringing system. Based on the ideas of Russian classical literature, the paper offers methodological recommendations for educational work with students.

Key words: Russian literature, upbringing, education, pedagogical thought, psychological ideas, personal development, school.

Как известно, проблемы воспитания и обучения всегда занимали важное место в общественной жизни. Особенно остро эти вопросы осмыслялись в русской педагогической и философской мысли XIX–XX вв. В это время множество писателей, мыслителей и педагогов задумывались не только о передаче знаний, но и о воспитании человека как личности нравственной, ответственной, духовно развитой. На наш взгляд, обращение к педагогическим и психологическим взглядам русских писателей XIX–XX вв. позволяет глубже понять сущность воспитания и

обучения, а также найти ориентиры для решения актуальных проблем современной школы. Цель данной статьи – рассмотреть основные педагогические идеи русских мыслителей и показать, каким образом они могут быть применимы в образовательной практике сегодня.

Педагогика как наука и сфера практической деятельности исторически развивалась не только усилиями профессиональных педагогов, философов и реформаторов, но и под мощным, зачастую опережающим во временном плане влиянием русских писателей. В условиях, когда официальная образовательная система страдала от формализма, бюрократизации, ограниченности и отрыва от духовных и нравственных ценностей, именно деятели литературы поднимали наиболее острые вопросы воспитания, нравственности, формирования личности и роли образования в жизни человека и общества.

Литературное наследие таких авторов, как Лев Николаевич Толстой, Николай Гаврилович Чернышевский, Иван Сергеевич Тургенев, Александр Сергеевич Грибоедов и Антон Павлович Чехов, не только занимает выдающееся место в культурной истории России, но и содержит в себе мощный педагогический заряд. Их художественные произведения, публицистика, личные дневники и общественная деятельность отражают глубокие размышления о природе человека, методах его воспитания, роли среды, семьи, школы, труда и свободы в формировании моральных и интеллектуальных качеств личности.

Каждый из этих мыслителей и художников слова в своей уникальной манере осмысливал ключевые вопросы педагогики. Л. Н. Толстой – не просто писатель, а деятель практического образования, организатор школы и автор собственной педагогической методики. Н. Г. Чернышевский – философ-утопист, связывающий воспитание с социальным освобождением личности. И. С. Тургенев – гуманист, через образную психологическую прозу передавший тончайшие аспекты морального становления. А. С. Грибоедов – сатирик, разоблачающий искусственность и лицемерие дворянского воспитания. А. П. Чехов – тонкий психолог, неутомимый борец с жестокостью, пошлостью и равнодушием в отношениях с детьми.

Педагогические взгляды этих писателей становятся неотъемлемой частью отечественной педагогической мысли, значительно обогащая её и открывая перспективы для переосмысления как прошлого, так и настоящего образования. Изучение их подходов даёт возможность увидеть воспитание не просто как набор правил и методов, а как живой, духовный процесс, в центре которого находится уникальная, чувствующая и мыслящая человеческая личность.

В данной статье предпринята попытка рассмотреть и сопоставить основные педагогические идеи вышеупомянутых авторов, выделить общие черты их взглядов, а также показать их актуальность в контексте современной педагогики. Лев Николаевич Толстой (1828–1910) был не только писателем, но и активным педагогом. В 60-х гг. XIX в. он основал школу для крестьянских детей в своей усадьбе Ясная Поляна, а также издавал педагогический журнал «Ясная Поляна», в котором делился своими наблюдениями и размышлениями о воспитании и обучении

[3]. Главной целью образования, по Толстому, было не просто накопление знаний, а всестороннее развитие личности, пробуждение нравственного чувства, самосознания и стремления к добру. Писатель выступал против насилия и принуждения в обучении, считая, что оно должно строиться на уважении к личности ребёнка и его внутренней свободе. Именно поэтому Л. Н. Толстой активно критиковал традиционную школу своего времени за авторитарные методы, формализм и отчуждённость от реальной жизни. Одним из центральных положений его педагогической философии было убеждение в том, что ребёнок – существо духовно активное и способное к самостоятельному мышлению. Л. Н. Толстой подчеркивал, что учитель должен не навязывать знания, а направлять развитие учащегося, создавая условия для свободного проявления его интересов и способностей. Особенно важной он считал связь обучения с жизненным опытом ученика и его личными переживаниями. Большое внимание Л. Н. Толстой уделял языку преподавания. Он утверждал, что обучение необходимо вести на понятном и близком ребёнку языке, а учебный материал должен быть доступен, жив и связан с практикой. В связи с этим он сам разрабатывал учебные тексты, сказки и рассказы для крестьянских детей. Идеи Л. Н. Толстого об уважении к личности ребёнка, гуманизации образования и свободном развитии личности оказали огромное влияние на развитие педагогики как в России, так и за её пределами. Его подходы перекликаются с современными концепциями личностно ориентированного и гуманного образования. В условиях сегодняшней школы идеи Л. Н. Толстого о воспитании через свободу, творчество и моральное развитие ребёнка приобретают особую актуальность. Л. Н. Толстой выступал против традиционной авторитарной школы, считая, что насилие убивает живую душу ребёнка. Его идеи гуманистического образования предвосхищают современные подходы: свободное обучение, личностно ориентированную педагогику, обучение через игру и творчество. Л. Н. Толстой учил видеть в ребёнке не объект воспитания, а равноправного участника образовательного процесса.

Николай Гаврилович Чернышевский (1828–1889) – философ, публицист, революционер. Образование для него – инструмент общественного прогресса и формирования нового, сознательного человека. В контексте литературного творчества Н. Г. Чернышевского прежде всего необходимо обратиться к его ключевому художественному произведению – роману «Что делать?» (1863), который стал не только литературным манифестом революционного демократизма, но и своеобразной педагогической программой формирования нового человека. Центральный герой романа – Рахметов – воплощает концепцию «воспитанного», целеустремлённого, морально твёрдого человека, способного к самопожертвованию ради общественного блага. Он – результат самовоспитания, осознанного формирования в себе дисциплины, воли, нравственного максимализма. Рахметов – педагогический идеал Н. Г. Чернышевского. В его лице автор показывает, каким должен быть «человек будущего», формируемый через труд, учёбу, волевое усилие. Это не просто герой, это модель для подражания, воспитательный образец, направленный на трансформацию читателя [5].

В романе большое внимание уделяется трудовой деятельности, особенно в образе Веры Павловны, которая организует швейную мастерскую на основе принципов кооперации, равенства и самоуправления. Через труд герои учатся ответственности, коллективизму, взаимопомощи. Н. Г. Чернышевский рассматривает труд как важнейший элемент воспитания. Он показывает, что только через реальную деятельность человек формирует качества гражданина – настойчивость, честность, солидарность. Здесь проявляется черта социально-практической педагогики, когда воспитание строится в процессе живого общественного труда. Образ мастерской в романе – это не только производственное объединение, но и воспитательный коллектив, где стираются социальные и гендерные границы, формируется новый тип отношений между людьми.

Н. Г. Чернышевский предвосхищает идею воспитания в коллективе, позже развитую А. С. Макаренко. Коллектив не принуждает, а вдохновляет; в нём человек раскрывает себя как часть общего дела. Это соответствует принципам демократической педагогики, где каждый участник равноправен. Образование и самообразование – важная часть жизни всех положительных героев романа. Они читают, размышляют, спорят, учатся. Знание представлено как сила, необходимая для освобождения личности от предрассудков и социальных ограничений. Н. Г. Чернышевский проводит мысль: просвещение – это путь к личной и социальной свободе. Это типично для эпохи Просвещения, но в романе оно дополняется идеей социальной активности. Образование не самоцель, а средство формирования гражданина. Особое значение в романе имеет идея равноправия женщин, в том числе в доступе к образованию. Вера Павловна – самостоятельная, образованная женщина, строящая свою судьбу и карьеру. В условиях патриархального общества XIX в. это была прорывная идея. Н. Г. Чернышевский утверждает: женщина имеет право быть не только объектом воспитания, но и активным субъектом – воспитывать себя, учиться, действовать наравне с мужчиной. Это важный элемент феминистской педагогики, опередившей своё время. Н. Г. Чернышевский в романе «Что делать?» не только формулирует свои педагогические взгляды, но и показывает их в действии. Через художественные образы он реализует следующие ключевые принципы:

- воспитание личности как активного гражданина;
- развитие через труд, коллектив и самовоспитание;
- просвещение как путь к личной и социальной свободе;
- равенство и доступность образования для всех;
- воспитание не как принуждение, а как процесс сознательного саморазвития [2, с. 70].

Таким образом, художественное творчество Н. Г. Чернышевского является формой педагогической пропаганды, где литература служит средством формирования нового мышления. Его идеи оказали огромное влияние на развитие русской и мировой педагогики, а роман «Что делать?» стал не только литературным, но и педагогическим манифестом эпохи. Н. Г. Чернышевский рассматривал образование как средство борьбы с невежеством, угнетением и социальной несправедливостью. Он видел в нём основу для формирования гражданина, способного

менять мир. Его подход тесно связан с идеями просветительства и социальной педагогики, а также предвосхищает принципы гражданского образования и социально-практической педагогики XX в.

Иван Сергеевич Тургенев (1818–1883) напрямую не занимался педагогикой, но его литературные произведения наполнены глубокими нравственно-педагогическими смыслами. В своих произведениях он последовательно исследует процессы становления личности, влияние семьи и среды, а также внутренние противоречия между внешним воспитанием и духовной зрелостью. Роман «Отцы и дети» – не только художественное произведение о конфликте двух поколений, но и философско-педагогическое размышление о том, как формируется личность, какие идеалы закладываются в молодости и каким образом воспитание определяет мировоззрение человека. В романе противостояние поколений выражается не просто в разнице во взглядах, а в противоположных моделях воспитания и жизненной философии. «Отцы» – Николай Петрович и Павел Петрович Кирсановы – воспитаны в духе классического образования, дворянской чести, гуманизма. «Дети» – Евгений Базаров и Аркадий Кирсанов – представители нового поколения, отрицающего авторитет, традиции, религию, искусство. И. С. Тургенев поднимает вопрос – может ли старая система воспитания подготовить молодого человека к новой, стремительно меняющейся реальности? И в то же время – готово ли новое поколение не просто критиковать, но и конструктивно строить? Базаров, несмотря на протест против «всего старого», воспитан в атмосфере любви и простоты. Его родители – добрые, самоотверженные люди, хотя и малообразованные. Они дали ему не идеологию, а эмоциональный фундамент. Аркадий – продукт воспитания в семье с интеллигентными и мягкими нравами. Он легко увлекается Базаровым, но позже возвращается к традиционным ценностям. И. С. Тургенев показывает, что воспитание – это не только знания и идеи, но и чувства, личный пример, атмосфера любви и уважения. Даже нигилист Базаров в глубине души остаётся человеком с тонкими внутренними переживаниями, неспособным до конца отвергнуть всё, что дала ему семья. Роман показывает, что формирование мировоззрения у молодых героев происходит не только под внешним влиянием, но и через внутренние кризисы и выбор. Базаров – образ сверхчеловека, «нового» человека, который отрицает всё: мораль, искусство, семью, любовь. Но именно любовь к Одинцовой становится его слабым местом, обнажая границы его философии и неполноту воспитания, лишённого эмоционального компонента. Воспитание, основанное только на рационализме и отрицании, не может сформировать цельную личность. И. С. Тургенев доказывает, что духовный рост невозможен без внутренней борьбы, эмоционального опыта, нравственного самоанализа. Несмотря на идеологические расхождения между героями, автор не осуждает ни одно из поколений, он изображает их с сочувствием и пониманием. В финале романа сцена на кладбище, где пожилые родители скорбят о Базарове, вызывает сочувствие даже к трагической судьбе нигилиста [4]. И. С. Тургенев утверждает: воспитание не должно быть насильственным. Нужно уважать право каждого на собственный путь. Это одна из ключевых идей гуманистической педагогики: воспитание – это не управление, а сопровождение личности в её развитии.

Через судьбы героев И. С. Тургенев подчёркивает, что подлинное воспитание – это не передача догм, а формирование нравственной зрелости, способности к любви, самопожертвованию, пониманию другого.

Хотя Александр Сергеевич Грибоедов (1795–1829) не был педагогом по профессии, его литературное наследие, прежде всего комедия «Горе от ума», содержит остроумную и глубокую критику дворянской воспитательной системы и социального консерватизма, а также важные размышления о воспитании, образовании и формировании личности в условиях общественного давления и лицемерия. Главный герой пьесы – Чацкий, человек образованный, мыслящий, свободный в суждениях. Он противопоставляется окружению, где господствуют формальность, догматизм и бездумное подражание моде и власти.

«Ученье – вот чума, ученость – вот причина…», – восклицает Фамусов, выражая страх перед просвещением. А. С. Грибоедов ярко высмеивает устаревшую модель воспитания, основанную на зубрежке, авторитаризме, следовании этикету и бездумной преданности традициям. Он подчеркивает, что истинное образование должно быть живым, нравственно наполненным и способствовать развитию критического мышления. Фамусов и его окружение воспитывают молодёжь в духе покорности, лицемерия, карьеризма и слепого уважения к авторитетам. «Служить бы рад – прислуживаться тошно», – говорит Чацкий, выражая протест против подмены истинного долга угождением власти. А. С. Грибоедов показывает, как воспитание становится инструментом социального контроля, когда вместо развития личности формируется удобный, покорный человек. Такой подход он рассматривает как препятствие к общественному и личностному прогрессу [1].

Комедия «Горе от ума» – это не просто сатирическое произведение, а глубоко философско-педагогическое высказывание. Через конфликт Чацкого с обществом А. С. Грибоедов:

– критикует авторитарную, формальную, лицемерную систему воспитания;

– утверждает ценность живого разума, самостоятельного мышления и моральной зрелости;

– разоблачает социальные механизмы воспитания конформизма;

– поднимает вопросы равенства в образовании и духовного развития личности.

Таким образом, идеи А. С. Грибоедова сохраняют актуальность и сегодня, особенно в контексте переосмысления целей образования, гуманизации педагогического процесса и поиска баланса между традицией и свободой.

Антон Павлович Чехов (1860–1904) – тонкий психолог и гуманист. Он не раз обращается к теме детства, школы, воспитания. В рассказах «Толстый и тонкий», «Учитель словесности», «Ванька», «Душечка» и др. он поднимает темы:

– холодности и формализма учителей;

– страха и унижения ребёнка в школе;

– важности сочувствия, такта, человечности;

– духовной пустоты при внешней «успешности» [6].

А. П. Чехов показывает, как равнодушие и формализм убивают в человеке живую душу. Его педагогический посыл не в теории, а в интонации, настроении, атмосфере. Он утверждает: воспитание – это не контроль, а отношение. Его подход вдохновил многих гуманистических педагогов, включая В. А. Сухомлинского.

Педагогические идеи этих пяти великих русских писателей – это не только часть их литературного наследия, но и мощный вклад в развитие гуманистической педагогики.

Эти взгляды сформировали основу русской гуманистической педагогической традиции, на которую впоследствии опирались такие мыслители и педагоги, как К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский.

Русские классики не просто писали художественные тексты – они стремились влиять на духовное и нравственное развитие общества, особенно через тему воспитания человека. Их педагогические идеи были неотделимы от их мировоззрения, гражданской позиции и личной ответственности перед народом. Настоящее воспитание не должно быть механическим, насильственным или основанным на слепом подчинении. Они выступали против формального, авторитарного образования (школа-зубрилка, воспитание «по правилам»), которое не учитывает душу, чувства, внутренний мир человека:

- Л. Н. Толстой настаивал на свободе и уважении к ребёнку;
- А. П. Чехов – на внутреннем самосовершенствовании;
- А. С. Грибоедов высмеивал поверхностное и консервативное воспитание;
- Н. Г. Чернышевский боролся с социальным неравенством через образование;
- И. С. Тургенев показывал влияние семьи и среды на становление личности.

Воспитывать – значит помогать человеку стать собой, раскрыть его человеческий потенциал, а не «подогнать» под идеалы власти или традиции.

Все отмеченные писатели говорили о том, что образованный человек – это не просто знающий, а умеющий чувствовать, сочувствовать, принимать решения и нести за них ответственность.

Они учили честности, внутренней свободе, любви к труду, уважению к другим. Их герои часто страдают от бессмысленного насилия, глупости и равнодушия как примеры антивоспитания.

Воспитание должно быть направлено на развитие нравственного начала в человеке, а не только на передачу знаний. Для писателей воспитание имело не только личностный, но и социальный смысл:

- Н. Г. Чернышевский считал, что правильное воспитание способно создать новое, справедливое общество;
- Л. Н. Толстой верил, что воспитание в духе добра и любви – путь к миру и духовному обновлению народа;
- И. С. Тургенев показывал, как упущенное воспитание разрушает судьбы.

Через воспитание меняется не только человек, но и весь мир вокруг него. Поэтому образование – это дело национальной важности не только школы, но и всей культуры.

Нельзя воспитать словами, если ты сам живешь лживо, безнравственно, равнодушно.

– А. П. Чехов своей жизнью доказал, что помощь людям, честность и скромность – высшие педагогические ценности;

– Л. Н. Толстой создал школу и учил крестьянских детей;

– Н. Г. Чернышевский боролся за права угнетённых.

История русской культуры знает немало примеров, когда выдающиеся писатели и мыслители не просто проповедовали высокие идеалы, но и сами жили в полном соответствии с ними. Так, Антон Павлович Чехов своей жизнью доказал, что помощь людям, честность и скромность – не просто нравственные качества, а важнейшие педагогические ценности. Будучи врачом, он бесплатно лечил бедных, строил школы и библиотеки, убеждённо веря в то, что воспитание начинается с личного примера.

Лев Николаевич Толстой, всемирно признанный классик, также видел в просвещении мощный инструмент преображения общества. Он не ограничивался философскими рассуждениями, а создал школу для крестьянских детей, сам преподавал в ней, разрабатывал собственную методику обучения, основанную на уважении к личности ребёнка и свободе мышления.

Николай Гаврилович Чернышевский, публицист и революционный демократ, боролся за права угнетённых, отстаивая идею равенства и социальной справедливости. В своих трудах он поднимал важнейшие вопросы морали, образования и свободы, видя в них основу для построения справедливого общества. Его идеи вдохновляли целое поколение молодых людей, стремившихся изменить мир к лучшему.

Эти личности – яркие примеры того, что подлинная педагогика выходит за рамки школы. Она живёт в поступках, убеждениях и действиях людей, искренне верящих в силу добра, знания и справедливости. Именно они формируют нравственные ориентиры для будущих поколений.

Воспитывает не столько метод, сколько личность воспитателя. Нужен личный пример – в поведении, в отношении к жизни и людям. «Человек не рождается хорошим или плохим – он становится таким в процессе жизни. И если общество хочет быть нравственным, свободным и справедливым – оно должно начать с воспитания». Русские писатели XIX в. через свои произведения говорили: воспитание – это сердце культуры. Без нравственности образование становится опасным. Каждый человек – это цель, а не средство. Учить нужно не только уму, но и добру, любви, совести, свободе.

Педагогические взгляды Максима Горького тесно связаны с его общественно-политическими убеждениями и стремлением к социальной справедливости, можно выделить несколько ключевых аспектов. Писатель рассматривал воспитание не как изолированную педагогическую задачу, а как часть общественно-политической деятельности [2]. Он верил, что школа и воспитание должны формировать активную личность, способную бороться за преобразование общества**,** особенно в условиях социальной несправедливости. Горький считал, что воспитание должно не просто передавать знания, а воспитывать

сознательного, трудолюбивого, свободного и морально устойчивого человека, способного к социальной активности. Эти идеи были в русле социалистических идеалов, особенно после революции 1917 г. М. Горький выступал за воспитание, основанное на труде, коллективизме и нравственном примере. Он считал труд не только экономической необходимостью, но и важным средством формирования личности. М. Горький уделял особое внимание защите детства, особенно уличных и беспризорных детей. Он поддерживал создание учреждений, где дети могли бы получать как образование, так и заботу – примером являются колонии Макаренко, которые писатель активно поддерживал. М. Горький выступал против сухой академической передачи знаний без связи с жизнью. Он подчеркивал важность воспитания через живое слово, литературу, искусство и реальную жизнь, считал, что образование должно быть осмысленным, мотивирующим и практико-ориентированным. Педагогические взгляды Максима Горького пронизаны идеей социального служения, стремлением к воспитанию гражданина, готового бороться за справедливость и преобразование общества. Его подход соединяет этические, социальные и воспитательные принципы, что делает его педагогическую концепцию особенно значимой в контексте исторических и идеологических трансформаций начала XX в.

Таким образом, педагогико-психологическая мысль русских писателей XIX–XX вв. представляет собой уникальное сочетание глубоких наблюдений за человеческой природой, нравственных исканий и стремления к социальной справедливости. Литературное наследие таких авторов, как Л. Н. Толстой, Н. Г. Чернышевский, И. С. Тургенев, А. С. Грибоедов, А. П. Чехов и других, позволяет рассматривать воспитание и обучение не только как процесс передачи знаний, но прежде всего как формирование целостной личности – нравственной, мыслящей, способной к сочувствию, труду и ответственности. Их произведения и педагогические взгляды подчеркивают важность гуманного подхода к ученику, необходимости соединения обучения с жизнью, труда с нравственностью, знаний с духовным развитием. Эти идеи остаются актуальными и сегодня, когда современная школа сталкивается с вызовами формализации, потери ценностных ориентиров и отчуждения между учителем и учеником. Обращение к педагогическим идеям русских писателей помогает современному педагогу обогатить свою практику, усилить личностную направленность воспитания, воспитывать не просто ученика, а Человека с большой буквы.

Список литературы

1. Грибоедов А. С. Горе от ума. – М.: Худ. лит., 1952. – 160 с.
2. Горький М. О воспитании и культуре. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 200 с.
3. Толстой Л. Н. О народном образовании // Собр. соч.: в 22 т. – М.: Худ. лит., 1983. – Т. 8. – 573 с.
4. Тургенев И. С. Отцы и дети. – М.: Худ. лит., 1968. – 192 с.
5. Чернышевский Н. Г. Что делать? – М.: Худ. лит., 1958. – 480 с.
6. Чехов А. П. Рассказы. – М.: Худ. лит., 1972. – 384 с.

УДК 376

Педагогическое сопровождение семей, выбирающих домашнее обучение: модели взаимодействия с образовательными организациями на территории Центрального федерального округа Российской Федерации

И. А. Пашкина
ассистент, Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия

Актуальность статьи обусловлена совокупностью факторов: динамичным ростом популярности домашнего обучения, нормативно-правовой неоднозначностью его реализации, социально-экономической гетерогенностью ЦФО и насущной потребностью в научно обоснованных педагогических технологиях сопровождения. Разработка и внедрение эффективных моделей кооперации семьи и школы позволят преодолеть существующий разрыв между формальным правом на семейное образование и реальными возможностями его качественной реализации. Теоретическая значимость данного исследования заключается в существенном углублении и систематизации научных представлений о генезисе, специфике и структурных компонентах феномена педагогического сопровождения семей в контексте домашнего обучения. Практическая значимость исследования носит ярко выраженный прикладной характер и заключается в разработке научно обоснованных рекомендаций по оптимизации деятельности региональных органов управления образованием и муниципальных методических служб.

Ключевые слова: обучение на дому, педагогическая поддержка, трудности социализации, функции образования.

Pedagogical Support for Families Choosing Home-Based Education: Models of Interaction with Educational Organizations in the Central Federal District of the Russian Federation

I. A. Pashkina

The relevance of the article is due to a combination of factors: the dynamic growth in the popularity of home education, the legal ambiguity of its implementation, the socio-economic heterogeneity of the Central Federal District, and the urgent need for scientifically based pedagogical support technologies. The development and implementation of effective models of family-school cooperation will help to bridge the existing gap between the formal right to family education and the actual opportunities for its high-quality implementation. The theoretical significance of this research lies in the fact that it provides a comprehensive analysis of the current state of family education in Russia.

Key words: home-based education, pedagogical support, socialization difficulties, educational functions.

Феномен домашнего обучения (семейного образования), будучи легитимированным федеральным законодательством Российской Федерации, трансформируется из маргинальной образовательной практики в устойчивый социально-педагогический тренд. Согласно положениям Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», за родителями (законными представителями) закреплено право на выбор семейной формы образования с правом

последующего прохождения промежуточной и государственной итоговой аттестации в аккредитованных образовательных организациях.

Как подчеркивает О. П. Шабанов, отсутствие системного взаимодействия с педагогическим сообществом может нивелировать потенциальные преимущества индивидуализированного обучения, приводя к пробелам в знаниях и затрудняя социализацию ребенка [8].

В. Ц. Цыренов поддерживает мнение о фрагментарном характере современных педагогических практик, которые в свою очередь сводятся преимущественно к административно-контролирующей функции, что противоречит духу закона, ориентированному на создание партнерских отношений [7].

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и апробировать типологию моделей взаимодействия образовательных организаций с семьями «надомников» в условиях ЦФО. Достижение цели редуцируется в реализации следующих задач:

1. Провести комплексный анализ философской, психолого-педагогической и нормативно-правовой литературы по проблеме домашнего обучения и педагогического сопровождения семьи.

2. Выявить степень соответствия рядовой педагогической практики поддержки субъектов надомного обучения.

3. Выявить и охарактеризовать реально существующие практики и модели взаимодействия семей и школ в контексте домашнего обучения в больших городах ЦФО.

Теоретико-методологические основы изучения педагогического сопровождения семей в условиях домашнего обучения.

В докапиталистических обществах домашнее образование являлось прерогативой элитарных слоев. Многие современные исследователи, изучая тему Российской империи и домашнего образования отмечают, что в XX в., как и в монархиях Европы, надомное обучение было стандартом для дворянского сословия, где обучение детей осуществлялось посредством приглашенных гувернеров и наставников [3, с. 27]. Целью такого образования была не столько универсальная грамотность, сколько формирование личности, соответствующей сословным ожиданиям. Введение всеобщей школьной повинности, как в России по Уставу гимназий и народных училищ 1864 г., а позднее – в СССР, знаменовало переход от приватного, семейно-ориентированного обучения к централизованной, стандартизированной системе. А. Н. Гачин считает это ключевым инструментом формирования лояльного гражданина и воспроизводства трудовых ресурсов, что объективно снизило образовательную роль семьи до вспомогательной [1, с. 3].

Современный этап развития домашнего обучения, часто обозначаемый англоязычным термином «homeschooling» или же, как отметила Суворова И. В., российским называнием ребенка, находящегося на домашнем обучении – «надомник», инициирован в 1960–1970-х гг. в США и странах Западной Европы [5, с. 9]. Его возрождение было реакцией на кризис массового образования, обвиняемого в чрезмерной бюрократизации, унификации и отрыве от запросов личности.

Сравнительный анализ А. Н. Якуниной позволяет заключить, что российская модель домашнего обучения, будучи схожей с западными аналогами в части мотивации семей, обладает значительной спецификой. Она формируется в условиях более жесткого каркаса Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), что обуславливает высокую степень стандартизации содержания аттестаций [9, с. 7].

Ключевой новацией Закона № 273-ФЗ, преодолевшей правовую неопределенность предшествующих лет, стала детализированная фиксация статусов всех участников образовательного процесса.

Как справедливо отмечает Л. В. Чепурина, логика Закона предполагает партнерскую, а не подчиненную модель взаимодействия, однако сложившаяся ведомственная культура зачастую интерпретирует сопровождение семьи – «хоумскулера» исключительно через призму административного контроля [2, с. 44]. Это находит отражение в разработке локальных нормативных актов на уровне образовательных организаций. Как подчеркивают А. Н. Хочуева и Т. З. Паштов, эффективность взаимодействия в таких условиях начинает напрямую зависеть от личной инициативы директора школы и педагогического коллектива, что не может служить гарантией устойчивости системы сопровождения [6, с. 59].

Преодоление сложившейся дихотомии, при которой школа зачастую редуцируется до функции контролирующего органа, видится в ее трансформации в многопрофильный ресурсный центр [4, с. 4].

Ключевой и наиболее востребованной функцией выступает консультационно-методическая. Ее сущность заключается в преодолении информационной асимметрии, с которой сталкивается семья, принимая решение о переходе на семейную форму образования. Наиболее сложной в методологическом плане является тьюторская функция, так как в рамках домашнего обучения тьютор, как таковой, отсутствует. И эту роль берет на себя семья.

Центральным, законодательно закрепленным элементом взаимодействия остается аттестационная функция. Однако ее содержательное наполнение может варьироваться от формализованного административного акта до инструмента педагогической диагностики.

Наконец, критически важной, особенно в публичной дискуссии вокруг домашнего обучения, представляется социализирующая функция школы. Исторически именно массовая школа взяла на себя роль «социального лифта» и агента первичной социализации, обеспечивающего взаимодействие ребенка с разнородной социальной средой.

Таким образом, реконфигурация образовательной организации в ресурсный центр представляет собой стратегический ответ на вызовы, порожденные нормативной легализацией семейного образования. Многофункциональная модель, интегрирующая консультационную, методическую, тьюторскую, аттестационную и социализирующую составляющие, позволяет преодолеть ограничительную трактовку закона и перевести взаимодействие школы и семьи в конструктивную плоскость педагогического партнерства. Успешность данной

трансформации в масштабах ЦФО будет напрямую зависеть от способности региональных образовательных систем перейти от стихийного реагирования к целенаправленному проектированию такой инфраструктуры поддержки.

В рамках разработки концепции педагогического сопровождения семей, избравших домашнюю форму обучения, было проведено эмпирическое исследование, нацеленное на выявление ключевых проблемных узлов и латентных ожиданий основных субъектов данного процесса. Методология исследования, построенная на принципе раздельного анкетирования родителей и детей из 33 семей, репрезентирующих 11 крупнейших городов ЦФО, позволила осуществить сравнительный анализ декларируемых образовательных стратегий и их субъективной рецепции.

Катализирующим фактором перехода на семейное обучение в 67 % случаев выступает глубинное неудовлетворение родителей содержательно-процессуальными характеристиками образования, предлагаемого институциональной школой. Примечательно, что пространственный критерий (транспортная доступность) оказывается второстепенным при выборе школы для аттестации. Доминирующим мотивом для 72 % респондентов становится наличие у образовательного учреждения устойчивой репутации лояльного партнера, что свидетельствует о формировании стихийной неформальной сети ресурсных центров, функционирующих вне контура какой-либо системной региональной политики.

Сравнительный анализ выявил вариативность мотивационной структуры: в Москве и Ярославле заметнее ориентация на альтернативные педагогические философии, тогда как в Воронеже, Брянске и Курске доминирует реактивная мотивация, порожденная негативным опытом взаимодействия с предыдущей школой.

Наиболее острой проблемой, идентифицированной 58 % родителей, является персистирующий дефицит методических компетенций, необходимых для обеспечения полноценного учебного процесса, особенно в рамках программ основной и средней школы. Организационная перегруженность, отмечаемая каждым четвертым респондентом, аккумулирует психологическое напряжение в семейной системе. Индикатором кризиса кооперации выступает средний балл удовлетворенности родителей взаимодействием со школой – 3,4 из 5 при стандартном отклонении 0,8, что отражает существенную вариативность в качестве предоставляемого сопровождения.

Региональный срез демонстрирует, что в Туле, Рязани и Иваново родители отмечают наибольшие сложности с получением консультативной поддержки по предметам естественно-научного цикла, тогда как в Смоленске и Твери актуализированы проблемы с доступом к цифровым образовательным ресурсам.

Парадоксальность детской позиции, выраженная в высокой общей удовлетворенности (78 %), сопряженной с констатацией острого дефицита живого общения (64 %), репрезентирует сложную амбивалентность самого феномена домашнего обучения.

Особую диагностическую ценность представляет анализ источников учебной помощи. Превалирование обращений к родителям (52 %) при минимальной доле апелляций к профессиональным педагогам (8 %) свидетельствует о возникновении феномена «педагогической инкапсуляции» семьи.

Катастрофические показатели, связанные с аттестационными практиками (41 % детей испытывают выраженный стресс), требуют самого серьезного внимания. Детские нарративы («строгий допрос», «боюсь подвести родителей») указывают на трансформацию процедуры оценки из инструмента педагогической диагностики в инструмент селекции и социального отчуждения. Данная проблема носит системный характер, однако в Липецке и Твери доля детей, указывающих на стресс, достигает 55 %, что может быть связано с более жесткими локальными интерпретациями аттестационных нормативов.

Почти единодушное желание детей (91 %) участвовать в жизни школы демонстрирует нереализованную потребность в принадлежности к более широкой социальной группе.

Перспективы развития системы педагогического сопровождения видятся в институционализации тьюторских позиций, создании сетевых образовательных моделей и разработке дифференцированных механизмов аттестации, ориентированных на оценку индивидуального прогресса, а не на формальное соответствие унифицированным требованиям. Реализация предложенных мер позволит преодолеть существующую изоляцию семей-«надомников» и трансформировать образовательную организацию в ресурсный центр, обеспечивающий методическую, консультационную и социально-педагогическую поддержку на всех этапах освоения образовательных программ.

Последовательная реализация обозначенных направлений будет способствовать не только повышению качества семейного образования, но и интеграции данной формы обучения в единое образовательное пространство Российской Федерации при сохранении ее вариативного потенциала и индивидуальной ориентированности.

Список литературы

1. Галич А. Н. Домашнее задание как важный компонент непрерывного образования // Концепт. – 2014. – № 12. [Электронный ресурс]. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/domashnee-zadanie-kak-vazhnyy-komponent-nepreryvnogo-obrazovaniya (дата обращения: 31.10.2025).

2. Запруднова Л. В. Роль педагога домашнего образования в развитии речи детей дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции, 2014. – № 2. [Электронный ресурс]. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagoga-domashnego-obrazovaniya-v-razvitii-rechi-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 31.10.2025).

3. Колосова Е. М. Домашнее образование в середине XIX века // Вестник Тверского государственного университета. – 2010. – № 7. [Электронный ресурс]. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/domashnee-obrazovanie-v-seredine-xix-veka (дата обращения: 31.10.2025).

4. Остапенко М. В., Кацерай Н. А. Ресурсный центр как средство профориентационной работы в современной школе // Педагогическая перспектива. – 2023. – № 2 (10). [Электронный ресурс]. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/resursnyy-tsentr-kak-sredstvo-proforientatsionnoy-raboty-v-sovremennoy-shkole (дата обращения: 31.10.2025).

5. Суворова И. В. Модели дистанционного образования детей-инвалидов в России // МНКО. – 2013. – № 5 (42). [Электронный ресурс]. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/modeli-distantsionnogo-obrazovaniya-detey-invalidov-v-rossii (дата обращения: 31.10.2025).

6. Хохлова А. Н., Пантор Т. Э. Управление качеством образования школы // Экономика и социум. – 2018. – № 11 (54). [Электронный ресурс]. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-kachestvom-obrazovaniya-shkoly (дата обращения: 31.10.2025).

7. Царегородцев В. Н. Педагогические модели образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации российского общества // Вестник БГУ. – 2012. – № 1-1. [Электронный ресурс]. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-modeli-obrazovaniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-transformatsii-rossiyskogo (дата обращения: 31.10.2025).

8. Шабалюк О. П., Шабанюк М. Н. Практико-ориентированная подготовка педагога как стратегия российского образования // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2015. – № 1 (33). [Электронный ресурс]. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannaya-podgotovka-pedagoga-kak-strategiya-rossiyskogo-obrazovaniya (дата обращения: 31.10.2025).

9. Якунина А. Н. Семейное и домашнее образование в США: историко-социальный аспект // ЭиО. – 2009. – № 2. [Электронный ресурс]. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-i-domashnee-obrazovanie-v-ssha-istoriko-sotsialnyy-aspekt (дата обращения: 31.10.2025).

УДК 377

Искусственный интеллект в образовательном пространстве: формирование финансовой грамотности нового поколения

М. Н. Попова
учитель математики ГБОУ № 604
Пушкинского района Санкт-Петербурга,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматривается проблема интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс как ключевого фактора формирования финансовой грамотности современного поколения обучающихся. Анализируется эффективность применения ИИ-технологий в образовательном пространстве и их влияние на качество формирования финансовых компетенций у школьников. Актуальность исследования обусловлена стремительной цифровизацией экономики и необходимостью подготовки учащихся к жизни в условиях цифровой финансовой среды. Раскрываются теоретические основы и практические аспекты использования нейросетевых технологий в формировании финансовой грамотности, описываются компоненты системы ИИ-образования и механизмы её реализации.

Ключевые слова: искусственный интеллект, финансовая грамотность, образование, цифровые технологии.

Artificial Intelligence in the Educational Space: Building Financial Literacy for the Next Generation

M. N. Popova

The article discusses the problem of integrating artificial intelligence into the educational process as a key factor in the formation of financial literacy among today's students. The study focuses on analyzing the effectiveness of using AI technologies in the educational environment and their

impact on the quality of financial competencies development among schoolchildren. The relevance of the study is driven by the rapid digitalization of the economy and the need to prepare students for life in a digital financial environment. The author explores the theoretical foundations and practical aspects of using neural network technologies in the formation of financial literacy, describes the components of the AI education system, and explains the mechanisms for its implementation.

Key words: artificial intelligence, financial literacy, education, digital technologies.

В эпоху цифровой трансформации образования искусственный интеллект (ИИ) становится ключевым инструментом формирования финансовой грамотности учеников. Современные технологии открывают новые горизонты для эффективного обучения и развития необходимых компетенций в сфере финансового планирования. Финансовая грамотность нового поколения требует инновационных подходов к обучению, и именно ИИ открывает новые горизонты в этом направлении [1]. ИИ выступает как инновационный инструмент, позволяющий:

- персонализировать образовательный процесс;
- адаптировать учебные материалы под индивидуальные особенности;
- создавать интерактивные образовательные среды;
- обеспечивать мгновенную обратную связь.

Современные технологии в образовании реализуются через следующие направления: разработка адаптивных образовательных программ, создание виртуальных финансовых симуляторов, внедрение интеллектуальных систем оценки, формирование персонализированных учебных траекторий [5].

Ключевые элементы образовательной платформы включают:

- интеллектуальные обучающие системы;
- автоматизированные системы проверки заданий;
- генераторы учебных материалов;
- аналитические инструменты оценки прогресса;
- виртуальные финансовые консультанты.

Образовательный процесс с использованием ИИ включает:

- интерактивное моделирование финансовых ситуаций;
- автоматизированную генерацию практических заданий;
- анализ персональных образовательных траекторий;
- создание адаптивных учебных планов;
- оценку уровня финансовой грамотности.

Внедрение ИИ способствует:

- повышению качества усвоения материала;
- формированию практических навыков;
- развитию критического мышления;
- ускорению процесса обучения;
- индивидуализации образовательного процесса.

Будущее образования связано с дальнейшим развитием интегрированных образовательных платформ, умных образовательных экосистем, персонализированных учебных сред, адаптивных образовательных траекторий [2].

Интеграция ИИ в образовательный процесс открывает новые перспективы в формировании финансовой грамотности учащихся. Цифровые технологии позволяют создавать персонализированные образовательные траектории, обеспечивая эффективное освоение финансовых компетенций.

Несмотря на все перспективы современных цифровых технологий, на данный момент существуют серьезные барьеры для активного внедрения ИИ в образование [6].

Одной из главных проблем интеграции ИИ в образовательный процесс является недостаточная техническая оснащенность учебных заведений. Многие образовательные учреждения сталкиваются с нехваткой современных компьютеров, высокоскоростного Интернета и специализированного программного обеспечения, необходимого для работы с ИИ-системами. Кроме того, возникают сложности с интеграцией существующих образовательных платформ с новыми технологиями ИИ [4].

Значительная часть педагогического состава испытывает трудности с адаптацией к новым технологиям. Существенным негативным фактором может стать ослабление живого общения между учителем и учеником, что способно привести к ухудшению результативности образовательного процесса и снижению его эффективности в целом. Сопротивление педагогов внедрению новых методик обучения может привести к деградации системы межличностного взаимодействия в образовательном процессе.

Интеграция технологий ИИ в образовательную сферу сопряжена с существенными экономическими затратами. Особенно остро проблема финансирования стоит перед образовательными учреждениями среднего звена, региональными и муниципальными учебными заведениями. Это создает риск усиления цифрового неравенства между различными образовательными учреждениями и регионами.

В настоящее время отсутствует единая методология оценки эффективности ИИ-решений в образовании. Сложно разработать четкие критерии качества обучения с использованием ИИ и адаптировать существующие учебные программы под новые технологии. Возникают проблемы с контролем качества образовательного процесса в условиях автоматизации [3].

Законодательная база в области использования ИИ в образовании находится в стадии формирования. Существуют серьезные вопросы, связанные с защитой персональных данных учащихся, ответственностью за ошибки ИИ-систем и правовым регулированием автоматизированной оценки. Необходимо разработать четкие нормативные документы, регламентирующие использование ИИ в образовательном процессе.

Внедрение ИИ требует серьезной реорганизации образовательного процесса. Необходимо создать новые управленческие структуры, разработать механизмы координации интеграции технологий, обеспечить масштабирование успешных практик. Все это требует времени, ресурсов и профессиональной подготовки управленческих кадров.

Решение этих проблем требует комплексного подхода, включающего развитие технической инфраструктуры, подготовку кадров, разработку нормативной базы и обеспечение финансовой поддержки. Только при условии системного подхода возможно эффективное внедрение ИИ в образовательный процесс.

В современных условиях ИИ становится не просто инструментом, а необходимым условием качественного образования. Это не только повышает эффективность обучения, но и готовит учащихся к жизни в цифровой экономике, формируя необходимые навыки для принятия обоснованных финансовых решений.

Анализ внедрения ИИ в образовательный процесс позволяет выделить ключевые преимущества и недостатки данного направления развития образования.

Положительные аспекты использования ИИ в образовании:

- персонализация обучения позволяет каждому обучающемуся получать индивидуальный подход и материалы, соответствующие его уровню знаний и темпу обучения;
- доступность образования значительно расширяется благодаря возможности учиться в удобное время и в любом месте;
- автоматизация процессов существенно облегчает работу преподавателей, освобождая время для творческой составляющей обучения;
- круглосуточный доступ к образовательным ресурсам через ИИ-репетиторов повышает эффективность усвоения материала;
- объективность оценки знаний благодаря автоматизированной проверке заданий минимизирует человеческий фактор.

Негативные аспекты внедрения ИИ в образование:

- снижение мотивации учащихся к самостоятельному поиску решений и развитию критического мышления;
- технологическая зависимость может привести к утрате способности решать задачи без помощи ИИ;
- риск ошибок в работе ИИ-систем требует постоянного контроля и перепроверки результатов;
- проблемы академической честности при использовании ИИ для написания работ;
- цифровой разрыв между различными социальными группами может усилиться.

Несмотря на существующие проблемы, потенциал ИИ в образовании огромен. Для эффективного использования ИИ необходимо:

- разработать четкие правила и стандарты применения технологий;
- обеспечить качественную подготовку преподавателей к работе с ИИ;
- создать механизмы контроля качества образовательного процесса;
- сбалансировать использование ИИ с традиционными методами обучения;
- уделить особое внимание развитию критического мышления у учащихся.

При грамотном подходе ИИ может стать мощным инструментом, дополняющим и улучшающим образовательный процесс, а не заменяющим его. Важно помнить, что технологии – это средство, а не цель образования. Главное – сохранить баланс между инновациями и фундаментальными принципами обучения, направленными на всестороннее развитие личности.

Таким образом, интеграция ИИ-технологий в образовательный процесс является стратегическим направлением развития системы финансового образования, обеспечивающим подготовку компетентных специалистов будущего.

Список литературы

1. Абдулмянова И. Р. Совместное творчество обучающихся в соавторстве с искусственным интеллектом: опыт, требующий осмысления // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 4. – С. 75–79.

2. Илюшин Л. С., Торпашева Н. А. Технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательных практик // Ярославский вестник. – 2024. – № 3. – С. 62–71.

3. Козлова О. А., Протасова А. А. Использование нейронных сетей в дистанционных образовательных технологиях для идентификации обучающихся // Открытое образование. – 2021. – Т. 25. – № 3. – С. 26–35.

4. Корякова К. А., Судакова О. В. Нейросети как новые инструменты в образовании // Информационные технологии в образовании. – 2023. – № 2. – С. 54–58.

5. Минаков А. И. Искусственный интеллект и нейросети в образовании. – М.: Директ-Медиа, 2024. – 164 с.

6. Холмс У. Искусственный интеллект в образовании. Перспективы и проблемы для преподавания и обучения. – М.: Альпина ПРО, 2022. – 304 с.

УДК 372.3/.4

Цифровая образовательная среда как ресурс повышения эффективности обучения дошкольников и младших школьников

Ю. С. Растворова
учитель,
ГБОУ СОШ № 277 Кировского района,
магистрант,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматривается феномен цифровой образовательной среды (ЦОС) и её потенциал для повышения эффективности обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Автор анализирует структурные компоненты ЦОС и доказывает её преимущества для развития познавательных процессов, мотивации и индивидуализации обучения. Особое внимание уделяется практическим аспектам: использованию геймификации и интерактивных заданий для дошкольников, а также адаптивных платформ и инструментов для визуализации сложных понятий в начальной школе. В работе также поднимаются ключевые риски, связанные с цифровизацией детского образования, такие как угрозы здоровью, психолого-педагогические вызовы и вопросы кибербезопасности, и предлагаются конкретные пути их минимизации. Статья адресована педагогам, методистам, руководителям образовательных учреждений и родителям, заинтересованным в грамотной интеграции цифровых технологий в учебный процесс.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда (ЦОС), дошкольное образование, начальная школа, эффективность обучения, цифровые технологии, индивидуализация обучения, интерактивность, геймификация, кибербезопасность, цифровая гигиена, познавательное развитие, универсальные учебные действия (УУД).

The Digital Educational Environment as a Resource for Improving the Effectiveness of Learning for Preschoolers and Primary School Children

Yu. S. Rastvorova

This article examines the phenomenon of the digital educational environment (DEE) and its potential for improving the effectiveness of learning for preschool and primary school children. The author analyzes the structural components of the DEE and demonstrates its benefits for the development of cognitive processes, motivation, and individualization of learning. Particular attention is paid to practical aspects: the use of gamification and interactive tasks for preschoolers, as well as adaptive platforms and tools for visualizing complex concepts in elementary school. The paper also addresses key risks associated with the digitalization of children's education, such as health threats, psychological and pedagogical challenges, and cybersecurity issues, and proposes specific ways to minimize them. This article is intended for educators, methodologists, heads of educational institutions, and parents interested in the effective integration of digital technologies into the educational process.

Key words: digital educational environment (DEE), preschool education, primary school, learning effectiveness, digital technologies, individualized learning, interactivity, gamification, cybersecurity, digital hygiene, cognitive development, universal learning activities (ULA).

Современный этап развития общества характеризуется стремительной цифровой трансформацией всех сфер жизни, включая образование. Дети нового поколения, так называемое «цифровое поколение», с ранних лет погружены в мир гаджетов и интернета. Это накладывает отпечаток на их познавательные процессы, восприятие информации и социальное взаимодействие.

В данном контексте традиционные методы обучения, основанные исключительно на вербальном изложении материала и работе с печатными носителями, зачастую оказываются недостаточно эффективными. Возникает объективная необходимость в модернизации образовательного процесса, в интеграции цифровых инструментов, которые становятся не просто дополнением, а органичным и мощным ресурсом повышения его эффективности.

Формирование грамотно выстроенной цифровой образовательной среды (ЦОС) для дошкольников и младших школьников – это ответ на вызовы времени, открывающий новые возможности для развития, мотивации и индивидуализации обучения.

Цифровая образовательная среда (ЦОС) – это не просто набор компьютеров и интерактивных досок в классе [3]. Это целостная, педагогически выстроенная система. Ее основу составляет технико-технологический компонент, включающий аппаратное обеспечение, такое как компьютеры, планшеты, интерактивные панели, VR-очки и документ-камеры, а также программное обеспечение в виде образовательных платформ, приложений, симуляторов и тренажеров, объединенных средствами сетевого взаимодействия.

Не менее важен информационно-образовательный компонент, который представляет собой сам цифровой контент: электронные учебники, обучающие видео и аудио, интерактивные задания, виртуальные экскурсии и цифровые биб-

лиотеки, соответствующие образовательным стандартам и возрастным особенностям детей. Коммуникативный компонент обеспечивает платформы для общения между всеми участниками образовательного процесса через закрытые форумы, чаты, видеоконференции и системы личных сообщений.

Однако центральным, связующим звеном является организационно-педагогический компонент – это те методики и педагогические технологии, которые определяют, как именно используются цифровые инструменты для достижения образовательных целей, и именно от этого компонента зависит, станет ли технология помощником или отвлекающим фактором [1].

Для дошкольников и младших школьников ЦОС должна обладать особыми характеристиками: ярким и интуитивно понятным интерфейсом, элементами геймификации, преобладанием визуальной и звуковой информации, высоким уровнем интерактивности и, что крайне важно, строгим контролем времени использования.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, и ЦОС предоставляет уникальные возможности для трансформации обучения в увлекательную игровую деятельность. Это особенно ярко проявляется в развитии познавательных процессов [2]. Интерактивные задания, где нужно найти отличия или сопоставить предметы по цвету и форме, великолепно тренируют произвольное внимание и зрительное восприятие.

Логические игры, пазлы и головоломки, представленные в цифровом формате, стимулируют развитие наглядно-образного и логического мышления, в то время как анимированные мнемотехники помогают быстрее запоминать стихи и новую информацию.

Творческие программы для детского рисования, конструкторы и приложения для создания простых мультфильмов открывают безграничные возможности для воображения, освобождая ребенка от ограничений, свойственных «реальным» материалам. Помимо этого, специализированные приложения в игровой форме мягко и эффективно готовят детей к школе, знакомя с буквами, цифрами, основами счета и чтения, а интерактивные прописи помогают отработать моторику и подготовить руку к письму. Даже социализация находит свое место в цифровой среде: в контролируемом пространстве дети могут участвовать в групповых онлайн-проектах, например, вместе создавать виртуальный коллаж, что закладывает основы командной работы и цифрового этикета. Эффективность ЦОС для дошкольников заключается в том, что она делает процесс обучения естественным, соответствующим психофизиологическим потребностям ребенка, значительно повышает мотивацию и позволяет в комфортном темпе осваивать ключевые компетенции.

На этапе начальной школы, когда происходит переход от игровой деятельности к учебной, ЦОС становится мощным инструментом, который помогает сделать этот переход плавным и поддерживать устойчивый интерес к познанию. Одним из ключевых преимуществ является глубокая индивидуализация и дифференциация обучения.

Адаптивные образовательные платформы автоматически подбирают уровень сложности заданий для каждого ребенка исходя из его текущих результатов, что позволяет одним ученикам отработать тему без стресса, а другим – не терять интереса от излишней простоты задач, одновременно освобождая учителя от рутинного подбора индивидуальных карточек. Другим значительным преимуществом является мощная визуализация и интерактивность, позволяющая «оживить» абстрактные понятия. Будь то интерактивные модели дробей и геометрические фигуры в математике, виртуальные экскурсии на космическую станцию на уроке окружающего мира или анимированные схемы слов при обучении грамоте – ЦОС делает сложное понятным и наглядным [4].

Кроме того, ЦОС целенаправленно способствует формированию универсальных учебных действий. Работа с цифровым таймером и планирование этапов проекта в специальном приложении воспитывают самоорганизацию и регулятивные навыки. Поиск и анализ информации в безопасном поисковике с последующим структурированием в ментальные карты развивают познавательные УУД, а совместная работа над онлайн-презентацией и обсуждение тем в закрытом учебном чате оттачивают коммуникативные компетенции. Таким образом, целенаправленное использование технологий в школе закладывает основы функциональной цифровой грамотности и культуры, а не просто бесконтрольного потребления развлекательного контента.

Нельзя говорить о преимуществах ЦОС, не затронув связанные с ней риски, игнорирование которых может свести на нет все положительные эффекты. Наиболее очевидными являются риски для здоровья, такие как чрезмерная нагрузка на зрение, гиподинамия и нарушения осанки. Минимизировать их помогает строгое соблюдение регламентированного времени работы с устройствами, обязательное проведение гимнастики для глаз и физкультминуток, а также использование качественного оборудования.

Не менее значимы психолого-педагогические риски, включающие снижение мотивации к традиционному обучению, уход в виртуальную реальность и цифровую зависимость. Противоядием здесь служит неукоснительное следование принципу «цифра как дополнение, а не замена», когда любая виртуальная работа подкрепляется реальным опытом, а также целенаправленное формирование у детей осознанной «цифровой гигиены». Серьезную озабоченность вызывают риски безопасности, а именно доступ к нежелательному контенту, кибербуллинг и нарушение конфиденциальности. Борьба с ними ведется через использование контент-фильтров и систем родительского контроля, обучение детей основам кибербезопасности и создание закрытых образовательных экосистем. Наконец, успех внедрения ЦОС может быть подорван организационными и кадровыми рисками, такими как недостаточная ИКТ-компетентность педагогов и отсутствие качественного контента. Преодоление этих вызовов лежит на пути систематического повышения квалификации учителей, тщательного отбора цифровых ресурсов и понимания того, что центральной фигурой в образовательном процессе был и остается педагог, а технология – лишь его инструмент.

В условиях цифровизации роль взрослых не уменьшается, а претерпевает значительную трансформацию. Педагог постепенно переходит от функции транслятора знаний к роли модератора, навигатора и тьютора в цифровом пространстве. Его ключевыми задачами становятся отбор качественного и релевантного цифрового контента, проектирование учебных ситуаций, интегрирующих цифровые и аналоговые форматы, создание атмосферы сотрудничества и поддержание интереса, а также обучение детей критическому мышлению при работе с информацией из интернета. Родители, в свою очередь, выступают в качестве незаменимых партнеров педагога и проводников цифровой гигиены в домашних условиях.

На них ложится ответственность за контроль времени и содержания цифрового досуга ребенка, проявление искреннего интереса к его digital-творчеству и учебным успехам в онлайн-среде, а также за демонстрацию положительного примера осознанного использования гаджетов. Активная и постоянная коммуникация родителей с учителем по вопросам использования ЦОС становится залогом создания единого образовательного пространства. Таким образом, только тесное и осознанное сотрудничество семьи и образовательного учреждения позволяет трансформировать цифровую образовательную среду из набора технологий в безопасную, эффективную и развивающую экосистему для ребенка.

Цифровая образовательная среда представляет собой не дань моде, а объективный и мощный ресурс для повышения эффективности обучения дошкольников и младших школьников. Ее потенциал заключается в фундаментальной возможности сделать обучение персонализированным, наглядным, интерактивным и мотивирующим, что в высокой степени соответствует когнитивным особенностям современного ребенка. Однако этот ресурс не работает автоматически.

Его эффективность напрямую зависит от грамотного, осмысленного и дозированного применения, при котором во главу угла ставятся конкретные педагогические цели, а не технологические новинки. Преодоление рисков, неотъемлемо связанных с цифровизацией, требует комплексного подхода, начиная от создания безопасной технической инфраструктуры и заканчивая повышением цифровой культуры всех без исключения участников образовательного процесса – педагогов, детей и родителей. В перспективе развитие ЦОС будет связано с внедрением иммерсивных технологий виртуальной и дополненной реальности, использованием искусственного интеллекта для тонкой адаптации образовательных траекторий и развитием STEAM-подхода, где цифровые инструменты станут естественной средой для проектной деятельности. Но в самой основе этой технологической эволюции всегда будет оставаться фигура мудрого и чуткого педагога, который направляет ребенка в насыщенном цифровом мире, помогая ему не заблудиться в информационном потоке и извлечь из него максимальную пользу для своего интеллектуального и личностного развития.

Список литературы

1. Воронцов А. Б., Чудинова Е. В. Учебная деятельность: введение в систему Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. – М.: Издательский дом «Фёдоров», 2004. – 304 с.

2. Зайцева С. А., Иванова Е. В. Цифровая дидактика: новые возможности для современного образования // Педагогика. – 2021. – № 5. – С. 45–53.

3. Патаракин Е. Д., Ярмахов Б. Б., Булина М. В. Сетевые сообщества и обучение: коллективная монография. – СПб.: Айпио, 2019. – 176 с.

4. Смирнова Е. О., Матушкина Н. Ю., Соколова М. В. Психологические аспекты использования цифровых технологий в дошкольном образовании // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2020. – № 4 (100). – С. 32–41.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. – М., 2021. – 55 с.

УДК 378

Практики организации форм наставничества в образовательных организациях

О. В. Ситникова
кандидат педагогических наук, доцент,
Ставропольский филиал Московского педагогического
государственного университета,
г. Ставрополь, Россия

.

Автор статьи представил свои практики организации форм наставничества, реализуемые в образовательных организациях различных ступеней образования. Все предложенные формы объединяет метод их реализации – художественный метод в образовании, который обеспечивает результативность.

Ключевые слова: «внешнее» и «внутреннее» наставничество**,** искусство, художественный метод.

Practices of Organizing Mentoring Forms in Educational Organizations

O. V. Sitnikova

The author of the article presented their creative forms of mentoring, which are being implemented in educational organizations at various levels of education. All of the proposed forms are united by the method of their implementation, which is the artistic method in education, which ensures effectiveness.

Key words: «external» and «internal» mentoring, art, and artistic method.

Эффективное функционирование системы наставничества в образовательных организациях является частью государственной политики в сфере образования, труда и экономики, что подтверждается стратегией ежегодных тематических официальных мероприятий: 2023 г. – год наставника, 2024 г. – закрепление квалификационной категории «педагог-наставник», 2025 г. – фиксация правил доплаты за наставничество. Поэтому всё заинтересованное педагогическое сообщество старательно выстраивает наиболее продуктивную

производственную тактику реализации системы наставничества на местах. Благодаря эффективности системы наставничества в рамках не только конкретной образовательной организации, но и в изменяющихся условиях жизнедеятельности, связанных, в частности, с переходом на дистанционные формы общения, наиболее гибко происходит адаптация в трудовом коллективе, профессиональное становление молодого специалиста, налаживание педагогических контактов и т. д.

В данной статье осветим некоторые формы наставничества в педагогической среде: т.н. «внешнее» социально ориентированное и «внутреннее» личностно ориентированное наставничество.

В различных источниках анализируются разнообразные формы наставничества: ситуационное наставничество; краткосрочное или целеполагающее наставничество; скоростное наставничество; реверсивное наставничество; наставничество-напарничество; теневое наставничество; виртуальное наставничество; наставничество «педагог-педагог» и т.д. Наряду с выше обозначенными формами, в научно-методической литературе существует градация видов наставничества – это «формальное (официальное) наставничество», форма, при которой заранее прописываются процедуры согласно установленным целям, создаются регламенты, подкреплённые соответствующими приказами, и «неформальное наставничество» как особая система взаимоотношений, которая складывается между членами определённого профессионального сообщества (например, педагогического), исходя из общих командных целей, ценности взаимной поддержки и личностной взаимовыручки [3].

Напомним, что наставничество наряду со своим основным профилем – профессиональное развитие специалиста, имеет большие возможности в обеспечении связи поколений, передаче культурных традиций, усилении мотивации, а также обеспечивает профессиональное общение, сопряжённое с индивидуальным мыслительным и продуктивным творчеством разностатусных коллег (т.е., молодой учитель имеет возможность для профессионального общения с опытным, отмеченным различными регалиями, педагогом; в обратном направлении это общение также может быть плодотворным…). Таким образом, срабатывает ракурс, где наставником может стать каждый для каждого [4].

В контексте «неформального наставничества» рассмотрим форму виртуального наставничества посредством персонального сайта педагога (ПСП) на легальной интернет-платформе (nsportal.ru, и др.) как универсальную технологию передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, ценностей через неформальное профессиональное общение, основанное на доверии и партнерстве. Заметим, что форма наставничества определяется спецификой, заданной обстоятельствами социальной (ролевой и др.) ситуации, определяемой основной деятельностью и позицией участников профессионального общения.

В связи с этим у автора данной статьи сама идея создания персонального сайта педагога появилась в самом начале пандемии 2019 г. Целью «неформального наставничества» посредством интернет-платформ через персональный сайт

педагога (ПСП) явилась передача имеющегося профессионального опыта молодым коллегам с целью повышения у них жизненного, личностного и профессионального результата, необходимого для стимуляции и поддержки процессов самореализации и самосовершенствования наставляемых, молодых педагогов, в профессиональной деятельности.

Вместе с тем решается вопрос проработки профессиональных дефицитов, в результате чего возможно повышение профессиональной мотивации и производственное закрепление молодого педагога в образовательной организации. Целевой аудиторией «внешнего» социально-ориентированного виртуального наставничества посредством персонального сайта педагога (ПСП) стали бывшие и настоящие студенты психолого-педагогического направления профессионального образования всех вузов (ФГАОУ ВО СКФУ, ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А. С. Пушкина», Ставропольский филиал МПГУ), в которых преподавала автор статьи, доцент Ситникова О.В., в разные периоды своей карьеры [5].

Методологической основой «неформального наставничества» посредством ПСП стала система концептуальных взглядов, подходов и методов, обоснованных научным практическим опытом автора сайта, позволяющий понять и организовать процесс взаимодействия наставника и наставляемого в контексте художественного метода в педагогическом образовании; художественный метод основывается на персонифицированном творчестве педагога и обоснован в ряде научных публикаций в Научной электронной библиотеке и РИНЦе. Художественный метод в педагогическом образовании изменчив, в зависимости от исторических изменений эстетических качеств действительности и характера общественной практики (например, переход к дистанционным формам взаимодействия, расширение инклюзивного образования или др.), что влечёт за собой обновление, авторскую интерпретацию всего педагогического инструментария субъекта образовательного взаимодействия. В связи с этим художественный метод выступает адаптивным способом педагога эффективно осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с педагогическими идеалами (добро, справедливость, знания, культура и т. д.) «в предлагаемых обстоятельствах» (по К. С. Станиславскому): места, времени, личные, ситуативные и т.д.

В одной из своих публикаций автором рассматриваются образовательные ресурсы различных форм медиапространства по аналогии с формами художественных произведений: ВК, персональный сайт и др. Медиапространство имеет различные формы медиаконтента, которые по аналогии можно сравнить с формами произведений искусства. Так, социальные страницы, например «В Контакте», имеют своей целью предоставление краткого, ёмкого, эффектного (увлекательного) содержания какой-либо информации как, например, по аналогии, в литературе – эпиграмма, басня и т.д., в живописи – эскизы и т.д., в музыке – этюд, экспромт и т.д. Тогда как персональный сайт педагога (ПСП) являет собой произведение крупной формы (по аналогии с музыкальными произведениями крупной формы: сонаты, вариации и т.д.), с включением множества частей, подчиненных основной идее (сверхзадаче). Сверхзадача – это то, ради чего «педагог-художник» = творческий педагог хочет внедрить свою идею в сознание

людей, то, к чему стремится, в конечном счёте. Так, персональный педагогический сайт автора данной статьи имеет ряд самостоятельных вкладок-страниц (такие как «семейное обучение», «урок музыки», «кинопедагогика», «ТВ передачи», «мультфильмы мудрости», «психология в мультфильмах», «библиотека» и др.), которые подчинены общей теме (сверхзадаче) – «Художественный метод в педагогическом образовании», суть которого в насыщении содержания образования компонентами искусства, и обзорному обоснованию этого метода посвящена отдельная страница на нашем ПСП. А такая страница, как «урок музыки», появилась в результате обратной связи с бывшей студенткой СКФУ, ныне учительницей начальных классов в дружественной стране Таджикистан, на её профессиональный запрос качественного повышения компетентности в преподавании урока музыки, к которому у неё не было соответствующей профессиональной готовности, и обнаружился профессиональный дефицит в ситуации производственной необходимости вести урок музыки в своём классе начальной школы.

Таким образом, персональный педагогический сайт автора статьи, название которого («институтор.ру») отражает его основную идею педагогического просвещения и сопровождения всех участников образовательного процесса и является видом художественно-педагогического творчества «художника в педагогике». Можно предположить, что персональный сайт педагога (ПСП) – это форма профессионально-личностного самовыражения. Данная форма предоставляет определённую свободу для «педагогического манёвра» с обязательным учётом этико-эстетических критериев и медиакультуры педагогического взаимодействия.

Таким образом, персональный сайт педагога выступает формой взаимного сближения субъектов образовательного процесса с целью стать понятными, открытыми, интересными друг другу. Содержание сайта отвечает запросам разнообразной контент-аудитории: для коллег – обмен профессиональным опытом и профессиональной информацией; для родителей – консультации и просвещение; для учеников – обучающая информация, направленная на формирование ЗУНов и личностных качеств, обеспечивающая самообразование.

Итак, смысл персонального сайта педагога (ПСП) как вида художественно-педагогического творчества заключается в том, чтобы создать такой художественно-педагогический феномен, который работал бы в оптимальном варианте в системе обратной связи виртуального «неформального наставничества» посредством интернет-платформ, т. е. создать такое художественно-педагогическое произведение, которое вводит человека в систему оптимальных социально-духовных ориентаций. Ведь учитель, образ его мыслей – вот что самое главное во всяком обучении и воспитании, как говорил А. Дистервег. Гипотетически, таким феноменом может явиться персональный сайт педагога для виртуального «неформального наставничества» в системе непрерывного образования педагогов посредством интернет-платформ при условии перманентного стремления всех участников дистанционного общения к педагогическому идеалу.

Наряду с социально-ориентированной виртуальной формой «неформального наставничества» существуют и гармонично реализуются личностно ориентированные формы «внутреннего» наставничества [2]. Так, в работе детского сада можно совместно со своими коллегами обсудить и выбрать формы наставничества и работы с кадрами, направленные на искоренение профессиональных дефицитов. Далее рассмотрим один из примеров практики организации форм наставничества в образовательных организациях, который основывается на идее погружения педагогов в мир искусства, исходя из того, что искусство формирует незаменимые компетенции XXI в. – творчество, креативность и готовность к инновациям, воображение, эмоции, чувства, инициативность, гибкость и адаптивность, коммуникабельность, способность к обработке информации в образах и символах, способность к анализу нескольких потоков информации одновременно. Такой вектор выстраивания системы наставничества в дошкольной организации органично коррелирует с вышеобозначенным художественным методом в непрерывном педагогическом образовании. Так, в частности, в МБДОУ детском саду комбинированного вида № 54 г. Ставрополя возник арт-клуб «Компас», включающий в себя несколько творческих студий. Руководителями каждой студии являются высококвалифицированные педагоги-наставники, имеющие организаторские способности, хорошую теоретическую и практическую базу.

Например, в студии изобразительного творчества «Палитра» под умелым руководством педагога-профессионала молодые воспитатели и их наставники создают настоящие картины, знакомятся с произведениями искусства, обучаются новым изобразительным приёмам и техникам, которые затем используют в работе с детьми. Каждый месяц оформляется выставка работ педагогов, которую посещают и взрослые, и дети.

На занятиях по актёрскому мастерству в театральной студии «Маска» педагоги дошкольного образования развивают в себе столь важное качество, как артистизм [1]. Педагоги разыгрывают разные сюжеты, но не только для показа их зрителям, а для тренировки собственного поведения, способов корпоративного взаимодействия и межличностного общения, расширяя свои знания и навыки. При этом достигается эффект совместной игры, веселого и увлекательного коллективного творческого дела (КТД).

В рамках работы студии «Лира» музыкальные руководители детского сада проводят для молодых воспитателей мастер-классы по обучению пению, игре на детских музыкальных инструментах. А музыкальные гостиные, посвященные знакомству с творчеством разных композиторов, расширяют музыкальный кругозор педагогов и вооружают их методическими средствами и приёмами для осуществления «слушания музыки» как вида музыкального воспитания детей. Важное корпоративное значение имеет такое коллективное творческое дело, как хоровое пение, являясь специфическим видом художественной деятельности человека, обладающим большим социокультурным потенциалом. По словам композитора и хорового дирижёра Георгия Струве, хор – это прообраз идеального общества. В хоре голоса людей сливаются, рождая чувство согласия. Это чувство общности рождает в педагогическом коллективе атмосферу творчества, сотруд-

ничества и взаимопомощи и способствует трансляции такой созидательной социокультурной модели в малое сообщество детской возрастной группы во главе с воспитателем-дирижёром.

Особый интерес у педагогов детского сада вызывает хореографическая студия «Ритмы времени». Хореографическое искусство, на фоне эстетического удовлетворения, развивает свободу, пластичность, грациозность и лёгкость своих жестов и движений, умение владеть своим телом, являясь компонентами педагогической техники. У коллектива есть свои традиции совместного проведения праздников, посещение культурно-массовых мероприятий, но главная ценность – это дружеские отношения, комфортный психологический климат в педагогическом коллективе, и, как следствие, общий результат – победы в различных профессиональных конкурсах.

Таким образом, наставничество, являясь кадровой технологией, включает в себя множество форм, видов, методов и средств, позволяя осуществить непрерывное профессиональное развитие педагогов. В данной статье на основе обобщения собственного профессионального опыта авторами были раскрыты «внешние» и «внутренние» формы наставничества, реализуемые посредством художественного метода, которые позволяют органически соединить профессиональное развитие, его персонификацию и в то же время гарантируют комплексный подход к каждому работнику в системе образования.

Список литературы

1. Булатова О. С. Педагогический артистизм: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 240 с.

2. Ляшевская Н.В. Информальное образование: подходы к определению понятия // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 7 (140). – С. 10–14.

3. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. материалы / авт.-сост. Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В. – 2-е изд., доп., перераб. – Казань: ИРО РТ, 2020. – 51 с.

4. О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций // Минпросвещения России [Электронный ресурс]. – URL: https://iro86.ru/images/Documents/2020/145.pdf.

5. Ситникова О. В. Персональный сайт педагога как средство художественного метода // Право и образование. – 2022. – № 3. – С. 41–47.

УДК 37.013.3

Использование искусственного интеллекта педагогическими работниками

Е. И. Совейко
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики, частных методик и менеджмента образования,
Витебский областной институт развития образования,
г. Витебск, Республика Беларусь

Статья посвящена анализу использования сервисов ИИ педагогическими работниками различных категорий, имеющими стаж от нескольких месяцев до 20 и более лет. Результаты исследования подтверждают, что изучение и внедрение современных технологий в образова-

тельную практику актуально и поощряется большинством педагогических работников. Основными целями использования сервисов ИИ педагогами являются профессиональные (подготовка планов, конспектов учебных и коррекционных занятий, сценариев мероприятий), самообразование и личные цели, не связанные с работой. ИИ в профессиональных целях наиболее часто используют учителя физики, математики и информатики, иностранных языков и начальных классов, в личных целях – учителя дефектологи и воспитатели дошкольного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование взрослых, искусственный интеллект, непрерывное образование, педагогические работники, повышение квалификации.

The Use of Artificial Intelligence by Teachers

E. I. Soveiko

The article is dedicated to the analysis of the use of AI services by educational workers of various categories, with experience ranging from a few months to 20 years or more. The results of the study confirm that the addable studying and implementation of modern technologies in educational practice are relevant and encouraged by the majority of educational workers. The main goals of using AI services by teachers are professional (preparation of lesson plans, outlines for educational and correctional lessons, event scripts), self-education, and personal goals unrelated to work. AI is most frequently used for professional purposes by teachers of physics, mathematics, computer science, foreign languages, and primary education, while for personal purposes, it is utilized by special education teachers and preschool educators.

Key words: additional adult education, artificial intelligence, continuous education, teaching staff, advanced training.

Глобальная цифровизация XXI в. затрагивает все сферы жизни общества, включая и образование, где происходит «формирование новых моделей работы образовательных организаций, внедрение в образовательный процесс цифровых технологий и инструментов» [2, с. 183].

На сегодняшний день большинство людей получают информацию из интернета, а почти все поисковые запросы сопровождаются обзорами от искусственного интеллекта (далее – ИИ). Безусловно, не все ответы отличаются точностью и могут использоваться без критической оценки, однако, так или иначе, интернет и ИИ создают современную социальную ситуацию развития и оказывают значительное влияние на процессы образования и самообразования. Использование ИИ повышает социальную адаптивность, а также позволяет интегрировать самообразовательную деятельность в повседневные рутинные процессы, что обеспечивает профессиональную мобильность и имеет важное значение в поддержании здоровой и сбалансированной жизни людей в сложной и меняющейся социальной среде [4].

В Республике Беларусь в 2025 г. начат проект по использованию технологий ИИ в образовательном процессе учреждений общего среднего образования, что обусловливает актуальность обучения педагогических работников навыкам работы с такими сервисами. Министерством образования Республики Беларусь утверждены Методические рекомендации по использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования, которыми определены основные направления, возможности и риски использования таких технологий в образовательном процессе, обозначены основные критерии выбора сетевых сервисов, приведен их примерный перечень [3].

Сервисы, использующие ИИ, не способны заменить человека, однако базы данных, на которых они основываются, включают объем данных, гораздо больший, чем тот, которым способен владеть человек. Их использование несет в себе довольно много рисков, еще не изученных и не устраненных, однако актуальной задачей дополнительного образования педагогических работников сегодня становится обучение их использованию современных сервисов для снижения временных затрат за счет автоматизации рутинных задач и повышения качества содержания образования за счет его визуализации. Однако для разработки программ повышения квалификации следует изучить образовательные запросы в области ИИ, а также готовность педагогов к его использованию.

В фокус современной педагогической науки попадают вопросы рассмотрения ИИ в образовательном менеджменте, в создании дидактических средств, при моделировании образовательного процесса, в обеспечении безопасности образования [1]. Также стоит отметить, что немалое количество публикаций посвящено применению ИИ в учреждениях высшего образования. Таким образом, сегодняшние студенты уже знакомятся с разнообразием сервисов ИИ, их возможностями, а на некоторых специальностях также учатся их разрабатывать и адаптировать. Практикующим, «взрослым», специалистам также важно соответствовать цифровой повестке общества, что обусловливает необходимость их дополнительного образования и самообразования в области изучения технологий ИИ.

Целью данной статьи является рассмотрение целей использования сервисов ИИ различными категориями педагогических работников. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования в этой области.

Эмпирическое исследование проводилось в 2025 г. на базе ГУДОВ «Витебский областной институт развития образования». Респондентами стали 188 слушателей повышения квалификации из различных категорий педагогических работников: учителя начальных классов, иностранного, русского, белорусского языков, физики, математики и информатики, учителя-дефектологи, воспитатели учреждений образования, воспитатели дошкольного образования, музыкальные руководители дошкольных учреждений образования, учителя музыки. Участники исследования имели разный стаж педагогической деятельности: до 1 года – 4,3 % респондентов, 1–3 года – 9 %, 3–5 лет – 8 %, 6–10 лет – 10,8 %, 11–20 лет – 22,3 %, более 20 лет – 45,7 %. Слушателям было предложено ответить на вопросы специально разработанной анкеты, содержащей вопросы открытого и закрытого типа. Заданные вопросы касались использования сервисов ИИ. Обработка данных проводилась с использованием статистических критериев в программной среде Statistica 10.0, а также с использованием MS Excel.

Результаты исследования. Несмотря на бурные дискуссии в педагогическом сообществе, касающиеся использования ИИ в учреждениях образования, большинство педагогов считают, что эти сервисы необходимо осваивать, они полезны и могут разгрузить педагога за счет оптимизации рутинных процессов. Согласно данным эмпирического исследования, 70,2 % опрошенных используют такие сервисы. Около 29,8 % слушателей не пользуются современными сетевыми технологиями вообще. Среди них 6,9 % – потому что не испытывают в них потребности, а 22,9 % отмечают, что не знают о возможностях искусственного интеллекта, которые могут применяться в образовательном процессе, и не умеют

им пользоваться. Следует отметить, что 71 % не умеющих пользоваться ИИ имеют стаж более 20 лет, 16 % – от 11 до 20 лет. Среди респондентов, которые не видят необходимости в использовании таких технологий, 38,5 % имеют стаж 11–20 лет и 31 % –более 20 лет. Дисперсионный анализ подтверждает статистическую достоверность установленных закономерностей ($F(5,182)=3,09$, $p<0,05$).

Если рассмотреть вопросы использования ИИ в зависимости от стажа педагогической деятельности, то мы получаем довольно интересную картину. На рисунке 1 представлены результаты дисперсионного анализа взаимосвязи стажа респондентов и использования ими сервисов искусственного интеллекта.

Закономерным является интерес к использованию ИИ молодыми педагогами – со стажем до 3 лет. 80 % из них отмечают, что научились использовать его еще при получении педагогического образования в колледже или учреждении высшего образования. Предсказуемым является факт, что достоверно меньшее число педагогов со стажем более 20 лет используют современные сетевые сервисы ($F(1,186)=10,33$, $p<0,005$). Любопытным является «провал» в интересе к использованию ИИ педагогами со стажем от 3 до 5 лет с аналогичной картиной у респондентов со стажем 11–20 лет. Неожиданным является повышение интереса к ИИ у педагогов со стажем от 5 до 10 лет. Примечательно, что 58 % педагогов, имеющих опыт более 20 лет и 73,8 % имеющих опыт от 10 до 20 лет все же признают необходимость использования современных генеративных технологий в своей практике и считают необходимым их дополнительное изучение и освоение.

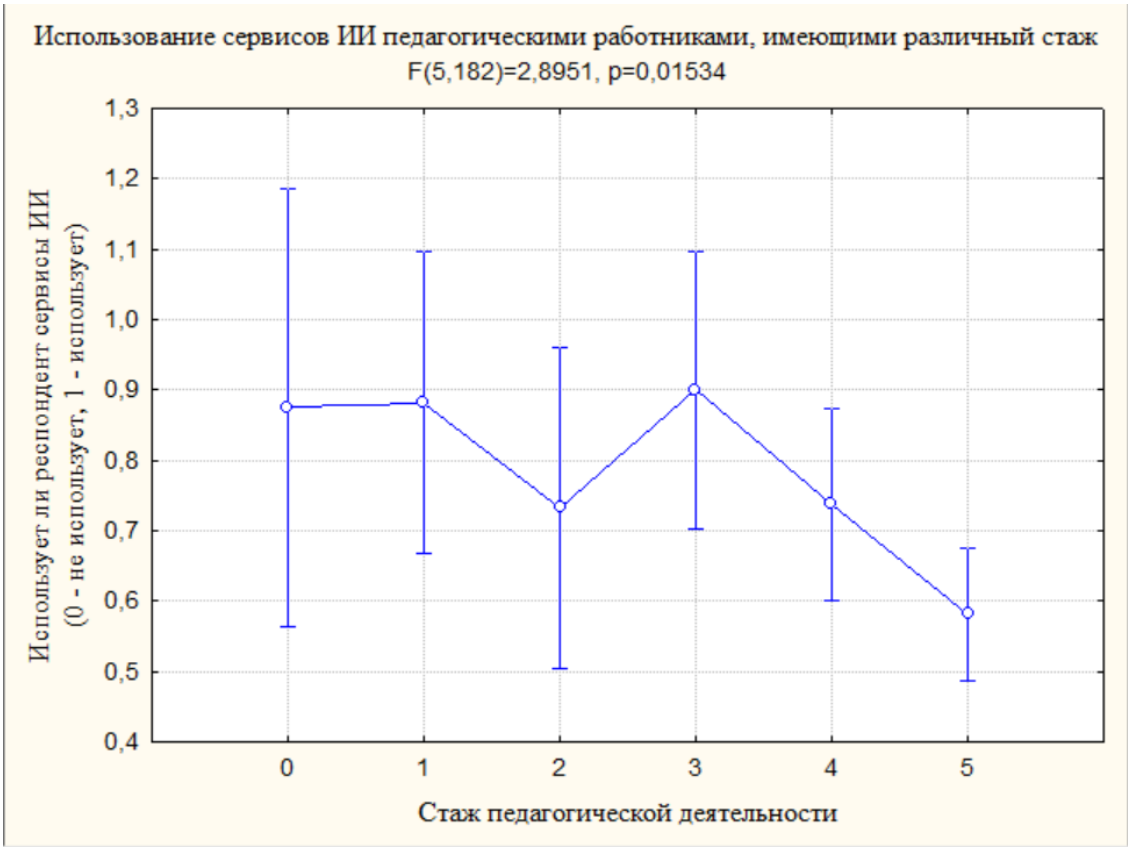


Рис. 1. Использование сервисов ИИ педагогическими работниками, имеющими различный стаж (0 – до 1 года, 1 – 1–3 года, 2 – 3–5 лет, 3 – 6–10 лет, 4 – 11–20 лет, 5 – более 20 лет)

При анализе целей использования сервисов ИИ респондентами, мы получили результаты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Цели использования сервисов ИИ опрошенными педагогическими работниками

Цели использования сервисов ИИ	Процент респондентов
Личные дела, связанные с поиском и генерацией информации	32,1
Развлечения	3,6
Самообразование	17,6
Подготовка планов, конспектов учебных занятий и мероприятий	46,0
Для создания музыки	0,7

Как видно из табл. 1, педагогические работники всё чаще используют сервисы ИИ в профессиональной деятельности. Это подготовка планов, конспектов уроков, коррекционных занятий (учителя-дефектологи), самообразования, создания музыки (музыкальные руководители учреждений дошкольного образования, учителя музыки). При этом нет статистически выявленных различий в направлении использования сервисов ИИ в зависимости от стажа респондентов.

Анализ целей использования таких технологий различными категориями педагогических работников позволил выявить данные, представленные в табл. 2. Мы отмечаем, что учителя-дефектологи (50 %) и воспитатели дошкольного образования (47,5 %) более заинтересованы в использовании сервисов ИИ для личных целей. Учителя физики, математики и информатики (57,1 %), иностранных языков (50 %) и начальных классов (45,9 %) наиболее часто используют ИИ для подготовки планов, конспектов, тестов к учебным занятиям и мероприятиям. Стоит отметить, что наибольшее число не использующих генеративные технологии – это учителя русского и белорусского языков. Во фронтальной беседе во время проведения исследования педагоги этой категории отмечали важный аспект ИИ – на сегодняшний день он практически «не знаком» с белорусским языком, культурой и историей Беларуси, поэтому допускает много неточностей и даже грубых ошибок. Тем не менее, некоторые из учителей белорусского языка прибегают к генерации изображений, а также к рассмотрению идей планов учебных занятий и мероприятий, которые они сами переводят на белорусский язык, дополняют и редактируют.

Таблица 2

Цели использования сервисов ИИ различными категориями педагогических работников

Категория педагогических работников	Цели использования ИИ				
	Личные цели	Развлечения	Самообразование	Подготовка планов, конспектов и т.д.	Не используют
Преподаватель иностранных языков	33,3	4,2	12,5	50,0	0,0
Учитель-дефектолог	50,0	0,0	8,3	16,7	8,3
Преподаватель русского, белорусского языка	8,3	0,0	25,0	20,8	16,7
Учитель музыки, музыкальный руководитель	17,5	5,0	15,0	30,0	5,0
Воспитатель учреждения образования	25,0	0,0	6,3	18,8	12,5
Учитель начальных классов	10,8	5,4	8,1	45,9	2,7
Воспитатель дошкольного образования	47,6	0,0	14,3	23,8	4,8
Преподаватель физики, математики, информатики	21,4	0,0	7,1	57,1	14,3

Проанализировав использование сервисов ИИ педагогическими работниками различных категорий, имеющими стаж от нескольких месяцев до 20 и более лет, мы сделали вывод, что изучение и внедрение современных технологий в образовательную практику актуально и поощряется большинством педагогов. Педагогические работники, в целом, всё чаще используют сервисы ИИ в профессиональных целях (подготовка планов, конспектов учебных и коррекционных занятий, сценариев мероприятий) и с целью самообразования. Эти данные также говорят в пользу разработки актуальных программ повышения квалификации, включающих акценты на изучении педагогическими работниками в дополнительном профессиональном образовании современных генеративных и аналитических технологий, которые в дальнейшем будут внедряться в педагогическую практику и будут способствовать повышению качества образования.

Список литературы

1. Котлярова И. О. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2022. –Т. 14. – № 3. – С. 69–82.

2. Левченко О. Ю. Подготовка электронных образовательных ресурсов для дополнительных профессиональных программ // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы III Всероссийской научной конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 22 ноября 2023 г. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2024. – С. 182–185. – EDN FZPNDY.

3. Методические рекомендации по использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования. URL: https://adu.by/images/2025/07/09/1455_08_07_2025_IMP_II.pdf (дата обращения: 10.10.2025).

4. Совейко Е. И. Самообразовательная деятельность студентов как фактор успешности их социализации / Е. И. Совейко, Чжан Хунлун // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы IV Всероссийской научной конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 20 ноября 2024 г. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2025. – С. 35–39.

УДК 331.548

Роль обратной связи и самооценки в формировании самостоятельного обучения школьников

Н. Ю. Соколов
аспирант,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

Данная статья стала синтезом теоретических и практических знаний по использованию обратной связи и самооценки, изучено их влияние на мотивацию и грамотную постановку целей учащимися. Разработаны рекомендации по внедрению методов обратной связи и самооценки в образовательный процесс среднего образования.

Ключевые слова: профориентация, цифровизация образования, педагогика, цифровые технологии.

The Role of Feedback and Self-Assessment in Developing Independent Learning in Schoolchildren

N. Yu. Sokolov

This article synthesizes theoretical and practical knowledge on the use of feedback and self-assessment, examining their impact on student motivation and goal setting. Recommendations for implementing feedback and self-assessment methods in secondary education are developed.

Key words: career guidance, digitalization of education, pedagogy, digital technologies.

Не секрет, что успешность является важным фактором в жизни человека. Уже на этапе школьного обучения успешность, как чувство удовлетворения от учения, видится крайне важной и зависит от ряда способностей, например, способности к самостоятельному обучению. Современные исследования в области педагогики доказывают, что постоянно растущий объем информации и быстро меняющийся мир требуют от учащихся эффективной переработки и применения

полученных знаний. Качественному восприятию и количественной переработке информации могут способствовать системные практики обратной связи и самооценки, побуждающие учащегося к рефлексии, развитию метакогнитивных умений, оценке собственных мыслительных процессов.

Качество образования, являясь одним из ключевых требований современного образования, подчеркивает значимость проблематики обратной связи и самооценки в формировании самостоятельного обучения. Огромный информационный поток требует рациональной оценки поступающей информации по критериям значимости для конкретной дисциплины, изучаемого предмета. Грамотный анализ учебных достижений, способность принять обоснованное решение и скорректировать учебную деятельность становятся движущей силой индивидуальной образовательной траектории.

При отсутствии умения учиться самостоятельно снижается учебная мотивация, а невозможность фильтровать информацию и приспосабливаться к новым условиям повышает количество учебных неудач. В связи с этим разработка и внедрение эффективных методов обратной связи и самооценки является актуальной задачей педагогической практики, направленной на подготовку школьников к жизни в условиях высокой конкуренции на рынке профессий и быстро меняющегося общества.

Обратная связь в свете педагогических наук определяется как обмен информацией между учителем и учеником, причем обмен двусторонний, целью которого является не только обогащение знаниями, но корректировка и совершенствование учебной деятельности. Обратная связь эффективна, если она конструктивна, получена вовремя и опирается на конкретные цели обучения.

Самооценка в учебном плане представляет собой процесс внутреннего осознания учеником своих учебных достижений и затруднений. Чем выше и адекватнее самооценка ученика, тем больше у него способностей к саморегуляции и, как следствие, ответственности за результат своего труда [4].

Учащийся, который способен фиксировать и анализировать свои мысли, то есть рефлексировать с опорой на обратную связь и самооценку, способен оценивать свой внутренний прогресс и развивать в себе желание к учению. Не секрет, что учебные затруднения могут вызывать отторжение обучения. Регулярная подробная обратная связь и тренинг навыков самооценки формируют у учащихся устойчивость к затруднениям, стимулируют учебную мотивацию [3].

Как же обеспечить эту обратную связь между учителем и учеником?

Это можно сделать с помощью психолого-педагогических технологий интеграции обратной связи.

Формативное оценивание

Эта технология основана на использовании педагогом регулярных диагностических заданий с последующим разбором ошибок и обязательными рекомендациями. Учитель выступает в роли наставника, поддерживающего ученика в пошаговом развитии и достижении целей с опорой на демонстрируемые знания и в самоанализе результатов [2].

Методика «Две звезды, одно пожелание»

После каждого задания учащимся предлагается назвать два положительных момента своей работы и один аспект для улучшения. Являясь элементом формирующего оценивания, такая работа способствует объективной самооценке и коррекции учебных стратегий.

Обратимся к практическим примерам организации самооценки в классе.

К самым известным и популярным инструментам развития самооценки можно отнести дневники рефлексии, чек-листы освоенных умений, электронные формы обратной связи, например, Яндекс-формы. Заполнение чек-листа дает ученику возможность самостоятельно оценить владение пунктами учебной компетенции и прописать следующие шаги.

Интеграция технологий цифровой обратной связи

Современные цифровые платформы предоставляют функции мгновенной визуализации прогресса, автоматизированного выставления комментариев и отчетов. Нет большего мотиватора, чем увидеть на экране уровни собственных достижений целей урока. Здесь также можно говорить и о прозрачности процесса самооценки.

Рекомендации по внедрению:

- обязательный пятиминутный анализ достижений на каждом уроке;
- обучение конструктивным комментариям, несущим значимое содержание в помощь модернизации последующих целей;
- использование разноуровневых критериев оценивания, отраженных в простых и понятных чек-листах;
- развитие и сочетание разных способов самовыражения, как устных, так и письменных.

Адекватная оценка собственных достижений и качественная обратная связь являются катализаторами формирования навыков самостоятельного обучения у школьников, повышают мотивацию, формируют критическое мышление и способности к саморегуляции и самосовершенствованию. К включению данных практик в образовательный процесс необходимо подходить творчески и продуманно, так сказать, с педагогическим тактом, профессиональным дизайном для достижения главного результата – повышения общей эффективности обучения.

Важно отметить, что освоение учащимися методов саморефлексии и конструктивизма в плане себя как личности развивают стрессоустойчивость и адаптационные механизмы, столь важные в эпоху высоких скоростей и изменчивости мира профессий, становятся опорой успешного личностного развития в современном обществе.

Зрелая личность – это личность ответственная за самообразование и саморазвитие. Метакогнитивные умения, полученные в процессе работы над самооценкой, помогают оценивать собственные достижения и планировать дальнейшее обучение и развитие с опорой на внутренние мотивы и объективный анализ результатов [1].

Таким образом, методики обратной связи и самооценки, интегрированные в образовательный процесс, не только повышают качество усвоенных знаний, но и формируют у школьников ключевые компетенции XXI в. – критическое мышление, умение учиться и самостоятельность, необходимые для успешной социальной и профессиональной реализации в будущем.

Список литературы

1. Дмитриева М. А., Жбанникова М. И. Методологические аспекты обеспечения обратной связи в процессе сопровождения самостоятельной работы обучающихся // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – №1 (38). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-aspekty-obespecheniya-obratnoy-svyazi-v-protsesse-soprovozhdeniya-samostoyatelnoy-raboty-obuchayuschihsya (дата обращения: 21.10.2025).

2. Жумабекова А. А. Развитие у учащихся навыка давать обратную связь в учебном процессе. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 17 (464). – С. 99–101. – URL: https://moluch.ru/archive/464/101961 (дата обращения: 21.10.2025).

3. Запрудский Н. И. Обратная связь в образовательном процессе // Школьные технологии. – 2011. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obratnaya-svyaz-v-obrazovatelnom-protsesse (дата обращения: 21.10.2025).

4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М., 2004. – 304 с.

УДК 37.035.6–053.5

Потенциал факультативного курса «Ценности русской культуры» в формировании национальной идентичности школьников: теоретико-методологический аспект

Т. И. Спринсян
магистрант,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматриваются теоретико-методологические основания и педагогический потенциал факультативного курса «Ценности русской культуры» как инструмента формирования национальной идентичности школьников. Обосновывается актуальность проблемы в условиях современных вызовов глобализации и информационного общества. Анализируются ключевые понятия «национальная идентичность» и «культурные ценности», а также подходы ведущих отечественных философов и культурологов к осмыслению русской культуры. Предлагается концептуальная модель содержания и организации факультативного курса, направленного на осознанное освоение учащимися духовного, исторического и художественного наследия России.

Ключевые слова: национальная идентичность, ценности русской культуры, факультативный курс, школьное образование, теоретико-методологический подход, непрерывное образование.

The Potential of the Elective Course "Values of Russian Culture" in the Formation of National Identity of Schoolchildren: Theoretical and Methodological Aspects

T. I. Sprinsyan

This article examines the theoretical and methodological foundations and pedagogical potential of the optional course "Values of Russian Culture" as a tool for fostering schoolchildren's national identity. It substantiates the relevance of this topic in the context of contemporary challenges of globalization and the information society. The key concepts of "national identity" and "cultural values"

are analyzed, as well as the approaches of leading Russian philosophers and cultural scholars to understanding Russian culture. A conceptual model for the content and organization of this optional course is proposed, aimed at consciously acquainting students with Russia's spiritual, historical, and artistic heritage.

Key words: national identity, values of Russian culture, optional course, school education, theoretical and methodological approach, continuous education.

В условиях современных глобализационных процессов, активного развития информационного общества и многополярного мира особую значимость приобретает проблема формирования национальной идентичности молодого поколения. Национальная идентичность, являясь сложным социокультурным феноменом, представляет собой осознание личностью своей принадлежности к определенному этносу и государству, базирующееся на общих ценностях, языке, истории и культуре. Отсутствие четких ориентиров в этом вопросе может приводить к дезориентации, отчуждению и утрате связи с историко-культурным наследием страны.

Система образования, и в частности школа, призвана играть ключевую роль в процессе формирования и укрепления национальной идентичности учащихся. Однако традиционные учебные программы не всегда обеспечивают достаточную глубину и системность в освоении всего богатства национальной культуры и ее ценностей. В связи с этим актуализируется задача поиска и разработки инновационных форм и методов образовательной деятельности, способных целенаправленно и эффективно способствовать развитию национального самосознания школьников.

Одним из перспективных направлений является создание и внедрение факультативных курсов, ориентированных на глубокое погружение в специфику русской культуры и ее ценностный фундамент. Настоящая статья посвящена теоретико-методологическому обоснованию потенциала такого факультативного курса «Ценности русской культуры» в контексте формирования национальной идентичности учащихся. Цель работы – определить концептуальные рамки и принципы построения факультативного курса, способствующего осознанному усвоению школьниками базовых культурных ценностей России и укреплению их национальной идентичности.

Теоретико-методологические основы формирования национальной идентичности средствами культуры

Формирование национальной идентичности – это многомерный процесс, включающий в себя когнитивный (знание истории, культуры, символов), аффективный (эмоциональная привязанность, гордость) и поведенческий (готовность действовать в интересах нации) компоненты. Центральным элементом, системообразующим фактором национальной идентичности, безусловно, является культура [1].

Отечественная философия и культурология накопили богатый опыт осмысления феномена русской культуры и ее ценностных доминант. Д. С. Лихачев рассматривал культуру как «память», акцентируя внимание на необходимости сохранения и трансляции исторического и духовного наследия [2]. Он подчеркивал, что истинная культура формируется через диалог поколений и бережное отношение к своим корням. Для формирования национальной идентичности это означает не просто знание фактов, но и понимание глубинной связи с прошлым, с теми ценностями, которые пережили века.

Н. А. Бердяев в своих трудах о «Русской идее» раскрывал уникальность русского национального характера, его духовные искания, противоречивость и мессианскую направленность [3]. Изучение этих философских концепций позволяет учащимся осознать сложность и глубину собственной культуры, ее место в мировом цивилизационном процессе. Понимание «Русской идеи» как совокупности фундаментальных духовных, этических и эстетических ценностей (соборность, жертвенность, милосердие, поиск истины) становится основой для формирования личностной системы ценностей, коренящейся в национальной почве.

Ю. М. Лотман, разрабатывая семиотические аспекты культуры, подчеркивал ее роль как «семиосферы» – пространства, в котором формируются и взаимодействуют смыслы, символы, тексты [4]. С этой точки зрения освоение русской культуры – это погружение в уникальную семиосферу, понимание ее «языка», позволяющего считывать коды, присущие национальному сознанию. Диалог культур, по Лотману, возможен только при глубоком понимании собственной культурной специфики, что напрямую ведет к формированию прочной идентичности.

Таким образом, теоретико-методологическим фундаментом для создания факультативного курса выступает аксиологический подход, рассматривающий ценности как системообразующие элементы культуры и личности, а также культурологический подход, позволяющий исследовать культуру как целостный, развивающийся организм.

Концептуальные подходы к содержанию и организации факультативного курса «Ценности русской культуры»

Разработка факультативного курса требует четкой концепции, определяющей его цели, содержание, принципы и методы. Основной целью такого курса является формирование устойчивой национальной идентичности учащихся через осознанное освоение ключевых ценностей русской культуры.

Принципы построения курса:

1. Культуросообразность: содержание курса должно быть адекватно культурно-историческому контексту и традициям.

2. Аксиологическая направленность: приоритет отдается выявлению и осмыслению ценностного содержания различных явлений русской культуры.

3. Диалогичность: курс должен стимулировать диалог культур (русской с мировой) и диалог поколений, а также внутренний диалог ученика с культурным наследием.

4. Деятельностный подход: формирование ценностей происходит не через пассивное восприятие, а через активное участие учащихся в познавательной, творческой, исследовательской деятельности.

5. Системность и преемственность: курс должен охватывать различные исторические периоды русской культуры (от Древней Руси до современности), показывая динамику и преемственность ценностей.

Структура и содержание курса могут быть организованы по модульному принципу, охватывая следующие ключевые блоки ценностей:

• Ценности Древней Руси и допетровской эпохи: вера, соборность, общинность, служение, жертвенность (на примере былин, житий святых, Домостроя).

• Ценности имперского периода (XVIII – начало XX в.): Государственность, патриотизм, честь, поиск смысла жизни, духовные искания (на примере русской литературы, философии, искусства).

• Ценности советского периода: коллективизм, героизм, труд, служение идее (анализ литературных произведений, кино, исторических документов).

• Ценности современной России: патриотизм, гражданственность, толерантность, сохранение исторической памяти, открытость миру (анализ современных культурных явлений, дискуссии, проекты).

Методы и формы организации образовательной деятельности должны быть направлены на максимальную вовлеченность учащихся. Помимо традиционных лекций и семинаров, целесообразно использовать:

• Проектную деятельность: создание исследований на темы «Моя родословная в истории России», «Ценности моей малой родины», «Образ героя в русском искусстве».

• Дискуссии и дебаты: обсуждение нравственных дилемм в произведениях русской литературы, вопросов национальной гордости, ответственности.

• Исследовательские работы: анализ фольклора, живописи, музыки с целью выявления ценностных доминант.

• Культурные погружения: экскурсии в музеи, исторические места, театры, посещение тематических выставок, встреч с деятелями культуры.

• Творческие мастерские: по написанию эссе, стихов, созданию рисунков или инсценировок по мотивам русской культуры.

• Деловые и ролевые игры: например, «Суд над персонажем», «Редакционный совет по изданию школьной газеты о русской культуре».

Важно, чтобы каждый блок и каждое занятие имели четкую аксиологическую направленность, способствуя не просто информированию, а формированию ценностного отношения.

Потенциал факультативного курса в контексте непрерывного образования

Факультативный курс «Ценности русской культуры» обладает значительным потенциалом для реализации принципов непрерывного образования.

Во-первых, он закладывает фундамент для дальнейшего самообразования и саморазвития личности в сфере культуры. Позволяя учащимся осознать ценность своего культурного наследия, курс стимулирует их к самостоятельному

поиску знаний, посещению культурных мероприятий, чтению литературы и критическому осмыслению информации на протяжении всей жизни.

Во-вторых, он способствует развитию метапредметных компетенций, таких как критическое мышление, умение работать с информацией, коммуникативные навыки, рефлексия. Эти умения являются универсальными и необходимы для успешной адаптации и развития человека в любом возрасте и в любой сфере деятельности.

В-третьих, курс укрепляет гражданскую позицию и патриотические чувства, которые не являются одномоментным актом, а формируются и развиваются непрерывно под влиянием жизненного опыта и осмысленного отношения к своему государству и народу. Факультатив становится катализатором этого процесса, предлагая глубокую и эмоционально насыщенную базу.

В-четвертых, он обеспечивает преемственность в образовании, связывая школьный этап с последующим профессиональным и личностным развитием, поскольку гуманитарные ценности, освоенные в юности, становятся ориентирами для выбора жизненного пути, профессии, формирования мировоззрения зрелой личности.

Таким образом, факультативный курс выступает не просто как дополнение к основной программе, а как стратегический элемент, способствующий формированию целостной, культурно-идентифицированной личности, способной к осознанному участию в жизни общества и к постоянному самосовершенствованию в контексте национальных ценностей.

Разработка и внедрение факультативного курса «Ценности русской культуры» представляет собой актуальную и востребованную задачу современной педагогики. Теоретико-методологическое обоснование потенциала такого курса подтверждает его значимость как эффективного инструмента формирования национальной идентичности школьников. Ориентированный на аксиологический и культурологический подходы, построенный на принципах культуросообразности, диалогичности и деятельностной активности, данный курс способен не только обогатить знания учащихся о русской культуре, но и сформировать у них глубокое осознание своей принадлежности к российскому народу, воспитать гражданственность и патриотизм.

Дальнейшие исследования в данном направлении должны быть связаны с апробацией предложенной концептуальной модели курса в образовательной практике, разработкой детальных методических рекомендаций для педагогов и оценкой эффективности его влияния на формирование национальной идентичности учащихся.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, Академия, 2007. – 528 с.

2. Лихачев Д. С. Заметки о русском. – М.: Советская Россия, 1981. – 144 с.

3. Бердяев Н. А. Русская идея: основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. – Париж: YMCA-Press, 1946. – 260 с.

4. Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. К проблеме изучения культуры. – СПб.: Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.

5. Ильин И. А. О русской идее // Собрание сочинений: в 10 т. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 2. – С. 419–428.

6. Каган, М.С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287). [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/ (дата обращения: 20.10.2024).

УДК 37.018.43:004.8

Цифровой двойник обучающегося: этические и педагогические вызовы в персонализации непрерывного образования

П. В. Стасяк
заведующий отделом маркетинга,
Белорусский государственный музей народной архитектуры и быта,
Минск, Республика Беларусь

В статье исследуется концепция цифрового двойника обучающегося как ключевого элемента трансформации непрерывного образования. Проанализирован педагогический потенциал технологии для персонализации обучения и моделирования образовательных траекторий. Выявлены ключевые этические риски: угрозы конфиденциальности, алгоритмическая предвзятость, дегуманизация образовательного процесса. Предложена модель ответственного внедрения, основанная на принципах прозрачности, справедливости и сохранения человекоориентированного подхода в образовании.

Ключевые слова: цифровой двойник, непрерывное образование, персонализация обучения, образовательная аналитика, цифровая этика, алгоритмическая предвзятость, данные обучающегося, педагогическое моделирование.

The Digital Twin of the Learner: Ethical and Pedagogical Challenges in Personalizing Continuous Education

P. V. Stasiak

The article explores the concept of a learner's digital twin as a key element in the transformation of lifelong learning. The pedagogical potential of the technology for personalizing education and modeling educational trajectories is analyzed. Key ethical risks are identified: privacy threats, algorithmic bias, dehumanization of the educational process. A model for responsible implementation based on principles of transparency, fairness, and maintaining a human-centered approach in education is proposed.

Key words: digital twin, lifelong learning, personalization of education, learning analytics, digital ethics, algorithmic bias, learner's data, pedagogical modeling.

Современная система непрерывного образования переживает парадигмальный сдвиг, детерминированный цифровой трансформацией и растущей изменчивостью требований глобального рынка труда [6]. Индустриальная «конвейерная» модель, ориентированная на массовую трансляцию стандартизированных знаний, исчерпала свой ресурс. На смену ей приходит модель индивидуально-ориентированная, где в приоритете – личность обучающегося, его уникальные образовательные потребности, траектория и темп развития [9]. В этом контексте ключевым вызовом становится обеспечение подлинной персонализации образовательного процесса на протяжении всей жизни человека.

Ответом на этот вызов становится emergence концепции «цифрового двойника обучающегося» (далее – ЦД), понимаемого как динамическая виртуальная модель, репрезентирующая академические, психологические, поведенческие и метакогнитивные характеристики индивида [8]. Создаваемая на основе непрерывного анализа «цифрового следа» – данных о взаимодействии с образовательным контентом, результатах оценивания, поведенческих паттернах и даже физиологических показателях – эта модель открывает беспрецедентные возможности для прогнозирования и конструирования индивидуальных образовательных маршрутов [5].

Однако наряду с очевидным педагогическим потенциалом технология ЦД порождает комплекс серьезных этических и педагогических дилемм. Проблемы конфиденциальности образовательных данных, риски алгоритмической дискриминации, угроза дегуманизации обучения и трансформация традиционных ролей педагога и обучающегося требуют глубокого междисциплинарного осмысления [2; 4; 7]. В научном сообществе уже ведутся активные дебаты о допустимых границах моделирования личности в образовательных целях [1; 10].

Цель настоящей статьи – провести комплексный анализ педагогических возможностей и этических вызовов, связанных с внедрением ЦД обучающихся в систему непрерывного образования, и предложить модель их ответственного внедрения.

1. Педагогический потенциал ЦД в парадигме непрерывного образования.

Внедрение ЦД знаменует переход от реактивной к проактивной и предиктивной модели образования. Если традиционная педагогика часто работает с уже случившимися образовательными дефицитами, то ЦД позволяют прогнозировать трудности и выстраивать траекторию, их предотвращающую.

1.1. Моделирование индивидуальных образовательных траекторий.

Ядро педагогического потенциала ЦД лежит в их способности к симуляции и проектированию. Пространство возможных образовательных траекторий перестает быть линейным или ветвящимся по заготовленным сценариям, а становится поистине многомерным.

– Динамическая адаптация содержания. ЦД позволяет в режиме, приближенном к реальному времени, анализировать прогресс обучающегося, выявлять зоны актуального и ближайшего развития и на этой основе адаптировать сложность, последовательность и формат предъявляемого контента [9]. Например, система, обнаружившая на основе анализа данных (время решения задач,

количество ошибок определенного типа) устойчивые трудности с усвоением статистических понятий, может автоматически предложить дополнительные интерактивные модули, видеолекции или задачи с пошаговой поддержкой.

– Проектирование метакогнитивных навыков. В современном мире, где конкретные знания быстро устаревают, способность к самоорганизации, рефлексии и управлению собственным познанием (метакогниция) становится ключевой [6]. ЦД может визуализировать для обучающегося его собственные паттерны обучения: в какое время суток продуктивность выше, какие типы заданий вызывают наибольшие сложности, как связаны между собой различные дисциплины. Это превращает абстрактный «процесс обучения» в объект для осознанного анализа и управления, формируя у субъекта образования «умение учиться».

– Преодоление разрыва «образование – карьера». ЦД может функционировать как связующее звено между системой образования и рынком труда. Анализируя в реальном времени запросы работодателей (например, через сканирование вакансий и профессиональных стандартов) и сопоставляя их с актуальным профилем компетенций обучающегося, система способна генерировать рекомендации по освоению именно тех навыков, которые будут востребованы в кратко- и среднесрочной перспективе [3]. Это делает непрерывное образование не абстрактной ценностью, а практическим инструментом карьерного развития.

1.2. Новая роль педагога в экосистеме с ЦД.

Распространено заблуждение, что автоматизация и персонализация с помощью ИИ вытесняют педагога из образовательного процесса. Напротив, его роль не упрощается, а качественно трансформируется, приобретая новые, более сложные измерения.

– Переход от трансляции к навигации и интерпретации. Педагог перестает быть первичным источником информации. Его новая роль – быть тьютором, наставником, фасилитатором, который помогает обучающемуся сориентироваться в океане возможностей, генерируемых ЦД [8]. Он помогает ставить личностно значимые цели, которые не всегда могут быть формализованы алгоритмом (например, «хочу заниматься творческой профессией»).

– Критическое посредничество. Данные, генерируемые ЦД, не являются абсолютной истиной. Это интерпретация, основанная на определенных, зачастую непрозрачных алгоритмических моделях. Задача педагога – выступать в роли «критического друга», подвергая сомнению и содержательной интерпретации рекомендации системы [7]. Почему алгоритм настойчиво предлагает студенту техническую специальность, несмотря на его гуманитарные склонности? Не является ли это проявлением скрытой предвзятости? Педагог обеспечивает целостный, субъектно ориентированный взгляд на развитие обучающегося, который данные не всегда могут уловить.

– Развитие эмоционального и социального интеллекта. В условиях тотальной цифровизации именно человеческие, неалгоритмизируемые качества педагога – эмпатия, способность к эмоциональной поддержке, созданию атмосферы

психологической безопасности – становятся критически важными [10]. ЦД может диагностировать когнитивный прогресс, но не может заменить живой, доверительный диалог, который вдохновляет и мотивирует. Таким образом, педагог берет на себя функцию «человеческого лица» цифровой образовательной среды.

Таблица

Эволюция роли педагога в условиях цифровизации

Аспект роли	Традиционная модель	Современная модель (с ЦД)
Источник знания	Основной, часто единственный	Один из многих; куратор информационных потоков
Оценивание	Контроль и фиксация результата	Формирующее оценивание, интерпретация данных ЦД, диагностика развития
Проектирование процесса	Разработка единого для всех маршрута	Ко-дизайн персонализированной траектории совместно с системой и обучающимся
Коммуникация	Вертикальная, «учитель-ученик»	Горизонтальная, фасилитация; эмоциональная и мотивационная поддержка

2. Этические вызовы и риски технологии ЦД.

Несмотря на оптимистичные прогнозы, внедрение ЦД сопряжено с серьезными рисками, игнорирование которых может привести к дегуманизации образования и усилению социального неравенства.

2.1. Конфиденциальность и право на цифровую автономию.

Создание репрезентативного ЦД требует сбора и агрегации огромного массива персональных данных, выходящих далеко за рамки академической успеваемости.

– Проблема «серой зоны» конфиденциальности. Помимо явных данных (оценки, тесты), система собирает и анализирует метаданные: время, потраченное на задание, последовательность действий, социальные связи в учебной группе, просмотренные страницы, а в перспективе – данные с камер и микрофонов для анализа эмоционального состояния [2]. Стирается грань между учебной деятельностью и частной жизнью. Обучающийся, даже формально дав согласие, не всегда осознает глубину и последствия такого тотального мониторинга.

– Цифровой след и право на забвение. Непрерывное накопление данных создает «вечный» цифровой профиль, который следует за человеком на протяжении всей его образовательной и, возможно, профессиональной карьеры. Ошибка, совершенная в школьные годы, неадекватная реакция в стрессовой ситуации, пробный выбор неподходящего курса – все это может быть зафиксировано и использовано алгоритмом для построения прогнозов годы спустя [4]. Это ограничивает фундаментальную человеческую возможность – право на новый старт, на изменение и личностный рост, не отягощенный цифровым прошлым.

– Фиктивность информированного согласия. В условиях непрерывного образования, когда человек взаимодействует с множеством институтов (школа, вуз, курсы повышения квалификации, корпоративные академии), получение по-настоящему осознанного и добровольного согласия на каждом этапе становится практически невыполнимой задачей. Пользовательское соглашение, которое принимается «галочкой», не может считаться полноценным информированным согласием на создание и использование столь глубокой личностной модели [10].

2.2. Алгоритмическая предвзятость и цифровая дискриминация.

Алгоритмы, лежащие в основе ЦД, не нейтральны. Они обучаются на исторических данных, которые сами по себе могут содержать скрытые социальные, гендерные, расовые и культурные предубеждения.

– Репродуцирование и усиление социального неравенства. Если алгоритм обучался на данных преимущественно успешных студентов из определенной социально-экономической группы, он может начать рекомендовать более простые траектории или менее престижные карьерные пути студентам из других групп, воспроизводя и легитимизируя существующее неравенство под видом «объективных» данных [1; 7]. ЦД рискует стать инструментом «цифрового предопределения» судьбы.

– «Информационные пузыри» персонализации. Стремясь к максимальной эффективности и комфорту обучающегося, система может создавать «ловушки компетенций». Подстраиваясь под сильные стороны и сложившиеся интересы пользователя, она будет предлагать ему контент только в этой области, лишая его возможности выйти из зоны комфорта, столкнуться с неожиданной точкой зрения, сформировать междисциплинарные связи [6]. Это сужает образовательный кругозор и ограничивает развитие гибких навыков.

– Проблема «цифрового определения» личности. Прогнозная модель, какой бы сложной она ни была, всегда является редукцией живого, многогранного и изменчивого человеческого «Я». Опасность заключается в том, что и сам обучающийся, и педагоги могут начать воспринимать эту упрощенную модель как истину в последней инстанции – «эффект самосбывающегося пророчества». Если система предсказывает низкие шансы на успех в карьере архитектора, студент может отказаться от попыток, даже имея к этому скрытый талант.

2.3. Проблема ответственности и принятия решений.

Внедрение ЦД размывает традиционные границы ответственности в образовательном процессе.

– Распределение ответственности. В случае педагогической ошибки или неудачи обучающегося, кто будет нести ответственность? Разработчик алгоритма, создавший «несовершенную» модель? Педагог, некритически принявший рекомендацию системы? Образовательная организация, внедрившая технологию? Или сам обучающийся, не сумевший ею правильно воспользоваться? Отсутствие четкого правового регулирования создает правовой вакуум [2; 4].

– Дегуманизация образовательного процесса. Чрезмерное доверие к «объективным данным» ЦД может привести к игнорированию непредсказуемых, интуитивных, но зачастую crucial моментов в образовании: внезапного озарения,

творческого порыва, личностного кризиса, который становится точкой роста [10]. Образование рискует превратиться в управляемый алгоритмом технократический процесс, где нет места человеческой иррациональности, спонтанности и чуду.

– Цифровое неравенство. Доступ к технологиям, необходимым для создания и полноценного использования ЦД (высокоскоростной Интернет, современные устройства, цифровая грамотность), распределен неравномерно. Это создает риск возникновения нового вида социального расслоения – «цифрового разрыва» в образовании, когда обеспеченные слои населения получают доступ к гиперперсонализированным образовательным траекториям, а менее обеспеченные остаются в рамках устаревших, стандартизированных моделей [7].

3. Модель ответственного внедрения ЦД в непрерывное образование.

Для реализации потенциала ЦД и минимизации сопутствующих рисков необходима продуманная система мер, охватывающая технологический, нормативный и педагогический аспекты.

3.1. Принципы этического проектирования (Ethics by Design).

Разработка технологий ЦД должна с самого начала руководствоваться следующими принципами:

– Прозрачность и объяснимость (Transparency & Explainability). Алгоритмы и принципы работы ЦД должны быть максимально открыты для аудита и понимания педагогами, обучающимися и регулирующими органами. Рекомендации системы должны сопровождаться понятным для нетехнического специалиста обоснованием: «Курс X рекомендован, так как 85 % обучающихся с похожим профилем освоили связанный с ним курс Y» [1].

– Контроль и коррекция (Agency & Correction). Обучающийся и педагог должны сохранять полный суверенитет над процессом принятия решений. Должна быть обеспечена техническая и процедурная возможность легко корректировать модель, оспаривать ее выводы, вносить данные, которые система не учла (например, о болезни, стрессе, личных обстоятельствах) [8].

– Технологический плюрализм. Необходимо избегать монополизации рынка единой платформой ЦД. Конкуренция различных решений и возможность переноса данных между системами (data portability) – ключевое условие для развития технологии и защиты прав пользователей.

3.2. Институциональные механизмы регулирования.

– Создание этических комитетов при образовательных организациях. В их задачу будет входить этическая экспертиза проектов, связанных с внедрением ЦД, оценка соответствия принципам конфиденциальности и справедливости, рассмотрение жалоб от пользователей [4].

– Разработка отраслевых стандартов и протоколов. Требуется создание единых стандартов для сбора, хранения, анонимизации и обезличивания образовательных данных. Необходимо законодательно закрепить право обучающегося на «цифровое забвение» – удаление данных своего ЦД после окончания обучения или по запросу [2].

– Внедрение системы регулярного аудита алгоритмов. Независимые эксперты должны проводить регулярную проверку алгоритмов на предмет выявления скрытых предубеждений (bias audit) и дискриминационных последствий их работы [7].

3.3. Педагогическое сопровождение и развитие компетенций.

– Разработка программ повышения квалификации для педагогов, направленных на формирование «цифровой педагогической грамотности»: навыков работы с данными, критического анализа алгоритмических рекомендаций, этики взаимодействия в новой цифровой среде.

– Формирование цифровой грамотности и критического мышления у обучающихся. Важно обучать студентов и школьников не только пользоваться технологиями, но и понимать их ограничения, осознавать свои цифровые права и возможности управления своей цифровой идентичностью.

Итак, концепция ЦД обучающегося представляет собой не просто технологическую инновацию, а вызов самой философии образования. Это мощный инструмент, который может как раскрыть человеческий потенциал, обеспечив подлинную персонализацию на протяжении всей жизни, так и привести к его ограничению через алгоритмическое предопределение и тотальный контроль.

Проведённый анализ показал, что ключ к продуктивному внедрению ЦД лежит не в технологической сфере, а в области ценностей и этики. Технология должна оставаться инструментом в руках человека, а не подменять собой цель образования – развитие свободной, критически мыслящей и творческой личности.

Предложенная модель ответственного внедрения, основанная на принципах прозрачности, справедливости, сохранения человеческого контроля и развития соответствующих компетенций, может служить roadmap для образовательных институтов, разработчиков и регуляторов. Дальнейшие исследования должны быть сфокусированы на разработке конкретных методик педагогической работы с данными ЦД, правовых моделях регулирования статуса ЦД и долгосрочных социологических исследованиях влияния этой технологии на траектории жизненного успеха и личностного развития.

Список литературы

1. Валеева Г. В. Этические проблемы и риски формирования цифровой модели современного университета // Вестник высшей школы. – 2024. – № 5. – С. 34–50.

2. Дмитриева И. В. Цифровой двойник как субъект информационной этики // Информационные технологии и общество. – 2020. – № 3. – С. 15–28.

3. Иванова Е.С. Перспективы персонализированного обучения с ИИ // Современное образование. – 2025. – № 1. – С. 45–59.

4. Кузнецова М. А. Цифровая этика: к постановке проблемы // Этика и право. – 2021. – № 2. – С. 12–26.

5. Лебедев А. В. Использование цифровых двойников для педагогического моделирования // Педагогические технологии. – 2022. – № 4. – С. 70–85.

6. Николаева Т. П. Персонализация непрерывного образования: достижения и вызовы // Образовательные технологии. – 2025. – № 6. – С. 99–115.

7. Поляков С. Н. Цифровые двойники в образовании: возможности и риски // Журнал образовательных инноваций. – 2023. – № 9. – С. 120–135.

8. Сидоров В. В. Цифровой двойник обучающегося: этические и педагогические аспекты // Вестник педагогики. – 2024. – Т. 16. – № 7. – С. 88–102.

9. Чернова Е. Э. Адаптированные курсы и персонализация дополнительного образования // Образование XXI века. – 2025. – № 3. – С. 73–87.

10. Федорова Н. И. Цифровые двойники детей: наука будущего или этическая ловушка? // Научные дебаты. – 2025. – № 8. – С. 50–67.

УДК 37.048.45

Управление профессиональной ориентацией старшеклассников в условиях общеобразовательной организации

Т. В. Урожаева
магистрант,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассмотрены основные методы и подходы к управлению профориентацией старшеклассников в условиях общеобразовательной организации. Анализируются теоретические основы, структурные компоненты модели управления и перспективы развития данного направления.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, управление, старшеклассники, общеобразовательная организация, методики профориентации.

Management of Career Guidance for High School Students in a General Education Organization

T. V. Urozhaeva

The article examines the main methods and approaches to managing career guidance for senior students in general educational institutions. Theoretical foundations, structural components of the management model, and prospects for the development of this field are analyzed.

Key words: career guidance, management, senior students, general education institution, guidance methods.

Профессиональная ориентация старшеклассников является важным звеном в системе образования, способствующим осознанному выбору будущей профессии. В современных условиях общеобразовательные организации нуждаются в эффективных методах управления этим процессом, что требует разработки специализированных моделей и технологий [2].

Управление профориентационной деятельностью базируется на комплексном сочетании педагогических, психологических и организационных принципов, что обеспечивает системный и целостный подход к формированию у старшеклассников осознанного профессионального самоопределения [3].

С точки зрения педагогической науки, профориентация рассматривается как процесс формирования знаний, умений и навыков, необходимых для осознанного выбора профессии и успешной социальной адаптации. Важную роль играет личностно ориентированный подход, при котором образовательная организация стремится учитывать индивидуальные интересы, способности и ценностные ориентации учащихся. Педагогические методики включают использование дидактических средств, информационно-просветительских мероприятий и интерактивных форм работы, способствующих расширению представлений о профессиональном мире и стимулированию мотивации к развитию [3].

Психологические основы профориентации связаны с диагностикой индивидуальных особенностей – личностных качеств, профессиональных склонностей, интересов и уровней развития мотивации. Современные психологические подходы включают использование различных методик психодиагностики, позволяющих выявить сильные стороны и потенциальные затруднения в выборе профессии. Кроме того, в управлении профориентацией учитываются этапы профессионального самоопределения, эмоционально-волевая поддержка и формирование адаптивных стратегий поведения при профессиональной неопределённости [3].

Организационные принципы предусматривают построение четкой структуры профориентационной работы, распределение ролей и функций между педагогами, психологами, администрацией и внешними специалистами (работодателями, вузами, профессиональными ассоциациями). Основной задачей является создание условий для системного и непрерывного взаимодействия всех участников процесса, с обеспечением достаточной информационной базы, материально-технической поддержки и методического сопровождения. Организация профориентации предполагает разработку стратегий и планов, мониторинг и оценку результатов, что способствует оперативному реагированию на меняющиеся запросы рынка труда и самого обучающегося [3].

Кроме того, в условиях современного общества важным становится учет социально-экономических факторов и тенденций развития профессий, что требует от образовательных организаций мобильности и инновационности в профориентационной работе. Таким образом, управление профориентацией интегрирует теоретические знания с практическими возможностями, обеспечивая соответствие образовательного процесса требованиям и реалиям современного рынка труда.

Выделяются следующие типы методов профориентации, которые применяются в практике общеобразовательных организаций.

Таблица

Типы методов профориентации [2]

№	Тип метода	Описание	Пример использования
1	Информационно-аналитический	Сбор, анализ и распространение информации о профессиях и рынках труда	Проведение презентаций профессий
2	Диагностический	Оценка личностных качеств и склонностей учащихся	Психологические тесты
3	Консультационный	Индивидуальные и групповые консультации с педагогами и специалистами	Профконсультации в школе
4	Практико-ориентированный	Организация практик, экскурсий и пробных рабочих дней	Экскурсии на предприятия

Модель управления профориентацией

На основе анализа современного опыта предлагается модель управления профориентацией, включающая следующие основные компоненты:

- диагностический блок,
- информационно-консультационный блок,
- организационно-управленческий блок,
- блок практической реализации [1].

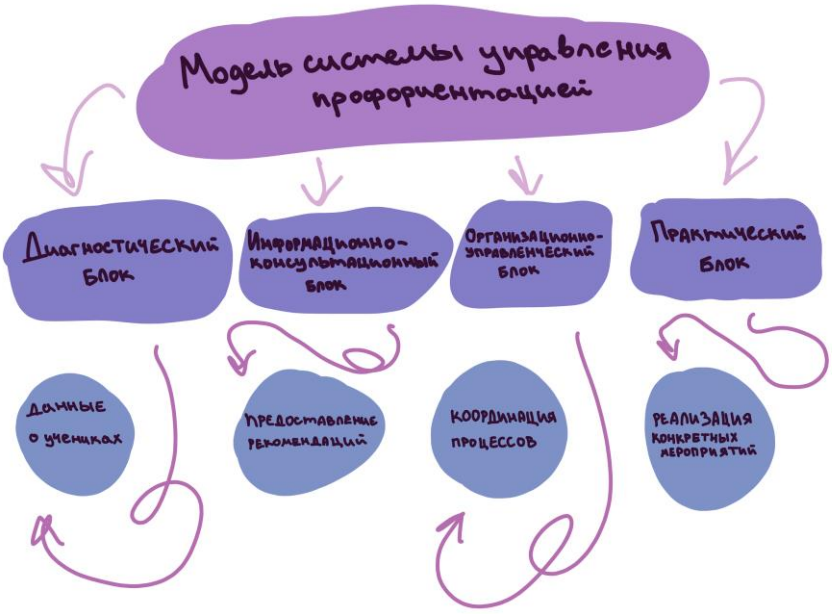


Рисунок. Модель системы управления профориентацией

Дальнейшее развитие управления профориентацией связано с несколькими ключевыми тенденциями, формирующими современные подходы к организации этой деятельности.

Прежде всего актуальной становится интеграция цифровых технологий, которые существенно расширяют возможности как для диагностики профессиональных склонностей, так и для информирования и консультирования обучающихся. Использование специализированных онлайн-платформ, виртуальных тестов, интерактивных тренажёров и программ искусственного интеллекта позволяет создавать персонализированные профориентационные маршруты, проводить более точный анализ и прогнозирование профессионального самоопределения. Такие технологии способствуют доступности и оперативности получения информации о профессиях, востребованности на рынке труда и требованиях работодателей.

Вторым важным направлением является индивидуализация профориентационных подходов. Современное управление стремится учитывать уникальные личностные характеристики каждого обучающегося – профессиональные интересы, уровень мотивации, образовательный опыт и даже социокультурный контекст. Это требует разработки гибких моделей консультирования и сопровождения, использования модульных образовательных программ и возможности вариативного выбора профориентационных мероприятий. Индивидуализация способствует более глубокому вовлечению учащихся в процесс профессионального выбора и повышает эффективность адаптации к будущей профессиональной деятельности.

Третья значимая тенденция – активное взаимодействие с работодателями, вузами, профессиональными ассоциациями и другими социальными партнёрами. Создание сетевых форм сотрудничества позволяет образовательным организациям быть в курсе актуальных требований рынка труда, обеспечивать практикоориентированную подготовку, организовывать стажировки и профориентационные мероприятия с участием представителей профессий. Такое взаимодействие способствует развитию практических компетенций, формированию устойчивых профессиональных связей и более успешной социализации выпускников.

Также перспективным направлением является внедрение комплексных межведомственных проектов, направленных на координацию профориентационной деятельности на региональном и муниципальном уровнях. Это способствует оптимизации ресурсов, расширению спектра предоставляемых услуг и повышению качества профориентационной поддержки.

В совокупности перечисленные тенденции формируют гибкую, адаптивную и инновационную систему управления профориентацией, соответствующую вызовам современного общества и способствующую эффективному развитию профессионального потенциала обучающихся [3].

Эффективное управление профессиональной ориентацией старшеклассников играет ключевую роль в формировании у них устойчивой мотивации к осознанному выбору профессии, что способствует их успешной социализации и дальнейшему развитию как полноценной личности. Современные подходы в этой сфере требуют комплексного и системного внедрения моделей, учитывающих особенности образовательной среды, социально-экономические условия региона и индивидуальные характеристики учащихся [1; 2].

Для достижения этой цели необходимо создавать интегрированные программы профориентационной деятельности, объединяющие педагогические,

психологические и организационные компоненты. Важным фактором успеха является использование современных технологий, а также развитие партнерских связей с вузами, работодателями и профессиональными сообществами. Это позволит максимально адаптировать содержание и формы деятельности под потребности каждого обучающегося, обеспечить практическую ориентированность и актуальность профилизации.

Кроме того, системное управление профориентацией предполагает постоянный мониторинг и анализ эффективности реализуемых мероприятий, что способствует своевременному выявлению и устранению возможных проблем. Такой подход повышает качество профориентационной работы, способствует развитию компетентностей учащихся и их уверенности в профессиональном выборе.

В целом внедрение комплексных, ориентированных на личностные особенности и рыночные требования моделей управления профориентацией обеспечивает глубокую подготовку старшеклассников к будущему профессиональному пути и способствует развитию конкурентоспособных специалистов, готовых к вызовам современного общества.

Список литературы

1. Абрамова И. В. Управление профориентационной работой в современной школе: теория и практика [Текст]: монография / И. В. Абрамова, К. С. Литвиненко. – М.: Прометей, 2020. – 215 с. – ISBN 978-5-00169-123-4.

2. Журбина О. С. Педагогическое управление профессиональным самоопределением старшеклассников [Текст]. – СПб.: Лань, 2019. – 189 с. – ISBN 978-5-8114-4567-8.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст]: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2021. – 347 с. – ISBN 978-5-534-12345-6.

УДК 372.881.1

Сопоставление культур в процессе обучения китайскому языку в школе (на материале Праздника середины осени)

О. Ю. Шиманская
кандидат филологических наук, доцент,
Пекинский университет иностранных языков,
г. Пекин, Китай
Чжоу Ян
старший преподаватель,
Республиканский институт китаеведения имени Конфуция
Белорусского государственного университета,
г. Минск, Республика Беларусь

В статье обосновывается целесообразность использования сопоставления культур в процессе обучения китайскому языку в школе. Предложены варианты заданий на тему «Праздник середины осени» для учащихся второй ступени общего среднего образования.

Ключевые слова: сопоставление культур, диалог культур, поликультурное воспитание, символы китайской культуры, белорусская культура, сопоставительное изучение культур, Праздник середины осени.

Cultural Comparison in Teaching Chinese at School (on the Material of Midautumn Festival)

O. Y. Shymanskaya, Zhou Yang

The article provides a rationale for implementing cultural comparison into Chinese learning at school. The paper proposes tasks and activities on the topic «Mid-Autumn Festival» for students of the second stage of general secondary education.

Key words: culture comparison, dialogue of cultures, multicultural education, symbols of Chinese culture, Belarusian culture, comparative cultural studies, Mid-Autumn Festival.

В процессе обучения иностранному языку в школе реализуется несколько принципов, одним из которых является обучение в диалоге культур. Иногда данный принцип понимается преподавателями достаточно узко: как знакомство учащихся с традициями, историей, культурой соизучаемого языка. В то время как использование лингвострановедческих материалов на уроках китайского языка имеет образовательный потенциал и реализует воспитательные задачи – для формирования межкультурной компетенции и развития навыков функциональной грамотности учащихся, помимо знакомства с явлениями иноязычной культуры, необходимо понимание этих явлений с позиций собственной родной культуры.

Так, Е. Г. Тарева, систематизируя культуросообразные подходы к обучению иностранному языку, отмечает, что социокультурный подход «нацелен на построение многоуровневой модели культуроведческого образования и самообразования средствами соизучаемых языков» [1, с. 309], а одним из методов в контексте данного подхода является контрастивно-сопоставительное изучение культур.

Мы считаем, что реализация принципа диалога культур в процессе обучения китайскому языку в школе должна реализовываться за счет сопоставительного изучения культур; при этом особое внимание должно уделяться поиску социокультурных универсалий, определению и обсуждению общечеловеческих ценностей, которые манифестируются в традициях, ритуалах и символах культуры разных народов.

Согласно рекомендациям Инструктивно-методического письма Министерства образования Республики Беларусь относительно организации образовательного процесса при изучении учебного предмета «Иностранный язык», для реализации задач белорусско-китайского сотрудничества в гуманитарной сфере и воплощения принципов поликультурного воспитания «следует организовывать в учреждениях образования различные воспитательные и культурно-образовательные проекты, направленные на знакомство учащихся и их родителей с китайской традиционной культурой и популяризацию изучения китайского языка» [2].

Для реализации задач обучения в диалоге культур и формирования упомянутых выше межкультурной компетенции и функциональной грамотности в содержание обучения включаются страноведческие материалы не только по Китаю, но и по Республике Беларусь. Это крайне важно, поскольку «включение материалов о Республике Беларусь направлено на формирование у обучающихся нравственных ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, чувства гражданственности и патриотизма, ответственности за настоящее и будущее Родины» [2].

Таким образом, осознавая значение социокультурного компонента в процессе обучения иностранному языку и необходимость сопоставительного изучения культур, мы предлагаем рассмотреть, как данный подход может быть реализован на практике в процессе знакомства учащихся с Праздником середины осени. В данной статье мы предлагаем ряд заданий, разработанных с учетом принципа дифференциации по уровню владения китайским языком, что обеспечит активное вовлечение всех учащихся в учебную деятельность. Предлагаемые материалы могут использоваться как на уроках китайского языка, так и в контексте внеурочных воспитательных мероприятий.

Вторым по значимости традиционным праздником после Праздника весны в Китае является 中秋节, Праздник середины осени, который в 2025 г. отмечался 6 октября. В рамках данной темы предполагается познакомить учащихся с историей и традициями китайского Праздника середины осени. Образовательная задача – углубить знания учащихся о китайской культуре и научиться использовать культурно-маркированную лексику китайского языка в контексте межкультурной коммуникации.

Благодаря сопоставлению культур будет реализована развивающая задача, а именно развитие функциональной грамотности учащихся через формирование навыков сопоставительного изучения культур. С позиций воспитания предлагаемые задания будут способствовать поликультурному воспитанию, укреплению патриотизма, формированию позитивного отношения к китайской культуре и развитию навыков межкультурного взаимодействия.

На первом этапе урока происходит знакомство с историей праздника; учащимся предлагается учебный текст или мультфильм на китайском языке. Использование мультфильма обеспечивает мультимодальность подачи учебной информации и позволяет компенсировать недостаточное понимание устной речи (также чтения – если мультфильм с субтитрами) за счет зрительных образов.

В качестве опоры для понимания текста на предтекстовом этапе вводится культурно маркированная лексика, для чего можно использовать следующие флеш-карточки (рис. 1).

月圆 yuèyuán

月饼 yuèbǐng

嫦娥 Cháng’é

后羿 Hòuyì

赏月 shǎng yuè

团圆 tuányuán

兔子 Tùzi

中秋节 Zhōngqiūjié

Рис. 1. Флеш-карточки для знакомства с символами Праздника середины осени

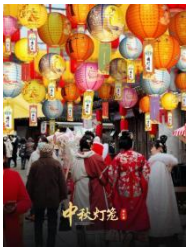
Для упражнений по автоматизации лексики и первичному закреплению материала можно использовать флеш-карточки, содержащие словосочетания и предложения. На речевом этапе такие карточки могут служить опорой для пересказа текста или опорой для монологического высказывания (рис. 2).

吃团圆饭chī tuányuán fàn

喝桂花酒 hē guìhuā jiǔ

吃月饼chī yuèbǐng

赏月 shǎng yuè


猜灯谜cāi dēngmí

放天灯 fàng tiāndēng

Рис. 2. Флеш-карточки для закрепления лексики / опор для высказывания

После изучающего чтения текста и первичного закрепления материала учащимся предлагается обсудить традиции празднования Праздника середины осени и сравнить их с белорусскими традициями. Для обсуждения предлагаются следующие вопросы:

(1) Мы знаем, что Праздник середины осени в Китае связан со сбором урожая, почитанием плодов человеческого труда. А какой белорусский обряд связан с окончанием жатвы? Ответ: Дожинки (Дажынкі) – праздник окончания сбора урожая, а также фестиваль-ярмарка тружеников белорусского села.

(2) Что делают семьи на праздник середины осени? Какие китайские праздники также отмечают всей семьей? Какие праздники в Беларуси принято отмечать всей семьей? Ответ: все члены семьи собираются вместе за круглым столом, семья воссоединяется. Также принято отмечать всей семьей Китайский новый год (Праздник весны). В Беларуси всей семьей отмечают Новый год, Рождество, Пасху, День Независимости Республики Беларусь.

(3) Какая традиционная выпечка готовится в Китае на Праздник середины осени? Что она символизирует? А какую традиционную белорусскую выпечку, связанную с праздником, вы знаете? Назовите ее. Ответ: традиционное лакомство Праздника середины осени в Китае – лунные пряники юэбины. Круглые пряники символизируют полную луну, урожай, единение семьи. Традиционная белорусская выпечка, связанная с праздниками: куличи на Пасху, блины на Масленицу, каравай на свадьбу и Дожинки, жаворонки (кулики) – на Гуканне вясны (Саракі).

Данные вопросы позволяют совершенствовать навыки сопоставительного изучения культур, а также способствуют воспитанию патриотизма и гордости за культурное наследие и истинные нравственные ценности белорусского народа.

Следующим заданием может стать раскрашивание лунных пряников юэбинов (рис. 3). В процессе творческой работы учитель может познакомить учащихся с символами китайской культуры, изображенными на пряниках. Информация по значению элементов представлена в порядке их изображения по срокам слева направо:

- **菊花** júhuā (хризантема) – осенний цветок, который в китайской культуре означает благородство, верность, зрелость, умиротворение.
- **寿字纹** shòuzìwén – «узор долголетия» знаменует пожелания благосостояния, долголетия, добродетельной жизни.
- 锦鲤 jǐnlǐ – иногда называется «карпы кои», он отражает начала инь и ян, а также вляется символом удачи.
- **寿桃** shòutáo – «персик долголетия», выражает пожелания удачи и благословения старшим и пожилым людям.
- **双喜** shuāngxǐ – «двойное счастье», обозначает счастливое событие и пожелание счастья, часто изображается на свадебных украшениях.
- Лотос莲花 liánhuā (лотос) – в китайской культуре означает чистоту, целомудрие, плодородие.

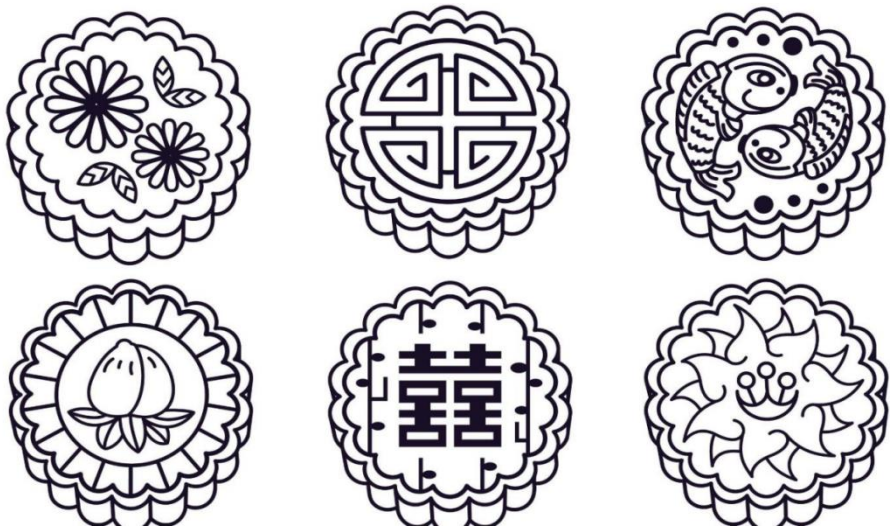


Рис. 3. Раскраска «Лунные пряники» с символами китайской культуры

После знакомства с символами китайской культуры школьникам предлагается вспомнить, что означают символы белорусского орнамента (рис. 4). Ответы (в порядке изображения по строкам слева направо): зерно, предки, расцвет, солнце, семья, чистота, урожай, энергия.

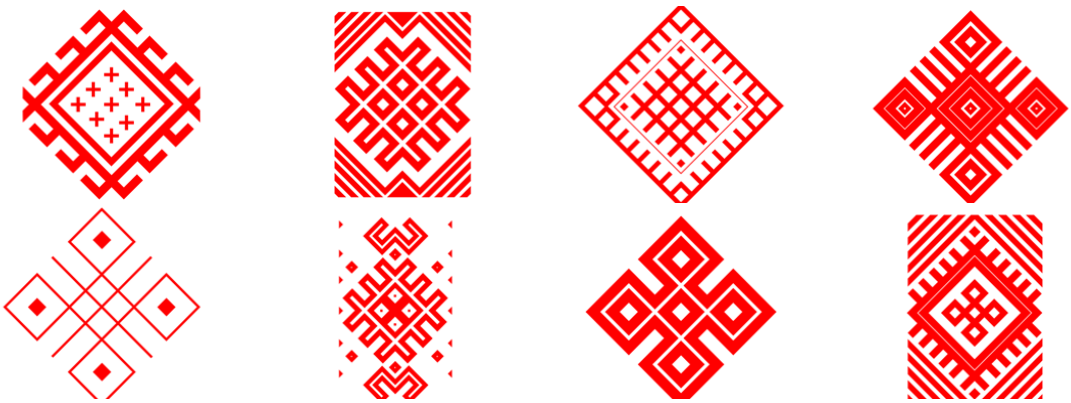


Рис. 4. Традиционный белорусский орнамент

Таким образом, на уроке китайского языка в процессе знакомства с традициями Праздника середины осени в Китае может осуществляться реализация образовательных (усвоение культурно маркированной лексики, знакомство с культурой и традициями), а также воспитательных (патриотизм, поликультурное воспитание) и развивающих (функциональная грамотность) задач.

Использование сопоставления культур позволяет реализовать комплексный подход к обучению китайскому языку и способствует совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, развитию социокультурных знаний и формированию разносторонне развитой современной личности, обладающей твердой гражданской позицией и уважением к культуре и истории своего народа.

Список литературы

1. Тарева Е. Г. Система культуросообразных подходов в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 302–320.

2. Особенности организации образовательного процесса при изучении учебного предмета «Иностранный язык» / Национальный образовательный портал: [сайт]. – 2025. – URL: https://adu.by/images/2025/08/11/imp-2025-2026-pr-4-in-yaz-rus.docx (дата обращения: 22.10.2025).

Секция 3.
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

УДК 373.24:316.356.2

Преемственность детского сада и семьи: от теории к практике создания единого образовательного пространства

М. Н. Арцыбашева
заведующий,
МДОБУ «Муринский детский сад комбинированного вида № 1»,
г. Мурино, Россия
Е. М. Сугоняка
заместитель заведующего по воспитательной работе,
МДОБУ «Муринский детский сад комбинированного вида № 1»,
г. Мурино, Россия
О. Г. Жукова
кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматривается особенность преемственности семейного и дошкольного воспитания как ключевое условие гармоничного развития личности ребенка. На основе анализа теоретических подходов и практического опыта выявляются структурные компоненты преемственности, системные проблемы ее реализации и предлагается комплексная модель эффективного партнерства педагогов и родителей. Особое внимание уделяется технологиям и формам работы, обеспечивающим целостность образовательной среды.

Ключевые слова: преемственность, дошкольное образование, семья, ФГОС ДО, партнерство, взаимодействие, модель преемственности, детский сад, родители, воспитание, когнитивный диссонанс, образовательная среда, педагогическое взаимодействие, субъекты воспитания.

Continuity between Kindergarten and Family: From Theory to Practice in Creating a Unified Educational Space

M. N. Artsybasheva, E. M. Sugonyaka, O. G. Zhukova

The article examines the phenomenon of continuity between family and preschool education as a key condition for the harmonious development of a child's personality. Based on the analysis of the theoretical approaches and practical experience, the structural components of continuity and the systemic problems of its implementations are identified. A comprehensive model of effective partnership between educators and parents is proposed. Special attention is given to technologies and forms of work that ensure the integrity of the educational environment.

Key words: continuity, preschool education, family, Federal State Educational Standard for Preschool Education, partnership, interaction, model of continuity, kindergarten, parents, upbringing, cognitive dissonance, educational environment, pedagogical interaction, subjects of education.

Современная система дошкольного образования в России ориентирована на ФГОС ДО и признает семью важным участником процесса. Однако взаимодействие между детским садом и родителями часто поверхностно. Это вызывает «эффект двойных стандартов» в воспитании, когнитивный диссонанс, тревожность и трудности в формировании у детей целостной картины мира.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью преодоления этого разрыва через осмысление и целенаправленное выстраивание преемственности как комплексного, многоуровневого процесса. Целью статьи является теоретическое обоснование и описание практико-ориентированной модели преемственности, реализуемой в условиях современного дошкольного образовательного учреждения (ДОО).

Преемственность в педагогике – это связь между этапами развития, где новое сохраняет лучшее из старого. В системе «семья – ДОО» это двусторонний процесс согласования целей, содержания, методов и средств воспитания для создания целостной развивающей среды для ребенка. Структурно данный процесс включает несколько взаимосвязанных компонентов:

1. *Ценностно-целевой компонент.* Важно согласовать базовые ценности и долгосрочные цели воспитания. Что мы понимаем под «воспитанным ребенком», «счастливым детством», «успешностью»? Без единства в этих вопросах дальнейшие усилия будут напрасны.

2. *Содержательный компонент.* Требования и ожидания к ключевым навыкам и компетенциям ребенка (самообслуживание, коммуникация, нормы поведения).

3. *Технологический компонент:* использование единых или взаимодополняющих педагогических приемов, таких как разрешение конфликтов и система поощрений и ограничений.

4. *Коммуникативный компонент:* построение эффективных каналов обмена информацией между педагогами и родителями.

5. *Эмоционально-психологический аспект:* создание атмосферы уважения, эмпатии и ответственности за благополучие ребенка.

Преемственность – это партнерство семьи и ДОО, а не диктат педагогов или пассивное согласие родителей. Семья обеспечивает первичную социализацию с принятием и интимностью отношений, а ДОО – публичную социализацию и развитие в группе сверстников. Их усилия должны быть согласованы.

Несмотря на понимание важности партнерства, его реализация сталкивается с системными препятствиями. Анализ литературы и практического опыта выявил ключевые проблемы:

Со стороны родителей:

- *делегационная позиция:* перекладывание ответственности за воспитание на педагогов;

- *гиперопека и недоверие:* критика без попыток разобраться, страх перед коллективом;

- *дефицит ресурсов:* занятость мешает активному участию в жизни ДОО;

- *низкая грамотность:* непонимание возрастных особенностей, что ведет к неверным требованиям.

Со стороны педагогического коллектива:

- *ригидность и авторитаризм в общении с родителями:* устаревшая монологическая модель, формализация взаимодействия, недостаток компетенций и профессиональное выгорание.

Системные барьеры:

- отсутствие ставки педагога-медиатора/координатора по работе с семьей в ДОО;

- перегруженность групп, не позволяющая уделить достаточно времени каждому ребенку и его семье.

Для преодоления указанных проблем нами была разработана и внедрена трехуровневая модель преемственности «Согласие» (из опыта работы МДОБУ «Муринский ДСКВ № 1»).

Уровень 1. *Диагностико-мотивационный:* «Знакомство и договор»

Цель – установление первичного контакта, диагностика ожиданий и формирование мотивации к сотрудничеству.

Глубинное собеседование при поступлении включает интервью с родителями для понимания их философии воспитания, ожиданий и особенностей ребенка, что соответствует идеям Е. П. Арнаутовой [1].

Подписывается «Трехсторонний договор о партнерстве» с декларацией о намерениях, включающей права, обязанности и принципы уважения и открытости.

«Неделя адаптации в присутствии родителя» позволяет ребенку мягко войти в новую среду, снимая стресс у всех участников и укрепляя доверие. Мы даем возможность родителю находиться в группе столько, сколько необходимо ребенку для мягкого вхождения в новую среду. Это снимает стресс и у ребенка, и у родителя, а также позволяет воспитателю стать «своим».

Уровень 2. *Содержательно-деятельностный:* «Вместе растем»

Цель – реализация разнообразных форм взаимодействия, пронизывающих все аспекты жизни ДОО.

Уровень структурирован по классификации форм работы с семьей О. Л. Зверевой [5].

Информационно-аналитическое:

- электронный «Дневник развития ребенка». Платформа, куда воспитатели ежедневно заносят не только сухие факты («ел, спал»), но и фото-, видеонаблюдения, успехи, «зону ближайшего развития». Родители могут оставлять комментарии и свои наблюдения из дома;

- интерактивные стенды и паблики в соцсетях с рубриками «Спроси психолога», «Методичка для родителей», «Чем мы занимаемся сегодня».

Познавательное:

- родительские клубы и мастер-классы в формате воркшопов. Темами являются не абстрактные вопросы, а реальные запросы: «Как правильно читать книгу

с ребенком?», «Как играть в математику на кухне?», «Границы и запреты: как сказать “нет”»;

- «Педагогические гостиные» с приглашенными экспертами: логопедами, нейропсихологами, дефектологами.

Досугово-творческое:

- совместные проекты: экологические («Сад на подоконнике»), исследовательские («История моей фамилии»), социальные («Помощь приюту для животных»). Родители выступают не как зрители, а как соорганизаторы и активные участники. Этот подход эффективно реализует идею совместной проектной деятельности, описанную в работах Т. Н. Дороновой [4];

- «Профессиональные пятницы»: родители приходят в группу и рассказывают о своей профессии в доступной и увлекательной форме;

- семейные театры и спортивные праздники, где команды родитель+ребенок соревнуются в дружеской атмосфере.

Уровень 3. *Рефлексивно-оценочный*: «Подводим итоги и строим планы»

Цель – совместный анализ достижений ребенка и коррекция образовательного маршрута.

Мини-педсоветы два раза в год с участием воспитателя, специалистов и родителей. Мы вместе анализируем развитие ребенка, выявляем проблемы и планируем маршрут.

Анкетирование и «круги обратной связи» для оценки удовлетворенности родителей.

Совместное портфолио ребенка для наглядности общего пути.

Преемственность детского сада и семьи – основа качества дошкольного образования. Руководитель ДОО должен системно подходить к этому процессу, ломать стереотипы и инвестировать в развитие кадрового и родительского потенциала.

Модель «Согласие» эффективна: снизилось число конфликтов, выросла активность родителей, дети стали увереннее и спокойнее. Родители чувствуют себя единой командой.

В единстве педагогов и родителей рождается гармоничная личность.

Список литературы

1. Арнаутова Е. П. В гостях у директора: Беседы с руководителем дошкольного учреждения о сотрудничестве с семьей. – М.: Линка-Пресс, 2018. – 208 с.

2. Арнаутова Е. П. Педагог и семья. – М.: Карапуз, 2001. – 264 с.

3. Данилина Т. А. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей в рамках реализации ФГОС ДО // Дошкольное образование. – 2022. – № 5. – С. 7–15.

4. Доронова Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2002. – 120 с.

5. Зверева О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 80 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (дата обращения: 20.10.2024).

УДК 37.01

Результативные практики организации образовательной деятельности в современных условиях

Е. Д. Базелевич
учитель,
МОУ «Дубровская средняя общеобразовательная школа»
имени Героя Советского Союза Д. Е. Оскаленко,
пгт. Дубровка, Ленинградская обл., Россия

В статье анализируются эффективные практики организации образовательной деятельности в условиях реализации обновленных ФГОС. Рассматривается трансформация роли современного педагога от транслятора знаний к организатору познавательной деятельности, способному создать условия для развития метапредметных компетенций учащихся. Особое внимание уделяется практическому применению современных образовательных технологий: проектной деятельности, цифровых инструментов, геймификации и дифференцированного подхода. Представлены конкретные методические решения по проектированию учебных ситуаций, способствующих формированию у обучающихся критического мышления, навыков сотрудничества и умения учиться самостоятельно. Материалы статьи имеют практико-ориентированный характер и могут быть использованы педагогами для совершенствования образовательного процесса в соответствии с требованиями новых стандартов.

Ключевые слова: ФГОС, образовательная деятельность, современные педагогические технологии, метапредметные результаты, проектная деятельность, цифровизация образования, практики организации обучения.

Effective Practices for Organizing Educational Activities in Modern Conditions

E. D. Bazelevich

The article analyzes effective practices for organizing educational activities within the framework of the updated Federal State Educational Standards. It examines the transformation of the modern teacher's role from a knowledge transmitter to an organizer of cognitive activity, capable of creating conditions for the development of students' meta-subject competencies. Particular attention is paid to the practical application of modern educational technologies: project-based learning, digital tools, gamification, and a differentiated approach. The article presents specific methodological solutions for designing learning situations that foster critical thinking, collaboration skills, and the ability to learn independently in students. The materials of the article are practice-oriented and can be used by teachers to improve the educational process in accordance with the requirements of the new standards.

Key words: FGOS, educational activities, modern pedagogical technologies, meta-subject results, project-based learning, digitalization of education, practices of learning organization.

Современная образовательная система претерпевает значительные трансформации, обусловленные внедрением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения. Эти изменения затрагивают не только содержание учебных программ, но и саму философию педагогического процесса, перенося акцент с трансляции готовых знаний на развитие личности

учащегося, его способности к критическому мышлению и самостоятельной деятельности. Новые стандарты требуют от педагога пересмотра традиционных подходов к организации обучения и освоения эффективных практик, отвечающих вызовам времени. В данной статье рассматриваются наиболее действенные технологии и методы, позволяющие реализовать требования ФГОС в современной образовательной среде.

Переход на ФГОС третьего поколения, завершившийся в сентябре 2022 г., ознаменовал новый этап в развитии российского образования. Главной задачей этих стандартов стала конкретизация требований к результатам обучения учащихся. В отличие от предыдущих версий, новые ФГОС не только задают общие ориентиры, но и четко прописывают обязательства образовательного учреждения перед учениками и родителями [6, с. 12].

– Подробный перечень предметных и межпредметных навыков, которыми должен овладеть ученик по каждой дисциплине (например, умение доказывать, интерпретировать информацию, решать задачи).

– Контрольные точки с конкретными результатами (например, написание сочинения на определенное количество слов).

– Строго обозначенное содержание тем, которое должно быть освоено в конкретный год обучения, что обеспечивает единство образовательного пространства по всей стране.

Такая детализация призвана устранить разрыв между программами разных школ и обеспечить каждому ребенку, независимо от места обучения, доступ к необходимым знаниям и умениям. Деятельностный характер стандартов делает главной целью развитие личности ученика, а не просто усвоение суммы знаний. [4, с. 5].

Реализация требований ФГОС возможна через внедрение в практику педагога современных педагогических технологий, которые активизируют познавательную деятельность учащихся и формируют у них универсальные учебные действия [5, с. 3].

Информационно-коммуникационная технология (ИКТ)

Применение ИКТ выходит далеко за рамки простого использования компьютера или проектора. Это комплексный подход, направленный на формирование информационной культуры учащихся. Системное применение ИКТ включает несколько этапов: выявление учебного материала, требующего особой подачи; подбор и создание информационных продуктов (презентаций, тренажеров); их применение на уроках и во внеурочной деятельности; анализ эффективности использования [4, с. 8]. Это позволяет повысить мотивацию, обеспечивает наглядность и доступ к актуальным ресурсам, способствуя достижению главной цели модернизации образования – улучшению качества обучения.

Технология развития критического мышления. Данная технология учит учащихся критически относиться к любым утверждениям, не принимать информацию на веру без доказательств, оставаясь при этом открытыми новым идеям [5, с. 15]. Базовой моделью является трехстадийный процесс:

1. Вызов: актуализация имеющихся знаний, пробуждение интереса к теме, определение целей.

2. Осмысление: контакт с новой информацией, ее систематизация, формирование собственной позиции.

3. Рефлексия: закрепление знаний, обмен мнениями, оценка процесса познания [5, с. 16].

Среди эффективных приемов технологии – составление кластеров, мозговой штурм, прием «Инсерт» (маркировка текста по мере чтения), написание синквейнов, ведение таблиц «Знаю – Хочу узнать – Узнал». Эти инструменты помогают учащимся научиться интегрировать информацию, вырабатывать собственное мнение и строить логические цепочки рассуждений.

Проектная технология

Метод проектов, уходящий корнями в идеи Дж. Дьюи, предполагает, что ученик самостоятельно или в группе решает значимую для него проблему, взятую из реальной жизни. Роль учителя заключается в консультации и направлении деятельности. Работа над проектом учит детей не только применять полученные знания из разных областей, но и прогнозировать результаты, нести ответственность за свою работу [1, с. 45]. Технология характеризуется высокой коммуникативностью и способствует развитию таких гибких навыков, как умение работать в команде, управлять временем и презентовать результаты своей деятельности.

Технология проблемного обучения

Создание на уроке проблемной ситуации стимулирует познавательную активность учащихся. Сталкиваясь с затруднением, которое нельзя решить с помощью уже известных способов, ученик испытывает потребность в открытии новых знаний. Этот процесс развивает аналитические способности и творческое мышление.

Здоровьесберегающие технологии

Забота о физическом и психологическом здоровье учащихся является неотъемлемой частью работы современного педагога, «одной из важнейших педагогических, медико-биологических и социальных задач» [3, с. 263]. К здоровьесберегающим технологиям относятся рациональная организация урока (чередование видов деятельности), создание благоприятного психологического климата, включение физкультминуток и динамических пауз, что особенно важно в условиях повышенной учебной нагрузки [2, с. 24].

Следует обращать внимание на следующие аспекты организации образовательной деятельности:

– Теоретическое знание технологий бесполезно без умения применять их на практике. Организация урока в соответствии с ФГОС требует от педагога тщательного планирования.

– Изменение роли участников образовательного процесса. Учитель перестает быть единственным источником знания, превращаясь в наставника и организатора. Ученик из пассивного слушателя становится активным исследователем, самостоятельно добывающим знания.

– Создание развивающей образовательной среды. Пространство класса должно способствовать collaboration (сотрудничеству), творчеству и использованию современных ресурсов. Это подразумевает гибкую организацию мебели, наличие зон для индивидуальной и групповой работы, доступ к цифровым устройствам [2, с. 30].

– Использование разнообразных форм организации деятельности. Помимо традиционного урока, эффективными являются групповые и парные формы работы, которые развивают коммуникативные навыки. Дифференцированный подход позволяет учитывать индивидуальные особенности и темп обучения каждого ребенка.

– Интеграция урочной и внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность становится полем для применения знаний, полученных на уроках, через исследовательские проекты, экскурсии, кружковую работу. Это способствует целостному развитию личности.

Таблица

Сравнительная характеристика традиционного и современного урока

Критерий	Традиционный урок	Урок в соответствии с ФГОС
Цель	Формирование знаний, умений и навыков (ЗУН)	Развитие личности учащегося через формирование универсальных учебных действий (УУД)
Роль учителя	Источник информации, контролер	Организатор, наставник, консультант
Роль ученика	Пассивный объект обучения	Активный субъект, самостоятельно добывающий знания
Методы	Преобладание репродуктивных методов (рассказ, лекция)	Преобладание поисковых, исследовательских, проблемных методов
Формы работы	Фронтальная, индивидуальная	Групповая, парная, коллективная
Контроль	Преимущественно итоговый (контрольная работа)	Систематический мониторинг, включающий самоконтроль и взаимоконтроль

Современные условия организации образовательной деятельности, заданные ФГОС третьего поколения, требуют от педагога непрерывного профессионального роста и готовности к инновациям. Эффективные практики,

рассмотренные в статье, это – не просто набор приемов, а целостная система, направленная на создание условий для становления компетентной, критически мыслящей и творческой личности. Успех реализации новых стандартов зависит от способности учителя комбинировать технологии, адаптировать их к потребностям своего класса и создавать на уроке атмосферу сотрудничества и взаимного уважения. Переход к такой модели работы – сложный, но необходимый процесс, от которого зависит будущее образования.

Список литературы

1. Иванова М. Е. Внедрение проектного подхода в управление образовательной организацией СПО: магистерская диссертация. – Красноярск: СФУ, 2021. – 89 с.

2. Коротина Г. А., Кириллова С. Г. Современные подходы к организации образовательной деятельности по ФГОС ДО // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы IX Международной научно-практической конференции, 2017. – С. 22–31.

3. Левченко О. Ю. Использование здоровьесберегающих приемов на уроках иностранного языка // Здоровьесберегающая деятельность образовательных организаций: проблемы и решения: Всероссийская научно-практическая конференция, Москва, 11–12 ноября 2021 г. – М.: Институт возрастной физиологии Российской академии образования, 2021. – С. 263–266. – EDN KJECPN.

4. Назарова И. В. Современные педагогические технологии в условиях реализации ФГОС // Социальная сеть работников образования «Наша сеть», 2023. – 15 с.

5. Современные педагогические технологии в практике образования // Методические рекомендации. – Ярославль: Городской центр развития образования. – 48 с.

6. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения: основные изменения и значение // Внешкольник. – 2025. – 12 февраля. – 10–15 с.

УДК 373.2

Говорящая среда в физкультурном зале детского сада и инициатива ребёнка: путь к гармоничному развитию

С. А. Белеванцева
инструктор по физической культуре,
МБДОУ «Детский сад № 31 г. Выборга»,
г. Выборг, Россия

В статье исследуется потенциал и преимущества внедрения «говорящей среды» в процесс физического воспитания дошкольников. Автор подчёркивает неразрывную связь между двигательным и речевым развитием в раннем возрасте, акцентируя внимание на создании условий, которые стимулируют активную коммуникацию и пробуждают в детях жажду самостоятельности. «Говорящая среда» предстаёт как тщательно организованное предметно-пространственное окружение, призванное мотивировать речевую активность ребёнка во время занятий физической культурой. Её главная цель – зародить у детей потребность в словесном взаимодействии, помочь им освоить новые понятия и развить инициативность.

Ключевые слова: говорящая среда, физическая культура, детская инициатива и самостоятельность, предметно-пространственная среда ДОУ.

The Speaking Environment in the Kindergarten Gym and the Child's Initiative: the Path to Harmonious Development

S. A. Belevantseva

The article explores the potential and advantages of introducing a "talking environment" into the process of physical education of preschoolers. The author emphasizes the inextricable link between motor and speech development at an early age, focusing on creating conditions that stimulate active communication and arouse children's thirst for independence. The "speaking environment" appears as a carefully organized object-spatial environment designed to motivate the child's speech activity during physical education. Its main goal is to create the need for verbal interaction in children, to help them learn new concepts and develop initiative.

Key words: speaking environment, physical education, children's initiative and independence, subject-spatial environment of preschool institutions.

Вдохновляющие цитаты:

Лев Семёнович Выготский, выдающийся психолог, утверждал: «Развитие самостоятельности у детей – это фундамент формирования личности и способности к саморегуляции. Занятия физической культурой, предоставляющие возможность выбора упражнений и планирования деятельности, являются мощным инструментом для развития этих качеств» [1, с. 31].

Елена Олеговна Смирнова, доктор психологических наук, подчёркивает: «Использование карточек на занятиях физкультуры представляет собой простой, но эффективный способ предоставить детям самим организовывать и выбирать упражнения самостоятельно. Это развивает самостоятельность и инициативу, а также способствует положительному отношению к физической активности» [8, с. 79–82].

Физическая активность является жизненно важным компонентом образовательного процесса. Она направлена на укрепление здоровья, развитие физических качеств и формирование культуры здорового образа жизни. Однако в современном мире, перенасыщенном информацией и технологиями, особенно важно уделять внимание правильной организации пространства и среды занятий.

Сегодняшние дети часто сталкиваются с дефицитом движения из-за привязанности к гаджетам. Поэтому создание условий для активной игры и занятий спортом в стенах детского сада становится первостепенной задачей.

Физкультурный зал – это место, где ребёнок развивает моторику, координацию и коммуникативные навыки. Однако традиционный подход к организации образовательного процесса зачастую ограничивает проявление индивидуальности и творчества. Решением этой проблемы может стать создание «говорящей среды» в физкультурном зале детского сада. Она помогает детям развивать речь, познавательные способности, стимулирует инициативу, креативность, самостоятельность и двигательную активность одновременно.

Что же такое «говорящая среда» в физкультурном зале ДОУ? Говорящая среда представляет собой систему визуальных ориентиров и руководств, кото-

рые помогают ребёнку эффективно контактировать с окружающим пространством, принимать решения и проявлять инициативу, а также дополнять среду собственными творческими находками и мыслями. Она включает в себя:

• Яркие плакаты, карточки с изображениями упражнений и иллюстрации облегчают детям восприятие заданий, делая тренировочный процесс захватывающим и интересным.

• Надписи и знаки, разъясняющие привила поведения, укрепляют дисциплину и порядок, формируя обстановку сотрудничества и взаимного уважения.

• Графические схемы движения помогают детям выбирать свой индивидуальный путь и ориентироваться в пространстве.

• Информационные стенды, объясняющие детям пользу физических нагрузок, помогают ребятам развивать ответственное отношение к своему здоровью.

• Разделение площадки на зоны для бега, прыжков, катания и релаксации позволяют распределить физическую нагрузку, предотвращая возможные конфликты, создавая комфортную среду для каждого ребёнка.

Такие инструменты позволяют ребёнку свободно ориентироваться в зале, чётко понимать поставленные цели и мотивируют на активное участие в занятиях.

Как «говорящая среда» влияет на инициативу и самостоятельность ребёнка?

• Разнообразие заданий стимулирует у ребёнка любопытство и стремление познавать что-то новое. Разнообразные инструкции и предметы вызывают интерес к экспериментированию и исследованию.

• Создаёт атмосферу свободного выбора, где чёткие ориентиры дают ребёнку возможность самостоятельного выбора, определить последовательность маршрута и действий. Это формирует чувство уверенности в своих силах и ответственности.

• Помогает формировать умение саморегуляции: наглядные пособия напоминают ребятам о порядке выполнения упражнений и безопасности, тем самым развивают самоконтроль над своими действиями.

• Помогает детям осознать особенности и способности собственного организма посредством физических нагрузок и активных игр. Дети учатся чувствовать лучше своё тело, развивая физические возможности и свой потенциал.

При создании визуализации «говорящей среды» в физкультурном зале ДОУ важно учитывать образовательную направленность, интерактивность и безопасность.

Современный подход к дошкольному образованию требует интеграции физического воспитания с другими аспектами развития детей. Именно поэтому наша методика направлена на решение двуединой задачи: развитие физических качеств и речевого общения, которое служит фундаментом для социализации и самоопределения ребёнка.

Представим опыт создания и применения «говорящей среды» в физкультурном зале нашего детского сада. Эта практика стала основой наших занятий по физическому воспитанию, помогая развивать не только физическую выносливость, но и важнейшие социальные компетенции – самостоятельность и инициативу.

Организация говорящей среды включает два основных этапа.

Первый этап создания «говорящей среды» – «доска мотивации». Педагог познакомил ребят с доской и рассказал, для чего она нужна.

Второй этап – поэтапная реализация программы:

Подготовка физкультурного зала: установка ярких картинок с названиями предметов и действий, размещение зеркальных панелей для демонстрации правильности выполнения упражнений.

Интеграция двигательной активности и речи: введение игровых заданий, предусматривающих обсуждение способов выполнения упражнений («как лучше прыгнуть?», «зачем надо держать спину ровно?»).

Практика самостоятельности: предоставление свободы выбора, приглашение детей вносить собственные идеи в ход занятия («предложи новую игру», «создай новое правило»).

Регулярная обратная связь: постоянное общение педагога с каждым участником, поощрение попыток выразить собственное мнение и поддержать идею другого ребёнка.

Вскоре дети сами начали активно участвовать в создании «говорящей среды» физкультурного зала: приносить собственноручно нарисованные правила поведения и картинки с изображением упражнений, фотографии с тренировок и соревнований.

Результаты работы за прошедший учебный год оказались впечатляющими:

• У большинства детей возросла уверенность в себе, они стали охотнее брать на себя ответственность за выполнение задач.

• Многие воспитанники начали самостоятельно предлагать новые виды деятельности, что свидетельствует о росте креативности и лидерских качеств.

• Улучшилось качество исполнения упражнений благодаря осознанному отношению к ним.

Таким образом, создание «говорящей среды» в физкультурном зале ДОУ способствует комплексному развитию ребёнка, интегрируя физическое воспитание с формированием речи. Такая среда становится мощным инструментом воспитания здорового и гармонично развитого поколения. Поддерживая детскую инициативу, мы создаём условия для всестороннего развития каждого ребёнка. Они учатся взаимодействовать друг с другом, решать творческие задачи и приобретать опыт коллективного труда. А главное – получают радость от собственной активной роли в оформлении пространства, в котором находятся. Подобные методики предлагают развивать речь ребёнка непосредственно в движении, обеспечивая комплексное формирование важнейших личностных качеств: уверенности, самостоятельности и коммуникабельности.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.

2. Илюхина Ю. В. Кому и о чём говорит «говорящая среда» в детском саду? // Кубанская школа. – 2020. – № 4. – 251 с.

3. Пензулаева Л. И. Физическая культура в детском саду: Младшая группа (3–4 года), Мозаика-Синтез, 2014. – 112 с.

4. Пензулаева Л. И. Физическая культура в детском саду: Подготовительная к школе группа (6–7 лет), Мозаика-Синтез, 2018. – 112 с.

5. Пензулаева Л. И. Физическая культура в детском сад: Средняя группа (4–5 лет), Мозаика-Синтез, 2014. – 112 с.
6. Пензулаева Л. И. Физическая культура в детском сад: Старшая группа (5–6 лет), Мозаика-Синтез, 2014. – 128 с.
7. Сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена «Воспитываем дошкольников самостоятельными». – СПб.: Детство-ПРЕСС, 2000. – 192 с.
8. Смирнова Е. О. Развивающее дошкольное образование: способствующие и препятствующие факторы. [Электронный журнал] // Психолого-педагогическое исследования. – 2019. – Т. 11. – № 4. – С. 79–89.
9. Шиян О. А. Современный детский сад. Каким он должен быть. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 280 с.

УДК 373.3

Непрерывное образование педагогических работников учреждений дошкольного образования – ключевой ресурс личностного и профессионального роста

И. В. Быкова
заместитель заведующего по основной деятельности,
ГУО «Детский сад №13 г. Могилева»,
г. Могилев, Республика Беларусь
Н. В. Войтович
заведующий,
ГУО «Детский сад №13 г. Могилева»,
г. Могилев, Республика Беларусь

В статье рассматривается актуальная проблема непрерывного образования педагогических работников учреждений дошкольного образования как важного условия их личностной и профессиональной самореализации. Проводится анализ задач, стоящих перед педагогическим работником учреждения дошкольного образования. На основе примера из опыта конкретного учреждения образования описана деятельность, направленная на повышение профессиональных компетенций педагогических работников, включающая разные компоненты. Делается вывод о том, что эффективно организованная система непрерывного образования является не только фактором роста мастерства отдельного педагога, но и ключевым ресурсом повышения качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональный рост, личностное развитие, методическая работа, самообразование, система образования.

Continuous Education of Teaching Staff in Preschool Education Institutions Is a Key Resource For Personal and Professional Growth

I. V. Bykova, N. V. Voitovich

The article discusses the current problem of continuous education for teachers of preschool educational institutions as an important condition for their personal and professional self-realization. The article analyzes the tasks facing teachers of preschool educational institutions. Based on the experience of a specific educational institution, the article describes activities aimed at improving the

professional competencies of teachers of educational institutions, which include various components. The article concludes that an effectively organized system of continuous education is not only a factor in the growth of individual teachers' skills, but also a key resource for improving the quality of the educational process in preschool educational institutions.

Key words: continuous education, professional growth, personal development, methodological work, self-education, education system.

Мы живем в эпоху стремительных технологических изменений. Интернет, социальные сети, искусственный интеллект, роботы, виртуальная реальность – все это становится обыденностью, приносит человечеству как плюсы, так и определенные проблемы. Так называемая традиционная система образования, построенная на механическом запоминании, уже не отвечает запросам сегодняшнего дня. Важные изменения, которые происходят в образовании, заключаются в переходе от знаниевого обучения, получения теоретических знаний (представлений) к компетентностно-ориентированному, которое предполагает усиление практической направленности образования [3, с. 5]. Компетентностный подход понимается как интеграция знаний, умений, опыта и личностных качеств, обеспечивающая решение практических задач в меняющихся условиях. Для дошкольного образования это означает приоритет игры и исследования, совместной деятельности как ее ведущих форм.

В контексте задач, обозначенных в Кодексе Республики Беларусь об образовании, особое значение приобретает личность педагога как активного субъекта образовательного процесса, способного к инновационной деятельности, рефлексии и постоянному саморазвитию. Непрерывное образование педагога перестает быть лишь нормой, закрепленной нормативными документами [1], и становится профессиональной необходимостью, обусловленной быстрыми изменениями в социуме, науке и технологиях. Функциональная грамотность педагога – это способность отбирать и применять педагогические методы, цифровые инструменты и средства так, чтобы обеспечивать развитие у детей базовых компетенций XXI в. (коммуникация, кооперация, критическое и креативное мышление) с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Современных специалистов, востребованных в научном и образовательном пространстве, готовят педагогические колледжи и университеты. Плановое повышение квалификации педагогических работников осуществляется в Академии образования, в институтах развития образования не реже одного раза в три года. Но для соответствия современным требованиям к системе образования необходимо создавать условия для постоянного и системного поддержания и развития профессиональных компетенций специалистов. С целью обеспечения качества образования воспитанников в учреждении дошкольного образования необходимо создать условия для развития функциональной грамотности педагогических работников. Чтобы научить детей «читать мир», нам самим нужно овладеть новым языком – языком компетенций XXI в. Это определяет необходимость организации постоянного непрерывного образования педагогических работников,

в том числе на уровне каждого учреждения дошкольного образования. Непрерывное образование педагога – это системная поддержка его развития на протяжении всей профессиональной жизни. Для дошкольного образования это особенно важно: меняются дети и семьи, обновляются подходы к воспитанию, усиливаются требования к безопасности и инклюзии, растет роль цифровой среды. Постоянное профессиональное развитие помогает педагогу уверенно отвечать на эти вызовы, сохраняя главную ценность – благополучие ребенка.

Научно-методическими ориентирами выступают идеи культурно-исторического подхода (Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, роли совместной деятельности), деятельностного и исследовательского обучения (Д. Брунера), циклической модели опыта (Д. Колба: действие – осмысление – обобщение – новое действие), «сообщества практики» (Э. Венгера). Их практические рекомендации для дошкольного образования выражаются в следующем: педагог проектирует развивающую предметно-пространственную среду, где ребенок действует, «открывает» и осмысляет, а взрослый выступает в роли партнера и помощника, поддерживающего индивидуальную траекторию развития.

Необходимость непрерывного личностного и профессионального развития педагогических работников определяется также рядом факторов:

– цифровизация: необходимость использования обновляющихся цифровых инструментов в образовательном процессе требует постоянного освоения новых компетенций;

– инклюзия и вариативность: увеличение количества воспитанников с особенностями психофизического развития требует знаний в области специальной педагогики и психологии, владения методами дифференцированного и индивидуального подхода;

– партнерство с семьями воспитанников: изменение запросов законных представителей воспитанников (современные родители являются активными участниками образовательного процесса) требует высокого уровня коммуникативной и психологической культуры и др.

– обновление содержания учебной программы дошкольного образования актуализирует потребность в ее глубоком осмыслении и адаптации к конкретным условиям учреждения дошкольного образования и др.;

– безопасность и благополучие: растут требования к созданию безопасной, здоровьесберегающей, эмоционально поддерживающей среды, что предполагает владение соответствующими методиками и практиками.

Таким образом, исходя из всех перечисленных факторов, мы видим важную задачу в создании благоприятной развивающей среды не только для воспитанников, но и для педагогических работников. В государственном учреждении образования «Детский сад № 13 г. Могилева» развитию профессиональных компетенций педагогических работников уделяется большое внимание, и данная деятельность реализуется через интеграцию взаимосвязанных компонентов.

Первым из них является диагностическая работа, которая включает анкетирование, тестирование, наблюдение за деятельностью педагогических работников с целью выявления затруднений и потребностей, изучение профессиональных знаний, умений и навыков, степени владения навыками самостоятельной работы и др. Анкетирование проводится в начале и конце учебного года перед планированием методической работы на следующий период.

С целью повышения компетентности педагогических работников в учреждении образования организуются методические мероприятия, которые не только вызывают интерес, но и стимулируют к использованию изученного материала в работе с воспитанниками: семинары-практикумы на темы «Формирование основ функциональной грамотности», «Использование кейс-технологии в гражданском и патриотическом воспитании детей дошкольного возраста», «Технология визуализации в гражданском и патриотическом воспитании детей дошкольного возраста» и др., мастер-классы, деловые игры, конкурсы методических разработок и дидактических игр и др. Каждым педагогическим работником разрабатывается план по самообразованию на учебный год, в соответствии с которым организуется его дальнейшая работа. В конце учебного года в учреждении проводится неделя педагогического мастерства, в течение которой каждый педагог представляет результаты своей деятельности по самообразованию за учебный год (открытые занятия, мастер-класс, презентации и др.).

Мотивации педагогов к самостоятельной работе способствует разработка индивидуальных планов по самообразованию, ведение профессиональных портфолио, в которых педагоги фиксируют достижения, анализируют успехи и неудачи. Большое значение имеет обмен эффективным педагогическим опытом с коллегами. Например, в 2024/2025 учебном году более 50 % педагогов учреждения дошкольного образования приняли участие как слушатели, а также представили материалы из опыта работы на международных и республиканских научно-практических конференциях, областных и городских семинарах и т.д.

Система работы по развитию профессиональных компетенций педагогических работников в учреждении дошкольного образования способствует получению следующих положительных результатов:

– повышение качества планирования деятельности, что выражается в постановке четких целей, подборе вариативных заданий, учете индивидуальных особенностей воспитанников;

– активность педагогических работников в применении цифровых инструментов и средств визуализации;

– использование современных форм работы (реализация исследовательских мини-проектов, проблемных ситуаций, игр с правилами);

– ориентация на целевые ориентиры, заложенные в учебной программе дошкольного образования, когда занятие – это шаг к формированию у ребенка инициативности, самостоятельности, уверенности в своих силах, развитого воображения;

– эффективность взаимодействия с семьями воспитанников.

Таким образом, непрерывное образование педагога дошкольного учреждения – это целостный, осознанный процесс, инициируемый как учреждением образования, так и самим педагогом. Эффективность этой деятельности зависит от

создания в учреждении дошкольного образования благоприятной развивающей среды, основанной на принципах открытости, сотрудничества и поддержки инициатив. Такая система способствует повышению качества образовательного процесса, укреплению позитивного имиджа учреждения и создает условия для профессиональной самореализации каждого педагога, сохраняя ключевую ценность дошкольного образования – благополучие и разностороннее развитие ребенка.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.

2. Организация проектной деятельности в учреждении дошкольного образования: пособие для педагогических работников учреждений образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, с белорусским и русским языками обучения и воспитания: в 3 ч. Ч. 1 / Р. Р. Косенюк, В. Л. Пашко, О. М. Мукосей; под редакцией Р. Р. Косенюк. – Минск: Национальный институт образования, 2023 – 115 с.: ил. – (Основы функциональной грамотности).

УДК 373.24:316.356.2:37.035.6

Преемственность дошкольной образовательной организации и семьи в формировании патриотических чувств и качеств личности у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС и ФОП ДО

С. В. Желтоножко
старший воспитатель,
МОБУ СОШ Бугровский ЦО №2 ДО № 1,
г. Бугры, Ленинградская область, Россия
К. А. Васильева
воспитатель,
МОБУ СОШ Бугровский ЦО № 2 ДО №1,
г. Бугры, Ленинградская область, Россия

В данной статье рассматривается важность преемственности семьи и дошкольного учреждения в формировании патриотических чувств дошкольников, а также представлен опыт работы с родителями в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, преемственность, опыт работы с родителями.

Continuity between Preschool Educational Institutions and Families in Developing Patriotic and Personal Qualities in Preschool Children in the Context of the Implementation of Federal State Educational Standard and the Federal Educational Program of Preschool Education

S. V. Zheltonozhko, K. A. Vasileva

This article examines the importance of continuity between the family and the preschool institution in developing patriotic feelings in preschool children and presents experience of working with parents in the kindergarten.

Key words: patriotic education, patriotism, continuity families, experience of working with parents.

Любовь к Родине, знание истории своей страны, уважение к прошлым поколениям, бережное отношение к народной памяти – основные показатели стабильности государства.

В современных реалиях, когда система государства постоянно испытывает серьезные внешние и внутренние изменения, именно патриотизм способен создать почву для процветания общества.

Дошкольный возраст – это основа формирования будущего истинного гражданина нашей страны, и поэтому формирование патриотических ценностей у детей дошкольного возраста как никогда актуально в нашем мире. Именно в детском возрасте закладываются чувство любви к Родине и система жизненных ценностей.

Актуальность проблемы заключается в том, что современные дети очень мало знают о своей Родине, малой родине, истории и культуре страны, бывают равнодушны и редко проявляют сострадание.

Важность нравственно-патриотического воспитания отмечена и в основных документах работы дошкольных образовательных организаций (далее ДОО). Так, в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) в общих положениях (п. 1.4.6) отмечено, что одним из основных принципов дошкольного образования является «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства», а одна из задач направлена на «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества» [8].

Целью федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФОП ДО) также является «разностороннее развитие ребенка в период дошкольного детства на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций» (п. 14.1). Также здесь отмечено, что «к традиционным российским духовно-нравственным ценностям относятся, прежде всего, жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, взаимопомощь и милосердие, взаимоуважение, справедливость, историческая память и коллективизм, преемственность поколений, единство народов России» [9].

Одной из задач ФОП ДО (п. 14.2) является «приобщение детей (в соответствии с возрастными особенностями) к базовым ценностям российского народа – жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, милосердие, приоритет духовного над материальным, справедливость, коллективизм, гуманизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность

поколений, единство народов России; создание условий для формирования ценностного отношения к окружающему миру, становления опыта действий и поступков на основе осмысления ценностей» [9].

Вопросы нравственного и патриотического воспитания во все времена волновали общество. Так, одна восточная мудрость гласит:

Если ты думаешь на год вперёд – посади семя.

Если ты думаешь на десятилетия вперёд – посади дерево.

Если ты думаешь на век вперёд – воспитай человека.

Л. С. Выготский считает, что «мораль и нравственность – неотъемлемая часть воспитания», однако «нравственное поведение всегда связано со свободным выбором социальных форм реагирования», а это предполагает, что любое несвободное отношение к вещам и ситуациям уже есть отсутствие нравственных чувств [3].

По мнению В. А. Сластенина, «нравственное воспитание – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, поведение человека» [7].

Дмитрий Анатольевич Медведев обозначил: «Духовно-нравственное воспитание, утверждение идеалов добра, милосердия и справедливости, – являются важнейшей миссией не только религиозной организации, но и общества в целом. Такие ценности во все времена скрепляли наше Отечество, формировали национальные традиции и моральные устои. Сегодня они позволяют России сохранить свои исторические корни и культурно-духовную самостоятельность» [5].

А. С. Макаренко говорил: «Воспитывая детей, нынешние родители воспитывают будущую историю нашей страны, а значит, и историю мира» [4].

Дошкольный возраст, – та самая первоначальная ступень, на которой и закладывается процесс становления личности. Именно в этот период зарождаются потенциальные возможности формирования нравственных чувств, к которым и относится патриотизм.

В Большом толковом словаре русского языка патриотизм определяется как любовь к Отчизне, преданность своему отечеству, своему народу, выражающаяся в готовности отстаивать интересы Родины [1].

В толковом словаре Ожегова патриотизм точно так же определяется как преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу [6].

Е. А. Воронова определяет патриотизм как «систему отношений человека к истории страны, её героическому прошлому и настоящему, к национальной культуре, традициям и обычаям русского народа, к стране на карте мира, её природе, месту собственного жительства, малой родине, к государству и гражданскому долгу перед государством, к чувству ответственности перед собой и своими близкими» [2].

Таким образом, к патриотическим качествам личности можно отнести:

- осознание принадлежности к стране, которое, в свою очередь, вызывает чувство гордости за Родину и ее достижения;

- понимание значимости исторической событий, уважение к прошлому;

- осознание обязанностей перед государством и чувство ответственности за мир вокруг нас.

Дошкольное учреждение играет немаловажную роль в формировании личности молодого гражданина, однако патриотическое воспитание детей раннего возраста начинается, прежде всего, с их отношений с семьёй и близкими. Семья и детский сад – два неотделимых компонента, которые способны решить задачу формирования патриотических качеств самых маленьких личностей. Именно поэтому важно комплексно и тесно взаимодействовать и педагогам, и родителям. Когда детский сад налаживает устойчивую работу с родителями, формирование патриотических чувств происходит более эффективно.

Таким образом, можно сказать, что патриотическое воспитание детей является одной из значимых задач дошкольного образовательного учреждения (далее – ДОУ), где главным условием выступает тесная взаимосвязь с семьёй.

Для эффективного взаимодействия ДОУ и семьи необходимо объединить усилия, ведь оба участника процесса должны придерживаться единых целей и задач. Также важно согласовывать методы, которые используются в детском саду, с методами родителей и поддерживать обратную связь.

Наше дошкольное учреждение МОБУ СОШ «Бугровский ЦО № 2» ДО № 1 стремится активно воспитывать маленьких патриотов совместно с семьями воспитанников. В нашем детском саду разработан проект по патриотическому воспитанию дошкольников, где очень важную роль играет взаимодействие с семьей.

Так, совместно с детьми и родителями был создан музей «Здесь Родины моей начало», в котором находятся:

- информационные буклеты о родном крае: г. Бугры, Всеволожском районе, Ленинградской области и Санкт-Петербурге;

- книжки-малышки, созданные совместно с родителями, детьми и воспитателями на мастер-классах;

- музей традиционных игрушек России, сделанных вручную также совместно с детьми и родителями.

Благодаря такому музею дети знакомятся с историей своей Родины, узнают о природе, климатических условиях, животном и растительном мире своего края; изучают культуру, народные традиции и обычаи, знакомятся с предметами быта, достопримечательностями и историческим наследием своей малой родины и Родины в целом.

Ежемесячно проводятся мини-проекты по музею, приуроченные к разным памятным датам.

Все мероприятия выстроены в последовательности согласно календарно-тематическому планированию и отражены в планах работы ДОУ на год. Так,

например, помимо основных государственных праздников и исторических событий в нашем детском саду проводятся традиционные праздники, такие как Святки, Масленица, Пасха. Семьи активно участвуют в этих ярких и значимых событиях, готовят атрибутику, шьют костюмы, делают выставки, снимают фото и видеопроекты, участвуют сами.

В ежегодном фестивале «Воскресение твое славим» при поддержке Храма Августовской иконы Пресвятой Богородицы и Всеволожского благочиния, Выборгской Епархии и Московского Патриархата совместно с настоятелем отцом Василием наше ДОУ также принимает активное участие: семьи готовят выставки, участвуют в конкурсах рисунков, а также посещают мероприятия храма: крестные ходы, рождественские мероприятия, праздники, посвященные Масленице, Дню Победы, Пасхе и многие другие.

В детском саду проводятся и мероприятия, приуроченные к дням рождения великих русских людей: П. М. Третьякова, С. М. Михалкова, А. С. Пушкина и многих других. В таких мероприятиях воспитатели групп совместно с родителями готовят квесты, выставки рисунков, стихов, видеороликов, проводят мастер-классы и, конечно же, создают тематические праздники.

Ко Дню снятия блокады наше ДОУ и родители участвуют в акциях «Блокадный хлеб», «Блокадная ласточка», проходят мастер-классы по изготовлению блокадных лент и брошей. Ко Дню Победы проводится масштабный праздник: совместные тематические гостиные, «Бессмертный полк» на территории нашего детского сада и, конечно же, встреча с ветеранами. Также мы проводим экскурсию к нашим историческим памятникам: мемориальной землянке, сохранившейся со времен Великой Отечественной войны, и памятнику участникам ВОВ.

Совместно с нашим детским садом, школой и родителями воспитанников мы собираем гуманитарную помощь участникам СВО, изготавливаем окопные свечи, а также участвуем в акции «Письмо солдату».

Для детей старших и подготовительных групп ежемесячно проводится проект «Карта нашей страны», в ходе которого совместно с семьями дошкольников проводятся различные творческие и кулинарные мастер-классы, консультации для родителей, создается тематическая карта как страны в целом, так и нашего края.

Все эти мероприятия направлены на формирование нравственно-патриотических чувств у дошкольников через привлечение семьи как ключевого института в становлении личности юных патриотов.

Перспектива дальнейшей работы нашего ДОУ будет также тесно проходить с семьями дошкольников и рассматриваться как часть единого процесса воспитания патриотических качеств личности детей.

В современных реалиях потребность в формировании и воспитании нравственно-патриотических чувств дошкольников, воспитательная преемственность семьи и детского сада как никогда актуальны. Ведь патриотическое воспитание дошкольников – это залог сохранения нации, исторической памяти и духа патриотизма.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / ред. С. А. Кузнецов. – СПб., М.: Норинт, 2008.
2. Воронова Е. Н. Воспитать патриота: программы, мероприятия, игры: метод. пособие. – М.: Гардарики, 2008. – 153 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1996. – 418 с.
4. Макаренко А. С. Книга для родителей. – М.: ИТРК, 2014.
5. Медведев Д. А. [Электронный ресурс]. – URL: https://nsportal.ru/
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Мир словарей и энциклопедий, 2012. – 826 с.
7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: Школа-пресс, 2002. – 173 с.
8. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 14.11.2013 № 30384).
9. Приказ Минпросвещения Российской Федерации от 25.11.2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28.12.2022 г., № 17847).

УДК 37.036.5:37.014.5–053.4/.5

Художественно-эстетическое воспитание дошкольников и младших школьников как фактор непрерывного образования в условиях реализации ФГОС

О. Г. Жукова
кандидат педагогических наук, доцент
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматриваются задачи и содержание художественно-эстетического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста; требования к художественно-эстетическому воспитанию дошкольников и младших школьников в условиях реализации ФГОС ДО и ФГОС НОО; современные принципы и подходы к художественно-эстетическому воспитанию обучающихся в процессе вовлечения их в художественное творчество.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, преемственность в художественно-эстетическом воспитании.

Artistic and Aesthetic Education of Preschoolers and Younger Schoolchildren as a Factor of Continuing Education in the Context of the Implementation of the Federal State Educational Standards

O. G. Zhukova

This article examines the objectives and content of artistic and aesthetic education for preschool and primary school-age children; requirements for artistic and aesthetic education of preschool and primary school students in the context of implementing the Federal State Educational Standard for Preschool Education and the Federal State Educational Standard for Primary General Education; and modern principles and approaches to artistic and aesthetic education of students in the process of engaging them in artistic creativity.

Key words: artistic and aesthetic education, continuity in artistic and aesthetic education.

Приоритетная задача модернизации российской образовательной системы – обеспечение качества образования и воспитания. Важным условием является непрерывность между дошкольной и начальной школой. В этом контексте возрастает значимость художественно-эстетического воспитания и необходимость поиска эффективных методов развития духовной сферы личности.

В условиях реформирования образования и его гуманизации образовательные организации, благодаря вариативности и пластичности, эффективно осуществляют художественно-эстетическое воспитание. Это делает проблему актуальной. В науке художественно-эстетическое воспитание рассматривается как общечеловеческая ценность, социокультурный феномен, система, педагогический процесс и результат.

Художественно-эстетическое воспитание – общечеловеческая ценность, связанная с правом на художественное образование. Для каждого оно имеет свою личностную ценность: кто-то стремится к профессии, кто-то – к процессу, кто-то – к результату. Смысл воспитания заключается во вхождении в мир культуры.

Художественно-эстетическое воспитание включает образовательные программы, стандарты и организации. Система охватывает эстетическое, общее и профессиональное художественное образование.

Система художественно-эстетического воспитания развивает чувство прекрасного, возвышенного, творческого и комичного, помогая человеку выражать отношение к окружающему и познавать мир. Ее ядро составляют музыка, живопись, дизайн, архитектура, кино, театр, танец и др. Искусство обладает большим потенциалом для развития личности, занимая важное место в воспитании высоконравственного, образованного человека.

Цель художественно-эстетического воспитания – формирование эстетической культуры личности. Она включает:

- эстетическое восприятие (способность видеть прекрасное в искусстве и жизни);
- эстетические чувства (эмоциональное сопереживание творчеству);
- эстетические потребности (потребность в прекрасном);
- эстетические вкусы (оценка произведений искусства);
- идеалы (представления о красоте).

Художественно-эстетическое воспитание решает задачи формирования эстетических вкусов, чувств, потребностей и творческих способностей через взаимодействие педагогов и обучающихся.

Художественно-эстетическое воспитание – это педагогический процесс, направленный на формирование эстетических вкусов, чувств и творческих способностей через взаимодействие педагогов и обучающихся.

Успешное художественно-эстетическое воспитание достигается при положительных результатах, соответствующих поставленным целям.

Художественно-эстетическое воспитание направлено на творческую самореализацию обучающихся. Его суть заключается в создании условий для разностороннего развития личности и расширения возможностей для самореализации в образовательных организациях.

Цель обучения навыкам художественной деятельности – вызвать у детей интерес и желание к творческому самовыражению. Система обучения и воспитания в дошкольных организациях и начальной школе должна обеспечивать преемственность в развитии творческих способностей. Преемственность определяется целями, задачами, содержанием, формами и методами работы с детьми, учитывая возрастные особенности (потребности, ведущий вид деятельности, основные линии развития и новообразования).

«Различные возрастные периоды являются сенситивными для развития определенных психических функций, – пишет Л. С. Выготский (1987), говоря о системности сознания, дает яркую характеристику взаимозависимости психических функций в раннем дошкольном возрасте. Основной функцией раннего детства он считает восприятие, в то время как память, внимание, мышление выступают в качестве определенного акта восприятия, являясь его продолжением в развитии. Так, например, в дошкольном возрасте ведущую роль начинает играть память, с развитием которой появляется образное мышление и возможность отрыва от конкретной ситуации» [2, с. 189]. Нельзя не признать, что все выделенные Л. С. Выготским новообразования существенно характеризуют процессы психического развития, присущие дошкольному и младшему школьному возрасту.

Далее, обратимся к следующему определению Л. С. Выготского: «Освоение предметного мира и способов действия с ним (предметная деятельность) – доминирующая потребность детей раннего возраста (с года до трех), которая существенным образом влияет на характер художественно-творческой деятельности и возможности психического, личностного развития ребенка в ней» [2, с. 201]. Это поможет педагогу конкретизировать задачи, содержание и методы руководства художественно-практической деятельностью детей. Процесс приобщения к творческой деятельности будет учитывать психофизиологические особенности на разных этапах развития.

На первом этапе художественно-творческая деятельность дошкольников основана на эмоциях и образах, а с 1 класса переходит на познавательно-аналитический уровень. Это связано с переходом от безотчетного восприятия красоты к осознанному восприятию прекрасного.

Творческие умения продолжают развиваться. Знания и навыки направлены на развитие творчества. Важно, чтобы ребенок мог выразить свои замыслы. Творческое воображение – фундаментальное новообразование дошкольного возраста, которое нужно развивать через игру и художественно-практическую деятельность. Оно важно для дальнейшего развития и профессиональной успешности. Продуктивное воображение дошкольников является основой для творческого мышления младших школьников и преемственности между дошкольным и школьным образованием.

К концу дошкольного возраста дети начинают критически оценивать результаты своей деятельности и осознавать причины ее несовершенства. Понимание смысла художественной деятельности (самовыражение и воздействие на других) формирует у старших дошкольников потребность в овладении новыми

знаниями и совершенными способами деятельности, соответствующими ожиданиям окружающих.

Дошкольники познают мир через воображение, а школьники – через абстрактные понятия и сенсорные ощущения. Развитие сенсорных каналов у младших школьников важно наравне с интеллектом. Уроки направлены на формирование знаний и умений в изобразительном искусстве и технологии, которые могут осваиваться механически или творчески.

Теоретическое мышление формируется в начальной школе через учебную деятельность. Оформляющаяся учебная деятельность становится ведущей в начальной школе [13].

Чем сложнее содержание предметов художественно-эстетического цикла, тем тяжелее освоение специфических знаний и умений в начальной школе. Ученики осваивают художественно-практическую деятельность на более осознанном уровне, учатся самостоятельно воплощать замысел, организовывать действия и проявлять инициативу (например, целенаправленное обследование образа, рассматривание технологической карты и т.д.).

Говоря о развитии творческого воображения, Б. М. Неменский писал: «Главный смысл художественно-практической деятельности у дошкольников – творческое самовыражение. Знания, умения и опыт творческой деятельности занимают в этом случае подчиненное положение. Творческое воображение является в дошкольном возрасте доминирующим психическим процессом, а смысл художественно-практической деятельности – в создании ребенком оригинального образа, адекватно отражающего его чувства, мысли и устремления. Такая деятельность только обогатит творческий потенциал ребенка, поможет ему выразить замысел. Линия развития творческого воображения детей-дошкольников является одной из сущностных характеристик творческой личности.

В то же время, развитие творческого воображения младших школьников может продолжаться в начальной школе и в рамках кружковой, студийной работы, на некоторых уроках по изобразительной деятельности, где рисование идет на свободную тему» [9, с. 21–37].

Таким образом, непрерывность творческого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста возможна по двум направлениям:

1. Развитие творческого воображения в дошкольный период, продолжающееся в начальной школе через художественно-практическую деятельность.

2. Развитие творческого мышления у школьников через учебную деятельность, опирающееся на достигнутый в дошкольном возрасте уровень воображения.

Проблемы непрерывности и преемственности в образовании изучали физиологи, психологи и педагоги, такие как И. А. Павлов, Я. А. Коменский, А. С. Макаренко и К. Д. Ушинский.

Преемственностью в развитии творческой сущности личности дошкольного и младшего школьного возраста занимались Л. И. Божович, В. В. Давыдов, Г. А. Горбунова, Г. Г. Григорьева, Э. И. Григорьева, Е. И. Игнатьев, С. Е. Игнатьев, Т. С. Комарова, Б. М. Неменский и др.

Теоретические и методические вопросы формирования изобразительных умений младших школьников представлены в работах Г. Г. Григорьевой, Т. С. Комаровой, В. С. Кузина, Г. А. Кузьминой, Н. А. Курочкиной, И. А. Лыковой, Н. П. Сакулиной, Г. К. Селевко, Н. М. Сокольниковой.

Вопрос формирования творческой личности отражен в «Концепции художественного образования Российской Федерации» (от 28.12.2001, № 1403), утвержденной Минкультуры РФ. Документ подчеркивает важность развития художественного образования для духовного возрождения России, укрепления ее международного статуса и развития человеческой индивидуальности и указывает на перспективы развития художественного образования в единстве целей, задач и путей их достижения.

Национальный проект «Образование» и концепция преподавания искусства и технологии в РФ актуализируют разработку новых подходов к преподаванию, обеспечивая решение задач художественного образования и эстетического воспитания. Программы реализуются в образовательных организациях, учреждениях культуры и искусства.

Развитие творческого потенциала, формирование духовной культуры и овладение компетентностями в искусстве отражены в ФГОС ДО и ФГОС НОО. ФГОС ДО определяет цели, задачи и содержание дошкольного образования в России, охватывая образовательную область «Художественно-эстетическое развитие» для всестороннего развития детей. В соответствии с п. 2.6 ФГОС ДО содержит следующие требования к художественно-эстетическому развитию дошкольников:

- *развитие эмоциональной сферы:* дети учатся выражать и понимать эмоции через искусство;
- *развитие творческой деятельности:* знакомство с материалами, основами рисования, лепки, аппликации, музыки и других видов творчества;
- *развитие эстетического вкуса:* изучение истории, традиций, произведений искусства и развитие способности к анализу.

ФГОС ДО предлагает разнообразные формы художественно-практической деятельности в дошкольных организациях, включая индивидуальные, коллективные и групповые занятия. Дети активно участвуют в творческом процессе, развивают воображение, фантазию и мышление через искусство. Научные основы ФГОС ДО базируются на исследованиях ученых в области искусствоведения, психологии творчества и методики изобразительной деятельности дошкольников (А. В. Бакушинский, О. М. Дьяченко, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, И. А. Лыкова, В. С. Мухина и др.).

Среди подходов отечественных психологов к развитию творческих способностей дошкольников на занятиях художественно-практической деятельностью можно выделить:

- личностно ориентированную позицию педагогов (Н. Б. Вишнякова, Е. И. Исаева, Л. М. Митина, В. Э. Чудновский, Е. Л. Яковлева);

- развитие мыслительных процессов (В. А. Артемьева, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, В. А. Моляко, Л. Ф. Обухова, Н. Н. Поддъяков, И. В. Смолярчук, С. М. Чурбанова);
- погружение в культуру художественной деятельности (А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, Ю. А. Полуянов, Н. В. Сметанина).
- создание предметно-игровой среды (С. Л. Новоселова, В. А. Петровский, Е. А. Ходырева, Т. В. Шумунова).

Рассмотрим основные современные подходы и принципы образовательной работы педагога в процессе руководства изобразительной деятельностью дошкольников:

1. ***Игровой подход:*** развитие художественно-эстетических навыков через игру, эксперименты с материалами и формами искусства.

2. ***Проектный подход:*** создание проектов, знакомство с видами искусства, жанрами и историей, участие в выставках.

3. ***Исследовательский подход:*** наблюдение, анализ произведений искусства и развитие эстетического восприятия.

4. ***Интегрированный подход:*** включение искусства в другие области (музыка, литература, наука) для всестороннего восприятия.

5. ***Индивидуальный подход:*** учет интересов и способностей детей, индивидуальные занятия.

6. ***Мультимедийный подход:*** использование технологий (приложения, программы, аудио- и видеоматериалы) для изучения искусства.

7. ***Сенсорный подход:*** развитие чувственной сферы через материалы разной текстуры, запаха и звучания.

8. ***Экосознательный подход:*** связь с природой, использование природных материалов, экологические проекты.

9. ***Инклюзивный подход:*** сотрудничество педагогов, родителей для создания условий для творческого развития и взаимодействия.

Подходы в художественно-практической деятельности с дошкольниками применяются индивидуально или комбинированно для достижения наилучших результатов. Педагогам необходимо помнить, что каждый ребенок уникален и требует индивидуального подхода.

ФГОС НОО требует обязательного изучения изобразительного искусства и технологии, которые развивают творческие умения и навыки работы с материалами. Учитель должен создать условия для эмоционального и творческого подхода. Анализ деятельности воспитателей в ДОО и учителей начальных классов показывает ошибки в обеспечении непрерывности художественно-практической деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. В детских садах форсируют развитие, ставят задачи начальной школы, заимствуют методы обучения, ущемляя игру. Это негативно влияет на психическое и личностное развитие детей. Причина – непонимание специфики дошкольного возраста, его самоценности и приоритетности определенных аспектов развития.

В начальной школе не учитывается опыт творческого развития детей дошкольного возраста. Учителя часто дублируют задачи и методы детского сада, не учитывая, что дети уже выросли из них. Соотношение репродуктивных и креативных методов обучения редко осознается и решается. Поэтому непрерывность художественно-эстетического воспитания часто формальна, нередко носит внешний характер.

При последующем обучении в начальной школе очень важно сохранять и развивать достижения в художественно-практической деятельности, которые были освоены детьми в период пребывания в дошкольной образовательной организации. Это должно проявляться в первую очередь в развитии ребенка как субъекта деятельности и сопряжено с дальнейшим освоением им этой деятельности.

У младшего школьника развивается способность ставить задачи, осуществлять действия, контролировать и оценивать результаты, что способствует творческому уровню деятельности. Когнитивный, эмоциональный и волевой процессы включают развитие всех сфер личности. Особое внимание следует уделить развитию творчества как качества личности, что обусловлено двумя факторами:

1. Творчество становится сущностной характеристикой личности.

2. Художественно-практическая деятельность – высшая форма творчества в обществе.

Преемственность в художественно-эстетическом воспитании – это согласованность компонентов художественного образования, обеспечивающая полноценное развитие ребенка. Основные компоненты:

1. *Ценностно-смысловой:* включает ценности, цели, принципы, содержание и оценку результатов.

2. *Пространственно-временной:* формы и способы художественной деятельности.

3. *Координационно-педагогический:* функции педагогов, повышение их компетентности и просвещение родителей.

Ценности важны для личностно ориентированной педагогики и преемственности между дошкольниками и младшими школьниками.

Формы и способы художественно-практической деятельности разнообразны. В подготовительной группе занятия включают элементы учебной деятельности, а в первом классе – игровой. В образовательных организациях активно применяются коллективно-групповые формы работы.

Для полноценного развития творческих навыков у детей необходимо обеспечить преемственность между дошкольным и начальным образованием. Это достигается через согласованность целей, задач, содержания, форм и методов работы. Важно создавать условия для развития художественно-эстетических способностей в практической деятельности.

Так, Б. М. Неменский в программе «Изобразительное искусство и художественный труд» пишет: «…уроки изобразительного искусства и технологии необходимо осуществлять в соответствующих образовательных условиях, а их оценка должна проводиться по определенным критериям: создавать положитель-

ные эмоции на основе использования игровых ситуаций и проблемно-диалогового обучения; вводить на уроках минутки «чистописания» – это методические условия, которые будут способствовать эффективному усвоению художественных умений на уроках изобразительного искусства и технологии. На уроке чаще организуются индивидуальные и групповые формы работы, которые должны строится по совершенно иной схеме. Ученик должен стать живым участником образовательного процесса, преодолевается авторитарный стиль общения между учителем и обучающимся. …. Идеальное воплощение новых стандартов на практике – это урок, на котором учитель, лишь направляя детей, дает рекомендации в течение урока. Поэтому обучающиеся ощущают, что ведут урок сами» [9, с. 7–11].

При реализации ФГОС НОО учителю важно изучить новые дидактические подходы к урокам. Цели и задачи изменились мало, но акценты сместились на результаты: личностные, метапредметные и предметные. Эти результаты можно сравнить с обучающими, развивающими и воспитывающими целями, но они рассматривают результат урока в разных аспектах.

Учебная деятельность строится на деятельностном подходе, направленном на развитие личности через освоение универсальных способов деятельности. Условия деятельностного подхода включают понятия ассоциации, наглядности, слова и упражнения. В начальной школе освоение знаний и умений сохраняется при усложнении содержания (например, изучение пространственного построения предметов, способов скрепления материалов). Эффективная организация занятия воспитателем или урока учителем обеспечивает положительный результат, если художественно-практическая деятельность хорошо спланирована, имеет чёткую структуру и цели, а также развивает учащихся через проблемные ситуации и активизацию их деятельности, учитывая их настроение и стремление.

Реализация художественно-эстетического воспитания детей требует от педагогов постоянного совершенствования: участия в семинарах, консультациях, мастер-классах, посещения музеев и концертов. Это помогает развивать у детей чувство прекрасного и формировать их творческий потенциал. Воспитание должно быть целостным и гармоничным, чтобы новое поколение могло созидательно взаимодействовать с миром. Необходимо продолжать работу по совершенствованию системы художественно-эстетического воспитания в соответствии с ФГОС. Максимальное использование резервов эстетического воспитания необходимо и для того, чтобы разум детей формировался вместе с высокими чувствами. Тогда, прогрессируя под воздействием мощных информационных потоков, он станет созидательным, а не разрушительной силой. В перспективе – продолжать планировать работу по совершенствованию системы художественно-эстетического воспитания обучающихся в соответствии с ФГОС ДО и ФГОС НОО, развивать чувство прекрасного, создавать условия для реализации творческого потенциала каждого ребенка.

Список литературы

1. Батаршев А. В. Теория и практика преемственности общеобразовательной и профессиональной школы: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1002. – 362 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства [Текст]. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
3. Игнатьев С. Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учеб. пособие для вузов. – М.: Академический Проект Фонд «Мир», 2007. – 208 с.
4. Лебедева Л. Д., Бибикова Н. В. Креативность младших школьников: конспект «развитие»; М-во образования и науки, ГОУ ВПО – Ульян. гос. пед. ин-т им. И. Н. Ульянова. – Ульяновск: Ул. ГПУ, 2004. – 194 с.
5. Приказ Министерства культуры Российской Федерации от 28 декабря 2001 г. № 1403 «О концепции художественного образования в Российской Федерации». – URL: http://www.gnesin.ru
6. Программа общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство и художественный труд под рук. Б. М. Неменского. – М., 2005.
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. Серия: стандарты второго поколения. – М., 2009.
8. Скаткин М. Н. О дидактических основах связи обучения с трудом учащихся. – М.: Учпедгиз, 1960. – 303 с.
9. Неменский Б. М. Изобразительное искусство и художественный труд / под ред. Б. М. Неменского. – М., Просвещение, 2011. – 142 с.
10. Сокольникова Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образованию от 17 октября 2013 г. № 1155.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373.
13. Художественно-эстетическое развитие дошкольника направление развития ребенка и составная часть образовательного процесса дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс]. – URL: http://megaobuchalka.ru/3/22765.html
14. Эльконин Д. Б. Детская психология / ред.-сост. Б. Д. Эльконин; допущено Министерством образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

УДК 373.2:373.3:37.014.5

Бесшовный переход из детского сада в школу: условия реализации преемственности

О. Г. Жукова
кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В данной статье раскрывается понятие «преемственность» между ДОО и НОО в философском толковании, высказываниях великих педагогов, психологов. Рассматривается процесс преемственности в практике образовательных систем, направленный на осуществление деятельности по обучению и воспитанию дошкольников и школьников.

Ключевые слова: преемственность, бесшовная преемственность, содержание преемственности.

Seamless Transition from Kindergarten to School: Conditions for Implementing Continuity

O. G. Zhukova

This article reveals the concept of "continuity" between preschool and higher education institutions in philosophical interpretation, the statements of great teachers, psychologists; examines the process of continuity in the practice of educational systems aimed at the implementation of activities for the education and upbringing of preschoolers and schoolchildren.

Key words: continuity, seamless continuity, continuity content.

Подготовка ребенка к школе очень важна, для того чтобы ребенок легко перешел из детского сада в начальную школу. Подготовка к школе – это основа, которая помогает ребенку быть готовым к новым условиям. Это необходимо для того, чтобы ребенок хорошо развивался и быстро привык к школьной жизни.

В наше время, когда всё меняется и появляются новые технологии, очень важно быть активным, уметь думать по-новому и находить необычные решения. Также нужно всегда быть готовым учиться чему-то новому. Учителя и психологи согласны, что эти навыки можно начать развивать ещё в детстве.

Сегодня важно, чтобы детский сад и начальная школа работали вместе, чтобы ребенок мог развиваться непрерывно. Непрерывное образование означает, что все части учебного процесса (цели, задачи, содержание, методы, средства и формы обучения) должны быть связаны между собой и направлены на будущее. Это помогает ребенку плавно переходить от одного этапа обучения к другому.

Преемственность в философии – это непрерывный процесс воспитания и обучения детей с общими и специфическими целями для каждого возраста. Он связывает разные этапы развития, сохраняя элементы целого при переходе к новому состоянию. Вопросы преемственности изучали философы и педагоги на протяжении истории.

Ян Амос Коменский (1592–1670) – чешский педагог-гуманист, писатель и епископ Чешскобратской церкви, основоположник педагогики как дисциплины и систематизатор классно-урочной системы. Впервые разработал концепцию преемственности обучения, рассматривая его как развитие знаний из единого корня.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) считал, что важно, чтобы учитель мог правильно организовать обучение, переходя от простого к сложному, от лёгкого к трудному и от близкого к далёкому.

Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1871) внёс вклад в развитие проблемы преемственности в педагогической системе. Рассматривал её с позиций взаимодействия учебных заведений, организации обучения, методики и развития учеников.

Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег (1790–1866) – выдающийся немецкий педагог, представитель буржуазно-демократической педагогики XIX в. Разработал дидактику развивающего обучения с 33 законами и правилами. Одно из требований касалось преемственности между родственными учебными предметами.

Владимир Федорович Одоевский (1804–1869) был русским писателем и мыслителем. Он жил в эпоху романтизма и занимался музыкой. Одоевский считал, что в обучении важно идти от простого к сложному и делать это последовательно. Он говорил, что преподаватели разных предметов должны общаться друг с другом, чтобы лучше понимать, как лучше учить детей. Также он подчеркивал, что учителям нужно заранее узнавать о детях, которые придут в школу в следующем году, чтобы лучше подготовить их к учебе.

Преемственность – это двусторонний процесс. С одной стороны, детский сад играет важную роль, помогая сохранить радостное и беззаботное детство и формируя основные качества личности, которые станут основой для успешного обучения в школе. Как отмечал известный педагог **Н. Н. Поддьяков,** дошкольный период особенно важен, так как он помогает сохранить эту радость детства. С другой стороны, школа тоже важна, она принимает то, чему научился ребенок в детском саду и помогает ему развивать свои способности дальше, вместо того чтобы игнорировать их. Это значит, что школа действительно знает, чего ребенок уже достиг в детском саду и активно использует это для его дальнейшего развития.

Преемственность – это непрерывное развитие образования. На каждом уровне сохраняются основные идеи, но меняются методы и технологии обучения. Преемственность в педагогике – это связь между этапами развития, сохраняющая элементы системы при переходе из одного состояния в другое. Она связывает прошлое, настоящее и будущее, обеспечивая устойчивость целого.

Готовность к школе – это когда ребенок достаточно развит, чтобы начать учиться и хорошо справляться с этим. Это включает в себя физическую готовность, например быть достаточно сильным и здоровым для долгого сидения за партой. Умственная готовность – это когда ребенок умеет думать, понимать простые задачи и запоминать информацию. Эмоциональная зрелость – это когда ребенок может контролировать свои эмоции и справляться со стрессом.

Также важно, чтобы ребенок имел представление о мире вокруг, умел читать, писать и считать на базовом уровне. Он должен хорошо думать и говорить, а также иметь интерес к учебе. У ребенка должны быть хорошие навыки общения, такие как умение работать в команде и слушать других. И, конечно, он должен быть достаточно настойчивым, чтобы стараться и не сдаваться, когда что-то не получается.

А. Анастази считает, что школьная зрелость – это набор умений, знаний, способностей и мотивации, которые нужны для того, чтобы хорошо учиться в школе.

Л. И. Божович полагала, что готовность к школе означает, что ребенок научился думать, у него есть интерес к знаниям, он может сам себя контролировать в учебе и понимает, что значит быть школьником.

В 1986 г. **А. В. Запорожец** писал, что готовность к школе – это набор качеств, которые помогают ребенку учиться. Сюда входят: желание учиться, умение думать и анализировать, а также способность контролировать свои действия [3, с. 56].

Проблема психологической готовности к школе исследована отечественными психологами: Л. С. Выготским, Л. И. Божович, Д. Б. Элькониным, Н. Г. Салминой, Е. Е. Кравцовой и др.

Готовность к школе очень важна, потому что она помогает понять, как будет развиваться ребенок. Если ребенок хорошо подготовлен в детском саду, ему будет легче привыкнуть к школе и к школьному распорядку. В этот период организм ребенка учится лучше справляться с изменениями вокруг него.

Анализ научно-методической литературы показал, что процесс обеспечения преемственности в образовательной системе имеет общие черты и уникальные особенности. Переход от дошкольного к начальному школьному образованию имеет специфические аспекты:

- *нормальное физическое развитие и координация движения* – это когда у человека сильные мышцы, он двигается быстро и точно, его руки хорошо справляются с мелкими и точными задачами, глаза и руки работают слаженно, а также он умеет правильно держать ручку, карандаш или кисточку;

- *желание учиться* – это когда тебе хочется узнавать что-то новое, и ты считаешь учебу важной и интересной. Тебе нравится учиться и узнавать что-то новое, особенно когда это касается определенных предметов;

- *управление своим поведением* – это умение контролировать свои действия и поступки. Например, это помогает: следовать правилам школы и приходить на уроки вовремя; организовывать свою работу на уроке, не отвлекаясь на посторонние вещи; сосредоточиться на том, что говорит учитель или написано в учебнике, чтобы лучше запомнить информацию. Это значит, что ты сам решаешь, как себя вести, и не отвлекаешься на ненужные вещи;

- *владение приемами умственной деятельности* – это умение ребенка думать и понимать разные вещи. Это включает в себя способность замечать детали вокруг себя, различать разные свойства предметов и явлений, а также умение логически мыслить и запоминать информацию;

- *проявление самостоятельности* и *отношение к товарищам и взрослым* – это желание искать новые способы решения проблем, пробовать разные методы и предлагать свои идеи. Также это умение выполнять практические задания самостоятельно, без помощи других людей;

- *отношение к труду* – это желание и привычка трудиться, осознание ответственности и важности поручений;

- *умение ориентироваться в пространстве и тетради, знание единиц измерения, практический опыт, глазомер.*

Для успешного перехода от детского сада к школе нужно уже в старших группах детского сада начинать заниматься тем, что поможет детям легче привыкнуть к школьной программе. В этот период создаются важные условия, которые помогают детям лучше адаптироваться к школе.

Проблема преемственности в образовании между дошкольными организациями и начальной школой рассматривается через призму динамики развития детей. Преемственность предполагает установление связей между этапами дошкольного и младшего школьного возраста, а также создание условий для оптимального развития, освоения знаний и норм поведения.

В ст. 63 закона «Об образовании в РФ» говорится, что программы для детского сада, начальной, основной и средней школы должны быть связаны друг с другом. Это достигается благодаря государственным стандартам образования.

Реализация ФГОС дошкольного образования требует изучения преемственности с ФГОС НОО, учитывая, что преемственность – это непрерывный процесс воспитания и обучения ребёнка с общими и специфическими целями для каждого этапа.

Анализ образовательных стандартов дошкольного и начального образования выявил содержательную преемственность. Освоение нового опыта и самостоятельное обучение происходят через деятельность. В детском саду основной вид деятельности – игра, моделирующая реальную жизнь. В начальной школе деятельность переходит к учебной, становясь ведущей.

С введением новых правил для школ изменились представления о том, готов ли ребенок к учебе. Теперь важно, чтобы у него было желание учиться и он понимал, что значит быть учеником. Это значит, что ребенок должен быть готов к новым обязанностям и правилам. Важно, чтобы он хотел учиться и узнавать новое. Для этого ему нужно уметь осознанно использовать свои знания и умения. Детский сад помогает ребенку развить эти способности, а школа продолжает их развивать и помогает ребенку стать более уверенным в себе.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) выделены пять основных направлений развития детей. Эти направления похожи на те предметы, которые изучают в начальной школе.

Преемственность между дошкольными образовательными организациями (ДОО) и начальной школой (НОО) – это двусторонний процесс, обеспечивающий плавный переход детей. Бесшовная преемственность включает непрерывное развитие, воспитание и обучение, способствуя лёгкой адаптации при переходе с одной ступени на другую. Этот процесс включает в себя:

1. Для ДОО и НОО – единство целей, планируемых результатов, содержания, форм и методов, условий.

2. ***ДОО*** ориентируется на требования школы, формирует у будущих первоклассников знания, умения и навыки, необходимые для школьного обучения;

3. ***Создается благоприятная среда для перехода ребёнка*** из одной системы в другую, где дети получают возможность постепенно привыкать к новой учебной среде, знакомиться с правилами и требованиями школы.

4. ***Сохраняется интерес ребёнка к учению*** – в детском саду они активно изучают мир, играя и делая что-то своими руками. В начальной школе учёба становится более строгой и требует больше знаний. Однако, если продолжать использовать игровые методы в обучении, детям будет легче привыкнуть к новому формату.

5. ***НОО*** опирается на опыт и навыки ребёнка из детского сада. Важно создать единое образовательное пространство для дошкольников и младших школьников. Основные элементы преемственности:

- создание единой системы обучения между детскими садами и школами, чтобы улучшить качество образования и помочь детям развиваться. Это включает проверку того, как дети учатся контролировать свои действия, думать, представлять себе что-то, запоминать информацию и хотят учиться;

- использование здоровьесберегающих технологий в ДОО и начальной школе для поддержания здоровья детей;

- координация и совместное создание программ обучения и воспитания, чтобы обеспечить их согласованность и эффективность;

- чтобы помочь дошкольникам и младшим школьникам учиться с интересом, нужно следить за их развитием. Это включает проверку того, соблюдают ли они правила гигиены, как они ведут себя в обществе и насколько они воспитанны. Все это помогает понять, какие цели и мотивации у детей, и что можно сделать, чтобы они учились с удовольствием;

- повышение профессионализма педагогов, включая планирование деятельности, проведение контрольных срезов и анализ результатов;

- поощрение сотрудничества, партнерства и самовыражения среди участников процесса преемственности.

Совершенствование непрерывного образования в детском саду включает игры-путешествия для развития познания и коммуникации, совместные тематические мероприятия, режим «Минуток школьника» (графические и физические навыки), сохранение центров «Книголюб», «Играй-ка», «Умники и умницы» и информирование родителей.

Преемственность в обучении очень важна для того, чтобы ребёнок развивался правильно и плавно. Чтобы это получилось, нужно, чтобы детский сад и начальная школа работали вместе. Воспитатели в детском саду и учителя в школе, а также родители должны помогать ребёнку переходить из детского сада в школу без проблем. Это поможет сделать обучение непрерывным, а ребёнку – расти гармонично.

Список литературы

1. Баллер Э. А. Преемственность в развитии культуры. – М.: Наука, 1969. – С. 15.

2. Закон Российской Федерации «Федеральный закон "Об образовании в РФ"» от 29.12.2012 № 273 // Собрание законодательства Российской Федерации.

3. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. / А. В. Запорожец; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; Академия педагогических наук СССР; [сост. Т. И. Гиневская, Я. З. Неверович]. Т. 1. 1986.

4. Организация и реализация преемственности дошкольного и начального общего образования: Сборник научных статей и методических разработок / сост. О. А. Блохина. – Калининград: Издательство Калининградского областного института развития образования, 2019. – 134 с.: ил.

5. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 22.01.2024) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100).

6. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

7. Стригунова А. Г. Сущность готовности ребенка к школьному обучению: характеристика основных понятий проблемы // Молодой ученый. – № 10 (114) май 2016. – С. 1196–1299.

УДК 376.112.4

Практика применения персонифицированного подхода в работе с особым ребенком в условиях семьи

Т. В. Закутняя
кандидат педагогических наук, преподаватель,
Гатчинский педагогический колледж им. К. Д. Ушинского,
г. Гатчина, Россия
А. П. Алексеева-Аверина
учитель-дефектолог МБОУ «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа»,
г. Брянск, Россия

В статье рассматривается взаимодействие педагога инклюзивного образования с особым ребенком на основе персонифицированного подхода в условиях семьи, а также влияние данного вида работы на формирование профессионального выгорания специалиста.

Ключевые слова: персонифицированный подход, социализация, ребенок с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование.

Practice of Applying a Personalized Approach to Working with a Special Child in a Family Condition

T. V. Zakutnyaya, A. P. Alekseeva-Averina

This article examines the interactions between an inclusive education teacher and a child with special needs, based on a personalized approach in a family setting, and the impact of this type of work on the development of professional burnout.

Key words: personalized approach, socialization, child with special educational needs, inclusive education.

Сегодня воспитание ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях семьи признается оптимальным, так как создается индивидуально-развивающая среда, в которой формируется личность и реализуются ее задатки и способности.

Родители включаются в коррекционно-педагогический процесс, взаимодействуют с узкими специалистами лечебно-восстановительных и психолого-педагогических служб. Овладевая специальными приемами, они способны индивидуализировать, дополнять и расширять микросоциум «особенного» ребенка. Однако, как показывает практика, многие из них не в состоянии адекватно оценить степень проблем в развитии собственного чада и, опираясь только на собственные силы, они испытывают большие трудности в воспитании и обучении, связанные с нетипичным состоянием интеллектуального, психического и физического здоровья ребенка. В связи с этим требуется поддержка со стороны государства, социальных и общественных организаций [4].

Согласно Положению «Об организации обучения на дому обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью» семья, воспитывающая особого ребенка, имеет право на обучение его на дому, что позволит создать специальные условия для успешного освоения основных и дополнительных общеобразовательных программ, а также для социализации. В свою очередь школа прикрепляет к семье педагога по инклюзивному образованию; разрабатывает содержание и условия организации обучения в соответствии с адаптированной основной общеобразовательной программой, персонифицированной в виде индивидуального учебного плана или специальной индивидуальной программы развития [2].

В задачи педагога инклюзивного образования, работающего непосредственно в семье с ребенком, имеющим особенности физического и ментального здоровья, входит:

– поиск индивидуального подхода к конкретному ребенку;

– помощь в освоении жизненно важных знаний и навыков;

– создание адаптивной и поддерживающей среды в условиях надомного обучения;

– взаимодействие с узкими специалистами: логопедами, психологами, дефектологами, которые помогут ребенку с особенностями развития стать успешным;

– разработка индивидуального учебного плана или специальной индивидуальной программы развития обучающегося;

– помощь родителям в выработке стратегии приспособления к поддержанию новой образовательной среды в доме;

– содействие развитию учебных навыков и формированию адаптивного поведения особого ребенка;

– привитие самостоятельности у ребенка с особенностями, подготовка его к взрослой жизни, чтобы он в итоге мог стать более независимым.

Достижение и выполнение вышеперечисленных задач невозможно без значительной самоотдачи педагога, его творческой и креативной составляющей характера, психологической готовности и эмоциональной устойчивости; а также без наличия необходимых профессиональных компетенций, таких как:

– знания в области коррекционной педагогики, анатомо-физиологических и психолого-педагогических особенностей детей;

– навыки проведения психолого-педагогической диагностики и разработки персонализированных адаптированных программ обучения и воспитания;

– умение справляться с физическими сложностями детей, терпеливо поддерживать их на каждом этапе развития, оценивать и анализировать эффективность своей профессиональной деятельности.

Педагог инклюзивного образования, систематически посещающий на дому обучающегося, выполняет важную миссию – подготавливает ребенка к комфортному проживанию в обществе, так как в процессе формирования личности важным становится выход в социум.

Социализация ребенка с особыми образовательными потребностями происходит на всех возрастных этапах, где проводником являются и родители, и педагоги, определяющие тенденции и перспективы развития, принципы, содержание, формы, методы обучения и воспитания. Они исследуют вместе с обучающимся общество как социализирующую среду, выявляя ее безопасность, воспитательные возможности, позитивные влияния, а также модифицируют педагогические и социально-психологические механизмы функционирования личности в коллективе. И.А. Персианов считает, что социализация несет в себе «развивающее взаимодействие общества и личности, в процессе которого человек становится существом социальным, способным успешно функционировать в обществе, принимать участие в социальном прогрессе» [1, с. 27].

Таким образом, социализация – это процесс вхождения индивида в социум, усвоение определенных ценностей, позволяющих ему функционировать, обретать собственный опыт; активная деятельность, направленная на самовосприятие, рефлексию, самооценку, самоутверждение, ответственность; потребность в самореализации своих возможностей; субъективное осознание себя самостоятельным членом общества; понимание своего места и назначения в нем.

Педагог инклюзивного образования должен помочь особому ребенку – по мере возможностей, приблизиться к осмыслению и усвоению готовых форм социальной жизни; помочь формированию «поля» культуры; выработке ценностных отношений, позволяющих успешно решать социальные проблемы и задачи; достижению позитивной самореализации; развитию новых индивидуальных качеств и свойств личности, что возможно только в условиях персонифицированного подхода. [1].

В условиях инклюзивного образования персонализация направлена на формирование личности, а не на усвоение определенного объема знаний и предполагает создание индивидуальной траектории движения, при сопоставлении уровня актуального развития с зоной ближайшего перспективного, позволяющего избежать прямого оценочного подхода при диагностическом исследовании уровня обученности ребенка с особыми образовательными потребностями.

В повседневной практике работы с особым ребенком приходится подбирать конкретные методы и приемы педагогического влияния.

Выбор способа воздействия часто зависит от ежеминутного настроения воспитанника, его психического состояния, погодных условий и сиюминутной ситуации.

Приведем пример: при проведении занятия по формированию цветовосприятия педагог просит обучающегося распределить геометрические фигуры по цветам: красный, желтый, зеленый. Ученик не может сосредоточиться, так как его внимание остановилось на синем квадрате. Необходимо «переключить» ребенка, вывести из состояния «зависания». Для этого педагог использует прием «исправление ошибок»: начинает путать цвета, геометрические фигуры и их названия. Ребенок медленно, но начинает «включаться» в работу: на неправильные высказывания учителя говорит громко – «Нет!» и выполняет задание, раскладывая фигуры в стопки по определенным цветам.

Также часто приходится применять прием «ты мне – я тебе!». На занятии по закреплению названий основных цветов проводится игра «сортировка». Иногда у воспитанника плохое самочувствие, идет дождь, жизненные функции организма нарушены. Но занятие по расписанию, и его нельзя отменить, поэтому приходится «договариваться»: сперва выполняем задание с «сортером» (игрушка-головоломка, развивающая ребенка в комплексе, принцип которой основан на сортировке предметов по разным признакам: цвету, размеру и форме), а затем смотрим мультфильм.

Педагог инклюзивного образования, работающий в семье, перенимает некоторые идеи у родителей воспитанника. Так, папа на настойчивую просьбу сына разрешить пойти поиграть на улице, договаривается с сыном с помощью фразы «всё по-честному!», что помогает в воспитательном процессе. Поэтому в своей работе учитель берет на вооружение слова отца, которые знакомы ребенку, и это позволяет успешно выполнять образовательные задачи.

В практике работы с особенным ребенком применяются созидательные приемы, позволяющие улучшать взаимоотношения между учителем и учеником, устанавливать душевный контакт на основе доброты, внимания, заботы, похвалы, положительного отношения друг к другу [3].

Например, воспитаннику с тяжелыми нарушениями речи очень нравится, когда с ним разговаривают. Он внимательно слушает, соглашается, кивая головой, сопереживает собеседнику, задумывается над происходящим, всем телом включается в диалог. В то же время в ситуации, когда педагог общается с родителями, часто перебивает взрослых, требует его выслушать, а потом просит, чтобы обязательно его монолог пересказали семь-восемь раз, после чего успокаивается.

Актуальным вопросом в работе с детьми с особыми образовательными потребностями является развитие их эмоциональной компетентности как необходимого условия успешного интегрирования в социум.

Интеллектуальные возможности, связанные с низкой пластичностью нервной системы, инертностью или, наоборот, гипервозбудимостью психических процессов, позволяют социализировать ребенка, но для этого нужна соответствующая инклюзивная образовательно-развивающая среда, созданная под конкретного ученика, что невозможно без тесного сотрудничества родителей (законных представителей) с узкими специалистами, с медицинскими работниками, которые знают, как организовать специальную среду и чем ее наполнить.

Работая в семье, можно наблюдать, насколько эмоции и чувства сложны и многогранны у детей с особенными образовательными потребностями. Приведем некоторые примеры.

Педагог пришел на занятия с ребенком обеспокоенный, чем-то озабоченный. Воспитанник, чувствуя это, начинает переживать, волноваться и просит учителя уйти домой, показывая своим поведением, что он понимает его состояние и необходимость побыть одному. А если педагог пришел на занятия спокойный, умиротворенный, с хорошим настроением, то ученик может заснуть и проспать весь урок.

Часто положительные эмоции переполняют ребенка с тяжелыми нарушениями речи, и он от радости начинает щипать педагога, так как не может объяснить своей радости словами. Как результат – на теле педагога остаются следы от синяков.

Взаимодействие с ребенком, имеющим такое странное поведение, часто заставляет педагогов инклюзивного образования задуматься о дальнейшей профессиональной деятельности. С одной стороны, специалисты должны помогать семьям воспитывать ребенка с особыми образовательными потребностями, а с другой – не все могут быть толерантны к особенностям в поведении таких детей. Постоянное напряжение и сложности приводят к профессиональному «выгоранию», что может оказаться опасным для самого учителя и отразиться на качестве коммуникации с родителями и ребенком.

Следовательно, для предупреждения данного явления должны быть разработаны специальные стратегии поддержки и самопомощи для педагогов, работающих с особыми детьми.

Исходя из практического опыта работы с особенным ребенком в условиях семьи, выскажем ряд предложений, касающихся предупреждения эмоционального «выгорания» педагогов:

а) создание специализированных площадок для общения, для обмена опытом, для поддержки и помощи со стороны всего педагогического сообщества конкретного региона и государства в целом, что предотвратит чувство изоляции;

б) проведение коллективных или индивидуальных тренингов, психологических консультаций для сотрудников, наличие телефона доверия, работающего круглосуточно;

в) выстраивание личных границ при взаимодействии с семьей, воспитывающей особого ребенка, сохранение «трезвости ума»;

г) наличие релакс-зон, спортивных и оздоровительных центров для возможного посещения педагогами инклюзивного образования;

д) право на бесплатное/льготное получение путевок на санаторно-курортное лечение.

Эмоциональное выгорание педагога, работающего с особым ребенком, становится очевидным, так как специфика его деятельности влияет на психологическое состояние. Поэтому хобби, увлечения, активный отдых помогут в обретении душевного и морального благополучия.

В современных условиях только комплексный подход, объединяющий специалистов разных сфер, позволит решить важные задачи, стоящие перед педагогом инклюзивного образования – знакомство маленького человека с обществом, с правилами проживания в нем; помощь родителям в создании благоприятной образовательно-развивающей среды для комфортного становления личности ребенка, с сохранением персонифицированного подхода.

Список литературы

1. Закутняя Т. В. Формирование социокультурной компетентности будущих педагогов в открытой образовательной среде колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2013. – 26 с.

2. Коновалова А. П. Методы и приемы педагогического влияния на ребенка – инвалида. Специальное образование: материалы VII междунар. науч. конф., 21–22 апр. 2011 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. – Т. II. – С. 163–166.

3. Письмо от 24 ноября 2021 г. № ДГ-2121/07 Методические рекомендации об организации обучения на дому обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью.

4. Тушева Е. С. Актуализация проблем семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Специальное образование: материалы VII междунар. науч. конф. 21–22 апр. 2011 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. – Т. II. – С. 341–344.

УДК 372.3/.4

Формирование предпосылок инженерного мышления у дошкольников как современная педагогическая проблема

А. В. Казанникова
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТиМ НПО,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
заведующий Ресурсным центром,
ГБДОУ детский сад № 39 Адмиралтейского района,
Санкт-Петербург, Россия

В статье проведен анализ формирования предпосылок инженерного мышления у старших дошкольников как педагогическая проблема. Представлено авторское определение понятия «предпосылки инженерного мышления у старших дошкольников», определена структура понятия, которая включает базовое и профилированное образование.

Ключевые слова: предпосылки инженерного мышления, старший дошкольный возраст.

Forming the Prerequisites for Engineering Thinking in Preschoolers as a Modern Pedagogical Problem

A. V. Kazannikova

The article analyzes the formation of the prerequisites for engineering thinking in senior preschoolers as a pedagogical problem. The author presents the definition of the concept "prerequisites for engineering thinking in senior preschoolers" and defines the structure of the concept, which includes basic and specialized education.

Key words: prerequisites for engineering thinking, senior preschool age.

Актуальность вопроса, связанного с понятием «предпосылки инженерного мышления для старших дошкольников», обусловлена направленностью деятельности Ресурсного центра ГБДОУ детский сад № 39 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга по ранней профориентации старших дошкольников.

Деятельность Ресурсного центра можно рассматривать как проектно-методическую площадку в рамках проекта ТЕХНОПАРК «ОРБИТАЛЬ», связанную с разработкой и внедрением в практику работы дошкольных образовательных организаций программных и методических материалов, обеспечивающих концепцию системы политехнического образования детей дошкольного возраста [5].

Данный проект направлен на реализацию системы условий по развитию когнитивных способностей детей дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности и вовлечение в научно-техническое творчество как форму ранней педагогической профориентационной работы в области инженерных профессий.

Различные аспекты проблемы формирования предпосылок инженерного мышления у старших дошкольников прослеживаются в работах Е. П. Кураповой, Л. И. Миназовой, В. А. Рудаковой, К. В. Соколовой, А. В. Коваль и др. Авторы фиксируют важность отдельных видов образовательной деятельности, например, конструирования, моделирования, использования STEM-технологий и т.п. в связи с развитием высших психических процессов.

На наш взгляд, проблема развития предпосылок инженерного мышления выходит за рамки рассмотрения указанной позиции и требует изменения подходов к разработке проблематики данного понятия, связанной с преодолением фрагментарности, существующей в научной литературе.

Рассмотрим важные для нашего исследования понятия «предпосылки», «инженерное мышление».

Понятие «предпосылка», в соответствии с источником [2], трактуется как «обстоятельство, предшествующее чему-либо основному, главному, предварительное условие и причина чего-либо». То есть, говоря о предпосылках инженерного мышления, необходимо рассматривать пропедевтику инженерной деятельности, связанную с формой развития проектных умений у детей старшего дошкольного возраста и мыслительных процессов, связанных с этой деятельностью.

А. В. Феоктистов с соавторами [9, с. 142–143], анализируя материалы научной литературы, посвященные вопросу инженерного образования, позволил автору данного материала выделить позиции, которые важны для проблематики статьи, а именно: «…профессиональное (любое с точки зрения профессии) мышление:

- понимается …как способ формирования познавательных, оценочных и практических действий, при этом знание материала становится формой мышления;
- предметная определённость мышления всегда сращена с целевой определённостью… с орудиями, способами и средствами воздействия субъекта на предмет профессионализированного занятия, что требует не просто знания, а практического овладения способами взаимодействия с материалами, составляющими предмет профессиональных занятий».

Выделение вышеозначенных позиций формируют позиции обсуждения понятия «предпосылки инженерного мышления у дошкольников» как педагогической проблемы, акценты которой связаны с содержанием, методами обучения и профессиональными компетенциями педагогов, что можно зафиксировать в следующих позициях:

1. Формирование знаний у старших дошкольников из области естественнонаучного образования как предпосылка познавательных действий, выступающих основой развития познавательной инициативы в области инженерных профессий.

2. Владение орудиями, средствами воздействия, практическими способами действий на предмет в области инженерных профессий, позволяющее удовлетворять познавательную инициативу, в т. ч. самостоятельный поиск способа решения практико-ориентированной задачи, понимая при этом, как данный способ скажется на конечном результате.

3. Оценочные действия старших дошкольников как основа рефлексии практических действий при решении учебных задач.

4. Методическая обеспеченность образовательной деятельности по ранней профориентации дошкольников в области инженерных профессий.

В. И. Тесленко выделяет две позиции в системе научных знаний: базовое и профилированное, определяющие специфику проблемного поля любого научного исследования или поиска [7, с. 146]:

- использование познавательных приемов, методов, методик и технологий;
- выделение ситуаций и проблем на основе учета свойств, связей, взаимоотношений изучаемых объектов, явлений и соответствующих зависимостей между познавательными действиями.

Данный подход можно применить к позиции формирования предпосылок инженерного мышления у старших дошкольников как педагогической проблемы.

Базовое знание при формировании предпосылок инженерного мышления можно рассматривать в контексте изучения основ естественнонаучного образования в дополнении к базовому по направлениям развития дошкольника в соответствии с требованиями федеральной образовательной программы (далее – ФОП дошкольного образования).

Профилированное образование – это возможность установления свойств, связей, взаимоотношений изучаемых объектов и явлений на примере владения заменителями орудий, средствами воздействия и практическими способами действий на предмет в области инженерных профессий, которое мы будем рассматривать как образование, связанное с ранней профориентацией в области инженерных профессий.

В таблице представлены межпредметные связи базового и профилированного образования, которые позволяют построить процесс познания, целью которого является позиция в личностном развитии дошкольника.

Таблица

Позиции обсуждения понятия «предпосылки инженерного мышления у дошкольников» как педагогическая проблема

Позиция обсуждения	Практика действия	Позиции развития в личности дошкольника
Формирование основ естественнонаучного образования (основы физики, химии, биологии) как предпосылка профилированных знаний	Проектирование и конструирование естественнонаучных знаний о природе как основа познавательной деятельности [7, с. 145]	Когнитивное развитие ребенка, в основе которого лежат мыслительные операции и проектное мышление [9, с. 183]
Базовые знания в соответствии с требованиями ФОП дошкольного образования	Продуктивные виды деятельности как основа формирования первой целостной картины мира, схематического мышления, элементов логического мышления и творческих способностей	Нарушения, связанные с пробелами базового образования в дошкольном возрасте, приводят «…к трудностям рабочей памяти, эмоционального развития, контроля и переключения, планирования деятельности» [1, с. 6]
Владение методами познания и деятельности как основа практики в базовом образовании	Наглядные, словесно-наглядные, словесные, игровые, практические, в.ч. упражнения, элементарные эксперименты и опыты, моделирование	Сформированность учебных и практических умений, основы логических операций на основе умения сравнивать, сопоставлять, аргументировано высказывать своё мнение, формулировать выводы
Владение методами познания и деятельности как основа практики в профилированном образовании	Продуктивные методы познания: проектно-исследовательская деятельность, решение экспериментальных учебных задач, опыт презентационных выступлений	Предпосылки технического мышления, которые формируются у дошкольников в процессе конструирования и моделирования как инструмент познавательной активности, связанной с умением применять знания в конкретной проблемной ситуации [6, с. 120]. Творческое мышление как когнитивная способность [3, с. 17], выраженная в виде трех наиболее общих форм оперирования опытом в любом виде деятельности: приобретение, применение и преобразование. При этом приобретение соотносится с обучаемостью (способность к приобретению опыта); применение – с интеллектом (способность к применению опыта), а преобразование – с креативностью (способность к преобразованию опыта) [3, с. 18]

Таким образом, предпосылки инженерного мышления у старших дошкольников можно рассматривать как совокупность базового образования в рамках требований ФОП дошкольного образования и профилированного образования в области инженерных профессий сверх требований нормативной базы дошкольного образования.

Профилированное образование сверх требований ФОП дошкольного образования можно рассматривать как единую образовательную деятельность предпрофессионального характера, в данном случае в области инженерного образования, которая специально направлена «…на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных по форме теоретических знаний» [4, с. 86].

Профилированное образование в области инженерных профессий выступает как сфера дополнительного когнитивного развития дошкольника за счет продуктивных методов познания, выступающих основой мыслительных операций в проектно-техническом и творческом мышлении, выраженного в способности к приобретению, применению и преобразованию опыта как инструмента познавательной активности при решении познавательных задач.

Список литературы

1. Безруких М. М., Верба А. С., Филиппова Т. А., Иванов В. В. Речевое развитие и формирование социально-коммуникативных навыков в старшем дошкольном возрасте // Российский психологический журнал. – 2021. – Т. 18. – № 4. – С. 5–17. DOI: 10.21702/rpj.2021.4.1

2. Большой толковый словарь русских существительных. – URL: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar (дата обращения 25.10.2025)

3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://djvu.online/file/42JMox0NDL6x3 (дата обращения: 25.10.2025).

4. Машарова Т. В. Профессиональное становление личности в системе непрерывного образования: поиски, решения, перспективы. – Киров: Лобань, 2011. – 146 с.

5. Проект ТЕХНОПАРК «ОРБИТАЛЬ». – URL: https://metodsovet.ru/o-nas/ (дата обращения: 25.10.2025).

6. Рудакова В. А. Особенности развития мышления в старшем дошкольном возрасте // Образовательный альманах. – 2019. – 6(20). – С. 21–23. [Электронный ресурс]. – URL: https://f.almanah.su/20.pdf (дата обращения: 24.10.2025).

7. Тесленко В. И. Проблемы развития познавательной деятельности человека при конструировании естественнонаучных знаний о природе – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-poznavatelnoy-deyatelnosti-cheloveka-pri-konstruirovanii-estestvennonauchnyh-znaniy-o-prirode (дата обращения: 25.10.2025).

8. Устинов В. Ю. Фактологические основания к получению раннего инженерного образования // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и Психология. – 2021. – С. 180–189.

9. Феоктистов А. В., Кислов А. Г., Шапко И. В. и Городилов В. Е. Хронотоп инженерно-педагогического мышления // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 7. – С. 135–156. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/hronotop-inzhenerno-pedagogicheskogo-myshleniya (дата обращения: 25.10.2025).

УДК 371.13

Преемственность в профессиональном становлении и развитии педагогов дошкольной образовательной организации и начальной школы

А. С. Кириллова
учитель,
МОУ «Дубровская средняя общеобразовательная школа»
имени Героя Советского Союза Д. Е. Оскаленко,
г. п. Дубровка, Ленинградская область, Россия

В данной статье рассматривается актуальная проблема преемственности в профессиональном становлении педагогов дошкольной образовательной организации и начальной школы. Анализируются существующие разрывы в подготовке кадров и практической деятельности, обусловленные различиями в целевых ориентирах, методах работы и критериях оценки результатов. Подчеркивается, что преемственность должна рассматриваться не как эпизодическое мероприятие, а как непрерывный, целенаправленный процесс совместного профессионального развития воспитателей и учителей. Предлагается комплексный подход к организации такой работы, включающий создание единого методического пространства, проведение интегрированных форм повышения квалификации и реализацию совместных проектов. Особое внимание уделяется роли психолого-педагогического сопровождения и формированию единого понимания целей образования на этапе детский сад – начальная школа. Материалы статьи могут быть полезны руководителям образовательных организаций, методистам, воспитателям и учителям начальных классов, заинтересованным в построении эффективной системы преемственности.

Ключевые слова: преемственность, профессиональное становление, профессиональное развитие, педагог, воспитатель ДОО, учитель начальных классов, дошкольное образование, начальная школа, единое образовательное пространство, методическая работа, повышение квалификации, психолого-педагогическое сопровождение, готовность ребенка к школе, профессиональный диалог, Федеральный государственный образовательный стандарт.

A. S. Kirillova

Continuity in the Professional Formation and Development of Preschool and Primary School Teachers

This article addresses the current problem of continuity in the professional development of preschool educational organization and primary school teachers. The author analyzes the existing gaps in personnel training and practical activities, caused by differences in target orientations, working methods, and criteria for assessing results. It is emphasized that continuity should be considered not as an episodic event, but as a continuous, purposeful process of joint professional development for kindergarten teachers and school teachers. The article proposes a comprehensive approach to organizing such work, which includes creating a unified methodological space, implementing integrated forms of professional development, and realizing joint projects. Special attention is paid to the role of psychological and pedagogical support and the formation of a unified understanding of educational goals at the kindergarten-primary school stage. The materials of the article may be useful for heads of educational organizations, methodologists, kindergarten teachers, and primary school teachers interested in building an effective system of continuity.

Key words: continuity, professional formation, professional development, teacher, preschool teacher, primary school teacher, preschool education, primary school, unified educational space, methodological work, professional development, in-service training, psychological and pedagogical support, child's school readiness, professional dialogue, Federal State Educational Standard.

Проблема преемственности между дошкольным и начальным общим образованием является одной из наиболее обсуждаемых в современной педагогической науке и практике. Однако, как правило, фокус внимания сосредотачивается на детях: их готовности к школе, адаптации к новым условиям, согласовании образовательных программ. Гораздо реже предметом глубокого анализа становится вопрос профессиональной преемственности самих педагогов – воспитателей дошкольных образовательных организаций и учителей начальных классов. А между тем именно от уровня их взаимопонимания, согласованности действий и единства профессиональных ценностей в конечном счете зависит успешность перехода ребенка на новую образовательную ступень. Разрыв в профессиональных подходах, методах, а подчас и в философии образования создает для ребенка «двойные стандарты», которые могут стать причиной стресса, потери мотивации к учебе и снижения познавательной активности. Таким образом, построение целостной системы преемственности невозможно без целенаправленной работы по сближению и совместному развитию педагогических коллективов ДОО и школы.

Современные нормативные документы, такие как федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), задают общий вектор на личностно ориентированную, деятельностную парадигму образования. Оба стандарта ориентированы на развитие универсальных учебных действий (в ДОО – предпосылок УУД), формирование целостной картины мира и становление личности ребенка. Однако на практике реализация этих принципов часто происходит в разных, слабо связанных между собой профессиональных мирах. Воспитатель, работающий в логике игровой деятельности, и учитель, нацеленный на предметный результат, могут по-разному интерпретировать даже такие ключевые понятия, как «развитие», «качество образования» или «готовность к школе». Учитель, ожидая сформированных навыков чтения и счета, может не придавать значения уровню развития произвольности, коммуникативных навыков или мелкой моторики, на которые ориентирован воспитатель. Это противоречие коренится в том числе и в системе профессиональной подготовки, где будущие воспитатели и будущие учителя обучаются, как правило, на разных факультетах, по разным учебным планам, с минимальным пересечением содержания дисциплин.

Преодоление этого разрыва требует создания условий для постоянного профессионального диалога. Традиционные формы, такие как взаимопосещение занятий или единичные круглые столы, безусловно, полезны, но недостаточны. Они носят эпизодический характер и не обеспечивают глубинного погружения в проблемы друг друга. Необходимо формирование единого методического пространства, в рамках которого педагоги могли бы совместно проектировать образовательный процесс, переходя от границ своих учреждений к границам

возрастного развития ребенка. Эффективной формой такой работы могут стать стажировочные площадки, где учителя начальных классов могут провести несколько дней в детском саду, а воспитатели – в школе, не просто как наблюдатели, а как активные участники образовательного процесса. Это позволит им увидеть ребенка в динамике, понять логику предшествующего и последующего этапов его развития, осознать общность и специфику своих профессиональных задач. Как справедливо отмечают исследователи, «профессиональная преемственность возможна только тогда, когда педагоги обеих ступеней осознают себя участниками единого образовательного процесса, направленного на долгосрочный результат» [3, с. 45].

Важнейшим элементом профессиональной преемственности является согласование критериев оценки развития ребенка. Зачастую диагностические материалы, используемые в ДОО и школе, не стыкуются между собой, что приводит к искаженной интерпретации данных. Совместная разработка или адаптация диагностических карт, проведение психолого-педагогического консилиума с участием специалистов обоих уровней образования (воспитателей, учителей, психологов, логопедов) позволит создать комплексный портрет выпускника детского сада и будущего первоклассника, понятный и значимый для всех сторон. Такой портрет должен включать не только интеллектуальные, но и личностные, социально-коммуникативные показатели. В таблице представлен примерный перечень согласованных параметров для оценки.

Таблица

Пример согласованных параметров оценки готовности ребенка к школе для педагогов ДОО и начальных классов

Сфера развития	Критерии для воспитателя ДОО (на выходе из детского сада)	Критерии для учителя начальных классов (на входе в школу)	Общие показатели для взаимодействия
Познавательная	Сформированность предпосылок УУД (умение следовать инструкции, работать по образцу, классифицировать объекты). Любознательность, интерес к исследованию	Умение принимать учебную задачу, работать в общем темпе, навыки чтения и счета (по желанию ребенка)	Уровень развития произвольного внимания, памяти, мышления. Способность к логическим операциям
Личностная	Способность к саморегуляции в игровой и простой продуктивной деятельности. Адекватная самооценка	Умение управлять своим поведением на уроке, преодолевать трудности. Мотивационная готовность к учебе	Эмоциональная устойчивость, самостоятельность, инициативность

Сфера развития	Критерии для воспитателя ДОО (на выходе из детского сада)	Критерии для учителя начальных классов (на входе в школу)	Общие показатели для взаимодействия
Коммуникативная	Умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми в разных ситуациях, разрешать конфликты мирным путем	Умение слушать учителя и одноклассников, выстраивать диалог, работать в паре или малой группе	Развитая связная речь, способность к конструктивному общению

Не менее значимым направлением является совместное повышение квалификации педагогов. Курсы, семинары и вебинары, в которых участвуют и воспитатели, и учителя, способствуют выработке общего языка, обмену эффективными педагогическими технологиями. Особую ценность имеют тренинги, направленные на развитие soft skills – коммуникативных навыков, командной работы, разрешения конфликтов, которые необходимы как для работы с детьми, так и для продуктивного взаимодействия между самими педагогами. В рамках таких мероприятий можно организовать совместное проектирование уроков и занятий, например, по темам, которые начинаются в детском саду и продолжаются в школе («Времена года», «Моя семья», «Космос»). Это поможет увидеть прямую связь между образовательными программами и сделать переход ребенка более плавным. Исследования показывают, что «интегрированные формы обучения педагогов значительно повышают эффективность преемственности, так как способствуют разрушению профессиональных стереотипов и формированию командного духа» [1, с. 112].

Особую роль в этом процессе играет психолого-педагогическое сопровождение. Педагог-психолог может выступить модератором диалога между воспитателем и учителем, помочь им преодолеть смысловые барьеры, организовать рефлексию совместной деятельности. Важно, чтобы психологическое сопровождение было направлено не только на детей, но и на профессиональное благополучие педагогов, помогая им справляться с профессиональным выгоранием, которое является серьезным препятствием для инноваций и сотрудничества. Создание атмосферы взаимного уважения и понимания – ключевая задача для администрации обеих образовательных организаций. Без поддержки руководства любые инициативы по налаживанию преемственности останутся на уровне энтузиазма отдельных педагогов.

Таким образом, преемственность в профессиональном становлении педагогов ДОО и начальной школы – это сложный, многогранный процесс, требующий системного подхода и целенаправленного управления. Он не сводится к разовым акциям, а должен быть встроен в повседневную практику работы образовательных организаций. Ключевыми условиями его успешности являются: формирование единого ценностно-смыслового поля, создание интегрированных структур для совместной деятельности (методических объединений, проектных групп),

внедрение общих инструментов диагностики и оценки, а также организация непрерывного профессионального диалога в различных формах. Только когда воспитатель и учитель начальных классов станут союзниками, понимающими и уважающими специфику работы друг друга, можно будет говорить о создании по-настоящему комфортной и развивающей образовательной среды для ребенка на стыке двух важнейших этапов его жизни. Как подчеркивается в работах ведущих специалистов, «инвестиции в профессиональное взаимодействие педагогов разных ступеней образования являются инвестициями в будущее качество всего образовательного процесса» [2, с. 78].

Список литературы

1. Кудрявцева Е. А. Проектирование единого образовательного пространства детский сад – школа: теория и практика. – М.: Национальное образование, 2019. – 180 с.

2. Петрова С. М. Психолого-педагогическое сопровождение преемственности между ДОО и начальной школой // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 3. – С. 70–82.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373) (с изм. и доп.).

5. Федорова Л. И. Преемственность: от детского сада к школе. Профессиональный диалог педагогов. – СПб.: Детство-Пресс, 2018. – 128 с.

УДК 37.035.6–053.4

Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в условиях преемственности дошкольной образовательной организации и начальной школы

В. В. Корчагина
заведующий, МБДОУ № 8 г. Тосно «Сказка»,
г. Тосно, Россия
Е. А. Корсукова
заместитель заведующего по УВР, МБДОУ № 8 г. Тосно «Сказка»,
г. Тосно, Россия
И. С. Жуйкова
воспитатель, МБДОУ № 8 г. Тосно «Сказка»,
г. Тосно, Россия

В данной статье раскрывается проблема нравственно-патриотического воспитания у детей дошкольного возраста в условиях преемственности ДОО и начальной школы. Предлагается проект «Родина», целью которого является создание условий для осмысления детьми старшего дошкольного возраста понятия «Родина».

Ключевые слова: преемственность, сотрудничество, патриотизм, патриотическое воспитание.

Moral and Patriotic Education of Preschool Children in the Context of Continuity between Preschool and Primary School

V. V. Korchagina, E. A. Korsukova, I. S. Zhuikova

This article explores the issue of moral and patriotic education in preschool children within the framework of preschool and primary school continuity. It presents the project "Motherland", aimed at creating conditions for older preschoolers to develop an understanding of the concept of "Motherland."

Key words: continuity, cooperation, patriotism, patriotic education.

«Любовь к родному краю, к родной культуре, к родному селу или городу начинается с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своей школе. Постепенно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своей стране – к ее истории, ее прошлому и настоящему».
Д. С. Лихачев

В настоящее время тема патриотизма весьма актуальна, постоянно развивается и предается гласности. И задача дошкольных образовательных организаций: приобщать детей к духовно-нравственным ценностям**,** воспитывать чувство патриотизма, а именно уважение к истории и традициям своей родины и гордости за нее.

Мы предполагаем, что недостаточно сформированное нравственно-патриотическое воспитание у старших дошкольников ведет к тому, что, перейдя на этап начальной школы, они сталкиваются с рядом проблем и непонимания, связанных с более углубленным уровнем патриотического воспитания в школе.

Воспитание истинных граждан своего Отечества – одна из главных задач, стоящих перед педагогами. В основе патриотического воспитания лежат традиционные ценности.

Проблемам патриотического воспитания уделялось большое внимание в работах отечественных педагогов и общественных деятелей, опубликованных в разные периоды. В этой связи особого внимания заслуживают труды К. Д. Ушинского, отмечавшего важность патриотического воспитания. Он неоднократно говорил, что патриотизм не появляется сам по себе – «подвиги великодушия, патриотизма, любви к человечеству не создается сами по себе, а требуют воспитания…» [5, с. 217]. Чтобы воспитать истинного гражданина своего Отечества, нужно чтобы ребенок знал свою историю, гордился ею, уважал традиции своего народа.

К. Д. Ушинский писал: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях…» [6, с. 6].

Педагог пробуждал знакомиться с историей своей страны через рассказы. Рассказывая детям о героях родной страны, мы обращаем внимание на нравственные качества, позволявшие добиться результата, несмотря на все подстерегающие трудности. В этой работе используются разные виды фольклора (сказки, песенки, пословицы, поговорки, хороводы, народные игры и др.).

Для развития интереса к прошлому родной страны нужно познакомить детей с различными видами прикладного искусства и жанрами творчества: балета, танца, живописи, архитектуры, графики, скульптуры, музыки, театра и др. Знакомясь с произведениями культуры, ребенок начнет осознавать свою национальную и культурную принадлежность.

Осознавая важность проблемы, мы решили детально изучить вопросы преемственности ДОО и начальной школы через формирование нравственно-патриотического воспитания у старших дошкольников.

В. А. Сухомлинский писал: «В школе учат не только читать, писать, думать, познавать окружающий мир и богатства науки и искусства. В школе учат жить. В школе учатся жить. Школа – это духовная колыбель народа. Без школы у народа нет будущего…» [1, с. 87].

«Какими бы богатствами знаний ни обогащалась наука, какие бы умы и таланты ни рождались твоим народом и человечеством, школа с ее элементарными знаниями, с ее азбукой и первым чтением, с ее учителем и наставником, с ее первой книгой, навсегда пусть останется в твоей душе как первый источник твоего ума, твоих способностей, благородства и высокой воспитанности твоей души. Школа всегда будет важнейшим очагом мудрости народа» [1, с. 87].

Актуальность проблемы заключается в том, что современные дети мало знают о родном городе, стране, особенностях народных традиций и обычаев, часто равнодушны к близким людям, в том числе к товарищам по группе, редко сострадают чужому горю. Недостаточно проводится работа с родителями по теме осуществления нравственного и патриотического воспитания в семье.

Как писал В. А. Сухомлинский: «Для каждого из нас Родина начинается с чего-то маленького, как будто бы невзрачного и неприметного; в жизнь каждого из нас навсегда, до последнего нашего дыхания входит что-то единственное и незаменимое, как грудь матери, как ее ласковое прикосновение, как родное слово. Это наш родной уголок, воплощающий в себе живой образ нашего Отечества. Смысл нашего патриотического становления заключается в том, что этот уголок на всю жизнь входит в нашу душу, волнует нас всю жизнь, как первый животворный источник, с которого каждый из нас начался. Дорожи своим патриотическим началом, береги и храни его, никогда не забывай о своей теплой и ласковой колыбели, из которой ты вылетел, помни, что, если бы не она, то был бы ничто, перед тобой не открывалось бы дверь в огромный мир Родины, на просторах которой есть где показывать свою силу, свой ум» [1, с. 238].

Но мало произносить красивые слова, толерантность нужно воспитывать, путем развития хороших привычек, манер, культуры межличностного общения, искусства жить в мире непохожих людей.

Формирование патриотизма происходит на стадии дошкольного детства, где дети узнают о традициях своей страны и своего родного края, о знаменательных исторических событиях, знакомятся с главными символами и творчеством великих людей, учатся уважению к близким людям, к своему дому и своей стране, а самое главное – еще не имеют свободный доступ к Интернету.

В младшем дошкольном возрасте мы обогащаем представления детей о малой родине и поддерживаем их отражения в различных видах деятельности.

В возрасте 4–5 лет следует воспитывать уважительное отношение к Родине, символам страны, памятным датам; гордость за достижения страны в области спорта, науки, искусства и др.; развивать интерес детей к основным достопримечательностями города, в котором они живут.

В возрасте 5–6 лет мы продолжаем воспитывать уважительное отношение к Родине, к людям разных национальностей, проживающим на территории России, их культурному наследию. Также знакомим детей с содержанием государственных праздников и традициями их празднования, продолжаем развивать патриотические чувства, уважение и гордость за поступки героев Отечества, достижения страны. Поддерживаем детскую любознательность по отношению к родному краю, а также эмоциональный отклик на проявления красоты в различных архитектурных объектах, произведениях искусства и явлениях природы.

К. Д. Ушинский не обходил своим вниманием и такое средство воспитания, как игрушки, справедливо полагая, что от того, какие игрушки использует ребёнок, зависит направление развития человека. Он писал: «Дети не любят игрушек неподвижных, оконченных, хорошо отделанных, которые они не могут изменить по своей фантазии; ребенку нравится именно живое движение представлений в его голове, он хочет, чтобы игрушки его хоть сколько-нибудь соответствовали ассоциациям его воображения» [8, с. 69].

По мнению К. Д. Ушинского, чтобы дети развивались, в том числе и нравственно, нужно развивать воображение: «важное значение и для нравственной стороны человека имеют те влияния, под которыми работает наше воображение, создавая новые вереницы представлений и связывая прежние» [7, с. 65]. Соответственно нужно использовать не только штампованные современные изделия, но и народную игрушку, с помощью которой прекрасно прививаются основы морали и нравственности, бережное отношение к окружающим людям, трудолюбие, патриотизм, доброта, вежливость. Поэтому в нашем саду проходят мероприятия патриотического проекта «Русская народная игрушка».

В возрасте 6–7 лет мы воспитываем патриотические и интернациональные чувства, пробуждаем интерес к культуре и обычаям людей разных народов; продолжаем расширять представления детей о государственных праздниках, интерес детей к событиям, происходящим в стране; знакомим с целями и доступными практиками волонтерства в России. Мы включаем детей, при поддержке взрослых, в социальные акции, волонтерские мероприятия в ДОО и в городе, продолжаем развивать интерес детей к родному городу; поощрять активное участие в праздновании событий, связанных с его местом проживания.

Взяв на вооружение педагогические идеи К. Д. Ушинского о наглядности и о смене видов деятельности на занятиях, мы решили организовать такую работу с воспитанниками и учащимися начальных классов**.**

Пример интегрированного урока: «Знакомство с личностью К. Д. Ушинского и его рассказами "В лесу летом", "Как рубашка в поле выросла", "Наше Отечество"».

Дети распределились на группы, в каждой из которых был один школьник, посещающий группу кратковременного пребывания, и воспитанники детского сада. Так, одна из групп иллюстрировала рассказ «В лесу летом». Он повествует о том, что в лесу можно увидеть разные цветы, деревья, птиц и животных. Автор и показывает красоту природы, и доказывает, что в лесу интереснее, чем в широком поле или на лугу. Нужно лишь уметь всё подмечать. Ребята изображают пейзаж, описанный автором. В ходе выполнения данной работы реализуются принципы наглядности и эмоциональной сопричастности в соответствии с идеями педагога.

«Литературное чтение» включает изучение сказок, рассказов, произведений фольклорного жанра, показывающих национальную культуру и быт русского народа, что и может быть базой для воспитания патриотических чувств.

В нашем детском саду накоплено множество интересных традиций. Традиционно в преддверии празднования Дня Победы нашей страны в Великой Отечественной войне мы проводим серию познавательных мероприятий, которые помогают приобщить детей к героическому историческому прошлому нашей страны. Уже третий год подряд в нашем детском саду проходит праздничная акция «Открытка ветерана». Наш детский сад также организует акцию, которую мы с детьми и родителями проводим в канун празднования Дня Победы, – публикации в социальных сетях, фотографии и небольшие рассказы о наших дедах, прадедах, бабушках и прабабушках, которые воевали в те далекие годы. Следующее мероприятие, к которому мы с детьми и родителями решили присоединиться, стала всероссийская акция «Бессмертный полк». Суть ее заключается в том, что дети и родители, чьи родственники воевали в Великой Отечественной войне, пронесут штендеры с их фотографиями на праздничном параде, который ежегодно проходит в нашем саду.

Согласно ФОП НОО, нравственно-патриотическое воспитание – это комплекс мероприятий и занятий, направленных на формирование у школьников чувства любви к Родине, уважения к её истории, культуре, государственным символам и многонациональному народу России. Это часть общего процесса воспитания, включающего любовь к семье, дому и малой родине, а также формирование гражданской позиции и ответственности [10 с. 520].

Таким образом, согласно ФОП ДО и ФОП НОО, есть точки соприкосновения в нравственно-патриотическом воспитании между ДОО и начальной школой.

Преемственность в патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста и младших школьников обеспечивает целостность процесса формирования гражданско-патриотических чувств, уважения к культурным и историческим традициям Родины. Взаимосвязь и согласованность действий педагогов дошкольных учреждений и начальной школы создают единое воспитательное пространство, в котором ребёнок последовательно осваивает понятия Родины, долга, ответственности и принадлежности к своей стране.

Такой подход способствует постепенному переходу от эмоционально-чувственного восприятия патриотизма в дошкольном возрасте к его осознанному проявлению в начальной школе, формируя у детей основы гражданской позиции и устойчивой системы нравственных ценностей.

Список литературы

1. Как воспитать настоящего человека: Педагогическое наследие / сост. О. В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с. (Б-ка учителя).

2. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – Изд. пятое (инновационное), испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – С. 336.

3. Просветительская работа по защите и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, с. 6. – М.: Издание Государственной Думы, 2024. – 112 с. (под общ. ред. председателя комитета Государственной Думы РФ Н. А. Останкиной).

4. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – С. 367.

5. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. [Текст]. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.

6. Ушинский К. Д. Избранные труды [Текст]: в 4 кн. Кн. 1 Проблемы педагогики. – М.: Дрофа, 2005. – 638 с.

7. Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для детей и родителей [Текст] К. Д. Ушинский. – М.: Лествица, 2003. – 495 с.

8. Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11 т. / сост. В. Я. Струминский. – М., Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. – Т. 2. – С. 69–166.

9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2024. – 224 с.: табл. (Правовая библиотека образования).

10. Федеральная образовательная программа начального общего образования (далее – ФОП НОО) Министерство Просвещения РФ, 16.11.2022 № 99.

Интернет-источники

Молодой Учёный / А. Ю. Артемьева, И. А. Мишакова, Е. К. Барышова // Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников посредством игровой деятельности. – URL: https://moluch.ru/archive/543/118893/ (дата публикации: 05.11.2024).

УДК 373.2

Формирование основ гражданско-патриотического воспитания у дошкольников посредством экскурсий выходного дня по музеям г. Могилева

И. В. Минайлова
воспитатель дошкольного образования,
ГУО «Детский сад № 13 г. Могилева»,
г. Могилев, Республика Беларусь

В статье рассматривается проблема формирования основ гражданско-патриотической культуры детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается значимость использования экскурсий выходного дня по музеям г. Могилева как эффективного средства приобщения дошкольников к историко-культурному наследию родного края. Раскрываются цели, задачи и этапы организации данной работы, а также обосновывается роль семьи в воспитательном процессе. Особое внимание уделяется взаимодействию учреждения дошкольного образования и родителей (законных представителей) воспитанников как условию результативности гражданского и патриотического воспитания.

Ключевые слова: дошкольное образование, гражданское и патриотическое воспитание, музеи, экскурсия, культурное наследие, Могилев.

Forming the Foundations of Civil and Patriotic Education in Preschoolers through Weekend Excursions to Museums in Mogilev

I. V. Minailova

The article discusses the problem of forming the foundations of civic and patriotic culture in children of senior preschool age. It substantiates the importance of using weekend excursions to museums in Mogilev as an effective means of introducing preschoolers to the historical and cultural heritage of their native land. The article reveals the goals, objectives, and stages of organizing this work, as well as the role of the family in the educational process. Special attention is given to the interaction between preschool educational institutions and parents (legal representatives) of their students as a condition for the effectiveness of civic and patriotic education.

Key words: preschool education, civic and patriotic education, museums, excursions, cultural heritage, Mogilev.

Сегодня не вызывает сомнения актуальность проблемы гражданского и патриотического воспитания подрастающего поколения. В современном обществе патриотизм рассматривается как важнейшая нравственная ценность, а формирование патриотических чувств – как основа гражданского самосознания.

Стратегические документы системы образования Республики Беларусь подчеркивают приоритет духовно-нравственного, гражданского и патриотического воспитания детей дошкольного возраста, формирование у них ценностного отношения к семье, родному краю, культурно-историческому наследию. В связи с этим особую значимость приобретает использование культурно-образовательных ресурсов социума – библиотек, музейных и мемориальных пространств – как «третьего педагога» детства. Для дошкольников наиболее продуктивным является формат коротких, эмоционально и предметно насыщенных визитов вместе с родителями – экскурсий выходного дня, позволяющих интегрировать воспитательные задачи детского сада и семейного воспитания.

Формирование основ патриотизма начинается именно в дошкольном возрасте, когда ребенок впервые осознает себя частью общества, семьи, города, страны. В образовательном стандарте дошкольного образования говорится, что одним из основных составляющих процесса воспитания является «гражданское и патриотическое воспитание (приобретение первоначальных знаний о своей семье, родном крае, стране, государственных символах, известных людях, воспитание уважительного отношения к героическому прошлому своего народа, ценностного отношения к жизни и миру, уважения к защитникам Отечества, к памяти погибших воинов, чувства гордости за достижения своей страны (например, спортивные, культурные)» [1]. В учебной программе дошкольного образования определены следующие задачи формирования основ гражданско-патриотической культуры: «формировать представления о родном населенном пункте …, людях, прославивших Беларусь…, скульптурно-архитектурных объектах» и др. [2, с. 279].

В период дошкольного детства важно направлять познавательную активность дошкольников на формирование представлений об истории родного края,

его культуры и традиций. На основе результатов опыта работы педагогических работников государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 13 г. Могилева» мы можем утверждать, что эффективным средством в решении задач гражданского и патриотического воспитания является организация экскурсий выходного дня по музеям города Могилева, так как экскурсии создают условия для непосредственного соприкосновения дошкольников с историко-культурным наследием родного города. Так, было принято решение о реализации долгосрочного образовательного проекта «Музеи города Могилева – знакомимся с историей и традициями». Целью проекта было формирование и развитие у воспитанников интереса к истории родного города и его достопримечательностям посредством ознакомления с музеями г. Могилева (экскурсия выходного дня).

Для эффективного достижения цели были определены задачи:

- познавательные: формирование у дошкольников представлений о родном городе, его достопримечательностях и музеях; ознакомление с экспонатами как носителями историко-культурной информации;

- развивающие: развитие познавательной активности, внимания, воображения и памяти через яркие впечатления от музейных экспонатов;

- воспитательные: формирование чувства гордости за родной край, уважительного отношения к культурным традициям, бережного отношения к памятникам истории;

- социально-коммуникативные: развитие навыков культурного поведения в общественных местах, коммуникативных умений при взаимодействии со сверстниками и взрослыми;

- семейно-воспитательные: повышение интереса родителей (законных представителей) к вопросам гражданско-патриотического воспитания, вовлечение семьи в совместную деятельность по приобщению детей к историческому наследию.

Мы убеждены, что экскурсия для дошкольника – это не только прогулка, но и форма познания мира через яркие впечатления. Музеи становятся своеобразными «живыми книгами», где экспонаты рассказывают о прошлом, помогают формировать первые представления о культурном и историческом наследии. Для дошкольников это особенно важно, так как именно образный и эмоциональный опыт закладывает основу будущих знаний и убеждений.

Деятельность по проведению экскурсии выходного дня была организована по этапам:

– подготовительный этап (короткие рассказы-приглашения, просмотр фото музеев, рассматривание символов города, беседы «Что мы увидим? Как ведём себя в музее?» и др.);

– основной этап (экскурсии по музеям, рассматривание экспонатов, рассказ взрослых об экспонатах, музеях, упражнения «Найди и покажи», «сравни тогда и сейчас» (фото прошлого и современного Могилева), «Музейный чемоданчик» (карточки с заданиями), «Секреты музея» (что «рассказал» предмет);

– заключительный этап (рефлексия и закрепление представлений и впечатлений воспитанников: в детском саду проводится обсуждение, что удивило, чему научился, что хочешь узнать); составление мини-альбомов «Музеи нашего города», коллективных карт «Дороги памяти и гордости Могилева», сюжетно-ролевая игра «Музей» и др.).

Посещение музеев способствовало развитию у воспитанников:

– познавательного интереса к истории и культуре;
– эмоционально-ценностного отношения к родному городу;
– социальных навыков, необходимых в общественных местах;
– умения бережно относиться к памятникам истории и культуры и др.

В нашем городе имеется большое количество музеев, каждый из них играет особую роль в истории города. Музеи города Могилева обладают высоким историко-культурным потенциалом, что является особенно ценным в деле гражданского и патриотического воспитания.

Например, Могилевский областной краеведческий музей им. Е. Р. Романова знакомит дошкольников с природой региона, историей города, жизнью и бытом людей. Музей этнографии помогает дошкольнику приобщаться к народным традициям, знакомиться с предметами быта, ремеслами, национальными костюмами, воспитывает уважение к культурному наследию и трудолюбию предков. Музей истории Могилева «Городская ратуша» позволяет узнать, как развивался город, какие события были для него значимыми, кто из выдающихся людей работал и жил здесь. Это способствует воспитанию чувства сопричастности к родному краю. Музей Славы Могилевщины, мемориальный комплекс «Буйничское поле» играют особую роль в воспитании уважения к подвигу народа в годы Великой Отечественной войны, способствуют формированию основ гражданской и патриотической культуры.

В начале нашей работы мы столкнулись с проблемой. Несмотря на понимание значимости музеев (экскурсий выходного дня), одной из актуальных проблем являлась недостаточная вовлеченность родителей (законных представителей) в процесс гражданского и патриотического воспитания. Члены многих семей выражали поддержку, согласие принять участие, но не всегда проявляли активный интерес к совместным экскурсиям, к обсуждению и закреплению впечатлений. Однако мы понимали, что эффективность воспитательной работы возрастает при активном взаимодействии воспитателей дошкольного учреждения и родителей воспитанников.

Для решения этой проблемы нами были определены следующие шаги работы с воспитанниками и их родителями.

Первоначально с воспитанниками были проведены ознакомительные беседы о музеях города Могилева. Воспитанники вспомнили правила поведения в общественных местах. Были проведены виртуальные экскурсии по музеям города.

С родителями воспитанников было проведено анкетирование «О роли музеев в досуге семей воспитанников». Для родителей воспитанников были разработаны буклеты «Музеи Могилева» и проведены консультации «Музей и дети», «В музей с ребенком».

Далее были организованы непосредственные посещения музеев города – «Музей истории Могилева (Могилевская Городская Ратуша)», «Могилевский областной краеведческий музей им. Е. Р. Романова», «Музей этнографии (Филиал областного краеведческого музея)» с последующим обсуждением результатов посещений.

Результатом работы стало выполнение творческих заданий (поделки, коллективные аппликации, рисунки), организация выставки детских работ, проведение викторины «По следам истории родного города».

Таким образом, мы считаем, что экскурсии выходного дня по музеям г. Могилева представляют собой современную и эффективную форму гражданского и патриотического воспитания дошкольников. Они позволяют объединить образовательные, воспитательные и развивающие задачи в едином процессе. Для дошкольника музей становится пространством живого общения с историей и культурой, местом, где формируются первые представления о прошлом и настоящем своей малой родины. Такие занятия создают прочную основу для становления гражданского самосознания, уважения к историко-культурным ценностям и бережного отношения к ним.

Особое значение имеет совместное участие воспитанников и их родителей, воспитателей дошкольного учреждения в экскурсиях. Включение членов семей в воспитательный процесс позволяет дошкольникам осознать значимость истории не только через слова педагога, но и через пример родителей воспитанников.

Родители воспитанников, вовлеченные в культурно-патриотическую деятельность, формируют у дошкольника устойчивую традицию семейного досуга, связанного с историей родного края.

Таким образом, экскурсии выходного дня по музеям г. Могилева, организованные в тесном сотрудничестве учреждения дошкольного образования и семей воспитанников, являются современной и эффективной формой гражданского и патриотического воспитания. Они способствуют развитию интереса к истории и культуре родного города, формированию эмоциональной привязанности к малой родине, воспитывают чувство гордости за свою страну и ее достижения.

Список литературы

1. Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: постановление Министра образования Респ. Беларусь, 04 августа 2022 г. № 225 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. URL: https://edu.gov.by/imaqes//2022/08/ stsndart-dohkol-obraz.pdf (дата обращения: 01.09.2022).

2. Учебная программа дошкольного образования. – Минск: Национальный институт образования, 2023. – 380 с.

УДК 373.2:316.4

Социальное партнерство как условие вариативных форм образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации

Т. П. Мойсей
воспитатель,
МДОУ № 33 «Радуга»,
г. Отрадное, Россия

Статья посвящена роли социального партнерства в повышении качества дошкольного образования. Автор рассматривает взаимодействие детского сада с различными учреждениями как ключевое условие для создания вариативной образовательной среды, всестороннего развития ребенка и профессионального роста педагогов.

Ключевые слова: социальное партнерство, дошкольная образовательная организация, вариативные формы образования, качество дошкольного образования, социокультурная среда, взаимодействие с социумом, сотрудничество с родителями, социализация ребенка.

Social Partnership as a Condition for Various Forms off Educational Activity in a Preschool Educational Organization

T. P. Moisei

The article is devoted to the role of social partnership in improving the quality of preschool education. The author considers the interaction of a kindergarten with various institutions as a key condition for creating a diverse educational environment, comprehensive development of children, and professional growth of teachers.

Key words: social partnership, preschool educational organization, alternative forms of education, quality of preschool education, socio-cultural environment, interaction with society, cooperation with parents, socialization of children.

Дошкольные организации играют важную роль в воспитании и подготовке поколения, которое будет определять прогресс общества. Задача дошкольного образования – воспитать здорового, уверенного, счастливого, умного, доброго и успешного ребенка. Ключевое условие – взаимодействие дошкольных организаций с социальными партнёрами, что закреплено во ФГОС, в разделе I. Пункт 1.6. стандарта направлен на решение следующих задач:

– создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [8, с. 5];

– обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей» [8, с. 6].

Для решения этих задач прямо указано необходимое условие:

Пункт 3.2.5. «В целях обеспечения реализации основной образовательной программы дошкольного образования в Организации должны быть созданы условия для: взаимодействия с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи» [8, с. 17].

По определению И. А. Хоменко, «Социальное партнерство – совместная деятельность субъектов образовательного процесса, основанная на доверии, общих целях, добровольности и взаимной ответственности за результат» [5, с. 49].

Одним из путей повышения качества дошкольного образования является установление прочных связей с социумом, что считается ключевым направлением. Развитие социальных связей ДОО с культурными и научными центрами способствует духовному развитию детей и улучшает взаимодействие с родителями через социальное партнерство.

Одновременно этот процесс: способствует росту профессионального мастерства всех специалистов детского сада, работающих с детьми; повышает статус дошкольной организации; указывает на особую роль его социальных связей в развитии каждой личности и тех взрослых, которые входят в ближайшее окружение ребенка.

Вариативность программ и форм работы с детьми в социальном партнерстве обеспечивает дошкольникам доступ к качественным образовательным услугам.

Социальное партнерство в сфере дошкольного образования – это особый тип организации совместной деятельности дошкольных образовательных учреждений с участниками социально-педагогического партнерства: государственными и местными органами власти, общественными организациями и социальными группами – деятельности, нацеленной на согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса [7, с. 1].

Социальное партнерство реализуется через диалог для согласования интересов. В образовании это улучшает качество и эффективность, а также помогает создать новую внешнюю среду для дошкольных учреждений. Социально-педагогическое партнерство способствует адаптации образования к современным условиям.

ДОО обеспечивает базу для социализации детей. Образовательная организация часто не может гарантировать высокое качество этого процесса из-за ограниченных ресурсов. Поэтому важно сотрудничать с дополнительными образовательными организациями [3, с. 30].

Социальное партнерство помогает социализировать подрастающее поколение. Не все образовательные организации это осознают.

Наш детский сад окружают несколько учреждений общего и дополнительного образования. Это помогает родителям вовлекать детей в дополнительные кружки и развивающие студии. Наше МБДОУ имеет договоры о сотрудничестве

с различными организациями города. Каждая организация предоставляет также годовой план работы.

Цель социального партнерства: привлечение дополнительных ресурсов для гармоничного развития ребенка.

Задачи:

1. Разнообразить образовательную среду развития ребенка.
2. Координировать и укреплять взаимодействия всех участников воспитательного процесса: воспитанников, педагогов, родителей, общественности.

Наш детский сад является открытым для социальных партнеров и всегда готов принять любые предложения и предоставить необходимые условия.

Коллектив МБДОУ строит связи с социумом на основе следующих принципов:

1. Учета запросов общественности.
2. Уважительного отношения ко всем участникам социального партнерства.
3. Соблюдения законов, нормативных актов организаций.

Мы развиваем партнерство через образовательную деятельность. Взаимодействие строится с учётом интересов детей, родителей и педагогов.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида № 33 «Радуга» работает с 1979 г. В настоящее время в детском саду сформирован коллектив единомышленников с благоприятным психологическим климатом, который способствует нормальному процессу решения стоящих перед коллективом задач.

Работа нашей дошкольной организации строится на идеях социокультурного комплекса:

1. Идея открытости нашего детского сада позволяет нам открыть двери образовательной организации для всех граждан микрорайона и города.
2. Идея спортивно-оздоровительной деятельности в детском саду помогает создать систему спортивно-досуговой и оздоровительной деятельности с воспитанниками и приобщить значительную часть детей и их родителей к здоровому образу жизни.
3. Идея художественно-эстетического воспитания дошкольников дает возможность осуществления комплексного подхода к развитию художественных способностей и формированию эстетических вкусов детей. Общими силами педагогов, родителей, детей создается эстетически привлекательная образовательно-культурная среда.
4. Идея коммуникативно-познавательного воспитания детей ориентирует на ознакомление с миром природы, развитие устной речи, формирование элементарных математических представлений.
5. Идея нравственного воспитания детей направлена на формирование гуманного отношения к окружающему миру, любви к родной семье, родному дому, краю, городу, Родине.

Мы считаем, что таким образом деятельность социокультурного центра поможет: улучшить физическое, психическое и нравственное здоровье детей; социально адаптироваться в современных условиях; овладеть цивилизованными способами общения с детьми и взрослыми.

Интеграция социального партнерства строится через интересы семьи как ключевого пространства социализации дошкольников. Важны семейные связи, качество детско-родительских отношений и педагогическая компетенция родителей [6, с. 58]. Для взаимодействия с родителями создаем систему, основанную на изучении их запросов через анкетирование. Это помогает определить направления дальнейшего сотрудничества, включающие два взаимосвязанных аспекта.

Эффективными формами взаимодействия с родителями зарекомендовали себя наглядно-информационные (информационно-ознакомительные, информационно-просветительские), в том числе через электронные образовательные ресурсы и социальные сети, которые решают задачи ознакомления родителей с условиями, содержанием и методами по развитию, воспитанию и оздоровлению детей [5, с. 50].

По результатам анкетирования и наблюдений выявлены три группы родителей: активные, малоактивные и неактивные. Основная причина низкой активности – «сверхзанятость». Для этой группы мероприятия проводились в удобное время.

Система дошкольного образования требует вариативности и единства [4, с. 4]. Важным ресурсом является социальное партнерство, потенциал которого еще не полностью использован. Наша дошкольная организация в г. Отрадном, окруженная образовательными учреждениями, взаимодействует с ними через договоры и планы, обеспечивая качественное образование и социализацию детей.

Анализ интересов детей и их дифференциация позволили детскому саду наладить сотрудничество с общественными и социальными учреждениями. Взаимодействие с партнёрами способствует всестороннему развитию детей, повышению педагогического мастерства, укреплению здоровья и улучшению материально-технической базы [1, с. 17].

МДОУ № 33 «Радуга» связывает многолетнее сотрудничество с организациями:

– МБОУ «Лицей г. Отрадное». Воспитатели посещают открытые уроки со своими выпускниками, а учителя приходят на занятия в детский сад, чтобы познакомиться с будущими школьниками.

– Дошкольные образовательные учреждения г. Отрадное. Мастер-классы, открытые занятия и семинары.

– МКОУ «Центр диагностики и консультирования» г. Кировска. Консультирование родителей и педагогов по проблемам развития, воспитания, обучения и социальной адаптации детей.

– ГКОУ ЛО «Павловский центр Логос» п. Павлово-на-Неве. Павловский центр «Логос» при необходимости принимает дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, помогает решать проблемы в речевом развитии благодаря использованию современных технологий.

– МБОУ ДОД «Детская школа искусств» г. Отрадное. Педагоги заинтересовывают наших воспитанников игрой на музыкальных инструментах.

– МБУК «Культурный центр «Фортуна». Городские творческие конкурсы для детей: «Давно закончилась война», «Люблю тебя, мой край родной», «Звёздный час».

– МБОУ ДОД «Отрадненская детско-юношеская спортивная школа» г. Отрадное. Семейные спортивные праздники, эстафеты для детей старшего дошкольного возраста «Папа, мама, я – спортивная семья», посвященные Дню города Отрадное, Дню Победы. Кроме того, педагоги ДЮСШ проводят экскурсии для воспитанников подготовительных к школе групп.

– МКУ «Отрадненская городская библиотека». Сотрудники библиотеки регулярно проводят с нашими воспитанниками литературные викторины, посвященные юбилеям детских писателей, а также квесты и игры по мотивам прочитанных книг.

– поликлиники г. Отрадное и г. Кировска. Медицинские работники проводят профилактические осмотры воспитанников, обследование перед поступлением в школу. На базе детского сада детям проводятся плановые профилактические прививки.

– МБОУ ДОД «Центр внешкольной работы» г. Отрадное. Бесплатные кружки для дошкольников на базе детского сада. «Бусинка» – бисероплетение, «Юные художники» – рисование, «Давайте поиграем» – русские народные игры и традиции, «Мультстудия» – создание своих мультфильмов детьми – эти и многие другие кружки с удовольствием посещают наши воспитанники.

– отряд ГКУ «Ленинградская областная противопожарная спасательная служба». Мероприятия проводятся в игровой и познавательной форме: «Огонь – друг, огонь – враг», «Пожарная эстафета». Каждый год дети старшего дошкольного возраста участвуют в областном конкурсе рисунков «Неопалимая купина».

– ГИБДД ОМВД г. Кировска. Ежегодно воспитанники подготовительных к школе групп участвуют в областном конкурсе рисунков «Дорога и мы».

Таким образом, в условиях социального партнерства вариативность содержания программ и форм работы с детьми создает благоприятные условия для эффективного образования максимального количества дошкольников.

Социальное партнерство ДОО с городскими учреждениями расширило социокультурную среду для детей. Обновленная модель партнерства с использованием ресурсов культуры, СМИ, интернета и центров развития благотворно влияет на детский сад как социокультурный комплекс и расширяет образовательное пространство.

Социальное партнерство развивает ДОО. Оно расширяет культурно-образовательную среду, гармонизирует отношения социальных групп и повышает общекультурный уровень дошкольников [7, с. 15]. Дети познают мир, взаимодействуют со сверстниками и взрослыми, учатся поведению в обществе. Это повышает качество образования и реализацию стандартов.

Список литературы

1. Балалиева О. В. Социальное партнерство как организационная инновация дошкольного образовательного учреждения // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 5. – С. 16–19.

2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]. – М., 2002. – С. 31.

3. Буева И. Социальное партнерство: детский сад и дополнительное образование // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 7. – С. 30–31.

4. Гавриченко Г. С кем дружит ДОУ? // Обруч: образование, ребенок, ученик. – 2007. – № 4. – С. 3–8.

5. Гоманюк О. Ю. Эффективные пути решения организации социального партнерства в ДОУ / О. Ю. Гоманюк, О. В. Ларина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 11.1 (353.1). – С. 49–52. – URL: https://moluch.ru/archive/353/77549.

6. Зинченко Г. П. Социальное партнерство: учебник. – М.: Дашков и К: Академцентр, 2010. – 223 с.

7. Каткова И. В. Организация совместной деятельности дошкольных образовательных учреждений с участниками социально-педагогического партнерства // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 2015. – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2015/08/17/organizatsiya-sovmestnoy-deyatelnosti-doshkolnyh

8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изм. и доп.).

УДК 37.01

Эффективные практики организации образовательной деятельности в современных условиях

С. К. Певчева
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 1 «Берёзка»,
г. Кировск, Россия

В статье представлен опыт работы воспитателя с родителями в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: эффективные практики, организация образовательной деятельности, методы работы с родителями.

Effective Practices of Organizing Educational Activities in Modern Conditions

S. K. Pevcheva

The article describes the work with parents in a preschool institution from the experience of a teacher.

Key words: effective practices, organization of educational activities, methods of working with parents.

Актуальность работы с родителями в детском саду обусловлена тем, что конструктивное взаимодействие дошкольной образовательной организации (ДОО) и семьи является важнейшим условием успешной социализации и развития воспитанников. Данный тезис подтверждается рядом существенных факторов.

В первую очередь эффективность дошкольного образования напрямую зависит от слаженного сочетания профессиональной компетенции педагогического коллектива и педагогической культуры родителей. Такое партнерство создает единое воспитательное пространство, позволяя объединить усилия для обеспечения максимально благоприятных условий для развития каждого ребенка.

Кроме того, в соответствии с современными федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования (ФГОС ДО) система дошкольного образования нацелена на достижение гармоничного и всестороннего развития личности ребенка, важнейшей составляющей которого выступает его социализация. Совместная работа с семьями воспитанников способствует подготовке детей к жизни в обществе, формируя у них умения постоянно учиться, критически и творчески мыслить.

Наконец, принцип преемственности реализуется через тесное взаимодействие детского сада и семьи. Это обеспечивает плавный и последовательный переход ребенка на следующую ступень образования – школу, что минимизирует стресс и адаптационные трудности в будущем.

Работа с родителями в детских садах регулируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, который выделяет приоритетную роль родителей в образовании, а также федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, который определяет сотрудничество дошкольного образовательного учреждения и семей воспитанников как одно из ведущих принципов дошкольного образования. Другим важным документом является федеральная образовательная программа дошкольного образования, определяющая «вовлечение родителей (законных представителей) в процесс реализации образовательной программы» как одно из психолого-педагогических условий.

Перечислим некоторые задачи работы с родителями: установить партнёрские отношения с семьёй каждого воспитанника; объединить усилия семьи и детского сада для развития и воспитания детей; создать атмосферу взаимопонимания и общности интересов, позитивный настрой на общение; активизировать и обогащать умения родителей по воспитанию детей; поддерживать уверенность родителей в собственных педагогических возможностях и многое другое.

Для взаимодействия с родителями в детских садах используются разнообразные формы, такие как родительские собрания – обмен информацией между воспитателем и родителями, повышение педагогической культуры родителей; индивидуальные консультации – общение с родителями каждого воспитанника, ответы на вопросы о воспитании и развитии ребёнка; наглядно-информационные методы – знакомство родителей с условиями, задачами, содержанием и методами воспитания детей (выставки детских работ, стенды, папки-передвижки); совместные мероприятия – проведение праздников и конкурсов, игр, концертов или спортивных соревнований среди семей и многое другое.

Оценка эффективности взаимодействия с родителями в условиях дошкольной образовательной организации представляет собой системный процесс, осуществляемый посредством регулярного мониторинга. Данный мониторинг направлен на комплексное изучение широкого спектра параметров: особенностей семейного воспитания, уровня педагогической культуры родителей, индивидуальных характеристик развития ребёнка, а также запросов и ожиданий семей от сотрудничества с детским садом.

Процедура мониторинга реализуется поэтапно.

Первичный (входной) этап нацелен на сбор базовой информации о семье, сложившейся практике воспитания, а также на выявление интересов и потребностей родителей в рамках образовательного партнёрства.

Промежуточный (формирующий) этап позволяет оценить сформированность педагогических представлений и практических умений родителей в актуальных областях развития ребёнка. Результаты данного этапа являются основой для проектирования целевых форм взаимодействия и индивидуальных образовательных маршрутов.

Итоговый (аналитический) этап служит для определения степени эффективности проделанной работы, анализа удовлетворённости всех участников образовательных отношений её результатами, а также формулирования перспективных задач на последующий период.

Таким образом, системный мониторинг обеспечивает целостное видение процесса взаимодействия, позволяя выстраивать работу с детьми и их законными представителями через внедрение эффективных практик организации образовательной деятельности и применение разнообразных научно обоснованных методов и подходов.

В своей работе с родителями мы используем эффективную практику организации образовательного процесса – проектную деятельность. Все большую актуальность приобретает такая форма совместной деятельности, как проекты. Они меняют роль воспитывающих взрослых в управлении детским садом, в развитии партнерских отношений, помогают им научиться работать в команде, овладеть способами коллективной мыслительной деятельности; освоить алгоритм создания проекта, отталкиваясь от потребностей ребенка; достичь позитивной открытости по отношению к коллегам, воспитанникам и родителям, к своей личности; объединить усилия педагогов, родителей и детей с целью реализации проекта.

Идеями для проектирования могут стать любые предложения, направленные на улучшение отношений педагогов, детей и родителей, развитие ответственности, инициативности – например, организация семейного летнего отдыха дошкольников, проведение Дня семьи в детском саду, создание сетевого интернет-сообщества воспитывающих взрослых и другое.

За учебный год мы успеваем эффективно использовать данную форму работы. Проектная деятельность в детском саду – это способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели. Суть метода проекта заключается в стимулировании интереса детей к определённым

проблемам, для решения которых необходимо владеть знаниями, а через проектную деятельность показать применение этих знаний на практике. Выделяют три основные вида проектной деятельности:

– творческая. После воплощения проекта в жизнь следует оформление результата в виде детского праздника;

– исследовательская. Дети проводят опыты, после чего результаты оформляют в виде газет, книг, альбомов, выставок;

– нормативная. Дети сами создают систему правил и норм поведения в группе, детском саду.

Основная цель проектного метода в дошкольных учреждениях – развитие свободной творческой личности ребёнка. Проектная деятельность, при которой взрослый создаёт условия для самореализации ребёнка, является ключевым элементом пространства детской инициативы. Ключевым условием её эффективности является обеспечение подлинной авторской позиции ребёнка: проект должен быть задуман и реализован самими детьми. Роль взрослого заключается не в директивном руководстве, а в грамотном педагогическом сопровождении.

Задачи педагога включают:

- Своевременное выявление и поддержку проявлений детской инициативы.
- Помощь в осознании и формулировке детьми собственных замыслов и идей.
- Содействие в реализации проекта при сохранении авторства и активной позиции детей.
- Организацию презентации результатов проекта, обеспечивающую его публичное предъявление.
- Помощь в осмыслении значимости полученного продукта или результата для себя и окружающих.

Ожидаемыми результатами такой деятельности являются:

- Развитие инициативности и самостоятельности.
- Формирование адекватной самооценки, чувства собственного достоинства и осознания своей значимости в коллективе.
- Воспитание социальной ответственности и стремления быть полезным.
- Развитие познавательных способностей: умения анализировать, работать с информацией, делать выводы.
- Формирование регулятивных умений: целеполагания, планирования, достижения запланированного.
- Совершенствование коммуникативных навыков: умения презентовать результат, сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

Русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский писал: «Природа – важнейшее средство воспитания детей дошкольного возраста, воспитания у них душевного благородства. Логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей. День, проведенный ребенком по среди рощ и полей, стоит многих недель проведенных на учебной скамье».

Это говорит о том, что ребенку необходимо соприкосновение с природой. Она так многообразна и полноценна, что можно с уверенностью сказать, что это

постоянный источник вдохновения как для детей, так и для взрослых. Поэтому нельзя упускать возможность впитывать все многообразие милости природы. Природа даст ребенку все, а проектная деятельность укрепит и возвысит познания детей.

В заключение хотим поделиться некоторыми авторскими эффективными практиками проведения проектной деятельности в дошкольном образовательном учреждении.

Проект «9 Мая – День Победы».

Цель проекта: систематизация и углубление представлений о Великой Отечественной войне через призму уже имеющихся знаний детей, воспитание патриотических чувств, сохранение преемственности поколений, формирование уважения к военной истории России и становление активной гражданской позиции, чувства гордости за свою Родину.

Задачи проекта:

– сформировать целостное представление об исторических событиях Великой Отечественной войны, интегрируя различные виды детской деятельности;

– пробудить устойчивый познавательный интерес к героическому прошлому нашей страны;

– развить эмоциональное восприятие произведений литературы, живописи и музыки военных лет; способствовать выражению собственных чувств через обогащение активного словаря и развитие чувства коллективизма;

– воспитать духовно-нравственные и патриотические чувства, гордость за свою страну, уважительное и заботливое отношение к ветеранам и старшему поколению, бережное обращение с семейными реликвиями (фотографиями, наградами).

Проект «Театр дарит радость».

Цель проекта: развитие устойчивого интереса к театрализованной деятельности через максимальное вовлечение дошкольников в игровые действия и стимулирование желания испытать себя в разнообразных сценических образах. Проект ориентирован на раскрытие и развитие творческого потенциала детей в сфере театрально-игрового творчества и приурочен к празднованию Всемирного дня театра (27 марта).

Задачи проекта:

– сформировать у воспитанников умение выстраивать последовательную и выразительную линию поведения в выбранной роли, развивая навыки перевоплощения и эмоциональной выразительности;

– развить способность к созданию и организации творческих групп для подготовки и проведения театрализованной деятельности, стимулируя инициативу в использовании всех доступных ресурсов (материальных, пространственных, человеческих);

– воспитать артистические качества и раскрыть творческий потенциал каждого ребёнка через активное вовлечение в разнообразные виды театрализованных представлений (игры-драматизации, инсценировки, ролевые диалоги).

Проект «Русская изба».

Цель проекта: формирование у детей дошкольного возраста целостных представлений об архитектуре, внешнем и внутреннем убранстве традиционного русского жилища – избы.

Задачи проекта:

- сформировать представления об особенностях строения и устройства русской избы;
- познакомить с многообразием предметов домашней утвари, их названиями и функциональным назначением;
- развить творческие способности и художественный вкус детей в процессе продуктивной деятельности;
- привлечь родителей к активному участию в совместном творческо-образовательном процессе;
- воспитать духовно-нравственные качества через приобщение к народным традициям и культуре;
- воспитывать любовь к русскому фольклору, в частности к чтению народных сказок.

Проект «Богатыри земли Русской».

Цель проекта: формирование основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста через погружение в эпическое наследие русского народа – былины и сказания о защитниках Родины.

Задачи проекта:

- сформировать представление о героическом прошлом Древней Руси и образе былинного богатыря как идеального защитника земли Русской;
- развить способности к восприятию и анализу литературных произведений, обогатить словарный запас, активизировать и совершенствовать связную речь, интонационную выразительность и монологическую речь;
- воспитать чувство патриотизма, гордости и любви к Родине и её национальным героям.

Проект «Этот загадочный космос».

Цель проекта: формирование у детей старшего дошкольного возраста первоначальных систематизированных представлений о Вселенной, Солнечной системе, её планетах и истории освоения космического пространства человеком.

Задачи проекта:

- сформировать устойчивый познавательный интерес к теме космоса;
- расширить и конкретизировать представления о звездах, планетах (их размерах, расположении относительно Солнца, отличительных особенностях);
- развить навыки командного взаимодействия, умение согласовывать собственные действия с действиями партнеров;
- развить творческие и познавательно-исследовательские способности;
- воспитать любовь к родной планете Земля, чувство уважения к достижениям отечественных героев-космонавтов.

Проект «Путешествие с копеечкой».

Цель проекта: заложить основы финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста через специально организованную игровую деятельность.

Задачи проекта:

- сформировать базовые экономические представления и основы финансовой грамотности;
- совершенствовать коммуникативные навыки и способствовать проявлению интереса к профессиональной деятельности взрослых;
- развить финансовую грамотность через разнообразные виды детской деятельности; тренировать память, внимание, речь и познавательную активность;
- развить умение творчески решать ситуационные задачи в области финансовых отношений в игре;
- расширить знания о базовых потребностях, научить дифференцировать понятия «потребности» и «желания».
- воспитать понимание сущности таких нравственно-экономических категорий, как бережливость, честность, экономность и благотворительность.

Проект «Под зонтиком доброты».

Цель проекта: формирование у детей младшего дошкольного возраста эмоционально-ценностного отношения к действительности, воспитание положительных качеств характера и устойчивой мотивации к совершению добрых поступков.

Задачи проекта:

- сформировать первоначальные представления о добре, доброте и хороших поступках;
- развить творческую активность и нравственные качества в процессе игровой деятельности;
- развить умение давать адекватную оценку своим поступкам и действиям окружающих, замечать положительные качества у людей и персонажей;
- стимулировать желание проявлять сочувствие, заботу и отзывчивость по отношению к окружающим;
- поощрять любое стремление ребенка совершать добрые дела;
- воспитать доброе отношение к близким и сверстникам, формировать умение признавать и исправлять свои ошибки;
- формировать навыки коллективной игры и сотрудничества.

Эти проекты можно использовать в своей профессиональной деятельности, так как ребенок с удовольствием включается в проектную деятельность, стремясь к новым знаниям. Родители тоже искренне вовлечены в эту деятельность. Можно увидеть скрытые и явные таланты как одних, так и других, что ведет к дальнейшему творческому вдохновению. Проектную деятельность хочется осваивать больше и больше, так как она интересна, результативна и доставляет всем большое удовольствие.

Список литературы

1. Веракса Н. Е., Комарова Т. С., Васильева М. А. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования. – М.: МОЗАЙКА – СИНТЕЗ, 2016. – 368 с.
2. Жукова О. Г. Формирование творческих начал личности в художественно-практической деятельности: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014. – 200 с.
3. Затулина Г. Я. Развитие речи дошкольников. Подготовительная группа: метод. пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2016. – 176 с.
4. Князева О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к русской народной культуры: Парциальная программа: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 304 с.
5. Костюченко М. П. Исследовательская деятельность на прогулках: экологические занятия с детьми 5–7 лет. – Волгоград: Учитель, 2014. – 87 с.
6. Микляева Н. В. Социально-нравственное воспитание дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 176 с.
7. Тугушева Г. П., Чистякова А. Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста: метод. пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 128 с.

УДК 821.161.1

К вопросу о преподавании русской литературы

М. М. Сатыбалдиев
старший преподаватель,
Ошский государственный педагогический университет им. А. Ж. Мырсабекова,
г. Ош, Киргизская Республика
Э. Т. Турдубекова
Ошский государственный педагогический университет им. А. Ж. Мырсабекова,
г. Ош, Киргизская Республика

В статье рассматриваются актуальные вопросы русского литературного языка в современном мире. Роль русской литературы в становлении и развитии русского литературного языка является фундаментальной и определяющей. Можно с уверенностью сказать, что именно литература, особенно в XIX в., сформировала тот язык, которым мы пользуемся сегодня. Этот процесс был не просто отражением языковой нормы, а активным, сознательным творчеством.

Ключевые слова: язык, речь, культура, народ, история, общество, человек, восприятие, духовный мир, культурные ценности, грамматика, душа, чувства человека, мысль, дидактика, обучение.

On the Issue of Teaching Russian Literature

M. M. Satybaldiev, E. T. Turdubekova

The article discusses the current issues of the Russian literary language in the modern world. Russian literature's role in the formation and development of the Russian literary language is fundamental and decisive. It is safe to say that literature, especially in the 19th century, shaped the language we use today. This process was not just a reflection of the linguistic norm, but an active, conscious creativity.

Key words: language, speech, culture, people, history, society, man, perception, spiritual world, cultural values, grammar, soul, human feelings, thought, didactics, learning.

Сегодня, в условиях трансформации образования, особая роль отводится подготовке учителей литературы, к которым предъявляются высокие требования. Их нужно научить вести системную и целенаправленную работу над формированием умений воспринимать, анализировать, интерпретировать и критически оценивать прочитанное, над развитием у детей потребности в систематическом чтении.

Учителю важно иметь не только методические и психолого-педагогические знания, но и глубокую теоретическую подготовку по преподаваемому предмету, например, в области литературоведения. Роль русской литературы в становлении и развитии русского литературного языка является фундаментальной и определяющей. Можно с уверенностью сказать, что именно литература, особенно в XIX в., сформировала тот язык, которым мы пользуемся сегодня. Этот процесс был не просто отражением языковой нормы, а активным, сознательным творчеством. Разберем эту роль по ключевым направлениям.

Нормализация и кодификация языка. До XIX в. русский литературный язык представлял собой сложную смесь церковнославянизмов, европеизмов (в основном галлицизмов) и разговорных народных элементов. Не было единой нормы. Именно А. С. Пушкина по праву считают основоположником современного русского литературного языка. Поэт блестяще решил проблему выбора между «высоким» штилем (славянизмы) и «низким» (просторечие), синтезировав различные стихии. Он легитимизировал использование живой разговорной речи в литературе, показал, что простое и ясное выражение мысли может быть более мощным, чем напыщенная риторика [4, с. 56].

Он выработал ту самую золотую середину – гармоничный, гибкий, богатый и общепонятный язык, который стал эталоном. А. С. Пушкин создал не просто произведения, а модель языка, которой стали следовать все последующие писатели.

Расширение лексикона. Многие слова и выражения были введены или популяризированы именно литераторами. Например, Карамзин ввел слово «промышленность», Салтыков-Щедрин – «благоглупость» и «мягкотелость», Достоевский – «стушеваться». М. Ю. Лермонтов, И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой обогатили язык бесчисленным количеством точных и образных слов.

Разработка функциональных стилей. Литература создала и отточила инструментарий для разных задач. Глубочайший внутренний монолог у Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского потребовал разработки сложного синтаксиса, способного передавать тончайшие оттенки мысли и чувства.

Социальная и бытовая характеристика. Речь героев Гоголя, Островского, А. П. Чехова – это не просто диалоги, а мощный инструмент создания характера и отражения социальной среды. И. С. Тургенев и многие поэты (Золотой и Серебряный век) разработали изощренный язык для описания природы [3, с. 78].

Литература XIX в. целенаправленно «открывала двери» для языка всех слоев общества. Классицизм и сентиментализм XVIII в. часто использовали искусственный, «салонный», язык. Реалисты же стали активно включать в свои произведения: диалектизмы для придания местного колорита и authenticity (подлинности); профессиональную лексику (охотничью у И. С. Тургенева, военную у Л. Н. Толстого, медицинскую у А. П. Чехова и Булгакова). Это сделало литературный язык живым, полнокровным и доступным для понимания более широкой аудитории.

В периоды социальных потрясений или засилья бюрократического канцелярита (что особенно актуально сегодня) именно классическая литература остается точкой отсчета и эталоном чистоты языка. Тексты А. С. Пушкина, И. С. Тургенева, А. П. Чехова, И. А. Бунина – это образцы ясности, точности и глубины. Изучение русской литературы в школе – это одновременно и изучение норм литературного языка, прививание вкуса к хорошей речи [5, с. 90]. В трудные времена (например, в эмиграции) именно язык великой литературы становился главным символом национальной идентичности и культурного кода.

Как отмечалось выше, до А. С. Пушкина русский литературный язык был разделен. Существовали три основных стихии, которые плохо сочетались друг с другом: высокий стиль (обилие церковнославянизмов, архаичная лексика) – использовался в одах, трагедиях; средний стиль (заимствования из французского языка, «салонная» речь) – доминировал в светской поэзии и прозе; низкий стиль (просторечия, народные выражения) допускался только в комедиях и баснях. Заслуга А. С. Пушкина в том, что он сломал эту устаревшую систему «трех штилей» и создал новый единый литературный язык. Он взял лучшее из каждой стихии: из церковнославянского – величие, глубину, музыкальность; из европейских языков – точность, логику, способность выражать сложные абстрактные понятия; из живой народной речи – простоту, выразительность, энергию, юмор. Поэт показал, что самые глубокие мысли и тончайшие чувства можно выражать ясно, просто и точно, без напыщенности и условностей. Язык А. С. Пушкина – это язык гармонии и соразмерности. Он активно использовал просторечия и народные выражения не только в характерах героев (как делали до него), но и в авторской речи, показывая, что это – полноправная часть национального языка [2, с. 121].

Такова лексика моряков в «Медном всаднике», военных в «Капитанской дочке» и т. д. Это сделало литературный язык живым, демократичным и общепонятным. До А. С. Пушкина грамматические нормы еще колебались. Его творчество стало практическим эталоном: он утвердил современные ему морфологические нормы (окончания, спряжения, склонения); отточил и закрепил синтаксис – построение предложений. Пушкинский синтаксис отличается ясностью, легкостью и невероятной емкостью. Короткая фраза у него может нести огромную смысловую и эмоциональную нагрузку. Поэт показал бесконечные возможности словообразования или придал новое, глубокое значение уже существующим выражениям. А. С. Пушкин доказал, что обновленный им язык универсален и подходит для абсолютно любых жанров и

тем: от легкого, изящного «Евгения Онегина» до философского «Пророка»; от исторической повести «Капитанская дочка» до фантастической «Пиковой дамы»; от народной драмы «Борис Годунов» до «Маленьких трагедий». Он поднял жанр народной сказки до уровня высокой литературы, обогатив ее язык.

Ни одна тема – любовь, философия, история, политика, быт – не осталась ему недоступна. Язык произведений Пушкина стал точкой отсчета, образцом и нормой для всех последующих поколений русских писателей. Не только поэты, но и прозаики – Н. В. Гоголь, И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский – считали его своим учителем и отталкивались от созданной им языковой системы. Именно пушкинский язык был взят за основу при создании первых академических словарей и грамматик русского языка. Он систематизировал и кодифицировал язык на практике. Значимость художественных произведений Пушкина можно сравнить со значением фундамента для здания [1, с. 74].

Таким образом, А. С. Пушкин:

- синтезировал разрозненные элементы языка в единую, гармоничную систему;
- демократизировал язык, открыв дорогу живой народной речи;
- утвердил современные грамматические и стилистические нормы;
- доказал универсальность и безграничные выразительные возможности языка;
- создал эталон, на который равняются вот уже более двух веков.

Без А. С. Пушкина русский литературный язык развивался бы иначе, гораздо медленнее и, вероятно, остался бы более архаичным, книжным и оторванным от народной почвы. Он подарил языку современность, простоту и величие. Русский литературный язык – это не просто инструмент, а проводник гуманистических идей. Его развитие напрямую связано со стремлением выразить всю сложность человеческой души. Язык вобрал в себя высокие церковнославянские пласты (для передачи глубоких философских и духовных тем) и живой, гибкий народный язык (для реалистичности и передачи речи простых людей). Это позволило с одинаковой мощью описывать и бал в аристократическом доме, и душевные терзания крестьянина. Русский язык невероятно точен для передачи оттенков чувств и мыслей. Вспомним, как Л. Н. Толстой описывает малейшие движения души или как А. П. Чехов одним штрихом, одной деталью («человек в футляре») рисует целый тип личности и трагедию несвободы.

Классики сознательно использовали язык как средство нравственного преображения читателя. Через красоту, точность и глубину слова они доносили свои гуманистические идеалы. Язык А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, И. С. Тургенева сам по себе воспитывает вкус и чувство меры.

А. С. Пушкин. Его заслуга в «человеческом» взгляде на любого героя. Он одним из первых с глубоким сочувствием написал о «маленьком человеке» («Станционный смотритель»).

Н. В. Гоголь. В «Шинели» он довел тему «маленького человека» до высокой трагедии, а в «Мертвых душах» с болью и горечью показал, как среда и пороки «умерщвляют» человеческую душу.

Ф. М. Достоевский – вершина русского гуманизма. Его знаменитый принцип «Смирись, гордый человек!» это призыв к спасению через сострадание, смирение и любовь к «братьям во Христе». Он исследовал самые темные бездны человеческой души (убийство, грех, безумие), чтобы найти в них свет искупления («Преступление и наказание»).

Л. Н. Толстой. Его гуманизм в «диалектике души», в бескомпромиссном поиске правды и смысла. Он обличал ложь общественных институтов (война, государство) и верил в простые общечеловеческие ценности: семью, любовь, труд, природу («Война и мир», «Анна Каренина»).

А. П. Чехов. Его гуманизм в тихой, лирической грусти и сострадании к обыденным человеческим несчастьям. Он ненавидел пошлость и показывал, как красивые и умные люди губят себя и свою жизнь из-за лени, страха и безволия («Дама с собачкой», «Палата №6», «Вишневый сад»).

Гуманистический характер русской литературы – это ее душа. Он выражается в глубоком, пронзительном внимании к внутреннему миру человека, в бескомпромиссной вере в его достоинство даже на дне падения, в острой боли за несправедливость и в постоянном, мучительном поиске правды и смысла. Русский литературный язык, достигший невероятной гибкости, точности и глубины, стал идеальным проводником этих идей. Вместе писатели сформировали уникальный феномен: литературу, которая ставит перед читателем не столько эстетические, сколько нравственные и экзистенциальные вопросы, заставляя его не просто читать, а сопереживать, страдать и размышлять о самом главном. Именно это сделало русскую классику достоянием всего человечества.

Александр Сергеевич Пушкин – великий русский поэт, основоположник современного литературного языка. Одним из важнейших источников вдохновения для него стало устное народное творчество, т е. сказки, песни, пословицы, былины и предания, передававшиеся из поколения в поколение. С ранних лет Пушкин был окружён народной речью и сказочной атмосферой. Большую роль в этом сыграла няня Арина Родионовна, которая рассказывала маленькому Саше сказки, пела народные песни, делилась легендами. Эти рассказы глубоко запали в душу поэта и стали основой его будущего творчества [1, с. 70].

Под влиянием народной поэзии Пушкин написал целую серию сказок в стихах**,** среди них:

- *«Сказка о рыбаке и рыбке»,* основанная на фольклорном сюжете о волшебной золотой рыбке;
- *«Сказка о попе и о работнике его Балде»* с ярким народным юмором и моралью;
- *«Сказка о царе Салтане»* с волшебными превращениями, богатырями и морем;
- *«Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях»* напоминает сюжет «Белоснежки», но выполнена в русском стиле.

Эти произведения написаны простым и выразительным языком с использованием фольклорных формул: *«в тридевятом царстве», «долго ли, коротко ли»,*

«жили-были». А. С. Пушкин использовал в своих произведениях пословицы, поговорки, народные выражения, чтобы сделать речь более живой и понятной. Он ценил мудрость и поэтичность народной речи**,** что помогло ему создать язык, близкий как простому народу, так и образованному читателю.

Фольклор дал А. С. Пушкину особое понимание народного мировоззрения:

- уважение к справедливости;
- вера в добро и наказание зла;
- ирония по отношению к жадности, глупости и гордости.

Эти идеи мы видим почти в каждой его сказке и во многих других произведениях.

Таким образом, устное народное творчество сыграло огромную роль в формировании А. С. Пушкина как писателя. Он не просто пересказывал сказки, а творчески перерабатывал фольклор, превращая его в настоящие литературные шедевры. Благодаря А. С. Пушкину народная поэзия заняла достойное место в русской литературе, а сам поэт стал голосом русского народа.

В «Капитанской дочке» А. С. Пушкин широко использует описания русской деревенской жизни, быта и народных обычаев, которые были переданы в устной традиции:

- описание сельской жизни, крестьянских обычаев, праздников, семейных традиций;
- передача народных поверий и суеверий**,** которые играют важную роль в жизни героев (например, страх перед потусторонним миром, роль оберегов);
- взаимоотношения между крестьянами и дворянами показывают народную ментальность и мораль.

А. С. Пушкин использует живую народную речь в диалогах, особенно у крестьян и солдат:

- в речи героев встречаются пословицы, поговорки и простонародные выражения**,** что придаёт достоверность и колорит произведению;
- персонажи говорят просто и понятно, как это принято в народном общении, что создаёт атмосферу настоящего русского быта.

В романе присутствуют мотивы, характерные для устного народного творчества:

- история Пугачёвского восстания напоминает народные былины и предания о героях и разбойниках;
- образ Пугачёва перекликается с образом народного вождя – не только жестокого мятежника, но и человека, который воспринимается народом как защитник бедных;
- в повествовании часто встречаются народные сюжеты о чести, долге, предательстве и любви;
- в произведении звучит народная мораль о добре и зле, справедливости и судьбе;
- А. С. Пушкин показывает, как традиционные ценности и устои народа влияют на поведение героев;
- важное место занимает идея чести и долга, которые глубоко укоренены в народном сознании.

В «Капитанской дочке» А. С. Пушкин использует материалы устного народного творчества не только для создания атмосферы и колорита, но и как основу для раскрытия идей произведения. Народные традиции, язык и мораль помогают передать дух эпохи и показать внутренний мир героев через призму народного восприятия.

Таким образом, русская литература сыграла фундаментальную роль в становлении и развитии русского литературного языка. Через творчество великих писателей и поэтов – от А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова до Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского – язык обогащался, приобретал выразительность, гибкость и силу. Литература стала не только средством художественного выражения, но и инструментом формирования национального самосознания, сохранения культурных традиций и объединения народа. Особое значение имело включение в литературный язык элементов народной речи и фольклора, что сделало его живым и близким людям.

Список литературы

1. Ефимов А. И. История русского литературного языка. – М.: Просвещение, 1937. – 380 с.
2. Костомаров Н. И. История русской литературы. – М.: Просвещение, 1966. – 360 с.
3. Лотман Ю. М. Русская литература и русская культура. – М.: Худ. лит., 1958. – 240 с.
4. Пушкин А. С. Избранные произведения. – М.: Просвещение, 1964. – 280 с.
5. Тихонов В. Н. История русского литературного языка. – М.: Просвещение, 1972. – 320 с.

УДК 37:793.327

Развиваемся и оздоравливаемся вместе с Ритмиком

А. А. Смирнова
старший воспитатель,
МКДОУ № 2 г. п. Ульяновка,
Ленинградская область, Россия
Н. В. Лучкина
музыкальный руководитель,
МКДОУ № 2 г. п. Ульяновка,
Ленинградская область, Россия

В статье представлена авторская парциальная программа «Путешествие в королевство ритма вместе с Ритмиком», которая способствует развитию чувства ритма у дошкольников 5–7 лет. Акцент сделан и на реализации в рамках Программы блока № 2 «Телесная перкуссия».

Ключевые слова: чувство ритма, ритмотерапия, телесная перкуссия.

We are Growing and Recovering with Ritmik

A. A. Smirnova, N. V. Luchkina

The article presents the author's partial program "Journey to the kingdom of rhythm with Rhythmic", which promotes the development of a sense of rhythm in preschoolers aged 5–7 years. The emphasis is also placed on the implementation of the block No. 2 "Body percussion" within the framework of the Program.

Key words: sense of rhythm, rhythmic therapy, body percussion.

Аристотель считал, что «когда мы воспринимаем ухом ритм и мелодию, у нас изменяется душевное настроение» [2]. Мы знаем, что вся жизнь человека находится в едином ритме с окружающим миром. «Ритм – чередование каких-либо элементов (звуковых, двигательных и т. п.), происходящее с определенной последовательностью, частотой и т. п.» [5].

В основе любой музыки и танца тоже лежит ритм, он, несомненно, является пульсом музыки и танца, одним из важнейших элементов в музыкальных и танцевальных композициях. Издавна установлено, что ритм – мощный источник воздействия на человека. Известные ритмы 2/4, 3/4, 4/4, 6/8 и т. д. имеют прямое соответствие ритмам жизненных процессов в организме.

«Ритм – это первое, что мгновенно и неосознанно находит отклик в нашем теле. Темпо-ритм прослушиваемой музыки входит в резонанс с ритмом мозговых структур. Любая музыка, воздействуя на мозговые колебания, изменяет эмоциональное состояние слушателя, тем самым, вольно или невольно, вводит его в измененное состояние сознания (транс). Одни мелодии делают это быстрее, другие медленнее. Большое значение здесь играет частота, амплитуда, ритмичность» [4].

Семь причин, почему важно развивать чувство ритма:

1. Работа с ритмом поможет детям лучше осознавать и контролировать собственное тело, так как оно само по себе ритмично – дыхание, пульс, режим сна и бодрствования. Это будет способствовать их физическому и психическому здоровью.

2. Ребенок станет более уравновешенным, тревожность и высокая возбудимость уйдут, так как он научится контролировать свои эмоции через осознание тела и дыхания. Тренировка чувства ритма создаст условия для улучшения кровообращения и поможет избавиться от психических и физических зажимов.

3. Ритмические игры и упражнения способствуют развитию психических процессов (зрительной и слуховой памяти, внимания, восприятия, мышления), межполушарных связей, волевых усилий и контроля за поведением и эмоциями.

4. Развитие чувства ритма непосредственно связано с крупной моторикой и мышечной реактивностью, что помогает ребенку физически ощущать ритм. Это, в свою очередь, способствует улучшению координации и согласованности движений, что будет полезно для различных видов детской и учебной деятельности. Воспитывая у детей чувство ритма, мы повышаем организованность и эффективность их движений, а также способствуем росту физической активности, работоспособности и успешности в спорте. Таким образом, мы способствуем как оздоровлению, так и развитию ребенка.

5. Игра с ритмом обычно подразумевает развитие зрительно-моторной координации, что способствует улучшению мелкой моторики у ребенка.

6. Это способствует развитию музыкальных способностей у ребенка и закладывает основу для его будущих успехов в танцах, пении и игре на музыкальных инструментах.

7. Хорошо развитое чувство ритма положительно сказывается на речевом развитии ребенка, поскольку ритм является ключевым элементом речи. Иссле-

дования показывают, что недостаточное развитие чувства ритма может приводить к слабому речевому развитию, делая речь менее выразительной и с низким уровнем интонации.

О значимости развития чувства ритма у детей говорит появление такого направления, как ритмотерапия, в музыкальном воспитании она отражена в системе ритмического воспитания Ж. Далькроза и К. Орфа [5].

Наша новая авторская парциальная программа «Путешествие в королевство ритма вместе с Ритмиком» (далее – Программа) дополняет работу, в рамках ритмотерапии, другими музыкальными приемами и технологиями, в том числе с опорой на ударные инструменты.

Программа предназначена для работы музыкального руководителя с детьми 5–7 лет, как в рамках обычных музыкальных занятий, как структурный их компонент, так и в рамках отдельного блока занятий по развитию чувства ритма и в рамках кружковой работы, в том числе интеграции ее в авторскую программу А. И. Бурениной «Ритмическая мозаика». Ее блоки подойдут для включения в логоритмические занятия в группах ТНР и ЗПР.

Цель программы: развитие чувства ритма у детей дошкольного возраста от 5 до 7 лет.

Задачи программы:

1. Формировать умение чувствовать и воспринимать ритм, а также передавать его через движения и игру на музыкальных инструментах.

2. Совершенствовать навыки передачи ритмического рисунка в словах.

3. Развивать артикуляцию и мелкую моторику.

4. Способствовать развитию речедвигательной координации.

5. Развивать способности к элементарной импровизации в движении.

6. Познакомить детей с миром музыки через музыкально-речевые игры, позволяя им эмоционально ощутить и пережить мелодию.

Целевые ориентиры Программы:

– ребенок воспроизводит заданный ритмический рисунок с помощью бубна, ложек, металлофона, клавес, диатонических колокольчиков;

– ребенок освоил технику игры на бубне, ложках, металлофоне, клавесах, диатонических колокольчиках и собственном теле (телесная перкуссия);

– ребенок знаком с партитурами, умеет их считывать с листа;

– ребенок знаком с различными музыкальными терминами в рамках содержания Программы;

– ребенок получает удовольствие от игры и импровизации с использованием бубна, ложек, металлофона, клавес, диатонических колокольчиков и собственного тела;

– ребенок с удовольствием демонстрирует свои достижения родителям и другим детям в ДОО.

Программа предусматривает гибкое планирование, выбор репертуара, форм образовательной работы, не ограничивая творчество педагога, т. е. предложенные в ней упражнения могут дополняться и заменяться более интересными и полезными.

В связи с этим перспективное планирование по музыкально-ритмическому развитию является примерным. В перспективное планирование могут вноситься изменения в соответствии со сложившейся образовательной ситуацией, интересами и образовательными запросами детей или родителей, творческими идеями педагога.

Работа в рамках Программы осуществляется по нескольким содержательным блокам в старшей и подготовительной группах:

– «Бубен»;
– «Телесная перкуссия»;
– «Клавесы»;
– «Ложки»;
– «Диатонические колокольчики»;
– «Металлофон».

Хотелось бы более подробно представить работу в рамках блока № 2 «Телесная перкуссия» для детей 5–6 лет, который проходит с октября по декабрь. Этот метод широко используется в музыкальном образовании.

Body Percussion (телесная перкуссия) – это искусство создания ритмов без использования музыкальных инструментов. В этом методе задействуется только тело, движение и голос, что позволяет детям выступать как танцоры и музыканты одновременно.

«Самым первым инструментом человека было и остается его тело», – утверждал Карл Орф. [3] Слушать и ощущать свое тело, использовать его как инструмент перкуссии – значит пропускать музыку и ее ритм через себя. Таким образом появилась система «звучащих жестов», включающая хлопки, шлепки, топанье ног и удары пальцами или тыльной стороной ладони, которые сопровождают музыкальные произведения или песенные исполнения детей.

В этой технике традиционно выделяют четыре основных Body-звука, расположенных по восходящей от самого низкого к самому высокому:

– Stomp (ДУМ-ДУМ) – шаги ногами по полу или резонирующей поверхности;
– Patsch – хлопки ладонями по бедрам (поочередно или одновременно, ТЕРЕ); хлопки по груди (поочередно или одновременно, ТОРО); хлопки по коленям (поочередно или одновременно, ТАРА);
– Clap (ПА) – хлопки в ладоши;
– Click (ЧИ-ЧИ) – щелчки большим и средним пальцами.

Освоив эти базовые «аккорды» и научившись взаимодействовать с собственным телом, можно приступать к импровизации, создавать новые звуки и разучивать совместные композиции.

Работа проходит в четыре этапа. Первый этап. Сентябрь-октябрь. Цель: разучивание с детьми разных видов движений по отдельности в рамках технологии. В его содержание входят темы: 1. Хлопки 2. Шлепки. 3. Щелчки. 4. Притопы.

Второй этап. Октябрь-ноябрь. Цель: отработка сочетания разных движений. Вначале дайте только хлопки и притопы, затем добавьте шлепки по коленям и позже щелчки. Основной формой в этом виде деятельности является «эхо», когда

дети за педагогом повторяют предлагаемую серию жестов или прием «делай как я», когда за одним ребенком повторяют все остальные.

Третий этап. Ноябрь. Цель: развитие детского творчества. На последнем этапе, когда у детей появится достаточно «ритмических эталонов», можно предложить импровизацию.

Если дети почувствовали привлекательность и оригинальность Body Percussion, то возможно использование элементов Body Percussion в качестве ритмического сопровождения как к народным, так к современным произведениям, а также к произведениям, связанным с ритмикой танцевальных жанров.

Занимаясь Body percussion, дети в буквальном смысле учатся создавать музыку своими руками, а также ногами, зубами, щеками и другими частями тела!

Ранее считалось, что чувство ритма врождённо и коррекции не подлежит, но это далеко не так. Данная Программа позволит не только преодолеть эти проблемы, но открыть новые возможности для музыкально-ритмически одаренных детей.

Список литературы

1. Вся великая философия в одной книге. – ООО «Издательство АСТ», 2018 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.litres.ru/book/sbornik-aforizmov/vsya-velikaya-filosofiya-v-odnoy-knige-33832654/chitat-onlayn/

2. Даминдарова Э. Ф. Боди перкуссия. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.pedacademy.ru/categories/1/articles/769

3. Князева Г. Л. Воздействие ритма на человека: от античности до наших дней. [Электронный ресурс]. – URL: http://arbir.ru/miscellany/U18S908E57521-%D0%92%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%B5-%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%BC%D0%B0-%D0%BD%D0%B0-%D1%87%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BA%D0%B0

4. Лимонцева Г. В. Ритмотерапия как эффективный метод познавательного и эмоционального развития дошкольников [Электронный ресурс]. – URL: https://vk.com/@detstvo-press_publish-ritmoterapiya-kak-effektivnyi-metod-poznavatelnogo-i-emocion

5. Фундаментальная электронная библиотека. Ритм – значение. URL: https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/17/ma371903.htm?cmd=0&istext=1

УДК 37:796.421

Образовательный терренкур как эффективная практика организации образовательной деятельности в современных условиях

М. А. Степаненко
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 2 г. Светогорска»,
г. Светогорск, Россия

В статье раскрывается идея создания единого образовательного пространства развития ребенка посредством образовательных терренкуров, которые будут обеспечивать не только двигательную, но и игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, а значит, способствовать их познавательному, интеллектуально-творческому и социально-личностному развитию. Партнерские отношения с семьями воспитанников

в процессе реализации терренкуров позволят превратить родителей из «наблюдателей» в активных участников образовательного процесса, а это первый шаг к созданию современной модели взаимодействия детского сада и семьи.
Ключевые слова: образовательное пространство**,** терренкур, культурные практики, проектная деятельность, познавательно-исследовательская деятельность.

Educational Walking Tours as an Effective Practice for Organizing Educational Activities in Modern Conditions

M. A. Stepanenko

The article reveals the idea of creating a unified educational space for child development through educational walks, which will provide not only physical activity, but also play, cognitive, research, and creative activities for all students, thus contributing to their cognitive, intellectual, creative, and socio-personal development. Additionally, partnering with students' families during the implementation of walks will transform parents from "observers" into active participants in the educational process, marking the first step towards creating a modern model of collaboration between kindergartens and families.
Key words: educational space, walking route, cultural practices, project activities, and cognitive research activities.

Согласно планируемым результатам на этапе завершения освоения Федеральной образовательной программы «ребенок способен решать адекватные возрасту интеллектуальные, творческие и личностные задачи; применять накопленный опыт для осуществления различных видов детской деятельности, принимать собственные решения и проявлять инициативу, а также, планировать свои действия, направленные на достижения конкретной цели» [6, с. 23]. Следовательно, необходимо обеспечить каждому ребенку возможность активной практики и творческой самореализации на основе сотрудничества со сверстниками и взрослыми в соответствующих возрасту видах деятельности.

Правильно организованное образовательное пространство с разнообразием материалов, оборудования и инвентаря в здании и на участках как раз и обеспечит не только двигательную, но и игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, а значит, будет способствовать их познавательному, интеллектуально-творческому и социально-личностному развитию.

Дошкольная образовательная организация сегодня является единственным общественным институтом, регулярно и неформально взаимодействующим с родителями. В современных условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта педагогическим работникам дошкольного образования и семьям воспитанников важно понимать, «….что основной идеей их взаимодействия является установление партнёрских отношений, которые позволят объединить усилия для воспитания детей, создать атмосферу общности интересов, активизировать воспитательные умения родителей, подготовить их к восприятию нового опыта…» [5, с. 28]. Модернизация системы образования требует от педагогов новых форм организации деятельности. Одной из таких форм являются культурные практики. По определению Н. Б. Крыловой, культурные практики дошкольника – это обычные для ребёнка этого возраста (привычные,

повседневные) способы самостоятельной деятельности, а также апробация (постоянные и единичные пробы) новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения разнообразных потребностей и интересов [3, с. 45].

Образовательная деятельность согласно ФОП «должна быть построена на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при которых сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования» [6, с. 9].

Образовательные терренкуры – это специально разработанные маршруты для детей по территории дошкольного образовательного учреждения или за его пределами с посещением зоны игр на асфальте, центров познавательно-исследовательской деятельности, экологических и оздоровительных троп [4; 2].

Некоторые виды терренкуров для ДОУ:

- маршруты, проходящие по территории детского сада,
- маршруты, выходящие за пределы детского сада,
- стационарные станции,
- мобильные станции.

Актуальность терренкура обусловлена тем, что именно активная познавательно-исследовательская деятельность поможет ребенку, с одной стороны, расширить свои представления об окружающем мире, а с другой – научит устанавливать причинно-следственные связи и отношения, самостоятельно делать выводы. Следовательно, накопленный ребенком опыт инициативного поведения в познавательно-исследовательской деятельности, как правило, становится его личным достижением и, соответственно, переносится им в другие образовательные области.

Наши образовательные терренкуры стали основной частью проекта «Юные метеорологи», который нам удалось реализовать.

Методический паспорт проекта:

– участники проекта: дети старшего дошкольного возраста, родители, воспитатели;

– направление проекта: исследование связи народных примет с погодными условиями и их изменениями;

– возраст детей – участников проекта: 5–6 лет;

– вид проекта: познавательно-исследовательский;

– по количеству участников: групповой;

– по продолжительности: среднесрочный.

Цель проекта: обеспечить каждому ребенку возможность активной практики и творческой самореализации на основе сотрудничества со сверстниками и взрослыми в соответствующих возрасту видах деятельности.

Образовательные задачи:

– содействовать овладению детьми практико-познавательной, экспериментально-поисковой и продуктивной видов деятельности на уровне самостоятельности и творчества;

– формирование в сознании ребенка целостной картины мира на основе накопления знаний и опыта в процессе активного взаимодействия с окружающим миром, сверстниками и взрослыми.

Развивающие задачи:

– развитие инициативности, самостоятельности и творческой активности;

– способствовать развитию эмоциональной сферы детей и их коммуникативных навыков.

Воспитательные задача: воспитание интереса детей к родному краю – его природе, истории, культуре.

Прогнозируемые результаты:

– умеют устанавливать логические связи и отношения между предметами;

– умеют анализировать полученные результаты и делать выводы;

– умеют планировать свою деятельность;

– знают народные приметы, по которым можно предсказывать погоду летом;

– имеют представления о температуре воздуха и силе ветра;

– знакомы и умеют обращаться с основными приборами метеоплощадки;

– создание единого образовательного пространства: дети-родители-педагоги.

Планирование проекта:

- перспективное планирование деятельности по проекту;
- наблюдение за погодой, согласно выбранным приметам;
- изучение народных примет;
- привлечение родителей к совместной деятельности;
- создание метеоплощадки;
- составление прогноза погоды: предполагаемого и фактического;
- анализ полученных результатов;
- праздник «У природы нет плохой погоды».

Таблица

Перспективный план деятельности по проекту «Юные метеорологи»

Название мероприятия	Задачи	Форма проведения
Что такое погода?	Объяснить детям, что такое погода, как она может изменяться и влиять на образ жизни людей и животных. Дать представление о понятии «климат». Обратить внимание, как люди и животные приспосабливаются к жизни в зависимости от погоды и климата	**1. Утренний прием** – беседа «Что такое погода?». **2. НОД** – Д/и «Когда это бывает?», «Назови погодное явление», чтение А. Барто «Нестойкая погода». **3. Прогулка** – Д/и «Что оденем?», загадки по теме. П/и «Не зевай – погоду называй». **4. Продуктивная деятельность** – художественное творчество «Нарисуй погоду»

Календарь погоды	Познакомить детей с календарем погоды, условными обозначениями; учить рисовать значки; развивать интерес к наблюдениям за природой	**1. Утренний прием** – чтение В. Бианки «Синичкин календарь». **2. НОД** – «Как заполнять календарь погоды». **3. Прогулка** – Д/и «Назови одним словом», «Угадай по описанию», наблюдение «Какая сегодня погода». **4. Продуктивная деятельность** – совместное заполнение календаря погоды
Народные приметы	Познакомить детей с народными приметами	**1. Утренний прием** – Д/и «Отгадай-ка», чтение «Народные приметы». **2. НОД** – Просмотр мультимедиа смешарики «Народные приметы». Беседа «Народные приметы вокруг нас». **3. Прогулка** – наблюдение «Растения – барометры», П/и «Одуванчики». **4. Продуктивная деятельность** – художественное творчество «Народные приметы в рисунках детей»
Откуда мы узнаем о погоде	Познакомить детей с работой метеостанции. Знакомить с приметами, которые могут предсказать погоду	**1. Утренний прием** – просмотр мультимедиа «Метеостанция». **2. НОД** – Взаимодействие с выпускником ДОУ – рассказ «Метеостанция нашего города». **3. Прогулка** – наблюдение «Где мы можем сделать метеостанцию». **4. Продуктивная деятельность** – мастерская умельцев (коллективное художественное творчество) «Наша метеоплощадка»
Как измерить температуру воздуха?	Дать детям представление о температуре воздуха. Познакомить с термометром, его устройством и применением	**1. Утренний прием** – Д/и «Тепло-холодно», П/и «Мерзни, мерзни, волчий хвост». **2. НОД** – экспериментальная деятельность «Измерение температуры воздуха в группе». **3. Прогулка** – экспериментальная деятельность «Измерение температуры воздуха на улице», П/и «Нам не холодно». **4. Продуктивная деятельность** – пластилиновый калейдоскоп «Солнышко».
Откуда дует ветер?	Познакомить детей с таким природным явлением, как ветер, причинами его возникновения, ролью в жизни живых организмов, в том числе и человека	**1. Утренний прием** – Д/и «Откуда дует ветер?», беседа «Ветер – друг или враг». **2. НОД** – загадки о ветре, чтение А. Барто «Эти капризы», рассматривание картины И. Грабаря «На озере» (составление описательного рассказа». **3. Прогулка** – наблюдение «сила ветра», физминутка «Дует ветерок», опыт «Ветер – это движение». **4. Продуктивная деятельность** – бумажные фантазии – изготовление игрушек для игры с ветром

Продолжение табл.

Дождик	Дать знания о дожде как о природном явлении. Познакомить с условиями дождя, его характером в зависимости от сезона	**1. Утренний прием** – сказка «О солнышке и дождике». **2. НОД** – экспериментальная деятельность «Пусть пойдет дождь». **3. Прогулка –** П/и «Ходят капельки по кругу», наблюдение «Какая сегодня погода», Д/и «Что будет если…». **4. Продуктивная деятельность** – пластилиновые фантазии «Дождь льет…»
Мы – юные метеорологи	Предложить детям организовать систематические наблюдения на метеоплощадке	**1. Утренний прием** – беседа «Нужна ли нам метеоплощадка?», Д/и «Что мы сможем». **2. НОД** – совместное составление плана метеоплощадки, обсуждение необходимого оборудования. **3. Прогулка** – П/и «Вместе весело шагать», наблюдение «Где лучше разместить метеоплощадку?». **4. Продуктивная деятельность** – совместное с родителями и детьми изготовление оборудования для метеоплощадки, его установка. Наблюдения на метеоплощадке, фиксирование результатов наблюдений

Проведенная работа способствовала приобретению детьми новых знаний и умений, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности в процессе планирования и выполнения практических заданий проектной деятельности. Родители приобрели опыт моделирования родительского поведения, открыли неизвестные стороны личности своего ребенка. Совместная работа коллектива детского сада с семьей помогла созданию единого образовательного пространства, созданию современной модели взаимодействия ДОО и семьи.

Список литературы

1. Пространство детской реализации: проектная деятельность дошкольников. – 2-е изд. / Веракса Н. Е., Веракса А. Н. – М.: Мозаика. – Синтез, 2021. – 64 с.

2. Развивающий диалог, как инструмент развития познавательных способностей. – Крашенникова Е. Е., Холодова О. Л. – М.: Мозаика. – Синтез, 2021. – 88 с.

3. Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей / Н. Б. Крылова; отв. ред. М. А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2007. – 191 с.

4. Терренкур как средство развития познавательного интереса старшего дошкольника / Лихачева С. Н., Теплякова Т. Ю., Демина Н. И., Дементьева Н. В., Коротаева М. Г. Статья на международном педагогическом портале «Солнечный свет».

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, Т. Цветкова, 2023. – 48 с.

6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2023. – 208 с.

УДК 371.213.3

Наставничество: искусство расти вместе

Е. В. Суханова
учитель-логопед,
МДОБУ «ДСКВ № 12» п. Романовка,
Ленинградская область, Россия
И. Л. Лёзова
учитель-логопед,
МДОБУ «ДСКВ № 12» п. Романовка,
Ленинградская область, Россия

В статье рассматривается система наставничества в дошкольных образовательных учреждениях как ключевой инструмент профессиональной адаптации и развития молодых педагогов. Предлагаются пути их решения, включающие организационные меры, методическую и психологическую поддержку. Особое внимание уделяется целям наставничества: формированию профессиональной компетентности, развитию рефлексивной культуры педагогов, укреплению командного взаимодействия и сохранению педагогических традиций.

Ключевые слова: наставничество, дошкольное образование, педагогическая поддержка, адаптация молодых специалистов, профессиональное развитие, методы наставничества, взаимодействие педагогов, сопровождение педагога, детский сад.

Mentoring: The Art of Growing Together

E. V. Sukhanova, I. L. Lezova

The article examines the mentoring system in preschool educational institutions, as a key tool of professional adaptation and development of young teachers. The work proposes ways of their solution, including organizational measures, methodological and psychological support. Special attention is paid to the goals of mentoring: the formation of professional competence, the development of reflective culture of teachers, strengthening of team interaction and preservation of pedagogical traditions.

Key words: mentoring, preschool education, pedagogical support, adaptation of young specialists, professional development, methods of mentoring, interaction of teachers, teacher support, kindergarten.

Современная система дошкольного образования в России находится в постоянном развитии. Новые требования к педагогам, введение ФГОС ДО [1], а также рост интереса к качеству образовательных услуг определяют необходимость совершенствования кадровой работы. Одним из ключевых механизмов поддержки педагогов и повышения их профессиональной компетентности является система наставничества [2].

Наставничество рассматривается не только как метод адаптации молодых специалистов, но и как способ формирования единого педагогического пространства, преемственности и профессиональной культуры коллектива [5]. В условиях детского сада оно приобретает особое значение, так как специфика работы требует высокой эмоциональной вовлечённости и комплексных знаний [3].

Стратегическая цель наставничества в ДОУ – обеспечить устойчивое качество образовательной среды за счёт передачи не только формальных регламентов, но и «неявного» профессионального знания: ценностей, приёмов, стиля взаимодействия с детьми и взрослыми [4].

1. Ускорение адаптации молодого педагога.

– Смысл: снизить уровень неопределённости и стресса первых месяцев, ввести в культуру ДОУ [2].

– Пример: «День сопровождения» – наставник проходит с новичком весь цикл: приём детей, утренняя гимнастика, режимные моменты, обратная связь в конце дня.

– Ожидаемый эффект: меньше ошибок в организации режима, снижение тревожности, рост уверенности.

2. Формирование практических компетенций.

– Смысл: отрабатывать конкретные навыки – планирование, управление группой, оценка достижений детей [1].

– Пример: совместная подготовка и проведение «кругов общения», использование визуальных расписаний и сигналов перехода между видами деятельности.

– Эффект: стабильность занятий, предсказуемость для детей, соблюдение ФГОС ДО в реальной практике.

3. Развитие рефлексивной культуры педагога.

– Смысл: научить анализировать собственные действия, видеть «зоны роста», планировать изменения (подход «наблюдение – анализ – действие») [5].

– Пример: рефлексивный лист после каждого занятия: «Что получилось/что изменить/какие ресурсы нужны?», обсуждение с наставником.

– Эффект: системное саморазвитие вместо разовых действий.

4. Взаимодействие с родителями на основе доверия.

– Смысл: формировать партнёрские отношения, предотвращать конфликты [5].

– Пример: репетиция «сложного разговора» (кейсы: капризы на утренниках, жалобы на питание) с использованием «Я-сообщений» и алгоритма активного слушания.

– Эффект: снижение напряжения, рост удовлетворённости семей взаимодействием с ДОУ.

5. Инклюзивные практики и работа с разнообразием.

– Смысл: научить адаптировать среду и деятельность под разные образовательные потребности (ОВЗ, билингвизм и др.) [4].

– Пример: сенсорные «островки спокойствия», визуальные подсказки, социальные истории; координация с логопедом, психологом, тьютором.

– Эффект: участие каждого ребёнка в общей деятельности, снижение срывов поведения, рост самостоятельности.

6. Профессиональная идентичность и профилактика выгорания.

– Смысл: осознание важности профессии, поддержка устойчивости к нагрузкам [3].

– Пример: менторские встречи «смысл и границы», план личного развития (цели на квартал, ресурсы, баланс труда и восстановления).

– Эффект: рост внутренней мотивации, снижение риска эмоционального выгорания.

7. Командная культура и обмен знаниями.

– Смысл: превратить индивидуальный опыт в коллективный капитал.

– Пример: методический клуб «мини-кейсы недели», совместные открытые занятия в тандеме наставник – новичок.

– Эффект: единые подходы в группе и саду, преемственность практик.

8. Цифровая грамотность и документация.

– Смысл: владение инструментами планирования, фиксации наблюдений, безопасной цифровой коммуникации [1].

– Пример: электронные портфолио достижений ребёнка, защищённые каналы связи с семьёй, базовые правила защиты данных.

– Эффект: прозрачность и удобство сопровождения, экономия времени.

– Система наставничества в дошкольных учреждениях сталкивается с рядом трудностей: дефицит времени у наставников, отсутствие мотивации, формальный подход, психологические барьеры у молодых педагогов [2]. Решения должны быть комплексными и затрагивать как организационный, так и личностный уровень.

Развитию наставничества способствуют следующие мероприятия:

1. Организационные меры.

– Разработка локальных актов ДОУ, регулирующих наставничество: положение о наставничестве, описание функций наставника, алгоритм взаимодействия.

– Введение гибких графиков: выделение «часов наставничества» в рабочем плане учреждения.

– Использование цифровых технологий для оптимизации процессов [1].

2. Подготовка и поддержка наставников.

– Курсы повышения квалификации для наставников («менторинг в дошкольном образовании», «технологии фасилитации») [4].

– Методические клубы внутри учреждения, где наставники обмениваются опытом.

– Супервизии: регулярные встречи наставников с психологом или методистом, где они могут обсуждать трудные ситуации.

3. Мотивация и признание.

– Материальное стимулирование: премии, надбавки, гранты (например, региональные программы поддержки молодых специалистов) [2].

– Нематериальное признание: благодарности на педсоветах, публикации о наставниках на сайте ДОУ, конкурсы «Лучший наставник года».

– Создание культуры уважения к наставничеству: восприятие этой роли не как «нагрузки», а как миссии.

4. Индивидуализация и гибкость.

– Разработка индивидуального плана адаптации педагога (ИПАП), где обозначены цели, этапы, ожидаемые результаты [5].

– Учёт личностных особенностей молодого педагога: опыта, темперамента, уровня стресса.

– Гибкие формы наставничества: от классического «один к одному» до группового и сетевого.

5. Психологическая поддержка.

– Тренинги стрессоустойчивости для молодых педагогов [3].

– Программы тимбилдинга, направленные на укрепление коллектива.

– Включение в наставничество элементов «эмоциональной поддержки»: совместные обсуждения не только профессиональных, но и личных трудностей.

6. Мониторинг и оценка эффективности.

– Анкетирование наставляемых и наставников.

– Анализ профессионального роста молодого педагога через год работы.

– Регулярные отчёты и корректировка программы наставничества.

Решение проблем наставничества требует баланса между организационной строгостью (регламенты, часы, отчётность) и человечностью (поддержка, признание, доверие) [3]. Только тогда наставничество становится не формальностью, а живым процессом передачи опыта и смыслов. Этому способствуют локальное положение о наставничестве, подготовка наставников, мотивация, поддерживающий климат, индивидуальные планы адаптации и регулярный мониторинг эффективности. Важными элементами являются индивидуальные консультации, взаимопосещение и разбор занятий, мастер-классы, групповые методклубы, психологическая поддержка, а также взаимодействие со всеми участниками педагогического процесса: воспитателем, логопедом, дефектологом, психологом и родителями, как и со всеми участниками образовательных отношений [4].

Таким образом, наставничество в дошкольных образовательных учреждениях – это не просто методическая форма поддержки молодых специалистов, а важнейший инструмент сохранения и передачи педагогической культуры [5]. Его ценность заключается в том, что через личностный пример наставника молодой педагог получает не только знания и практические навыки, но и внутренние ориентиры: как быть гибким и мудрым, как сохранять любовь к детям, как оставаться верным профессии в условиях перемен [3].

Эффективная программа наставничества позволяет не только облегчить адаптацию молодых специалистов, но и снизить текучесть кадров, повысить качество образовательного процесса, создать в коллективе атмосферу доверия и поддержки [2]. Наставничество выполняет важную социальную функцию – укрепляет ценность профессии воспитателя, формирует корпоративную культуру и обеспечивает преемственность поколений педагогов [4]. Наставничество – стратегический ресурс ДОУ, который обеспечивает преемственность практик, рост компетенций и качество детско-взрослых отношений, опираясь на системность, партнёрство и рефлексию.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. ФГОС и цифровые технологии в образовании. – М.: Просвещение, 2020. – 192 с.
2. Бондаренко Т. Е. Наставничество как средство профессиональной адаптации молодых педагогов. – М.: Академия, 2020. – 160 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. – М.: Педагогика, 1983. – 384 с.
4. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Психолого-педагогическое сопровождение детей и педагогов в условиях ДОУ. – М.: Национальный книжный центр, 2019. – 304 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология обучения и воспитания дошкольника. – М.: Владос, 2017. – 256 с.

УДК 37.034–053.4

Формирование духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста через долгосрочный проект «Взаимодействие детского сада и семьи по духовно-нравственному воспитанию дошкольников»

Е. О. Феофанова
воспитатель, МБДОУ № 1,
г. Гатчина, Россия

В данной статье раскрывается понятие «преемственность» между ДОУ и Государственным художественно-архитектурным дворцово-парковым музеем-заповедником «Гатчина», а также семьей воспитанников, при формировании духовно и физически здоровой личности. Представлен опыт работы на протяжении четырех лет с Гатчинским дворцом, а также раскрыта польза для развития духовно-нравственной культуры и закладывания фундамента по патриотическому воспитанию ребенка.

Ключевые слова: преемственность, духовность, нравственность, семья, взаимодействие, ценности, духовно-нравственное воспитание, патриотизм.

Fostering Spiritual and Moral Values in Preschool Children through the Long-Term Project "Interaction between Kindergarten and Family in the Spiritual and Moral Education of Preschoolers"

E. O. Feofanova

This article explores the concept of "continuity" between preschool educational institutions and the Gatchina State Art and Architectural Palace and Park Museum-Reserve, as well as the family of the students, in the formation of a healthy personality both spiritually and physically. The article presents the experience of working with the Gatchina Palace for four years, as well as the benefits for the development of spiritual and moral culture and the foundation for patriotic education of children.

Key words: continuity, spirituality, morality, family, interaction, values, spiritual and moral education, patriotism.

Современные стандарты дошкольного образования (ФГОС ДО) акцентируют внимание на необходимости раннего приобщения детей к морально-этическим нормам, культурным традициям и гражданским ценностям. Этот процесс

направлен не только на усвоение правил поведения, но и на развитие эмоционального интеллекта, эмпатии и осознания принадлежности к социуму.

В дошкольном возрасте закладывается фундамент личности: ребенок учится отличать добро от зла, уважать старших, ценить историю своей семьи, страны. Именно в этот период формируются основы нравственности – через любовь к семье, малой родине и знакомство с национальными символами.

Первичная социализация происходит именно в семейном кругу. Психологический климат дома, мировоззренческие установки старших родственников, их реакция на социальные явления – всё это становится «питательной средой» для формирования личности. Например, традиции, передающиеся через поколения (совместное празднование исторических дат, составление генеалогического древа), создают у ребенка чувство преемственности и связи с прошлым.

Однако многие семьи сегодня утрачивают эту воспитательную функцию.

Родители сосредоточены на материальном обеспечении, забывая о важности передачи духовного опыта через:

- истории семейных достижений и преодолений;
- обсуждение моральных дилемм на примере книг или кино;
- вовлечение детей в благотворительность или волонтёрство.

Практика говорит о потере ценностей в семье. Согласно «Большому толковому словарю русского языка», семейные ценности – это этические убеждения, способствующие семейному благополучию и утверждающие идеалы семейной жизни [1, с. 91]. Именно семейные ценности – это основополагающие принципы и ориентиры, на которых строится жизнь семьи. Они формируют атмосферу взаимопонимания, создают чувство защищённости у ребенка и принадлежности к данной семье.

В семье ребенок получает первые основы и правила, а детское образовательное учреждение их выравнивает и закрепляет.

Духовно-нравственные ценности – это как раз те устойчивые «дорожные знаки», которые передаются ребенку с молоком матери. Это жизненные ориентиры, включающие доброту, честность, сострадание, ответственность, трудолюбие, патриотизм, уважение к традициям. И, если коротко, это то, что делает нас людьми.

Семья становится «носителем» этих ценностей, которые, в свою очередь, определяют мировоззрение ребенка, его поведение и жизненные приоритеты.

Нравственность и духовность в русской культуре всегда стоят на одном уровне: «… качества человека, основанные на идеалах добра, справедливости, долга, чести и т. п., совокупность норм, правил поведения человека в обществе и природе…» [4, с. 925]. Нравственность – это «предмет изучения этики, форма общественного сознания и вид общественных отношений, направленных на утверждение самоценности личности и равенства всех людей в их стремлении к счастливой и достойной жизни. … – регулирует поведение человека во всех сферах общественной жизни, подтверждая и санкционируя определенные общественные устои» [10, с. 342]. Это определение из философского словаря

позволяет говорить о создании всесторонней личности при закладывании духовно-нравственных качеств еще в раннем детском возрасте.

Духовно-нравственные качества формируются в дошкольный период под воздействием книг и окружающего социума и являются основным фундаментом при выстраивании взаимоотношений с людьми.

Конструктивное взаимодействие детского сада и семьи – важное условие целостного развития личности ребёнка, укрепления духовно-нравственных ценностей. Семья и детский сад не могут заменить друг друга, у каждого из них свои функции и методы воспитания, но между тем, законодательство РФ однозначно возлагает ответственность за развитие несовершеннолетних на их законных представителей.

В ст. 63 СК РФ говорится о том, что «…. родители обязаны обеспечивать не только физическое здоровье, но и духовно-нравственное становление детей» [5, с. 16]. Ст. 44 ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дополняет эту норму, подчёркивая необходимость формирования у ребёнка интеллектуальных, моральных и социальных компетенций. Таким образом, семья, а не ДОО, является первичным субъектом воспитания [8, с. 3].

При формировании в семье атмосферы любви, искренности и взаимного уважения, при осознанной передаче нравственных норм детям можно направить этот процесс в правильном направлении.

Планируя работу с родителями во второй младшей группе, мы разработали долгосрочный проект «Взаимодействие детского сада и семьи по духовно-нравственному воспитанию дошкольников», продолжительностью четыре года.

Создание мероприятий по взаимодействию с родителями и детьми, начиная с младшей группы, носило в первую очередь развлекательный характер, где нами были разработаны и проведены мастер-классы, творческие встречи, такие как: «Роспись пряников», «Конкурсы стихов и нарядов», «Моя любимая бабушка». Постепенно задачи мероприятий усложнялись и становились познавательными и развивающими: «Домик для щенка», «Накорми птиц», «Воспитание мальчиков на Руси», «Поездка в Москву», «Моя ладонь в твоей руке» (в подготовительной группе шефство над малышами), «Мой папа самый лучший» – такими были яркие и запоминающиеся мероприятия этого проекта.

Одним из успешных кейсов в проекте «Взаимодействие детского сада и семьи по духовно-нравственному воспитанию дошкольников» стали экскурсии выходного дня в Государственный художественно-архитектурный дворцово-парковый музей-заповедник «Гатчина», направленные на интеграцию семейного воспитания и музейной педагогики. Они и положили начало нового проекта «Экскурсия выходного дня» в рамках долгосрочного проекта по взаимосвязи с семьей.

Инициатива преемственности с Гатчинским Дворцом-музеем стартовала во второй младшей группе, где остро ощущалась необходимость усилить вовлечённость родителей в образовательный процесс. Совместно с сотрудниками Гатчинского дворца-музея мы разработали цикл адаптированных экскурсий для детей 3–4 лет.

Этапы реализации проекта: «Взаимодействие детского сада и семьи по духовно-нравственному воспитанию дошкольников»

1. Пилотный этап (младшая и средняя группы) – проект «Экскурсия выходного дня»:

– Специалисты музея создали упрощённые маршруты с акцентом на визуальное восприятие: дети изучали архитектурные элементы, рассматривали парадные залы, участвовали в новогоднем маскараде и росписи пряников.

– Родители выступали не пассивными сопровождающими, а соучастниками: вместе с детьми искали «спрятанные» гербы, слушали легенды о прошлом дворца, расписывали пряники.

2. Расширение программы (старшая и подготовительная к школе группы):

– На втором году сотрудничества в проектной деятельности: «Экскурсия выходного дня» дополнились тематическими блоками музейной программы «Почемучка»: «Царские дети: игры и уроки» – сравнение образования в XIX в. и современности; «Технологии прошлого» – история появления электричества в резиденции; «Возрождение памяти» – реставрация дворца после военных разрушений.

– Ежемесячные выходы с детьми из детского сада в Гатчинский музей заповедник расширили кругозор детей за счет программы «Почемучка», разработанной педагогами-экскурсоводами Гатчинского дворца и дополнили наш проект «Экскурсии выходного дня», где каждое занятие завершалось домашним заданием. Например, после посещения Арсенального зала семьи создавали альбомы с рисунками доспехов.

Музей стал для ребят выступать особой образовательной средой, которая формирует у ребёнка представления о мире, развивает способность наблюдать, систематизировать, классифицировать, синтезировать и генерировать полученную информацию.

На экскурсиях дети не только смотрели и слушали, но и активно действовали, манипулировали с музейными предметами, учили стихи по теме, заданной экскурсоводом. Это дало возможность глубокого усвоения и запоминания информации. Родители, принимая участие, повышали свою педагогическую грамотность и наполнялись историческими знаниями.

Творческие задания стали инструментом формирования ценностных ориентиров. Музыка, картины, предметы искусства и книги развивают лучшие человеческие качества. Одним из доказательств этого стало задание, предложенное родителям после экскурсии в Мраморную гостиную дворца: изобразить Музу – вдохновительницу искусства и знаний. Оно вызвало оживлённые дискуссии не только среди детей, но и среди взрослых. Родители вместе с малышами размышляли: как может выглядеть современная Муза? Должна ли она носить античные одежды или воплощать образ учёного, художника, инженера? Ответы, созданные участниками, позже стали частью мини-выставки, курируемой нашим бессменным экскурсоводом Д. Г. Ковтуновой. Важно, что при выполнении задания не было «единственно верного» решения – каждый вариант отражал личные ценности семьи, её устремления и творческий потенциал.

Посещение Арсенальной галереи Гатчинского дворца позволило детям увидеть такие экспонаты, как: огнестрельное, охотничье оружие, ружья-трости, мушкеты. Дети осознали, что оружие – символ силы и власти, но оно может принести много страдания.

Занятие, посвященное военному времени Гатчинского дворца, стимулировало педагогов разработать две поездки, которые организовывались совместно с родителями в рамках проекта «Экскурсия выходного дня».

Одна поездка – посещение Гатчинского музея истории военной авиации. Она позволила прикоснуться к истории авиации по-настоящему. Дети и родители трогали экспонаты, залезали в кабины вертолетов и самолетов, участвовали в интерактивном полете, выполняя взлет и посадку самолета.

Второе мероприятие – посещение Мемориального комплекса «Мирным гражданам Советского Союза», который был открыт 27 января 2024 г. в деревне Зайцево Гатчинского района Ленинградской области. Цветы и игрушки, которые возлагали дети к обелиску, чтение стихов у памятника – все это подтверждает, что можно визуализировать абстрактные понятия добра, справедливости, компенсировать дефицит семейного духовного воспитания, формировать у детей чувство гордости за свою страну при взаимодействии дошкольного учреждения, музея и семьи.

Финалом проекта «Взаимодействие детского сада и семьи по духовно-нравственному воспитанию дошкольников» стал выпускной бал «Выпускной в стенах исторического Дворца», как символ перехода в новый статус наших детей. Торжественное мероприятие стало кульминацией четырехлетнего сотрудничества с музеем-заповедником. Дети, получившие статус будущих школьников, участвовали в квест-игре по залам дворца, где демонстрировали знания, полученные от музейных педагогов, экскурсоводов и педагогов ДОУ. Умение выпускников танцевать и петь, читать стихи и решать задачи квеста показали развитие разносторонней личности ребенка за эти четыре года совместной работы с Гатчинским дворцом-музеем. Критики могут возразить, что такие события не связаны напрямую с патриотизмом и нравственностью. Однако именно через эмоциональное погружение в историю, уважение к культурному наследию и осознание преемственности поколений формируется глубокая связь с Родиной.

Опыт межведомственного сотрудничества показал, что музей – это не только хранилище экспонатов, а ресурс для развития критического, аналитического и логического мышления. Дети учились задавать вопросы, сопоставлять факты, уважать труд экскурсоводов и реставраторов. В результате реализации проекта с родителями созданы доверительные отношения, нравственные и духовные ценности имеют место в жизни семей воспитанников, а патриотическое воспитание вышло на первый план в подготовительной к школе группе. Патриотическое воспитание – актуальная проблема современного общества, и важнейшим условием её решения служит тесная взаимосвязь дошкольного образовательного учреждения с семьей.

Родители воспитанников ДОУ тоже отмечают, что участие детей в проекте «Взаимодействие детского сада и семьи по духовно-нравственному воспитанию дошкольников» способствовало:

– повышению интереса к краеведению (дети активно делятся знаниями о дворце и его истории);

– укреплению семейных связей через совместное посещение музея и обсуждение впечатлений;

– развитию гордости за родной край, что подтверждается детскими рисунками, стихами и рассказами о «местах силы» Ленинградской области.

Многие родители задумались о семейных реликвиях и стали организовывать собственные «мини-экскурсии» по памятным местам. Происходит формирование эмоциональной привязанности к малой родине через «ожившую» историю. Дети начали узнавать дворец на открытках, делиться знаниями с бабушками и дедушками.

Многие семьи самостоятельно посетили мемориал между Войсковицами и поселком Новый Учхоз, где установлен подлинный танк КВ-1, место легендарного боя Зиновия Колованова. Родители с детьми проявили инициативу и самостоятельно изучали названия улиц города Гатчина. Когда образование становится живым и эмоционально насыщенным, даже скептически настроенные родители превращаются в активных союзников педагога.

Дети и родители лучше узнали музейный комплекс заповедника «Гатчинский дворец», который включает в себя Большой Гатчинский дворец и Дворцовый парк, окружающий его. Два проекта, «Экскурсия выходного дня» и «Взаимодействие детского сада и семьи по духовно-нравственному воспитанию дошкольников», а также программа Гатчинского музея-дворца «Почемучка» подтвердили, что преемственность в обучении – это плавный переход между этапами образовательной деятельности, между уровнями и ступенями обучения.

Гатчинский дворец, став частью образовательной среды, помог преодолеть стереотип о «скучности» истории, а родители, вовлечённые в процесс, пересмотрели своё отношение к роли семьи в формировании духовно-нравственных ценностей и патриотизма.

Синергия педагогических методик ДОУ и ресурсов музея-заповедника создаёт среду, где духовно-нравственное воспитание перестаёт быть абстрактной теорией. Вместо заучивания норм дети проживают их через игру, творчество и диалог с историей. Это соответствует не только требованиям ФГОС дошкольного образования, но и запросам общества, о чём свидетельствуют положительные отзывы родителей.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов; РАН, Ин-т лингвист. исслед. – СПб.: Норинт, 1998, 2000. – 1536 с.

2. Ветохина А. Я. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста: планирование и конспекты занятий. – СПб.: Детство-пресс, 2023. – 192 с.

3. Исакова Н. А. Взаимодействие музея, детского сада и семьи в практике нравственно-патриотического воспитания старших дошкольников через музейную среду. – Текст: непосредственный // Молодой учёный. – 2019. – № 41 (279). – С. 234–236. – URL: https://moluch.ru/archive/279/62878.

4. Новый энциклопедический словарь. – М.: РИПОЛ классик, 2012. – 1568 с.

5. Семейный кодекс Российской Федерации» (СК РФ) Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 18.03.2019) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 1. – Ст. 16.

6. Султанова Н. Ю. Духовно-нравственное развитие дошкольников в условиях современной образовательной среды // Дошкольное воспитание. – 2023. – № 7. – С. 12–18.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО): утверждён приказом Министерства просвещения РФ от 17 октября 2013 г. № 1155.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.09.2022).

9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО): утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 № 1028.

10. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 749 с.

Секция 4.
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Возможности совершенствования приоритетных физических качеств, обеспечивающих успешное овладение навыком стрельбы из автомата Калашникова в рамках освоения учебной дисциплины «Основы военной подготовки» у студентов

А. А. Абелян
ассистент кафедры физической культуры и спорта,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия
Ю. В. Смирнова
кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье представлен анализ физических качеств, приоритетных для формирования навыка стрельбы из автомата Калашникова (АК) в рамках учебной дисциплины «Основы военной подготовки» (ОВП) у студентов гражданских вузов. На основе педагогических наблюдений выявлены следующие: силовая выносливость, скоростно-силовые показатели, специальная выносливость, координационные способности. Предложены направления совершенствования учебного процесса на основе деятельностного подхода к физической подготовке студентов.

Ключевые слова: студенты, основы военной подготовки, стрельба из АК, приоритетные физические качества, физическая подготовка.

Analysis of the Priority Physical Qualities that Ensure the Successful Mastery of the AK Shooting Skill in the Framework of Mastering the Academic Discipline "Fundamentals of Military Training" Among Students

A. A. Abelyan, Y. V. Smirnova

The article presents an analysis of the physical qualities prioritized for developing the skill of shooting from the Kalashnikov assault rifle (AK) within the academic discipline "Fundamentals of Military Training" (FMT) among students of civilian universities. Based on pedagogical observation, the following key physical attributes have been identified: strength endurance, speed-strength capabilities, special endurance, and coordination abilities. Directions for enhancing the educational process are proposed, grounded in an activity-based approach to students' physical training.

Key words: students, fundamentals of military training, AK shooting, priority physical qualities, physical training.

Актуальность исследования обусловлена введением в 2022 г. обязательной учебной дисциплины «Основы военной подготовки» (ОВП) в гражданских вузах для всех студентов бакалавриата [1]. Одним из основополагающих военно-прикладных навыков, которым должны овладеть студенты, является стрельба из автомата Калашникова (АК). Анализ педагогических наблюдений освоения обучения стрельбе из АК выявил системные затруднения, связанные с недостаточным уровнем развития физических качеств у студентов гражданских вузов [2]. Ранее проведенные исследования показали значительное противоречие между необходимым уровнем физической подготовленности для освоения военно-профессиональных навыков и реальным уровнем физической подготовленности студенческой молодежи [3].

Следует также отметить, что в отличие от дисциплины «Физическая культура», где осуществляется разделение студентов по медицинским группам, на занятиях по ОВП такое дифференцирование не предусмотрено, что создаёт объективные трудности при освоении необходимых навыков. Особую сложность представляет освоение стрельбы из стрелкового оружия. Исследования демонстрируют крайне низкие показатели меткости у студентов нефизкультурных специальностей, что напрямую связано с их низкой физической способностью удерживать оружие в стабильном положении, контролировать дыхание и управлять своим телом в условиях стресса [4]. При низком уровне физической подготовленности освоение военно-прикладных действий может вызывать негативное эмоциональное отношение, снижать мотивацию к посещению занятий и формировать отрицательное восприятие военного дела в целом [1]. Таким образом, актуальной научно-педагогической задачей становится выявление и целенаправленное развитие приоритетных физических качеств, лежащих в основе успешного овладения навыком стрельбы из АК.

Цель исследования – выявление приоритетных физических качеств, определяющих возможность освоения стрельбы из АК, и разработка на этой основе путей их направленного развития у студентов посредством специальных физических упражнений в заданных организационных условиях как в рамках учебного процесса по дисциплине «Основы военной подготовки», так и их интеграции в учебный процесс дисциплины «Физическая культура» и самостоятельные занятия студентов.

На основе педагогического наблюдения выделены приоритетные для эффективной стрельбы группы физических качеств, такие как координационные способности, скоростно-силовые способности, силовая выносливость, специальная выносливость, устойчивость к стресс-факторам.

Для освоения навыка стрельбы из АК ключевым физическим навыком является силовая выносливость – способность мышц длительно удерживать АК без значительного снижения эффективности. Для военнослужащего это означает способность удерживать оружие весом 3,5 кг в стабильной позе «изготовки»

(стоя, с колена, лежа) в течение всего цикла прицеливания и ведения огня (одиночными выстрелами, сдвоенными выстрелами, очередью). Недостаточное развитие мышц плечевого пояса, спины, брюшного пресса, а также рук приводит к быстрому утомлению, возникновению неконтролируемого тремора и, как следствие, снижению точности и кучности выстрелов.

Второй приоритетной группой являются координационные способности. В контексте стрельбы к ним относятся:

– чувство равновесия (в статике и динамике), что обеспечивает стабильность положения тела и минимизацию непроизвольных и лишних колебаний;

– дифференцированное напряжение мышц, позволяющее выполнять плавный спуск спускового крючка без рывков, что очень важно при стрельбе.

Координационные способности также обеспечивают в боевых действиях быструю способность к смене направления, перестраиванию движения, выполняя стрельбу в необходимой экипировке и на территории с незнакомым рельефом.

Специальная выносливость объединяет в себе силовую, координационную, скоростно-силовую, психологическую составляющие. Это позволяет совершать технически правильные и выверенные движения, обеспечивает высокую точность прицеливания на фоне утомления и стресса. Именно специальная выносливость реализуется в боевых условиях.

Важно подчеркнуть, что физические качества неразрывно связаны с психологическим состоянием человека в условиях боевой ситуации. Успешное выполнение стрельбы сопровождается умением управлять своим состоянием при высоком уровне саморегуляции, эмоциональной стабильности и стрессоустойчивости, а также минимизировать избыточное мышечное напряжение и сохранять концентрацию.

Для решения выявленных проблем предлагается интегрировать в процесс обучения ОВП целенаправленный блок физических упражнений, направленных на развитие указанных качеств.

Это может осуществляться через:

– методические указания преподавателя при работе с ММГ АК-74М на правильное положение тела и дыхание непосредственно на занятиях по ОВП;

– использование лазерных тренажёров (например, системы «Рубин») для безопасной и эффективной отработки навыков стрельбы, умение правильно прицеливаться и вести огонь в разных режимах;

– взаимодействие с кафедрой физической культуры для внедрения упражнений, направленных на развитие необходимых при освоении навыка стрельбы приоритетных физических качеств.

На основе выявленных необходимых физических качеств предлагается интеграция упражнений, модифицированных из наставления по физической подготовке военнослужащих. Это может обеспечить успешное освоение навыка стрельбы из АК, а также улучшение физической подготовленности студентов (табл. 1).

Таблица 1

Предлагаемая интеграция средств развития приоритетных физических качеств в учебный процесс и самостоятельную работу студентов

Физическое качество	Условия интеграции в учебный процесс: примеры упражнений		
	В процессе занятий ОВП (в группах)	В процессе занятий по ФК (в группах и подгруппах)	Для самостоятельных занятий (индивидуально)
Координационные способности	Упражнения для отработки удержания АК в неустойчивых позициях (изготовки к бою, с колена, полуприседе)	Передвижение (по линии, по рейке гимнастической скамьи, низкому бревну, наклонной лестнице), упражнения на равновесие на неустойчивой опоре (стойка на одной ноге с открытыми и закрытыми глазами), поза «ласточка», удержание равновесия: стоя на неустойчивой платформе BOSU; сидя верхом на фитболе, ноги согнуты в коленях, охватывают мяч	Упражнения с перебрасыванием, ловлей, подбрасыванием теннисного мяча. Выполнение танцевальных упражнений под заданный музыкальный ритм. Прыжки с поворотами на 90 и 180 градусов
Скоростно-силовые способности	Выпрыгивания из приседа с АК и быстрое наведение на мишень	Прыжки в длину/высоту с места, броски набивного мяча из-за головы, подвижные игры	Прыжки на скакалке. Подъем туловища из положения лежа за 15 секунд
Специальная выносливость	Выполнение специальных упражнений до нагрузки и после нагрузки: стрельба из винтовки, приседания 30 раз максимально быстро, стрельба из винтовки	Выполнение упражнений на выносливость на фоне утомления: использование круговой тренировки с сочетанием упражнений на силу и выносливость	Рекомендуемые упражнения: сочетание сгибания и разгибания рук в упоре лежа с планкой, приседаний и бега
Силовая выносливость	Выполнение упражнений на время: удержание АК в позах «изготовки» в течение 1 минуты	Выполнение упражнений: вис на перекладине, приседание с набивным мячом, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, приседание на одной ноге, удерживаясь за шведскую стенку	Подъем туловища из положения лежа, удержание положение упора лежа не менее 20 с, прогибание туловища из положения лежа на спине, согнув ноги, сгибание-разгибание рук максимальное количество раз
Психологическая выносливость, устойчивость к сбивающим факторам	Дыхательные упражнения с концентрацией внимания на сердцебиении (установка на направленное снижение ЧСС), выполнение стрелковых упражнений с использованием стресс-факторов (внезапные резкие звуки, изменение освещения, громкая музыка и т. д.)	Дыхательные упражнения с концентрацией внимания на движении	Дыхательные упражнения с концентрацией внимания на движении

Для оценки уровня развития приоритетных физических качеств, необходимых для успешного освоения военно-прикладных действий, предлагается комплекс двигательных тестов и контрольных упражнений (табл. 2).

Таблица 2

Комплекс двигательных тестов и контрольных упражнений

Исследуемая физическая способность	Тест / контрольное упражнение	Цель
Координационные способности: 1. Равновесие (статическое, динамическое)	Проба Ромберга (в модификации АИСТ)	Оценка статической вестибулярной устойчивости
	Передвижение по узкой опоре	Оценка динамического равновесия
2. Способность к перестроению движения	Челночный бег 4х10	Оценка ловкости, способности к перестроению движения
Скоростно-силовые способности	Прыжок в длину с места	Оценка уровня развития взрывной силы мышц ног
	Прыжки на скакалке за 1 мин	Определение уровня скоростно-силовой выносливости
	Восхождение на тумбу	Оценка общей (аэробной) выносливости при выполнении циклических упражнений
Силовая выносливость	Планка фронтальная в упоре на локтях	Оценка общей силовой выносливости
	Сгибание, разгибание рук в упоре лежа	Оценка силовой выносливости мышц плечевого пояса
	Приседания (максимальное количество)	Оценка силовой выносливости мышц ног
Военно-профессиональный навык (стрельбы из АК)	Стрельба из лазерного АК	Оценка навыка стрельбы из АК (меткость, кучность)

Обобщая изложенное, можно констатировать, что успешное овладение навыком стрельбы из АК в рамках дисциплины «Основы военной подготовки» невозможно без целенаправленного развития комплекса приоритетных физических качеств, однако традиционный подход к обучению стрельбе из АК в рамках дисциплины ОВП не учитывает данный аспект.

Перспективным направлением повышения качества подготовки к стрельбе из АК является интеграция средств и методов физической культуры непосредственно в учебный процесс по ОВП, а также работа над направленным развитием этих качеств в рамках элективного курса «Физическая культура» и использования потенциала составленных заданий для самостоятельной работы студентов. Разработка и внедрение специализированных комплексов упражнений, а также использование современных технологий (лазерные тиры) позволят не только повысить меткость студентов, но и сформировать у них уверенность в своих силах,

физическую и психологическую готовность к выполнению воинского долга, что является конечной целью всей системы военно-патриотического воспитания в вузе и успешного освоения дисциплины «Основы военной подготовки».

Список литературы

1. Абелян А. А., Смирнова Ю. В. Решение воспитательных задач в процессе реализации учебной дисциплины «Основы военной подготовки» с использованием средств физической культуры // Актуальные вопросы образования и науки. – 2024. – С. 99–103.

2. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 20 апреля 2023 г. № 230 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406972208/#1000 (дата обращения: 10.09.2025).

3. Основы военной подготовки [Электронный ресурс] // Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина: официальный сайт. – URL: https://lengu.ru/sveden/educationProgramm/54 (дата обращения: 08.09.2025).

4. Смирнова Ю. В., Абелян А. А. Детерминанты интеграции средств и методов физической культуры в процесс обучения учебной дисциплине «Основы военной подготовки» студентов гражданских вузов // Материалы научно-практической конференции Военного института физической культуры. – СПб., 2025. – С. 76–81.

УДК 378.147

Элективное пространство как современная практика организации учебной деятельности в университете

Ю. Н. Борисова
старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС)
при Президенте Российской Федерации,
Москва, Россия

В статье рассматриваются преимущества внедрения и активного использования системы элективных курсов для повышения качества обучения, расширения компетенций студентов и мотивации как обучающихся, так и преподавательского состава.

Ключевые слова: элективные курсы, формирование общих и специализированных навыков, педагогическая практика, гибкость, непрерывное обучение, организации учебной деятельности.

Elective Space as Modern Approach to Education at University

Y. N. Borisova

The article discusses the advantages of implementing and actively using the elective course system to improve the quality of education, expand students' competencies and motivate both students and teaching staff.

Key words: elective courses, formation of soft and hard skills, pedagogical practice, flexibility, continuous learning, organization of educational activities.

Современные структуры высшего образования стоят перед множеством вызовов. Эти вызовы обусловлены стремительным развитием технологий, появлением новых областей в экономике, которые приносят новые требования на рынок труда, а также новыми запросами со стороны общества [3]. Постоянно меняющиеся реалии требуют быстрой адаптации от университетов для обеспечения качественного и современного образования.

Один из главных критериев успешности университетов – это предоставление программ для освоения навыков, которые будут востребованы на современном, динамичном и развивающемся рынке труда. Важно учитывать, что работодатели уделяют всё больше внимания не только специализированным индустриальным знаниям и техническим навыкам (которые по-английски называют Hard Skills), но и общим личным навыкам, таким как критическое мышление, подход к решению сложных задач, умение работать в команде, коммуникативные навыки и др. (известные как Soft Skills).

В условиях стремительных перемен на рынке, традиционная модель, где специалист получает один университетский диплом и завершает образование, явно устарела. Специалистам постоянно необходимо актуализировать навыки, обновлять знания об индустрии и знакомиться с новыми тенденциями. Отвечая на этот запрос, университеты должны внедрять и развивать системы непрерывного обучения, а также новые форматы, такие как гибридное и онлайн-обучение, что, в свою очередь, требует инвестиций в цифровую инфраструктуру и качественного проектирования онлайн-среды университета.

С другой стороны, изменились также и ожидания от университетов со стороны студентов и общества. Студенты рассчитывают на высокую степень персонализации и гибкости образовательного процесса, ожидают интеграцию реальных кейсов из индустрии, а также ищут участия в проектной деятельности и практических стажировках. В социальной сфере университеты должны представлять не только стандартизированное образование и фундаментальные исследования – возрастает запрос на роль университета как двигателя национального и регионального экономического развития, который напрямую взаимодействует с индустрией, создаёт инновационные технологические центры и ведет коммуникацию с общественностью.

Можно с уверенностью сказать, что современное высшее образование должно перейти от простой передачи знаний к системе, которая будет адаптирована под вызовы современности, способствуя формированию востребованных навыков.

Традиционная стандартизированная структура учебных планов, в которой преобладают обязательные дисциплины, часто не отвечает потребностям студентов, которые стремятся к углубленному изучению узких или междисциплинарных тематик. В этом контексте, элективные курсы (или курсы по выбору) выступают не просто как дополнительная опция, а как эффективный способ организации учебной программы университета, которая помогает в карьерном развитии.

Элективные курсы представляют собой дисциплины, которые предлагаются студенту по выбору в рамках учебного плана. Их ключевая функция – предоставить студенту возможность сформировать персонализированную образовательную траекторию, которая поможет дополнить базовые знания (из обязательных дисциплин) или же предложить смежные, актуальные для студента области знаний.

Как известно, законодательной основой для элективных курсов в университетах являются Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2] и Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, которыми утверждаются права студентов на выбор дисциплин в рамках образовательной программы.

От университетов требуется создание среды, включающей элективные курсы, чтобы обеспечить индивидуализацию обучения. Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, действующими по каждому направлению подготовки, определяется, что образовательные программы должны включать элективные дисциплины.

Кроме федеральных законов, основу для элективных курсов предоставляют внутренние документы вузов, такие как образовательные программы, учебные планы и положения о порядке реализации элективных курсов. Эти документы регламентируют процедуру выбора, список доступных дисциплин, а также правила их освоения.

В рамках высшего образования можно выделить три основных типа элективных курсов. В первую очередь это свободные элективы. Это авторские курсы, посвященные актуальным проблемам в индустрии, в том числе междисциплинарным знаниям, которые способствуют расширению кругозора, повышению эрудиции и знакомству с новыми тематическими областями. Другой вид элективных курсов – это курсы, направленные на развитие общих и персональных навыков, не связанных напрямую с определённой технологической областью – таких как, например, критическое мышление, работа в команде, преодоление стресса, навыки успешных презентаций на английском языке. Такие курсы должны помочь студентам эффективно осваивать новые знания, реализовывать себя в проектной и исследовательской деятельности.

И последний тип элективов – это курсы, которые дополняют базовые обязательные дисциплины. В рамках этих занятий, студенты могут освоить узкоспециализированные курсы и углубить знания по профессии. К таким элективам можно отнести углублённый курс по экономике или истории определённого периода.

Весной 2025 г. РАНХиГС при Президенте РФ объявила о создании собственного элективного пространства [1]. Элективное пространство Президентской академии – это образовательная среда, в которой студенты получают возможность самостоятельно выбирать 15 % дисциплин учебного плана. Благодаря такой модели студенты могут дополнить основное обучение изучением смежных областей, развивать междисциплинарные компетенции и быть более востребованными на рынке труда. В то же время, элективное пространство даёт

возможность преподавателям реализовывать инновационные образовательные проекты и применять лучше современные практики в обучении. Благодаря элективному пространству у сотрудников Академии появляется уникальная возможность разрабатывать собственные авторские курсы и предлагать их студентам.

На первом этапе Президентская академия пригласила преподавателей к разработке авторских элективных курсов для первокурсников бакалавриата и специалитета на весенний семестр 2026 г. Заявки на включение курсов в элективное пространство принимаются как от преподавателей и сотрудников Академии, так и от внешних экспертов. Лучшие курсы публикуются на платформе Президентской академии.

Каждый электив рассчитан на две зачетные единицы, включает 16 часов лекций и 16 часов практики, и предполагает зачёт по итогам занятий. Также 36 часов в рамках каждого курса отводятся на самостоятельную работу. Формат дисциплин – преимущественно гибридный, с возможностью выбора дистанционных или очных занятий в зависимости от содержания и особенностей конкретного курса. Все элективы нацелены в первую очередь на предоставление новых знаний и навыков, поэтому они не должны дублировать содержание обязательных курсов из основной программы.

В основе общеакадемического пространства лежит идея о том, что элективы доступны для выбора всем студентам, вне зависимости от направления подготовки. Таким образом, в разработке курсов авторы и преподаватели должны учитывать доступность тем для широкой аудитории студентов различных образовательных программ и адаптировать программу для разных уровней погружения в профессию.

С другой стороны, у преподавателей есть возможность применить более широкий академический подход в разработке программы курса, которая ограничена лишь временем на освоение электива и заявленной категорией (свободный, общий или специальный курс). Преподаватели могут интегрировать практико-ориентированные элементы, такие как активное обучение, решение кейсов и задач, проекты и исследования в рамках темы курса, игры и тренинги. Дополнительно, в рамках разработки элективов есть возможность сотрудничества с коллегами из смежных академических областей или внешними экспертами, а также пространство для авторских курсов и программ.

Внедрение системы элективов положительно влияет на образовательный процесс, так как в ней есть дополнительные преимущества, как для студентов, так и для преподавателей. С точки зрения студентов, элективы позволяют расширить знания в профессии с учётом личных карьерных целей. Кроме того, формат элективов повышает ответственность и самостоятельность студентов, которые должны оценить свои потребности, изучить содержание курсов, соотнести их с карьерными целями и принять решение по включению курса в учебный план. Этот процесс развивает навыки планирования, поиска и оценки полезной для карьеры информации, которые являются ключевыми для профессиональной

деятельности. Студенты, которые сами выбирают курсы для изучения, чувствуют больше вовлеченности в процесс обучения и более мотивированы успешно освоить содержание дисциплин.

В то же время, курсы по выбору часто предлагаются преподавателями-энтузиастами, которые вкладывают в них свой уникальный опыт и актуальные разработки, что делает материал более живым и практико-ориентированным. Это также повышает интерес студентов и их мотивацию к обучению.

Система элективов также помогает в развитии профессорско-преподавательского состава университета. Помимо поля для применения более современных методик образования, у преподавателей появляется возможность разнообразить темы и области знаний. Преподаватели могут разрабатывать и предлагать курсы, которые максимально отвечают их научным интересам, профессиональным компетенциям, и даже личным увлечениям. Таким образом, элективы повышают вовлеченность сотрудников университета в процесс обучения.

В то же время, элективные курсы помогают университетам оставаться актуальными и отвечать на запросы общества: количество студентов, выбравших определённый курс, будет прямым индикатором уровня востребованности определенной области знаний. Это позволяет университету оперативно оценивать и корректировать учебные планы, сохраняя их релевантность по отношению к запросам со стороны рынка труда и общества в целом.

Преподаватели РАНХиГС с энтузиазмом откликнулись на предложение участвовать в создании нового образовательного формата Академии. Вот лишь некоторые примеры курсов, которые могут преподаваться в рамках элективного пространства:

«Искусственный интеллект: от идеи к инновациям». Участники изучат основы ИИ, его возможности в разных индустриях, вызовы, с которыми сталкиваются пользователи, а также получат практические навыки работы с его инструментами для профессиональной деятельности.

«Маргарет Тэтчер и Ангела Меркель: сравнение стилей лидерства». Программа включает сравнительный анализ политических решений, стилей коммуникации политиков и их влияния на баланс сил на международной арене.

«Политика и стратегии в фэнтези: уроки из «Игры престолов» – курс в увлекательной форме рассказывает о том, как развиваются реальные политические сценарии на примере вымышленных миров, и учит принимать стратегические решения.

Курс «Китайский язык в сфере туризма» научит подбирать нужные слова для общения в сфере гостеприимства.

Курс «Психология денег: введение в поведенческую экономику» поможет студентам узнать о том, как поведенческие факторы (эмоции, когнитивные искажения и социальное влияние) формируют наше понимание экономики и влияют на экономические решения.

Элективное пространство РАНХиГС – это возможность расширить границы стандартных образовательных программ и создавать современные проекты в сфере образования в соответствии с собственными исследовательскими, профессиональными и даже личными увлечениями и интересами.

Элективные курсы являются важным инструментом для создания гибкой, мотивирующей образовательной среды, ориентированной на интересы студентов и отвечающей вызовам современности. Курсы по выбору позволяют студенту стать автором своей образовательной траектории, сформировать индивидуальный набор компетенций и научиться самостоятельно принимать карьерные решения. В свою очередь, для преподавателей это возможность для большей творческой реализации и развития академических инициатив. Интеграция элективной формы обучения в университетскую среду не просто отвечает современным требованиям, но и закладывает основу для подготовки высококвалифицированных специалистов, готовых к вызовам быстро меняющегося мира.

Список литературы

1. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. сайт. – М. – URL: https://www.ranepa.ru/obshcheakademicheskiy-fakultet/elektivnoeprostranstvo/?ysclid=mhevl7sq6n604467579&utm_source=ya.ru&utm_medium=referral&utm_campaign=ya.ru&utm_referrer=ya.ru (дата обращения: 31.10.2025).

2. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации Федер. Закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 12 декабря 20012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.: послед. ред. // Консультант плюс: сайт. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 31.10.2025). URL: для зарегистрир. пользователей.

3. Узденова Б. Х., Голощапова Л. В., Ибрагимова З. М. Влияние IT-технологий на структуру и функционирование рынка труда. Международный опыт // Сегодня и завтра Российской экономики. – 2024. – Вып. 3. – С. 52–62.

4. Хохлова Н. В. Место и роль элективных курсов в системе высшего образования // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – С. 31–37.

УДК 378.4

Организация самостоятельной работы аспирантов педагогического направления в процессе формирования профессиональной самооценки

А. М. Григоренко
старший преподаватель,
Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, Россия

В статье предложен инструмент организации самостоятельной работы будущих преподавателей высшей школы в процессе формирования профессиональной самооценки в условиях цифровизации высшего образования.

Ключевые слова: профессиональная самооценка, самостоятельная работа, цифровизация образования, информационно-коммуникационные технологии, ИКТ-компетенции.

Organization of Independent Work of Postgraduate Students in the Pedagogical Field in the Process of Developing Professional Self-Esteem

A. M. Grigorenko

The article proposes ways to organize independent work of future higher education teachers in the process of developing professional self-esteem in the context of digitalization of higher education.

Key words: professional self-esteem, independent work, digitalization of education, information and communication technologies, ICT competencies.

Проблема формирования профессиональной самооценки будущих педагогов представляет особую актуальность, поскольку можно установить прямую связь между уровнем самооценки и уровнем успешности в профессиональной деятельности [2, с. 69]. Профессиональная самооценка педагога – это внутренний стержень личности педагога, основанный на оценке себя, своего профессионального потенциала и качеств, а также своего места в профессиональной среде. К основным качествам, которыми должен обладать современный педагог, относятся: ответственность, готовность к инновациям, организаторские способности, знание своего предмета, мобильность [1, с. 310]. Данные качества активно формируются и совершенствуются в процессе самостоятельной работы.

Одним из ключевых аспектов эффективной организации самостоятельной работы аспирантов является внедрение в процесс обучения современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Применение данных технологий обеспечивает возможность автоматизации рутинных операций, персонализации обучения, оперативного мониторинга успеваемости и использование различных форм самостоятельного обучения [5, с. 81]. Внедрение ИКТ в учебный процесс является важным аспектом развития медиакомпетенций, поскольку будущие педагоги должны уметь использовать различные информационно-коммуникационные инструменты для организации разных форм обучения. Получение практического опыта работы с ИКТ позволяет обучающимся стать более уверенными пользователями технологий и эффективно интегрировать их в свою профессиональную деятельность [3, с. 203].

При обучении с применением ИКТ происходит междисциплинарный синтез предметных областей педагогики и информатики. Овладение междисциплинарными компетенциями в процессе профессиональной педагогической подготовки предполагает актуализацию многообразных связей, заложенных в содержании и дидактическом потенциале различных дисциплин, являясь сущностной характеристикой профессиональной компетентности будущего педагога [4, с. 83]. При этом подчеркивается особая роль цифровых компетенций и уровня владения ИКТ в эффективности профессиональной деятельности преподавателей высшей школы и их самооценки в структуре профессиональной мотивации [6, с. 558].

С целью анализа уровня профессиональной самооценки будущих педагогов было проведено анкетирование. Анкета включала два блока вопросов. Первый блок был ориентирован на выявление значимости ИКТ-компетенций в контексте профессиональной самооценки. Целью второго блока вопросов было определение видов ИКТ, используемых в самостоятельной работе в процессе обучения в аспирантуре. В анкетировании участвовало 10 аспирантов педагогического

направления по специальностям «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» и «Методология и технология профессионального образования» Новосибирского государственного технического университета.

Согласно ответам на первый вопрос первого блока анкетирования, 90 % опрошенных считают необходимым владение ИКТ-компетенциями для успешной профессиональной деятельности. Ответы на второй вопрос показали, что 60 % опрошенных используют в своей аудиторной и самостоятельной работе информационно-коммуникационные ресурсы регулярно, остальные 40 % обращаются к данным ресурсам эпизодически. Ответы на третий вопрос показали, что использование ИКТ в обучении позволяет 90 % анкетируемых чувствовать себя увереннее при подготовке к занятиям, аспирантским семинарам и практической преподавательской деятельности. По результатам ответов на пятый вопрос можно заключить, что ИКТ позволяют самостоятельно совершенствовать профессиональные навыки и умения, формируемые в процессе обучения в аспирантуре: с этим согласились 80 % респондентов.

В результате анализа ответов на второй блок анкеты были выделены категории ресурсов, способствующих эффективной организации самостоятельной работы аспирантов. Данные представлены в таблице.

Таблица

Категории цифровых ресурсов, используемых в самостоятельной работе

Работа с нормативными документами	• Портал ВАК • Сайты научных журналов
Углубление знаний по изучаемым темам	• Онлайн-конференции • ПостНаука
Онлайн-словари	• Prompt.one (translate.ru) • Яндекс Переводчик
Самостоятельная практика языковых навыков и умений	• Tinkoff English Club • Study.ru
Планирование и мониторинг собственной учебной деятельности	• Яндекс Календарь • Yonote.ru • EvaWiki • ЛидерТаск
Электронные библиотечные ресурсы	• Электронные библиотечные системы • Elibrary • Znanium • Российская государственная библиотека для молодежи
Развитие языковых и цифровых компетенций при работе с технологиями ИИ	• Гига чат • Алиса AI • Kandinsky

Самостоятельная работа с использованием информационно-коммуникационных ресурсов стимулирует процесс рефлексии и развивает навыки самоорганизации, что позитивно отражается на повышении профессиональной самооценки в процессе обучения. В связи с этим нами была разработана алгоритмическая карта, предназначенная для ориентации в электронной информационно-образовательной среде вуза. Данная карта содержит практические рекомендации по использованию информационно-коммуникационных ресурсов, которые могут быть использованы при организации самостоятельной работы аспирантов в рамках дисциплины «Иностранный язык для академических целей».

Первый блок алгоритмической карты являлся ознакомительным и включал сведения об области применения карты и инструкции по работе с ней. Целью данного блока было информирование аспирантов о преимуществах использования карты при самостоятельной работе.

Второй блок содержал список ресурсов электронной информационной образовательной среды НГТУ с кратким описанием предоставляемых ими возможностей и ссылками на них, а также указания и рекомендации по применению их при изучении дисциплины «Иностранный язык для академических целей». Данный блок содержал информацию о таких ресурсах, как информационная система университета, электронная библиотечная система НГТУ, программная платформа электронного обучения Dispace, личный кабинет для связи с преподавателями и научным руководителем, система «Антиплагиат». Целью данного блока алгоритмической карты было сокращение времени на поиск информации о местонахождении и функциях необходимых электронных ресурсов, а также мотивирование аспирантов к их использованию для достижения индивидуальных целей обучения.

По итогам применения разработанной алгоритмической карты аспирантам предлагалось оценить эффективность данного инструмента организации самостоятельной работы с точки зрения его влияния на их профессиональную самооценку в процессе обучения. Среди преимуществ использования данной карты аспирантами были отмечены сокращение времени на поиск необходимых ресурсов и изучение их функционала, рост мотивации к обучению, повышение уровня уверенности в своих способностях в области иноязычного академического письма, ощущение поддержки от преподавателей за счет удобного доступа к получению обратной связи, совершенствование навыков работы с электронными ресурсами и, как следствие, развитие ИКТ-компетенций, применимых в различных сферах профессиональной деятельности.

Таким образом, самооценка будущего педагога играет ключевую роль в профессиональном становлении, поскольку она значительно влияет на уровень уверенности в себе, личную инициативу, творческое саморазвитие, умение формулировать и реализовывать профессионально значимые цели, а также на адаптивность к меняющимся социальным условиям. Эффективная организация самостоятельной работы в аспирантуре предполагает внедрение ИКТ, являющихся не только механизмом повышения скорости, доступности и прочности результатов обучения, но и катализатором повышения мотивации к профессиональному саморазвитию и повышению профессиональной самооценки.

Список литературы

1. Андриенко О. А. К проблеме профессиональной самооценки // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). – С. 309–311.
2. Башиева Ж. Д., Нагоев Б. Б., Гелястанова Э. Х., Байсултанова К. Ж. Влияние самооценки педагогов на успешность в профессиональной деятельности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11. – № 2А. – С. 65–71.
3. Голец И. И. Влияние медиакомпетенций на профессиональную подготовку будущих педагогов // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5. – № 6. – С. 200–205.
4. Климович А. Ф., Минич О. А. Модернизация состава ИКТ-компетенций педагогов для подготовки будущих учителей в области методов электронного обучения и сетевого взаимодействия // Информатика и образование. – 2022. – № 37(4). – С. 80–87.
5. Торопыно Д. И., Асташова Н. А. Применение ИКТ в системе высшего образования: проблемы и перспективы // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2025. – Т. 27. – № 3. – С. 79–87.
6. Трегубенко И. А., Тужикова Е. С., Хороших В. В. Самооценка цифровой компетентности в структуре профессиональной мотивации преподавателей высшей школы // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2024. – Вып. 7. – С. 556–564.

УДК 377.5

Интегрированное воспитание в «Колледже метрополитена» как основа непрерывного образования

Ю. А. Константинова
советник директора по воспитанию,
СПб ГБПОУ «Колледж метрополитена»,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматриваются проблемы, связанные с необходимостью непрерывного образования в условиях быстро меняющегося мира. Представлены эффективные практики интегрированного воспитания, реализуемые в Колледже метрополитена, как ключевой фактор формирования у студентов готовности к обучению на протяжении всей жизни. Обосновывается, что целостный подход к развитию личности, охватывающий академические, социальные и этические аспекты, позволяет выпускникам успешно адаптироваться к новым вызовам рынка труда и общества. Анализируются конкретные стратегии, включающие интеграцию воспитания в учебный процесс, внеурочную деятельность, систему наставничества и развитие цифрового гражданства, а также партнерство с внешними организациями. Обсуждаются перспективы развития данной модели и ее вклад в подготовку компетентных и ответственных специалистов XXI в.

Ключевые слова: непрерывное образование, интегрированное воспитание, колледж, эффективные практики, развитие личности, адаптивность, цифровое гражданство.

Integrated Education at the Metro College as a Basis for Continuous Education

Y. A. Konstantinova

This article examines the problems associated with the need for continuous education in a rapidly changing world. It presents effective practices of integrated educational work implemented at Metropolitan College as a key factor in preparing students for lifelong learning. It is argued that a

holistic approach to personal development, encompassing academic, social, and ethical aspects, enables graduates to successfully adapt to new labor market and societal challenges. Specific strategies are analyzed, including the integration of educational work into the curriculum, extracurricular activities, mentorship systems, the development of digital citizenship, and partnerships with external organizations. The article discusses the prospects for developing this model and its contribution to training competent and responsible 21st-century professionals.

Key words: continuous education, integrated educational work, college, effective practices, personal development, adaptability, digital citizenship.

Современный мир переживает эпоху стремительных изменений, затрагивающих все сферы жизни – от технологических инноваций до социально-экономических трансформаций. Рынок труда постоянно эволюционирует, требуя от специалистов не только глубоких профессиональных знаний, но и способности к быстрой адаптации, непрерывному обучению и развитию новых навыков [4; 5]. В этих условиях концепция непрерывного образования перестает быть просто пожеланием и становится жизненной необходимостью. Образовательные учреждения и, в частности, колледжи играют решающую роль в формировании у молодого поколения готовности к этому сложному, но захватывающему пути. Целью данной статьи является анализ проблем, связанных с подготовкой студентов к непрерывному образованию, представление эффективных практик интегрированного воспитания, реализуемых в «Колледже метрополитена», как ответа на эти вызовы, а также рассмотрение перспектив развития данного подхода.

Проблемы традиционных подходов к подготовке к непрерывному образованию

Традиционные модели образования, ориентированные преимущественно на передачу фиксированного объема знаний и формирование узкоспециализированных навыков, часто оказываются недостаточными для подготовки личности к условиям непрерывного обучения [4]. Можно выделить несколько ключевых проблем:

1. Быстрое устаревание знаний: информация и технологии обновляются с такой скоростью, что вчерашние актуальные знания могут стать нерелевантными уже через несколько лет. Фокус только на предметных знаниях без развития навыков их обновления и переосмысления приводит к «вакууму знаний» у выпускников.

2. Недостаточное развитие «мягких» навыков: коммуникация, критическое мышление, решение проблем, креативность, эмоциональный интеллект, работа в команде – эти навыки становятся все более ценными на рынке труда. Традиционное образование часто уделяет им второстепенное внимание, тогда как именно они являются основой для самостоятельного обучения и адаптации в новой профессиональной среде [3; 5].

3. Пассивность обучающихся: акцент на репродуктивном усвоении материала вместо активного поиска, анализа и применения знаний формирует пассивную позицию, не способствующую саморазвитию и инициативному поиску новых знаний. Студенты могут не осознавать личной ответственности за свою образовательную траекторию после выпуска.

4. Отсутствие целостного взгляда на развитие: разделение образовательного процесса на академический и воспитательный приводит к фрагментированному развитию личности. Воспитание часто воспринимается как дополнительная нагрузка, а не как неотъемлемая часть формирования профессионала и гражданина, готового к жизни в условиях постоянных изменений [2; 4].

5. Игнорирование цифровой среды как фактора развития: современное обучение немыслимо без цифровых инструментов. Однако традиционный подход часто не уделяет должного внимания формированию цифрового гражданства, медиаграмотности и этического поведения в Интернете, что критически важно для эффективного и безопасного непрерывного самообразования.

Эти проблемы подчеркивают необходимость перехода к более гибкой, интегрированной модели образования, которая не просто передает знания, но и воспитывает личность, готовую и способную к непрерывному самосовершенствованию.

Концепция интегрированного воспитания как решение

В «Колледже метрополитена» интегрированное воспитание рассматривается как краеугольный камень в подготовке студентов к непрерывному образованию. Это системный, целостный подход, который органично объединяет академическое обучение с социально-личностным, культурным и этическим развитием. Основная идея заключается в том, что каждый элемент образовательной среды – от учебной аудитории до внеучебного мероприятия – должен способствовать формированию ключевых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности и полноценной жизни в условиях постоянных перемен. Целями такого подхода являются:

– Формирование осознанной мотивации к саморазвитию и непрерывному обучению.

– Развитие навыков критического мышления, анализа и синтеза информации, необходимых для самостоятельного освоения новых областей знаний.

– Воспитание адаптивности, гибкости и способности к конструктивному реагированию на изменения.

– Развитие социальной ответственности, гражданской позиции и готовности к активному участию в жизни общества, что включает и вклад в коллективное знание.

– Укрепление психологической устойчивости и формирование навыков саморегуляции для преодоления трудностей, которые неизбежны на пути непрерывного образования [1].

Интегрированное воспитание в «Колледже метрополитена» не является дополнительной нагрузкой, а представляет собой философию, пронизывающую всю жизнь колледжа и направленную на создание стимулирующей среды для всестороннего развития каждого студента.

Эффективные практики организации образовательной деятельности в «Колледже метрополитена»

Для реализации концепции интегрированного воспитания и подготовки студентов к непрерывному образованию, «Колледж метрополитена» применяет ряд эффективных практик, охватывающих различные аспекты образовательного процесса:

1. Интеграция воспитательных аспектов в учебный процесс. Активное внедрение методик, которые позволяют преподавателям не только передавать предметные знания, но и развивать «мягкие» навыки, критическое мышление и этические установки.

2. Развитие через внеурочную деятельность и студенческое самоуправление. Внеучебная работа рассматривается как полигон для практического применения знаний, развития социальных навыков и формирования активной гражданской позиции [2; 5].

3. Система наставничества и психологической поддержки. Создание поддерживающей среды способствует формированию гибкости – способности восстанавливаться после неудач, что критически важно в процессе непрерывного обучения и карьерного роста.

4. Формирование цифрового гражданства и медиаграмотности. В условиях информационного общества способность ориентироваться в потоке данных и этично взаимодействовать в цифровой среде является одним из ключевых аспектов непрерывного образования.

5. Партнерство с общественностью и работодателями. Реальная практика и понимание потребностей рынка труда мотивируют студентов к освоению новых компетенций.

Перспективы и вклад в непрерывное образование

Реализация данных стратегий интегрированного воспитания в «Колледже метрополитена» создает прочную основу для формирования у студентов готовности к непрерывному образованию. Выпускники нашего колледжа – это не просто специалисты с набором профессиональных компетенций, это:

– Личности, мотивированные к постоянному самосовершенствованию, способные самостоятельно ставить образовательные цели и достигать их.

– Адаптивные профессионалы, готовые к переквалификации и освоению новых областей знаний в ответ на меняющиеся требования рынка.

– Ответственные граждане, понимающие свою роль в обществе и готовые вносить вклад в его развитие, в том числе через передачу и создание нового знания.

– Люди с развитыми «мягкими» навыками, способные к эффективной коммуникации, критическому мышлению и успешной командной работе, что является краеугольным камнем для любого обучения и профессиональной деятельности [5].

Долгосрочная перспектива развития данной модели предполагает дальнейшее усиление междисциплинарности, расширение партнерских связей, активное внедрение адаптивных образовательных технологий и персонализированных образовательных траекторий. Мы видим будущее, в котором колледж выступает не

только как место получения первого образования, но и как центр поддержки непрерывного образования для своих выпускников и партнеров.

Интегрированное воспитание в «Колледже метрополитена» является не просто эффективной практикой организации образовательной деятельности, но и стратегическим ответом на вызовы современности, направленным на формирование личности, способной и готовой к непрерывному образованию. Через синергию учебного процесса, внеурочной деятельности, системы поддержки и активного взаимодействия с внешним миром мы создаем условия для выращивания не просто компетентных профессионалов, но и гармоничных, ответственных граждан, способных к самореализации и активному участию в строительстве будущего. Продолжая развивать этот подход, «Колледж метрополитена» подтверждает свою приверженность миссии подготовки нового поколения лидеров и новаторов для XXI в.

Список литературы

1. Козлова С. Ю. Психологическое благополучие студентов в условиях трансформации образовательной среды // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 2. – С. 75–86.

2. Петрова О. В. Интегрированный подход к воспитанию в системе среднего профессионального образования: опыт и перспективы // Среднее профессиональное образование. – 2023. – № 3. – С. 45–52.

3. Смирнов П. Н. Развитие универсальных компетенций студентов колледжей в условиях цифровизации образования // Вестник высшей школы Alma Mater. – 2022. – № 7. – С. 83–89.

4. Факторович А. А. Новая образовательная парадигма: от «знаний-навыков» к «компетентностям-личностям» // Высшее образование в России. – 2021. – № 10. – С. 98–109.

5. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO Publishing, 2021. – 202 p. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381 (дата обращения: 15.10.2025).

УДК 37.018:81′243

История преподавания иностранных языков в учебных заведениях, готовящих специалистов для горной отрасли

О. Ю. Левченко
доктор педагогических наук, профессор,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье приведены сведения о преподавании иностранных языков в учебных заведениях, осуществлявших подготовку специалистов для горной отрасли. Показана роль предмета в профессиональной подготовке специалиста. Описаны основные виды учебной деятельности, метод и средства обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, горное образование.

History of Foreign Language Teaching in Educational Institutions Training Mining Professionals

O. Yu. Levchenko

This article provides information on the teaching of foreign languages at educational institutions training specialists for the mining industry. It also highlights the role of the subject in professional development. The main types of learning activities, teaching methods, and resources are described.

Key words: foreign language, mining education.

Возросшее внимание к качеству подготовки современного специалиста сопровождается не только активным поиском новых образовательных практик, но и повышает интерес к уже имеющему историческому опыту, выступающему базисом дальнейшего поступательного развития. Ретроспективный взгляд на использовавшиеся подходы, методы и приемы обучения, их выбор в тот или иной исторический период важен для создания целостной и объективной картины истории отечественного профессионального образования.

В связи с этим несомненный интерес представляет изучение вопросов, касающихся преподавания отдельных учебных предметов в отечественных профессиональных учебных заведениях конца XVIII – начала XX в. Иностранные языки: латинский, немецкий, французский, английский, в разном соотношении и объеме присутствовали в программах многих профессиональных учебных заведений. Несмотря на имеющиеся историко-педагогические исследования, сохраняется потребность в более глубоком изучении вопросов, связанных с методикой их преподавания, преемственности реализуемых программ и содержания обучения, использовавшихся методов.

Как известно, горная отрасль традиционно является одной из ключевых для отечественной экономики, ее возникновению и становлению во многом способствовали реформы, проводившиеся в период правления Петра I. На Урале и в Сибири стали создаваться горные заводы, следовательно, появилась потребность в профессиональных кадрах, способных вести разведку месторождений, добычу и переработку полезных ископаемых. Все это привело к появлению особого вида образования – горнозаводского, отличающегося практико-ориентированным характером обучения, тесной связью с производством.

При горных заводах стали открываться так называемые горнозаводские школы, позволявшие детям получить общее и профессиональное образование. По имеющимся сведениям, первая школа появилась при Олонецких заводах, затем они стали создаваться при других горных заводах (Кунгурском, Нерчинском, Алапаевском и др.). Большой вклад в создание системы горнозаводского образования внес В.Н. Татищев, определив концептуальные основы деятельности учебных заведений и перечень преподаваемых в них предметов. Так, приехав в Екатеринбург, он не только улучшил материальное обеспечение школы, но и расширил программу обучения, в которую вошли «пробирное» дело, механика, латинский и немецкий языки [7, с. 6].

Выпускники школ имели возможность продолжить обучение в горном училище, являвшемся следующей ступенью профессионального образования. Оно было призвано подготовить молодых людей «…способных к горной службе по всем частям оной на месте, при заводах и приготовлять отличнейших и по способностям и по поведению для окончания учения в Горном Кадетском Корпусе» [3].

По подтвержденным данным в Горном училище в Барнауле преподавались немецкий и французский языки, туда были направлены «для обучения при заводской школе языкам и математическим наукам несколько лиц, набранных в сухопутных и кадетских корпусах» [1, с. 282]. В Горном училище, расположенном в Санкт-Петербурге, в нижних и верхних кадетских классах преподавались немецкий и французский языки, в средних кадетских классах латинская, немецкая, французская грамматика [7, с. 46].

Изучались языки и в школе, открытой в Нерчинском горном округе после ее преобразования в «Горную главную среднюю школу на правах училища» [4]. Позднее, после изменения статуса школы на Нерчинское горное училище в 1823 г., они продолжали входить в перечень преподаваемых предметов. Соответственно, его выпускники могли продолжить обучение в Горном Корпусе, который был «сравнен с университетами» [7, с. 58].

Курс обучения в училищах предполагал обучение чтению и письму на немецком и французском языках. Учащиеся заучивали слова путем многократного повторения, разбирали грамматические категории и конструкции на конкретных примерах. Грамматический материал вводился последовательно, от морфологии к синтаксису. Большой объем учебного времени занимали переводы текстов с иностранных языков на русский и наоборот, позволяющие формировать не только переводческие, но и лексические и грамматические навыки. Меньше внимания уделялось обучению говорению, главным способом овладения этим видом речевой деятельности было заучивание наизусть диалогов («разговоров») и их воспроизведение [5].

Изучение иностранных языков позволяло выпускникам училищ продолжить свое профессиональное образование, поступив в Горный кадетский корпус, позднее Институт корпуса горных инженеров, Горный институт. В сохранившихся материалах записано, что для сокращения издержек казны на содержание Горного корпуса предлагалось «определять в последний из студентов, обученных уже в Московском университете немецкому, французскому и латинскому языкам или по крайней мере двум из них» [7, с. 12].

В Горном кадетском корпусе иностранные языки изучались как в приготовительном, так и в основных классах. В приготовительных классах преподавались предметы, «необходимые для всякого благовоспитанного человека, в каком бы звании и состоянии он не находился» [8, с. 78]. В основных классах учащиеся постигали профессиональные дисциплины, им «излагались науки и искусства, относящиеся преимущественно к образованию чиновников собственно для горной службы» [8, с. 78].

В первом классе воспитанники читали на латыни, заучивали лексику, изучали грамматические формы склонений и спряжений по таблицам Н. Ф. Кошанского. Во втором классе занимались переводами и словообразованием

(«словопроизведением»), в третьем – в дополнение к переводам с латинского на русский язык «слушали словосочинение», в четвертом – изучали правила синтаксиса по практическому руководству к переводам, составленному Н. Ф. Белюстиным, а также «упражнялись сверх того в переводах с российского языка на латинский, как примеров, к каждому синтаксическому правилу приложенных, так и «Басен Федра» [8, с. 81].

В пятом классе воспитанники приступали к чтению «образцовых» латинских авторов, анализируя («изъясняя») при этом исторические, топографические и мифологические сведения и факты, содержавшиеся в текстах. В шестом классе – продолжали заниматься переводами «с строжайшим повторением правил этимологии и синтаксиса» [8, с. 81–82], читали произведения латинских «авторов», разбирая «на латинском же языке правила грамматические, риторические, пиитические» [8. с. 82].

Изучение французского и немецкого языков осуществлялось с первого по шестой класс и строилось схожим с преподаванием латинского языка способом. В первом классе воспитанники заучивали лексику и диалоги («твердят вокабулы и разговоры»). Что касается грамматики, то сообщается, что с ней знакомились «практически», можно предположить, на примере конкретных предложений. Во втором классе воспитанники изучали словообразование и занимались устными переводами с французского языка на русский басен Эзопа. В третьем классе изучали правила правописания по грамматике Шарля-Франсуа Ломонда, практиковались в переводах, используя пособие П. Шлейснера «Опыт грамматического руководства в переводах с российского языка на немецкий и на французский».

В четвертом классе воспитанники постигали «словосочинение» по руководству Ш. Ф. Ломонда, заучивали стихи, в пятом – проходили правила синтаксиса и переводили на французский язык историческое произведение. Программа обучения предполагала выполнение переводов и в шестом классе, где воспитанников знакомили еще и с историей французской словесности [8].

По имеющимся данным, обучение немецкому языку строилось аналогичным образом, имея в качестве приоритетов чтение и перевод иноязычной литературы, освоение лексики и грамматических правил. Интересно, что для переводов с русского на немецкий и французский языки использовались одни и те же учебные пособия.

Преподаватели стремились повысить мотивацию изучения иностранных языков, используя разные формы работы. Например, в изданиях, посвященных истории Горного кадетского корпуса, сообщается о «представлении» воспитанниками пьес на иностранных языках, что приучало их к «правильному выговору и беглости в изъяснении на сих языках, словесное знание коих поставлено законами света в необходимую принадлежность всякого благовоспитанного человека» [8, с. 61].

В более поздний период иностранные языки сохранялись в образовательной программе, более того, присутствует предмет «технический перевод». В отчете о деятельности Горного университета за 1914 г. в списке сотрудников учебного

заведения указаны Д. А. Магула, Д. А. Сабанеев, преподававшие технические переводы с английского и французского языков. В отчете сообщается, что преподаватель Д. А. Магула находился в зарубежных командировках, и по этой причине «занятия техническими переводами с английского языка пришлось временно прервать» [2, с. 17]. Преподаватель Д. А. Сабанеев в дополнение к основной деятельности занимался сбором материалов для русско-французского словаря по горному делу и приступил к его составлению [2].

Английский язык преподавал 1 час в неделю Д. А. Магула. Учащиеся были разделены на две группы: только начавшие его изучение и уже владеющие им «хотя бы отчасти» [2, с. 31]. По имеющимся данным, первая группа в течение учебного года ознакомилась с азами английской грамматики и читала «легкие» рассказы Конан Дойля, вторая – занималась техническими переводами на русский язык отрывков из книг по горному делу и металлургии [2, с. 31]. Из отчета узнаем, что в пятом-восьмом семестрах проводились занятия по обучению техническому переводу с иностранных языков, на них отводился 1 час в неделю. В списке приведено количество учащихся, сдавших зачеты: по немецкому языку – 91, французскому языку – 35, английскому языку – 3 [2, с. 29].

В 1914 г. в Горный университет было подано 590 прошений о приеме, из числа окончивших курс в средних учебных заведениях сдавали экзамены по иностранным языкам 349 человек, из них не выдержало 11 человек [7, с. 46]. В библиотеке учебного заведения имелось большое количество литературы по горному делу на иностранном языке, в том числе и периодических изданий. Так, в отчете о деятельности библиотеки в 1914–1915 г. сообщается, что не были получены журналы на немецком языке, но количество журналов и периодических изданий на французском и английском за отчетный период увеличилось [2].

В разные периоды существования учебного заведения немецкий язык преподавали В. Кремер, А. Штернберг, П. Б. Сукни, И. М. Штернберг, К. И. Зейдель, Г. И. Кизеветтер, французский язык – Г. Иллер, Н. Иванов, А. И. Динокур, К. М. Вихман, Е. П. Филион, латинский язык – Н. Ф. Белюстин, А. В. Иванов, английский язык – К. И. Тернер, технические переводы с немецкого языка – В. В. Бек, технические переводы с немецкого языка – В. Г. Ерофеев и др.

Изучение иностранных языков в горных учебных заведениях позволяло их выпускникам, управленцам и инженерам, читать в оригинале профессиональную литературу, «расширять профессиональный кругозор, интегрировать профессиональные знания с языковыми» [6. с. 25]. Сказанное подтверждает позиция лиц, непосредственно влиявших в рассматриваемый период на горное образование. Так, К. В. Чевкин в период своей службы «особое внимание обратил на преподавание специальных предметов и иностранных языков, так как «хорошим горным инженером может быть только тот, кто имеет возможность следить за успехами горнозаводских наук за границей» [7, с. 108].

Введение курса технического перевода свидетельствует об «учете потребностей и особенностей предстоящей профессиональной деятельности» в преподавании иностранных языков [6, с. 25]. Для изучения иностранных языков использовались переводные методы, главным образом текстуально-переводный,

когда в основу обучения были положены оригинальные тексты. Преемственность в преподавании иностранных языков проявлялась в используемых методах обучения и учебных пособиях.

Итак, в рассматриваемый период иностранные языки присутствовали в программах учебных заведений, готовящих мастеров, управленцев, инженеров для горнодобывающей промышленности. Ведущим методом обучения был текстуально-переводный, большое внимание уделялось чтению и переводу иноязычной литературы.

Список литературы

1. Алтай: ист.-стат. сб. по вопр. экон. и гражд. развития Алт. горн. окр. / под ред. П. А. Голубева. – Томск: Изд. Г-ва, 1890. – 436 с.

2. Веймарн фон П. П. Отчет о состоянии и деятельности Горного института Императрицы Екатерины II за время с 1-го июля 1914 г. по 1-е июля 1915 г. (142-й год со дня основания) отчет Петроград: Тип. П. П. Сойкина, 1916. – 49 с.

3. Государственный архив Забайкальского края. Ф. 31, оп. 1, д. 859, л. 540.

4. Константинова Т. А. История горнозаводского образования в Забайкалье: 1723–1917 гг.: автореф. дис. … канд. ист. наук. – Чита, 2006. – 23 с.

5. Левченко О. Ю. Иностранные языки в системе горнозаводского образования Забайкалья (XVIII–XIX вв.) // Омский научный вестник. – 2010. – № 5(91). – С. 154–158. – EDN MKNGVC.

6. Левченко О. Ю. Преподавание иностранных языков в подготовке кадров для горной отрасли в XVIII–XIX вв. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 10–29. – DOI 10.35231/18186653_2024_2_10. – EDN XSOZQQ.

7. Лоранский А. М. Исторический очерк Горного института. – СПб.: Тип. Акад. наук, 1873. – 166 с.

8. Соколов Д. И. (1788–1852). Историческое и статистическое описание Горного кадетского корпуса. – СПб.: Тип. департамента народного просвещения, 1830. – 171 с.

УДК 378 : 147

Анализ феномена коммуникации и проблемы непрерывного развития коммуникативной компетенции у иностранных военнослужащих в процессе обучения русскому языку в военном вузе

М. Е. Лихачева
старший преподаватель,
ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия им. Н. Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург, Россия

Данная статья посвящена исследованию понятия «коммуникация» и вопросу развития иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся из стран Дальнего Зарубежья на практических занятиях по русскому языку в вузах Минобороны РФ. Автор систематизирует и обобщает теоретические сведения о феномене коммуникативной деятельности, предоставленные науками гуманитарного цикла, обращается к истории возникновения термина. Кроме того, в работе освещаются различные трактовки коммуникативной компетенции и уделяется внимание её составу и структуре.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная (коммуникационная) деятельность, иноязычная коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный.

Analysis of the Phenomenon of Communication and the Problem of Continuous Development of Communicative Competence in the Process of Teaching Russian to Foreign Military Personnel at a Military University

M. E. Likhacheva

This article deals with the multidimensional study of the concept of "communication" and the issue of the development of foreign language communicative competence among military personnel from foreign countries in practical Russian language classes at universities of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The author systematizes and summarizes the theoretical information about the phenomenon of communicative activity provided by the sciences of the humanities cycle, refers to the history of the term. In addition, the scientific work highlights various interpretations of communicative competence and pays attention to its composition and structure.

Key words: communication, communicative (communication) activity, foreign language communicative competence, Russian as a foreign language.

Понятие «коммуникация» («коммуникативная/коммуникационная деятельность») является необычайно объёмным; оно наделено разнообразными смыслами и имеет множество трактовок, в зависимости от сферы научного знания. Коммуникация – универсальный феномен, который служит объектом исследования большого количества социально-гуманитарных наук, среди которых можно выделить педагогику, социологию, психологию, лингвистику, риторику, философию, этнологию, культурологию, семиотику, право, антропологию, политологию и другие.

В качестве научного термина «коммуникация» закрепилась в исследовательской литературе в начале XX в. с подачи американского социолога Чарльза Кули. Он определил её как «механизм, посредством которого становится возможным существование и развитие человеческих отношений – все символы разума вместе со способами их передачи в пространстве и сохранения во времени» [3, с. 379].

Однако сам феномен коммуникации как неотъемлемого инструмента взаимодействия субъектов зародился в глубокой древности. Проблема коммуникации изначально рассматривалась сугубо в рамках проблемы человеческого общения. Именно с этих позиций осуществлялось первичное научное осмысление данного термина философами античного периода; коммуникация в те времена была тесно связана с понятиями «риторика» и «ораторское искусство».

В философских учениях XX в. коммуникация становится объектом изучения как фундаментальных, так и специальных, прикладных наук. В середине XX в. возникает новая междисциплинарная область научного знания – теория коммуникации, гармонично соединяющая в себе результаты исследований целого ряда наук и возникшая из нескольких исторических источников. К теоретикам коммуникации того времени относятся Г. Лассуэлл, П. Лазарсфелд, Р. Мертон, Д. Кэри, Ю. Хабермас, М. Маклюэн, К. Шеннон, У. Уивер и др. Важнейшими концептами теории коммуникации становятся понятия «общение», «сообщение». Само явление коммуникации начинает трактоваться как связь, в

ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе, а также информационные сообщения между людьми; уделяется внимание универсальной модели коммуникативного процесса.

Для данного исследования важную роль играет понимание коммуникации с позиций лингводидактики (или теории обучения иностранным языкам). Здесь коммуникационная деятельность рассматривается в первую очередь под углом формирования у обучающихся так называемой «коммуникативной компетенции», занявшей центральное место в ряду базисных категорий лингводидактического учения.

В отечественную лингводидактику понятие «коммуникативная компетенция» ввёл М. Н. Вятютнев. Учёный определил его как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [2, с. 39].

А. В. Хуторской в качестве обязательных составляющих коммуникативной компетенции выделил «знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе» [9, с. 59].

В зарубежной науке термин «коммуникативная компетенция» впервые прозвучал из уст Делла Хаймса, определившего его как «внутреннее знание ситуационной уместности языка [1, с. 271]. Учёный взял за основу феномен лингвистической компетенции, предложенный Наумом Хомским в 1965 году и трактуемый последним в качестве «системы интеллектуальных способностей, знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет виды поведения» [8].

Анализ указанных дефиниций показал, что единства в понимании термина «коммуникативная компетенция» нет. При этом очевидно, что ядром данного научного феномена служат приобретаемые в ходе обучения знания, умения и навыки, обеспечивающие субъекту способность к общению, необходимые для понимания целей и замыслов всех участников коммуникационного процесса и для построения собственной модели речевого взаимодействия. Коммуникативная компетенция – это круг вопросов, в отношении которых обучающийся обладает познанием и опытом, позволяющими ему реализовать эффективное общение посредством восприятия, оценки коммуникативной ситуации и выбора адекватного речевого поведения.

Что касается организации коммуникативной деятельности на русском языке как иностранном, то здесь лингводидактика диктует преподавателю необходимость формирования и развития у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). Многие отечественные и зарубежные учёные занимались разработкой теоретических и практических вопросов в данной области, выявляя сущность ИКК, её структуру, условия формирования (М. З. Биболетова,

И. Л. Бим, И. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. А. Миролюбов, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, П. В. Сысоев, И. И. Халеева, А. Н. Шамов, А. В. Щепилова, G. Broughton, Lee McKey и др.). Однако, несмотря на интенсивное изучение проблем, связанных с ИКК, до сих пор нет единой трактовки этого комплексного понятия, равно как не наблюдается безоговорочной ясности в отношении состава компонентов, входящих в ИКК. Тем не менее, большинство исследователей сходятся в одном: достижение определённого уровня коммуникативной компетенции – процесс трудоёмкий, а сама ИКК, выступающая искомым результатом обучения, – явление сложное и многокомпонентное.

Далее считаем необходимым представить наиболее полные и точные, на наш взгляд, определения ИКК, предложенные авторитетными учёными: 1) «…способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В её основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах» [5, с. 12]; 2) «…определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками, умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного бикультурного развития» [7, с. 97].

В структуре ИКК выделяется достаточно большое количество составляющих. К числу важнейших структурных элементов ИКК большинство исследователей относят языковую компетенцию (в некоторых работах обозначаемую как «лингвистическая» либо «грамматическая»), речевую компетенцию (также широко известную как «стратегическая/прагматическая»), компенсаторную, учебно-познавательную, стратегическую, предметную, профессиональную и, наконец, социокультурную (социолингвистическую) компетенцию (И. Л. Бим, С. Савиньон, А. Н. Щукин, В. В. Сафонова). Взаимосвязанное формирование всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции вырабатывает у курсантов готовность осуществлять общение на иностранном языке в сфере профессиональной коммуникации.

Важно отметить, что должным образом сформированная иноязычная коммуникативная компетенция выражается в умении индивида корректно применять систему языковых и речевых норм, в умении выбирать такую форму коммуникативного поведения, которая оказывается адекватной определённому социокультурному контексту общения.

Остановимся на проблеме развития иноязычной коммуникативной компетенции у иностранных курсантов российского военно-морского учебного заведения. Следует подчеркнуть, что организация продуктивного общения среди обучающихся неязыковых вузов вызывает неизменный интерес у представителей научно-педагогического сообщества, которые прилагают большие усилия для поиска эффективных средств овладения речью на неродном языке. В частности, внимание данному вопросу уделяли О. Ю. Левченко [4], А. В. Олянич, О. В. Попова [6].

Развитие умений и способностей, входящих в область иноязычной коммуникативной компетенции курсантов из зарубежных стран, ориентировано в первую очередь на формирование у них навыков профессионального общения средствами русского языка, на удовлетворение потребностей в военно-технической сфере, на решение актуальных речевых задач, на реализацию личных и деловых контактов. Предполагается, что по окончании высшего военного учебного заведения новоявленный инженер сможет качественно и эффективно реализовывать межкультурное профессионально ориентированное общение в качестве полноценной вторичной языковой личности.

При обучении иностранных военнослужащих русскому языку в военно-морском вузе акцент делается преимущественно на практическом овладении языковыми средствами; это даёт возможность обмениваться полезной, профессионально значимой информацией с русскоговорящими коллегами, становиться полноправными участниками международного общения, быть конкурентоспособными на мировой арене.

Известно, что эффективность будущей профессиональной деятельности курсантов из зарубежных государств в значительной степени зависит от качества профессиональной подготовки, которая предполагает достаточно высокий уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции. От обучающихся требуется уверенное владение как общеразговорным, так и специальным языком. Высоких результатов в данной области можно достигнуть лишь в случае комплексного и систематичного развития всех видов речевой деятельности (слушания, говорения, письма и чтения) на основе тщательного отбора учебных материалов социокультурной и профессионально ориентированной тематики, способных обеспечить функционирование профессиональной коммуникации в иноязычной среде.

В ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» профессионально ориентированную деятельность в условиях иноязычной коммуникации обеспечивает рабочая программа по русскому языку, созданная для иностранных военнослужащих различных инженерных специальностей в соответствии с принятыми государственными образовательными стандартами и квалификационными требованиями.

В рабочей программе содержится перечень знаний, умений и готовностей, входящих в иноязычную коммуникативную компетенцию иностранных военнослужащих, освоивших русский язык в объёме первого сертификационного уровня (В1). Приводим фрагмент программы, демонстрирующий разностороннюю направленность обучения на специальном факультете Военно-морской академии (таблица).

Таблица

Требования к профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»

ЗНАТЬ:
- грамматическую систему языка; - структуру и основы построения письменных и устных текстов учебной, социальной и профессионально-ориентированной тематики; - основную страноведческую информацию о Российской Федерации
УМЕТЬ:
- передавать содержание прочитанного и услышанного текста; - понимать на слух основную информацию специально отобранного или адаптированного текста учебно-бытовой, страноведческой и учебно-научной тематики; - использовать различные виды чтения на основе текстов публицистического, научно-популярного и профессионального характера по направлению подготовки; - писать в соответствии с основными правилами русской графики и орфографии; - уважительно относиться к проявлениям иной культуры
ВЛАДЕТЬ:
- нормами русского языка в рамках программных требований, использовать их во всех видах речевой коммуникации; - коммуникативной компетенцией в составе межкультурной профессионально-ориентированной компетенции, необходимой для решения коммуникативных задач на русском языке в различных сферах общения

Вышеобозначенные знания, умения, навыки служат ядром для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, являющейся обязательным компонентом профессиональной компетенции иностранных выпускников военно-морского вуза. Следует отметить, что развитие коммуникативной компетенции у военнослужащих из стран Дальнего Зарубежья осуществляется поэтапно и последовательно. Большую роль в данном процессе играет погружение обучающихся в иноязычный профессиональный контекст на уровне деятельности и содержания, создание условий для усиления мотивации к изучению языка специальности и для сознательного усвоения профессионально значимой информации. Немаловажно также учитывать характер разрабатываемых материалов, которые могли бы удовлетворять академические потребности иностранных курсантов и соответствовать учебной ситуации.

Список литературы

1. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. – Pp. 269–293.

2. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

3. Кули Ч. Общественная организация. Тексты по истории социологии XIX–XX веков. – М.: Наука, 1994. – 381 с.

4. Левченко О. Ю. Особенности организации обучения иноязычному диалогическому общению // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. – 2024. – Т. 15. – № 1(63). – С. 97–99. – EDN AWTBCQ.

5. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: лекция-доклад. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 24 с.

6. Олянич А. В., Попова О. В. Иноязычная коммуникация: инновационные технологии профессионально ориентированного обучения студентов аграрных вузов. – Волгоград: Волгоградский ГАУ, 2017. – 103 с.

7. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996. – 239 с.

8. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.

9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как результат личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 378

Показатели педагогической направленности личности будущих учителей физической культуры

А. И. Малышев
кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия
П. Н. Ветов
заведующий учебно-тренировочным физкультурным спортивным комплексом,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматриваются показатели педагогической направленности личности будущих учителей физической культуры, полученные в результате анкетирования студентов с помощью опросника оценки педагогической направленности личности студентов Т.Д. Дубовицкой и опросника профессиональной идентичности студента У.С. Родыгиной.

Ключевые слова: мотивация, педагогическая направленность личности, профессиональная готовность, профессиональная деятельность, учитель физической культуры, физическая культура.

Indicators of the Pedagogical Orientation of the Personality of Future Physical Education Teachers

A. I. Malyshev, P. N. Vetov

The article discusses the indicators of the pedagogical orientation of the personality of future physical education teachers, obtained because of questioning students using the questionnaire for assessing the pedagogical orientation of the personality of students by T.D. Dubovitskaya and the questionnaire for assessing the professional identity of students by U.S. Rodygina.

Key words: motivation, pedagogical orientation of personality, professional readiness, professional activity, physical education teacher, physical culture.

Педагогическая деятельность – вид профессиональной деятельности, направленный на организацию педагогического процесса и обеспечение оптимальных условий взаимодействия его субъектов [4, с. 63; 5; 14, с. 26] в целях умственного, нравственного и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [12]. Готовность к педагогической деятельности рассматривается как интегральное образование личности, являющееся результатом профессиональной и самостоятельной подготовки [2, с. 148; 3, с. 132; 6, с. 890; 8, с. 11; 11, с. 71; 14; 15; 16]. В структуре готовности к педагогической деятельности выделяют мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный (функциональный) и рефлексивный компоненты [1, с. 337; 2, 151–153; 3, с. 132; 6, с. 891; 9, с. 67; 10; 11, с. 71; 14, с. 9–10, 16, с. 18]. Показателем мотивационно-ценностного компонента готовности является педагогическая направленность личности – совокупность потребностей, мотивов, установок и убеждений, которые определяют профессиональное самосознание учителя [6, с. 890; 8, с. 10–11; 9, с. 67–69; 11, с. 71]. Профессиональное образование будущих учителей физической культуры, в связи с этим, следует рассматривать в качестве источника формирования мотивов, установок и ценностей, соответствующих требованиям будущей профессиональной деятельности, а исследование показателей педагогической направленности личности будущих педагогов в области физической культуры и спорта считать актуальной проблемой подготовки кадров.

В исследовании приняли участие 108 студентов факультета физической культуры Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Физическая культура. Выявление педагогической направленности личности студентов проводилось при помощи опросника Т. Д. Дубовицкой (2004) [7] и опросника профессиональной идентичности студента У. С. Родыгиной (2007) [13].

Результаты опроса в группе студентов первого курса (n=33) выявили у трёх опрошенных (9,1 %) низкий уровень направленности личности, у семи студентов (21,2 %) средний уровень и у 23 респондентов (69,7 %) высокий уровень направленности личности. В группе студентов второго курса (n=23) у четверых опрошенных (17,4 %) был выявлен низкий уровень направленности личности, у шести студентов (26,1 %) наблюдался средний уровень и у 13 респондентов (56,5 %) высокий уровень направленности личности.

Результаты исследования, характеризующие профессиональную идентичность [13], свидетельствовали о том, что показатель эмоционального отношения к профессиональной деятельности студентов первого курса (n=33) составляет 7,4 балла, тогда как показатель активного отношения к приобретаемой профессии – 9,9 баллов. Кроме того, в зависимости от выраженности исследуемых показателей было выделено несколько типов профессиональной идентичности студентов. Так, у 6,1 % респондентов (n=2) был выявлен первый тип профессиональной идентичности, у 12,1 % опрошенных (n=4) – седьмой тип, у 3,0 % студентов (n=1) – восьмой тип и у 78,8 % опрошенных (n=26) – девятый тип профессиональной

идентичности. У студентов второго курса (n=23) показатель эмоционального отношения к профессиональной деятельности составил 3,2 балла, а показатель осознанной активности – 5,3 балла. Вместе с тем, у 17,4 % студентов (n=4) наблюдался первый тип профессиональной идентичности, у одного студента (4,3 %) был выявлен шестой тип профессиональной идентичности. В одном случае (4,3 %) был выявлен седьмой тип профессиональной идентичности. Кроме того, у 8,7 % опрошенных (n=2) отмечался восьмой тип и у 65,3 % (n=15) – девятый тип профессиональной идентичности.

Целесообразность проведения опроса для оценки мотивации к профессиональной деятельности среди студентов третьего и четвёртого курсов объясняется тем, что данный контингент обучающихся имеет правовые основания для осуществления педагогической деятельности согласно ст. 46 «Право на занятие педагогической деятельностью» ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [12]. Так, студенты, которые обучаются по направлениям подготовки укрупнённой группы «Образование и педагогические науки» и успешно прошли промежуточную аттестацию не менее, чем за три года обучения, могут быть допущены к педагогической деятельности по основным общеобразовательным программам. К профессиональной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам допускаются студенты, которые успешно прошли промежуточную аттестацию не менее чем за два года обучения [12].

Результаты опроса в группе студентов третьего курса (n=21) указывали на наличие у двух опрошенных (9,5 %) низкого уровня педагогической направленности личности, у пяти студентов (23,8 %) среднего уровня и у 14 студентов (66,7 %) высокого уровня педагогической направленности. Результаты самооценки направленности личности, выявленные у студентов четвёртого курса (n=29), показали наличие у четырёх студентов (13,8 %) низкого уровня, у шести студентов (20,7 %) среднего уровня и у 19 студентов (65,5 %) высокого уровня исследуемых показателей. Показатель эмоционального отношения студентов третьего курса (n=21) к профессиональной деятельности составляет 4,4 балла, а показатель активного отношения к приобретаемой профессии (осознанная активность) – 7,4 балла. Вместе с тем, у 19,0 % студентов (n=4) был выявлен первый тип профессиональной идентичности, у 4,8 % (n=1) – второй тип, у 9,5 % (n=2) – седьмой тип, у 66,7 % (n=14) – девятый тип профессиональной идентичности. По результатам опроса студентов четвёртого курса (n=31) показатель эмоционального отношения к профессиональной деятельности составил 6,2 балла, а показатель активного отношения к приобретаемой профессии – 8,9 баллов. Вместе с тем, у 6,5 % студентов (n=2) был выявлен первый тип профессиональной идентичности, у 3,2 % (n=1) – второй тип, у 3,2 % (n=1) – третий тип, у 19,4 % (n=6) – седьмой тип и у 67,7 % респондентов (n=21) был выявлен девятый тип профессиональной идентичности.

Обобщая полученные данные, следует констатировать, что средние значения педагогической направленности личности студентов первого и третьего курса составляют 13,7 баллов и 13,9 баллов соответственно, что соотносится с

высоким уровнем педагогической направленности личности, тогда как аналогичные показатели студентов второго и четвёртого курсов составляют 12,5 и 12,7 баллов соответственно и демонстрируют средний уровень педагогической направленности личности. Тем не менее, нельзя не отметить наличие во всех группах студентов, у которых был выявлен низкий уровень педагогической направленности личности. Так, среди студентов первого и второго курсов данный показатель составляет 9,1 и 17,4 %, а среди студентов, обучающихся на третьем и четвёртом курсе – 9,5 и 13,8 % соответственно.

Результаты исследования, полученные при помощи опросника У. С. Родыгиной [13], указывают на то, что по показателям эмоционального отношения и осознанной активности, являющихся характеристиками профессиональной идентичности, контингент обследованных студентов является достаточно разнородным. Так, наиболее высокие показатели эмоционального отношения к будущей профессиональной деятельности были выявлены у студентов первого курса и составили 7,4 балла, а наиболее низкие показатели наблюдались у студентов второго и третьего курса – 3,2 и 4,4 балла соответственно. Наиболее высокие показатели осознанной активности к будущей профессиональной деятельности наблюдались у студентов первого и четвёртого курса – 9,9 и 8,9 баллов соответственно, а наиболее низкие – у студентов второго курса (5,3 балла).

При интерпретации полученных данных представлялось целесообразным выявить типы профессиональной идентичности студентов в зависимости от выраженности исследуемых показателей [13]. Так, первый тип профессиональной идентичности, который характеризуется пассивной позицией, сопровождающейся отрицательными эмоциями относительно будущей профессии был выявлен у 6,1 % студентов первого курса, у 19,0 % студентов третьего курса и у 6,5 % студентов четвёртого курса. Студенты, для которых характерен первый тип профессиональной идентичности, считают, что приобретение данной профессии не способно удовлетворить их потребности.

Второй тип профессиональной идентичности, который характеризуется пассивной позицией, сопровождающейся нейтральными эмоциями относительно будущей профессии, был выявлен у 4,8 % студентов третьего курса и 3,2 % студентов четвёртого курса. Студенты, относящиеся ко второму типу профессиональной идентичности, не планируют в дальнейшем заниматься педагогической деятельностью. Третий тип профессиональной идентичности был выявлен только у 3,2 % студентов четвёртого курса. У студентов, относящихся к третьему типу, наряду с позицией пассивного отношения к приобретаемой профессии наблюдаются положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей в педагогической деятельности. У 12,1 % студентов первого курса, у 4,3 % студентов второго курса, у 9,5 % студентов третьего курса и у 19,4 % студентов четвёртого курса был выявлен седьмой тип профессиональной идентичности, для которого характерна позиция активного отношения к педагогической деятельности, сопровождающаяся негативными эмоциями относительно будущей профессии. Проявление осознанной активности, возможно, объясняется нали-

чием каких-либо внешних побудителей, а не содержанием будущей профессиональной деятельности, например, социальных обязательств или мнения родителей. Восьмой тип профессиональной идентичности, для которого характерно активное отношение к овладению будущей профессией, сопровождающееся нейтральными эмоциями, был выявлен лишь у 3,0 % студентов первого курса и у 8,7 % студентов второго курса [13].

Подводя итоги исследования, следует констатировать, что для большинства студентов был характерен высокий уровень педагогической направленности личности: 69,7 % – для студентов первого курса, 56,5 % – для студентов второго курса, 66,7 % – для студентов третьего курса и 65,5 % – для студентов четвёртого курса. Схожая тенденция наблюдалась в отношении показателей профессиональной идентичности. Так, среди респондентов, которые обучаются на первом курсе, данный показатель составил 78,8 %, на втором курсе – 65,3 %, среди студентов третьего курса – 66,7 %, среди студентов четвёртого курса – 67,7 %. Отличительной чертой студентов, относящихся к девятому типу профессиональной идентичности, является позиция активного отношения к приобретаемой профессии и положительные эмоции, связанные с будущей педагогической деятельностью, в которой они видят своё призвание [13].

Список литературы

1. Бакулин С. В. Модель практико-ориентированной подготовки будущих педагогов по физической культуре к организации спортивно-оздоровительного направления внеурочной деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 12. – С. 335–340.

2. Беловолова С. П., Орлова Р. А. Готовность учителя к профессионально-педагогичекой деятельности как качество личности // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 14. – С. 140–157.

3. Бурганов Р. Т., Зизикова С. И. Формирование готовности будущих педагогов в сфере физической культуры и спорта к профессиональной деятельности // Казанская наука. – 2024. – № 5. – С. 131–134.

4. Верхотурова Ю. А., Галагузова Ю. Н. Педагогическая деятельность как психолого-педагогический феномен // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 3. – С. 62–67.

5. Воеводина С. А. Структура и содержание готовности к педагогической деятельности // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2004. – № 8. – С. 5–11.

6. Головчин М. А. Измерение профессиональной готовности к педагогической деятельности будущих учителей на основе критериально-уровневой оценки // Russian Journal of Economics and Law. – 17 (4). – С. 882–903. [Электронный ресурс]. URL: https://www.rusjel.ru/jour/article/view/2475/2255 (дата обращения: 04.08.2025).

7. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. – Т. 9 (№ 2). – С. 82–86. [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2004_n2/Dubrovitskaya (дата обращения: 11.07.2025).

8. Завоеванная Н. С. Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 11. – 2014. – С. 6–13. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-gotovnost-kratkaya-istoriya-osnovnye-ponyatiya-i-podhody-k-izucheniyu (дата обращения: 04.08.2025).

9. Ляшевская Н. В., Маврина И. А. Критериально-уровневое оценивание готовности молодых педагогов к осуществлению профессиональной деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 2 (43). – С. 64–71.

10. Малышев А. И., Ветов П. Н. Дескрипторы формирования профессиональной готовности учителя физической культуры к педагогической деятельности // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы IV Всерос. научной конф. (с междунар. участием) 20 ноября 2024 г. / отв. ред. О. Ю. Левченко. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2025. – С. 73–78.

11. Мезинов В. Н., Захарова М. А., Карпачева И. А., Ларина И. Б. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к профессионально-личностному развитию // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 3. – С. 70–72.

12. Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. – URL: https://docs.cntd.ru/document/902389617 (дата обращения: 04.08.2025).

13. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. – 2007 – № 4. – С. 39–51. [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2007_n4/Rodygina (дата обращения: 11.07.2025).

14. Усачева Е. А. Понятие «педагогическая деятельность» в законодательстве и правоприменительной практике: комплексный анализ содержания / Legal Bulletin // Юридический бюллетень. – 2025. – № 2 (Т. 10). – С. 18–31.

15. Филанковский В. В. Теория и практика формирования профессиональной готовности учителя физической культуры: дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2000. – 456 с.

16. Ямбаева Н. В. Подготовка будущих учителей физической культуры к организации соревновательной деятельности обучающихся: дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2020. – 24 с.

УДК 378

Требования к формированию готовности тренера-преподавателя к профессиональной деятельности

А. И. Малышев
кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия
М. Р. Евсин
тренер-преподаватель,
ГБОУ ДО СШОР № 2 Невского района,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматривается совокупность требований к квалификации тренеров-преподавателей (тренеров), необходимых для профессиональной деятельности в сфере подготовки спортивного резерва.

Ключевые слова: квалификационные требования, профессиональная готовность, профессиональное образование, тренер-преподаватель, тренер.

Requirements for the Formation of a Coach's Readiness for Professional Activity

A. I. Malyshev, M. R. Evsin

The article considers a set of requirements for the qualifications of trainers-teachers (trainers) necessary for professional activity in the field of sports reserve training.

Key words: qualification requirements, professional readiness, professional education, coach.

В настоящее время готовность тренеров по спорту к профессиональной деятельности определяется совокупностью общественно-государственных требований к квалификации. В Международной рамке квалификаций тренерской деятельности в спорте (англ. International Sport Coaching Framework) и Европейской рамке квалификаций тренерской деятельности в спорте (англ. European Framework of Qualifications for Coaching in Sport) представлены рамочные требования к квалификации тренеров, являющиеся результатом общественного консенсуса, отражающего особенности профессиональной деятельности спортивного тренера и потребности рынка труда [11]. Рамочные требования к квалификации предполагают наличие знаний, умений и опыта, позволяющих разрабатывать стратегию профессиональной деятельности, развития спортсмена и спортивной команды; формировать спортивный коллектив и создавать условия для достижения стоящих перед коллективом задач; выстраивать взаимоотношения с участниками спортивного коллектива, родителями и заинтересованными сторонами; проводить учебно-тренировочные занятия; управлять соревновательной деятельностью спортсменов и спортивной команды; обеспечивать сбор информации о результатах учебно-тренировочного процесса и соревновательной деятельности; повышать профессиональное мастерство и содействовать инновационному развитию учебно-тренировочного процесса.

Правовой основой государственного регулирования профессиональной деятельности тренеров по спорту в нашей стране является Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 г., Общероссийский классификатор видов экономической деятельности (ОКВЭД), ФЗ от 04.12.2007 №329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [4], ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3], ПС 05.003 «Тренер» [5], ПС 05.012 «Тренер-преподаватель» [6], ПС 05.002 «Тренер по адаптивной физической культуре и спорту [7], ПС 05.015 «Тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре и спорту» [8], а также Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКС), раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [9] и раздел «Квалификационные характеристики должностей работников физической культуры и спорта» [10]. Так, в соответствии с отраслевым законом тренером-преподавателем (тренером) является специалист, который имеет соответствующее образование, организует учебно-

тренировочный процесс и руководит соревновательной деятельностью спортсменов для достижения спортивных результатов [4]. Таким образом, для успешного выполнения трудовых функций тренер-преподаватель (тренер) должен иметь необходимую квалификацию – уровень знаний, умений и навыков, характеризующий подготовленность к выполнению профессиональной деятельности [3].

Тренерская деятельность, согласно ОКВЭД, отнесена к классу 93.1. Деятельность в области спорта, а квалификационные требования, необходимые для её осуществления, представлены в ПС 05.003 «Тренер» и ПС 05.012 «Тренер-преподаватель» в виде обобщённых трудовых функций, трудовых действий, знаний и умений, предусматривающих выполнение профессиональных обязанностей в соответствии с профессиональной областью 05 Физическая культура и спорт. Так, согласно ПС 05.003 «Тренер» минимальными требованиями к квалификации при трудоустройстве является среднее профессиональное образование в области физической культуры и спорта или среднее профессиональное (непрофильное) образование и профессиональная переподготовка в области физической культуры и спорта. В соответствии с ПС 05.012 «Тренер-преподаватель» к профессиональной деятельности в сфере подготовки спортивного резерва могут быть допущены лица, имеющие среднее профессиональное образование в области физической культуры и спорта или в области педагогики в случае, если результаты освоения образовательной программы предусматривают овладение компетенциями, позволяющими осуществлять виды деятельности профессиональной области 05 Физическая культура и спорт. Кроме того, среди требований к квалификации тренера-преподавателя значатся высшее образование в области физической культуры и спорта или высшее образование в области педагогики с направленностью подготовки, ориентированной на выполнение трудовых функций и трудовых действий в профессиональной области 05 Физическая культура и спорт, а также высшее (непрофильное) образование и профессиональная переподготовка в области физической культуры и спорта.

Подготовка тренерских кадров осуществляется в рамках укрупнённой группы 49.00.00 Физическая культура и спорт направлений подготовки высшего и специальностей среднего профессионального образования (табл. 1) [1, с. 19]. Качество профессиональной подготовки тренеров во многом обусловлено содержанием обязательной части образовательной программы, куда входят дисциплины (модули), обеспечивающие формирование общепрофессиональных компетенций. В связи с этим наиболее целесообразным для подготовки тренеров представляется содержание раздела 3.3. ФГОС ВО 49.03.04 Спорт и раздела 3.4. ФГОС СПО 49.03.02, где предусмотрен перечень общепрофессиональных компетенций для выполнения тренерского типа профессиональной деятельности в сфере спортивной подготовки.

Таблица 1

Направления высшего образования и специальности среднего профессионального образования для подготовки тренеров

Код УГС	Наименование направления (специальности)	Наименование квалификации
7.49.00.00 Физическая культура и спорт (высшее образование)		
49.03.01	Физическая культура	Бакалавр физической культуры
49.04.01		Магистр физической культуры
49.03.02	Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)	Бакалавр адаптивной физической культуры
49.04.02		Магистр адаптивной физической культуры
49.03.03	Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм	Бакалавр физической культуры и спортивного туризма
49.03.04	Спорт	Тренер по виду спорта, преподаватель
49.04.03		Магистр физической культуры и спорта
6.44.00.00 Образование и педагогические науки (высшее образование)		
44.03.01	Педагогическое образование («Физическая культура»)	Бакалавр образования
44.04.01		Магистр образования
7.49.00.00 Физическая культура и спорт (среднее профессиональное образование)		
49.02.01	Физическая культура	Учитель физической культуры / Педагог по физической культуре и спорту
49.02.02	Адаптивная физическая культура	Учитель адаптивной физической культуры / Педагог по адаптивной физической культуре и спорту
49.02.03	Спорт	Тренер по виду спорта

В настоящее время определение профессиональных компетенций в структуре образовательной программы осуществляется образовательной организацией на основе требований профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности, а также требований рынка труда.

Профессиональная подготовка по направлениям укрупнённой группы 44.00.00 Образование и педагогические науки предполагает возможность осуществления профессиональной деятельности в соответствии с ПС 05.012 «Тренер-преподаватель», в котором, как было отмечено ранее, разделом «III. Характеристика обобщённых трудовых функций» в качестве требований к квалификации допускается наличие среднего профессионального образования или высшего образования в области педагогики с направленностью «Физическая культура» [6].

Следует отметить, что требования к результатам освоения образовательных программ, определяющих формирование профессиональных знаний и умений в сфере спортивной подготовки, предусмотрены лишь частью обозначенных выше направлений высшего и специальностей среднего профессионального образования. Например, требованиями к результатам освоения образовательной программы по направлению подготовки 49.03.03 Рекреация и спортивно-

оздоровительный туризм перечень общепрофессиональных компетенций, предусматривающих выполнение трудовых функций тренера-преподавателя (тренера), не предусмотрен [2, с. 305–306].

Объектами профессиональной деятельности тренеров, освоивших образовательные программы по направлению подготовки 49.03.04 Спорт и 49.04.03 Спорт, являются организации, осуществляющие спортивную подготовку, а также профессиональные спортивные клубы, являющиеся субъектами профессиональных спортивных лиг и участниками профессиональных спортивных соревнований [4]. На сегодняшний день в Российской Федерации законодательно установлены следующие этапы спортивной подготовки: спортивно-оздоровительный этап, этап начальной подготовки, тренировочный этап (этап спортивной специализации), этап совершенствования спортивного мастерства, этап высшего спортивного мастерства. Непосредственная подготовка спортивного резерва проходит в организациях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности – детско-юношеских спортивных школах (ДЮСШ), специализированных детско-юношеских спортивных школах олимпийского резерва (СДЮСШОР), а также в физкультурно-спортивных организациях – спортивных школах, спортивных школах олимпийского резерва (СШОР), центрах спортивной подготовки (ЦСП) и школах высшего спортивного мастерства (ШВСМ) и предполагает реализацию дополнительных образовательных программ, направленных на совершенствование спортивного мастерства [4]. Так, среди обобщённых трудовых функций ПС 05.003 «Тренер» значатся А5 Деятельность по общей физической, специальной физической и начальной физической подготовке спортсменов, В6 Спортивная подготовка спортсменов и (или) спортивной команды по виду спорта (группе спортивных дисциплин) (табл. 2). Кроме того, функциональные обязанности тренера предусматривают спортивную подготовку спортсменов спортивных сборных команд муниципальных образований, спортивных сборных команд субъектов Российской Федерации и спортивных сборных команд Российской Федерации [5]. В ПС 05.012 «Тренер-преподаватель» требования к квалификации применительно к подготовке спортивного резерва отражены в обобщённых трудовых функциях А6 Деятельность по подготовке спортсменов и физическому воспитанию обучающихся, В7-С7 Подготовка спортсменов и совершенствование навыков соревновательной деятельности в спортивных сборных командах муниципальных образований, спортивных сборных командах субъектов Российской Федерации и спортивных сборных командах Российской Федерации [6].

Таблица 2

Перечень профессиональных стандартов и должностей специалистов по спорту (тренеров, тренеров-преподавателей)

Код и наименование профессионального стандарта	Должности специалистов по спорту
05.002 Тренер по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту [7]	Тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре. Старший тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре [10]

Продолжение табл. 2

05.003 Тренер [5]	Тренер. Тренер спортивной сборной команды Российской Федерации (по виду спорта). Старший тренер спортивной сборной команды Российской Федерации (по виду спорта) [10]
05.012 Тренер-преподаватель [6]	Тренер-преподаватель. Старший тренер-преподаватель [9]
05.015 Тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре и спорту [8]	Тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре. Старший тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре [10]

Таким образом, маршрут трудоустройства тренеров, освоивших образовательные программы по направлениям подготовки 49.03.02 и 49.04.02 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура), предполагает выполнение трудовых функций и трудовых действий в соответствии с ПС 05.002 «Тренер по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту» [1, с. 22–23] и ПС 05.015 «Тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре и спорту». Объектами профессиональной деятельности тренера-преподавателя по адаптивной физической культуре являются спортивно-адаптивные школы, спортивные клубы инвалидов, центры спорта инвалидов, центры спортивной подготовки по паралимпийским и сурдлимпийским видам спорта. Так, среди обобщённых трудовых функций ПС 05.002 «Тренер по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту» значатся организация тренировочного процесса (B5), подготовка к муниципальным и региональным спортивным соревнованиям (C6), подготовка спортивной сборной команды к выступлениям на всероссийских и международных спортивных соревнованиях (D7) [7]. Среди обобщённых трудовых функций ПС 05.015 «Тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре и спорту» значатся организация учебно-тренировочного процесса детей-инвалидов в рамках реализации дополнительных общеразвивающих программ (B6), организация учебно-тренировочного процесса детей-инвалидов в рамках реализации дополнительных образовательных программ на различных этапах спортивной подготовки (C7) [8].

Список литературы

1. Малышев А. И., Ветов П. Н. Профессиональное образование и структура занятости специалистов по физической культуре на рынке социально-культурных услуг // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы IV Всерос. науч. конф. (с междунар. участием) 20 ноября 2024 г. / отв. ред. О. Ю. Левченко. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2025. – С. 17–26.

2. Малышев А. И., Титовец С. В. Рамочные требования к квалификации как фактор проектирования профессионального образования тренеров по футболу // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 302–325.

3. Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ст. 84. Особенности реализации образовательных программ в области физической культуры и спорта». [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/902389617 (дата обращения: 20.11.2025).

4. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: ФЗ от 04.12.2007 № 329-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/902075039 (дата обращения: 20.11.2025).

5. Об утверждении профессионального стандарта Тренер / Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 27.04.2023 № 362н. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/1301658062 (дата обращения: 20.11.2025).

6. Об утверждении профессионального стандарта Тренер-преподаватель / Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.12.2020 № 952н. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/573421625 (дата обращения: 20.11.2025).

7. Об утверждении профессионального стандарта Тренер по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту / Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 02.04.2019 № 199н. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/554224557 (дата обращения: 20.11.2025).

8. Об утверждении профессионального стандарта Тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре и спорту / Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19.10.2021 № 734н. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/726730538 (дата обращения: 20.11.2025).

9. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» / Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.2010 № 761н. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/902233423 (дата обращения: 20.11.2025).

10. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников в области физической культуры и спорта» / Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 15 августа 2011 № 916н. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/902296125 (дата обращения: 20.11.2025).

11. Щенникова М. Ю. Профессиональное образование и система профессиональных квалификаций в области физической культуры и спорта / М. Ю. Щенникова, В. Ф. Костюченко, Т. М. Овсюк // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 3 (157). – С. 329–339.

УДК 37.02

Актуальность проблемы развития компетенции познавательной деятельности в высшей школе

К. В. Мельникова
старший преподаватель,
Уральский федеральный университет
имени первого президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

В статье приводится структурно-содержательная характеристика компетенции познавательной деятельности как основы профессиональной готовности современного специалиста. Представлены результаты опроса студентов, обучающихся по программам дополнительного профессионального образования, проведенного с целью оценки актуальности развития искомой компетенции в условиях современной информационно-цифровой среды.

Ключевые слова: компетенция познавательной деятельности, учебно-познавательная компетенция, когнитивная компетенция, познавательная компетенция, высшая школа.

The Significance of Developing Cognitive Competence in Higher Education

K. V. Melnikova

The article presents a structural and content-based description of the cognitive competence as the foundation of modern specialists' professional readiness. It also provides the results of a survey conducted among students enrolled in continuing professional education programs, aimed at assessing the relevance of developing this competence in the context of the contemporary information and digital environment.

Key words: competence in cognitive activity, learning and cognitive competence, cognitive competence, students' cognitive development, higher education.

Проблема развития компетенции познавательной деятельности является одной из часто исследуемых проблем в современной педагогике и не утрачивает своей актуальности с течением времени. Рассматриваемая компетенция в нашем исследовании носит название компетенции познавательной деятельности, тем не менее в научной литературе существуют разные вариации ее наименования.

Так, согласно В. А. Демину, рассматриваемая компетенция входит в профессиональную компетентность специалиста и выражается в ней в виде познавательно-творческого компонента [1, с. 25]. Е. П. Белозерцев с коллективом соавторов предлагают обозначать ее как образовательную компетентность [3, с. 292–293], в то время как А. В. Хуторской в составе общеобразовательных компетенций выделяет учебно-познавательные компетенции наряду с саморазвитием и самосовершенствованием [4].

В нашем исследовании мы придерживаемся позиции, что в рамках высшего профессионального образования искомую компетенцию следует дифференцировать от учебно-познавательной, развитие которой предусмотрено в рамках школьного образования. В связи с этим мы, пользуясь терминологией И. А. Зимней, обозначаем изучаемый феномен как компетенцию познавательной деятельности [2, с. 13], тем самым подчеркивая ее более сложный и многоаспектный характер, в большей мере соответствующий уровню и потребностям высшей школы.

Таким образом, с целью подчеркнуть отличие компетенции познавательной деятельности от базовой учебно-познавательной компетенции мы акцентируем внимание на ее когнитивной направленности и непрерывном характере учебно-познавательных процессов, сопровождающих специалиста на протяжении всей его жизни. Следовательно, рассматриваемая компетенция познавательной деятельности, с одной стороны, тесно связана с когнитивным аспектом, а с другой – ориентирована на студентов и взрослых обучающихся, функционирующих в условиях непрерывного образования, которое постоянно трансформируется под влиянием процессов цифровизации.

Исходя из этого, под компетенцией познавательной деятельности мы понимаем интегративную личностно-деятельностную категорию, включающую совокупность личностных качеств, мотивационных установок, знаний, умений и опыта осуществления познавательной и учебной деятельности в условиях непрерывного образования в контексте стремительно изменяющейся информационно-цифровой среды.

Рассмотрим, чем вызван научный интерес к заявленной исследовательской проблеме. В первую очередь актуальность развития компетенции познавательной деятельности в рамках обучения студентов основного и дополнительного профессионального образования исходит из нормативно-правовой базы Российской Федерации. В частности, национальный проект «Цифровая экономика Российской Федерации» обозначил ключевые векторы необходимых исследований в области компетентностного подхода[1].

Так, для 2020-х гг. характерно формирование и развитие ключевых компетенций, представляющих значимость для цифровой экономики. В рамках указанного национального проекта был разработан Федеральный проект, включающий концепцию базовой модели компетенций цифровой экономики, которая отражает специфику требований к осуществлению познавательной деятельности в новом контексте. Во-первых, на текущий момент от специалистов ожидается наличие умения осуществлять саморазвитие в условиях социальной, экономической и культурной неопределенности, вызванной всеобщей цифровизацией и технологизацией общества. Во-вторых, современный специалист должен обладать навыками критического взаимодействия с большими информационными потоками, т. е. уметь анализировать, интерпретировать, оценивать и использовать полученные данные.

На данный момент разработан национальный проект «Экономика данных и цифровая трансформация государства» как логичное продолжение инициатив, заложенных в программе «Цифровая экономика»[2]. Особое место в рамках проекта отводится приобретению знаний, умений и опыта осуществления эффективного взаимодействия с искусственным интеллектом. Это, в свою очередь, еще более актуализирует потребность в исследованиях, связанных с осуществлением познавательной и учебной деятельности в условиях быстро меняющейся информационно-цифровой среды.

Следующий аргумент логически исходит из предыдущего. Современная информационно-цифровая действительность оказывает значительное влияние на когнитивные процессы, что отражается на самом процессе обучения. Механизмы восприятия информации, концентрации внимания, запоминания учебного материала претерпевают значительные изменения, что становится известным из результатов различных исследований.

Так, в рамках исследования, проведенного Королевским колледжем Лондона в феврале 2022 г., был представлен опрос, целью которого было определить

---

[1] Паспорт национального проекта «Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: утв. президиумом Совета при Президенте Рос. Федерации по стратег. развитию и нац. проектам: протокол от 04.06.2019 № 7 // КонсультантПлюс: сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328854/ (дата обращения: 10.08.2023).

[2] Паспорт национального проекта «Экономика данных и цифровая трансформация государства»: утв. протоколом Президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 20 декабря 2024 г. № 12пр. // Минцифры: сайт. URL: https://digital.gov.ru/target/naczionalnyj-proekt-ekonomika-dannyh-i-czifrovaya-transformacziya-gosudarstva (дата обращения: 15.09.2025).

общий характер взаимодействия респондентов с информацией, современными медиа и технологиями. Результаты показали, что почти половина участников исследования в возрасте от 18 до 34 лет (49 %) указывает на проблемы с концентрацией внимания по причине регулярного и многократного взаимодействия с мобильными телефонами и гаджетами, в то время как во всех возрастных группах в совокупности этот показатель достигает уже 84 % [6].

Для более глубокой актуализации рассматриваемой проблемы мы проводили собственный опрос на базе Уральского федерального университета в начале каждого осеннего семестра в период с 2023 по 2025 г. В опросе приняли участие студенты, обучающиеся по направлениям дополнительного профессионального образования. Суммарное количество респондентов составило 46 человек.

Студентам было предложено ответить на определенное количество вопросов открытого типа, связанных с когнитивным аспектом, поскольку целью опроса было выявить степень выраженности проблем, возникающих при осуществлении познавательной деятельности, в частности трудностей, связанных с произвольным вниманием, концентрацией, запоминанием и переработкой информации.

Говоря о навыках *управления собственным вниманием*, в первую очередь необходимо отметить следующее: анализ ответов студентов показал, что более половины участников исследования с этим понятием знакомы поверхностно. В их интерпретациях преобладали такие определения, как «самоконтроль», «запомнить весь материал», «способность повышать или понижать уровень внимания», «техника для концентрации внимания», «умение сконцентрироваться на поставленной задаче». Таким образом, наблюдается интуитивное, но не системное понимание сущности произвольного внимания и его роли в учебной деятельности.

Многие также указывают на частое пребывание в состояниях скуки и рассеянности. Подобные ощущения напрямую связаны с частым использованием студентами цифровых медиа в любом месте и в любое время. Так, постоянный просмотр коротких видеороликов и скроллинг социальных сетей, как отмечается в исследовании Д. У. Черкесовой, приводят к изменениям в системе вознаграждения мозга, формируя зависимость от быстрого получения дофамина [5, с. 121]. Как следствие, это снижает способность к устойчивому вниманию и длительной концентрации на определенных учебных задачах. Подобные когнитивные сдвиги представляют собой естественное воздействие информационно-цифровой среды, однако их влияние может быть скорректировано средствами педагогического воздействия.

Значительная часть респондентов указала на проблемы с концентрацией внимания. В их ответах часто встречались выражения «сложно сосредоточиться», «иногда бывает скучно», «всё сильно зависит от заинтересованности». По словам студентов, снижение концентрации внимания зачастую может быть спровоцировано различными внешними факторами. К типичным отвлекающим факторам они относят посторонние разговоры, шум, усталость и отсутствие эмоционального настроя.

Наблюдения преподавателя и самооценка студентов также показали противоречивую картину в отношении проблемы концентрации внимания. Около 40 % обучающихся убеждены, что способны сохранять внимание в течение длительного времени (от 60 до 120 мин), однако данные педагогического наблюдения свидетельствуют об обратном. Большинство (60 %) все же признают у себя проблемы с концентрацией, отмечая необходимость частых передышек, склонность к прокрастинации и зависимость работоспособности от внешних и внутренних факторов (сон, настроение, погодные условия). Характерными являются высказывания: «запоминаю материал, пока могу усидеть на месте», «не могу сконцентрироваться на задаче, которая мне неинтересна», «иногда тяжело сконцентрироваться, мозг не может понять прочитанное несколько раз».

Проблемы с концентрацией тесно связаны с трудностями запоминания и регуляции учебной деятельности. Студенты отмечают: «должны все карты совпасть: сон, настроение, завтрак, даже погода», «главное – начать». Это указывает на ситуативный характер учебной мотивации и неустойчивость волевой регуляции.

Интересно, что небольшая часть респондентов (21 %) напрямую связывает управление вниманием с деятельностью преподавателя, воспринимая его как внешнего регулятора. По их мнению, преподаватель способен «заинтересовать и удерживать внимание студентов», «смещать фокус с одной темы на другую», «организовывать занятие так, чтобы вовлечённость учащихся сохранялась на протяжении всего урока». В какой-то мере это может свидетельствовать о недостаточной сформированности умений осуществления самостоятельной учебной деятельности и слабое понимание собственных когнитивных процессов и возможностей.

Тем не менее большинство студентов (79 %) выразили желание научиться управлять собственным вниманием в ходе учебного процесса. В их ответах отмечались такие мотивы, как «уменьшить прокрастинацию», «повысить продуктивность», «меньше отвлекаться и быстрее запоминать», «эффективнее выполнять задачи», «заниматься нужными делами в нужное время». Подобные установки демонстрируют осознание значимости произвольного внимания как ключевого условия успешной познавательной деятельности и самоорганизации.

Таким образом, можно сделать вывод, что управление произвольным вниманием осознается студентами как один из ключевых компонентов успешного обучения, но уровень саморегуляции и произвольного контроля у большинства остается недостаточным.

Позитивным моментом является то, что у респондентов наблюдается сформированность некоторых элементов *осознанности* в обучении. Студенты подчеркивают важность понимания целей и задач обучения, личной ответственности, самоконтроля и внутренней мотивации: «учусь для себя», «понимание, что тебе нужно и важно», «ответственный подход к обучению». Таким образом, можно говорить о зарождающейся учебной автономии, хотя осознание собственных когнитивных процессов остается на интуитивном уровне.

Особое место занимает *саморефлексия*, оцениваемая обучающимися как необходимое условие современного обучения и личная потребность (89 %). Участники опроса связывают ее с умением анализировать результаты своей деятельности, корректировать ошибки, рационально распределять время и ресурсы. Характерные суждения подтверждают наши выводы: «помогает отдыхать, подвести итоги, понять свои ощущения», «понять свои ошибки и исправить их», «нужна для осознанного изучения языка». Это позволяет говорить об относительно высокой сформированности мотивационно-рефлексивного компонента компетенции познавательной деятельности при наличии недостатков в процессуальной, когнитивной и регулятивной сферах.

Для нашего исследования необходимым является представить содержание компетенции познавательной деятельности. На основе анализа научной литературы, теоретических и практических исследований по теме, а также проведенного опроса мы сформулировали четыре группы умений внутри искомой компетенции, представляющих ее содержательное ядро. К таковым мы относим: метакогнитивные умения, интеллектуальные и учебно-информационные умения, а также организационно-регулятивные умения.

Под метакогнитивными умениями мы понимаем совокупность умений, обеспечивающих осознанное планирование, контроль и оценку собственной учебной деятельности, включая способность управлять вниманием, формулировать учебные намерения, оптимизировать усвоение материала и совершенствовать работу памяти.

Интеллектуальные умения представляют собой совокупность мыслительных действий, обеспечивающих способность обучающегося группировать, систематизировать, анализировать, обобщать и оценивать информацию, выделять её существенные элементы, устанавливать связи между новым и уже усвоенным знанием, а также формировать ассоциации и проводить аналогии в процессе познания.

Учебно-информационные умения характеризуются как совокупность способностей, обеспечивающих эффективное извлечение, понимание, интерпретацию и использование информации из различных источников. Они включают умение ориентироваться в тексте, выделять основное и второстепенное, применять компенсаторные стратегии, а также интегрировать полученные сведения в собственную систему знаний и применять их для решения учебных и познавательных задач.

Организационно-регулятивные умения – это умения, обеспечивающие самостоятельное планирование, организацию, контроль и коррекцию собственной учебной деятельности. Они включают способность рационально организовывать самостоятельную работу, использовать информационные технологии в образовательных целях, осуществлять самоконтроль и самооценку, а также рефлексировать результаты и способы собственной деятельности.

Таким образом, данные проведенного нами опроса подтверждают актуальность проблемы развития компетенции познавательной деятельности у обучающихся на современном этапе. Представленные группы формируемых умений отражают существующие потребности студентов и образуют структурно-функ-

циональную основу познавательной деятельности, обеспечивающую эффективность усвоения, переработки и применения информации в условиях цифровой социокультурной и образовательной среды. Совокупность указанных умений формирует ядро исследуемой компетенции познавательной деятельности, которая выступает одним из ключевых компонентов профессиональной готовности современного специалиста. Владение указанными умениями отражает высокий уровень сформированности способности к самостоятельному учебно-познавательному поиску, самоорганизации и саморефлексии, что соответствует требованиям информационно-цифровой эпохи и концепции непрерывного образования на протяжении всей жизни.

Список литературы

1. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 34–42.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С. 7–14.
3. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 368 с.
4. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 1. – С. 3. – EDN UGSMHB.
5. Черкесова, Д. У. Цифровая среда: психологические и психофизиологические риски / Д. У. Черкесова, А. И. Рабаданова, З. С. Акбиева // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 39. – № 3. – С. 120–125. – DOI 10.21779/2542-0313-2024-39-3-120-125. – EDN KNONOB.
6. Do we have your attention? How people focus and live in the modern information environment. URL: https://www.kcl.ac.uk/policy-institute/assets/how-people-focus-and-live-in-the-modern-information-environment.pdf (дата обращения: 02.2024).

УДК 378.147

Формирование профессиональных компетенций будущего учителя физической культуры в контексте модернизации высшего образования

Д. С. Софошин
старший преподаватель,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия
Е. В. Попова
кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматриваются актуальные вопросы модернизации системы высшего образования в рамках компетентностного подхода на примере подготовки будущих учителей физической культуры. Анализируется эволюция Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), выявляются системные проблемы теоретической и практической подго-

товки студентов, а также определяются ключевые направления для формирования конкурентоспособного и высококвалифицированного специалиста, отвечающего требованиям современного рынка труда и государственной стратегии развития физической культуры и спорта.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, компетентностный подход, учитель физической культуры, ФГОС, высшее образование, модернизация подготовки, практико-ориентированное обучение.

Formation of Professional Competencies of a Future Physical Education Teacher in the Context of Higher Education Modernization

D. S. Sofoshin, E. V. Popova

The article discusses current issues of modernizing the higher education system within the framework of a competence-based approach based on the example of training future physical education teachers. The article analyzes the evolution of federal state educational standards (FGOS), identifies systemic problems of theoretical and practical training of students, and identifies key areas for the formation of a competitive and highly qualified specialist who meets the requirements of the modern labor market and the state strategy for the development of physical culture and sports.

Key words: professional competencies, competence-based approach, physical education teacher, Federal State Educational Standard, higher education, modernization of training, practice-oriented education.

Современные требования рынка труда обусловливают необходимость постоянного обновления системы подготовки кадров. Результатом образования сегодня считается уже не просто совокупность знаний, умений и навыков, а формирование комплексных компетенций, составляющих ядро модернизации образовательных программ [3]. Особую значимость этот вопрос приобретает в сфере подготовки педагогов, где профессиональная компетентность проявляется как готовность применять свой потенциал для достижения высоких результатов в реальных, зачастую нестандартных условиях [4].

В современной педагогике центральное место занимает компетентностный подход, который предполагает переориентацию учебного процесса на достижение конкретных, практически значимых результатов. Как отмечает О. В. Гаевская, компетенция интегрирует интеллектуальные и практические компоненты обучения, синтезируя знания из разных областей. В то же время компетентность – это реализация данной компетенции на практике, т. е. готовность педагога эффективно действовать и нести ответственность за результаты своей деятельности [3].

Применительно к будущему учителю физической культуры профессиональная компетенция понимается как способность специалиста эффективно действовать в сложных и нестандартных профессиональных ситуациях, имея четкое видение целей своей работы.

Несмотря на провозглашенные цели, современная высшая школа сталкивается с рядом системных вызовов. Одной из ключевых проблем является «замкнутый цикл взаимного снижения стандартов»: отсутствие мотивации у студентов приводит к работе преподавателей по принципу «минимальной достаточности»,

что, в свою очередь, укрепляет у студентов убежденность в приоритете формального диплома над реальными знаниями [2].

Особенно остро эта проблема стоит в подготовке учителей физической культуры. Основным каналом их подготовки остается теоретическое обучение, в то время как практический компонент ограничен двумя краткосрочными практиками. Такой формат недостаточен для формирования целостных профессиональных компетенций. Выпускники, обладая теоретическими знаниями, зачастую не готовы к реальной профессиональной деятельности и демонстрируют низкую стрессоустойчивость [2].

Ответом на вызовы времени стала эволюция образовательных стандартов. Введение в 1992 г. двухуровневой системы «бакалавриат + магистратура» ознаменовало новый этап. Однако признание магистратуры в качестве эквивалента специалитета согласно Постановлению Правительства РФ 1994 г. было воспринято академическим сообществом негативно. Основной критике подверглись два аспекта: во-первых, усложнение образовательной модели, считавшееся избыточным, а, во-вторых, предоставление выпускникам-магистрам, не всегда имеющим профильную базовую подготовку, доступа к руководящим должностям, что противоречило сложившимся кадровым практикам [6].

Следующей стадией стало внедрение образовательных стандартов нового поколения, основанных на законе 1996 г. Несмотря на их ориентацию на согласование с квалификационными требованиями Минтруда и запросами работодателей, ключевая проблема дефицита квалифицированных кадров сохранилась. Это было обусловлено сохранением в вузах дисциплинарно-центрированной парадигмы в ущерб формированию реальных компетенций.

Присоединение России к Болонскому процессу в 2003 г. углубило ориентацию на формирование компетенций и академическую мобильность.

Ключевым поворотом стал переход на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). ФГОС представляют собой систему обязательных требований, предъявляемых к образовательным учреждениям, прошедшим государственную аккредитацию. Их ключевая задача – обеспечение единства образовательного пространства России и преемственности между всеми ступенями образования, от начального до высшего [5].

Основной особенностью ФГОС ВПО третьего поколения стала ориентация на формирование у студентов профессиональных компетенций. Современное высшее образование, сохраняя традиционную триаду результатов (знания, умения, навыки), акцентирует развитие личностных качеств: творческой инициативы, ответственности, социальной адаптивности и профессионального опыта [6].

Основной тренд – формирование компетенций через внедрение инновационных и интерактивных образовательных технологий. Это порождает проблему объективной оценки уровня их сформированности. В отличие от традиционного контроля знаний в рамках балльно-рейтинговой системы, ключевым индикатором профессиональной готовности выпускника становится его востребованность на рынке труда, значимым фактором которой выступает научно-исследовательская деятельность студента.

Дальнейшее развитие, ФГОС 3+ и 3++, было связано с приведением стандартов в соответствие с профессиональными стандартами (на основании Федерального закона № 122-ФЗ от 02.05.2015). Это повлекло за собой структурные изменения: описание профессиональных компетенций было перемещено в примерные основные образовательные программы (ПООП), а общепрофессиональные компетенции были унифицированы [8].

Современная образовательная политика регламентируется последними приказами Минобрнауки (например, № 197 от 04.03.2022).

В соответствии с представленной документацией, модель высококвалифицированного специалиста структурируется на основе интегративного комплекса компетенций, охватывающего общие, профессиональные, личностные, управленческие, корпоративные, адаптивные, природные, приобретенные и универсальные компоненты [6].

Динамика профессионального становления описывается через трехуровневую модель развития компетенций, включающую стадии: неосознанной некомпетентности, осознанной некомпетентности и осознанной компетентности [5].

Особую актуальность этой задаче придает реализация Стратегии развития физической культуры и спорта в РФ до 2030 года и поручений Президента РФ. Для успешного выполнения этих задач требуются специалисты, способные организовать учебно-тренировочный процесс с учетом анатомо-физиологических и психофизических особенностей занимающихся, развивать комплекс ГТО и выявлять спортивно одаренных детей [7].

Таким образом, модернизация подготовки будущего учителя физической культуры видится в фундаментальном пересмотре учебного процесса, где отправной точкой должно стать формирование нового типа преподавателя. Для преодоления разрыва между теорией и практикой необходимо, на наш взгляд, предпринять следующие меры [1]:

1. Усилить практико-ориентированную составляющую за счет увеличения продолжительности и вариативности педагогических практик, моделирования реальных профессиональных ситуаций.

2. Активно внедрять интерактивные методы обучения (кейсы, проекты, симуляции), которые способствуют формированию устойчивой учебной мотивации и развивают навыки интеграции знаний.

3. Создать эффективную систему оценки сформированности компетенций, выходящую за рамки балльно-рейтинговой системы и учитывающую реальную готовность выпускника к профессиональной деятельности.

Только при условии ориентации на формирование комплексных компетенций высшая школа сможет подготовить высококвалифицированного специалиста, способного не только соответствовать требованиям современного рынка труда, но и вносить весомый вклад в реализацию государственной стратегии в области физической культуры и спорта.

Список литературы

1. Абрашина И. В. Информационные технологии в реализации принципов обучения // Физическая культура студентов. – 2024. – № 73. – С. 6–10.
2. Анцыперов В. В. Формирование профессиональных компетенций у студентов Вузов физической культуры // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 9. – С. 147–148.
3. Гаевская О. В. Формирование профессиональной компетенции будущего учителя физической культуры // Современная система физкультурного образования: традиции и инновации: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Воронеж, 25 апреля 2025 г. – Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2025. – С. 80–88.
4. Левченко О. Ю. Подготовка электронных образовательных ресурсов для дополнительных профессиональных программ // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы III Всерос. науч. конф. (с междунар. участием), 22 ноября 2023 г., Санкт-Петербург. – СПб.: Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2024. – С. 182–185.
5. Михайлова Т. В., Захрямина Л. Н., Бугаёв Г. В. Компетенции, обеспечивающие успешную профессионально-трудовую деятельность в области физической культуры и спорта // Культура физическая и здоровье. – 2025. – № 2. – С. 99–103.
6. Михайлова Т. В. Интегрированная образовательная система подготовки тренеров в современных условиях // Сборник тезисов по итогам Профессорского форума 2020 «Национальные проекты и профессорское сообщество», 16–19 ноября 2020 г., Москва. Т. 1. – М.: Общероссийская общественная организация «Российское профессорское собрание», 2020. – С. 125–128.
7. Распоряжение Правительства РФ от 24 ноября 2020 г. № 3081-р «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2030 года». URL: https://www.garant.ru/prod ucts/ipo/prime/doc/74866492/ (дата обращения: 12.10.2025).
8. Федеральный закон от 02.05.2015 № 122-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации"».

УДК 37.014.5:796.071.43:004

Цифровые технологии как средство формирования профессиональной готовности инструкторов по детскому фитнесу в системе непрерывного образования

С. В. Титовец
кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия
И. С. Будачев
аспирант,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматривается роль цифровых технологий как средства формирования профессиональной готовности инструкторов по детскому фитнесу в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: цифровые технологии, непрерывное образование, профессиональная готовность, детский фитнес, инструктор, цифровая компетентность, повышение квалификации.

Digital Technologies as a Means of Developing the Professional Readiness of Children's Fitness Instructors in the System of Continuous Education

S. V. Titovets, I. S. Budachev

The article discusses the role of digital technologies as a means of developing the professional readiness of children's fitness instructors in the system of continuous education.

Key words: digital technologies, continuous education, professional readiness, children's fitness, instructor, digital competence, professional development.

Современный этап развития сферы физической культуры и спорта характеризуется активным внедрением цифровых технологий во все виды деятельности. Детский фитнес, как относительно новое направление фитнес-индустрии, нацелен на оздоровление и физическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста. Рост популярности детского фитнеса сопровождается повышенным спросом на квалифицированных инструкторов, обладающих специальными знаниями в области детской анатомии, психологии и методики физического воспитания. Проблема в том, что недостаток подготовленных кадров в отрасли спорта и фитнеса уже сейчас является серьезным вызовом. Нехватка квалифицированных тренеров приводит к рискам ухудшения качества занятий, травматизма и снижения эффективности оздоровительных программ.

Для решения данной проблемы особое значение приобретает система непрерывного профессионального образования, призванная обеспечить постоянное обновление знаний и умений специалистов. Исследования подтверждают, что 75 % опрошенных фитнес-тренеров осознают необходимость регулярного обучения и повышения квалификации в связи с динамичным развитием отрасли. Непрерывное образование позволяет специалистам адаптироваться к современным требованиям и инновациям, обеспечивая высокое качество услуг. В контексте детского фитнеса непрерывное обучение инструкторов особенно актуально, так как требует учета новых методик работы с детьми, обновления нормативной базы и тенденций здоровьесберегающих технологий.

Цифровая трансформация образования открывает новые возможности для подготовки кадров. В педагогической науке активно обсуждается внедрение инновационных цифровых инструментов в образовательный процесс. Большая часть исследований посвящена использованию цифровых технологий в школе и вузе, однако система дополнительного профессионального образования также испытывает влияние цифровизации. Онлайн-курсы, вебинары, обучающие платформы и электронные ресурсы становятся неотъемлемой частью повышения квалификации педагогических работников. Более 80 % педагогов уже применяют цифровые технологии (например, геймификацию) в своей деятельности, что свидетельствует о достаточно высоком уровне их ИКТ-компетентности. В то же время только 27 % из них не испытывают затруднений при организации образовательного процесса с применением этих технологий, что указывает на необходимость дополнительного обучения в данной сфере. Таким образом, возникает

научная проблема: каким образом цифровые технологии могут служить эффективным средством формирования профессиональной готовности инструкторов по детскому фитнесу в системе непрерывного образования?

С целью исследования возможности применения цифровых технологий для формирования профессиональной готовности инструкторов детского фитнеса на разных этапах непрерывного образования мы провели анализ актуальной литературы по цифровой трансформации в физической культуре и образовании, выявили основные цифровые инструменты, применимые в подготовке инструкторов, также определили педагогические условия эффективного использования цифровых технологий в системе повышения квалификации.

Наше исследование носит теоретико-обзорный характер. В качестве материалов были использованы научные публикации, статистические отчеты и программно-методические документы, затрагивающие темы цифровых технологий в образовании, физического воспитания, профессиональной подготовки специалистов фитнес-индустрии. Методологической основой работы выступили принцип системности и компетентностный подход к профессиональному образованию.

Анализ показал, что цифровые технологии существенно расширяют возможности системы дополнительного образования тренеров и инструкторов. Прежде всего, интернет и электронные ресурсы делают профессиональные знания более доступными для самостоятельного освоения. Специалисты могут обучаться в любое время и в любом месте с помощью онлайн-курсов, вебинаров, видеоуроков и интерактивных пособий. Такой формат обучения гибко интегрируется в рабочий график, что особенно важно для практикующих фитнес-инструкторов. Более того, цифровые образовательные платформы позволяют персонализировать учебный процесс под индивидуальный стиль обучения каждого слушателя. Им доступны материалы в разнообразных форматах – тексты, видеолекции, инфографика, симуляционные задания – что повышает вовлеченность и эффективность усвоения практических навыков.

Цифровые инструменты обеспечивают новые методики отработки умений, близких к реальной работе инструктора. В частности, активно развиваются виртуальные тренажеры и симуляторы, позволяющие моделировать проведение занятий с детьми в безопасной цифровой среде. Например, с помощью технологий дополненной и виртуальной реальности будущий инструктор может отработать методику занятий: программные симуляции детских игр и упражнений дают возможность опробовать сценарии тренировки, оценить реакцию виртуальных «воспитанников» и скорректировать свои действия. Такие иммерсивные технологии уже применяются в практике физического воспитания детей – от интерактивных подвижных игр на платформах до обучающих приложений на планшетах. Освоение этих инструментов в процессе подготовки инструкторов повышает их готовность использовать аналогичные средства в работе, делая занятия более привлекательными и безопасными для детей.

В ходе исследования установлено, что значительная часть тренеров фитнес-индустрии уже вовлечена в длительные программы дополнительного обучения.

Так, около 40 % тренеров прошли профессиональную переподготовку продолжительностью более 6 месяцев, а 34 % – курсы повышения квалификации в течение 3–6 месяцев. Это свидетельствует о потребности специалистов в углублении знаний и готовности инвестировать время в образование. Цифровые технологии облегчали участие в таких программах, особенно в период пандемии COVID-19, когда онлайн-формат стал практически безальтернативным. Вынужденный переход на дистанционное обучение продемонстрировал, что специалисты по физической культуре способны использовать цифровые платформы для организации физической активности учащихся удаленно. Например, проводились виртуальные фитнес-тренировки для детей и подростков, онлайн-занятия по оздоровительной гимнастике и т. п. Данный опыт стимулировал как развитие соответствующих технологий, так и рост цифровой грамотности самих инструкторов.

Также можно утверждать, что одним из эффективных средств активизации обучения является геймификация – использование игровых элементов в образовательных контекстах. В рассматриваемых источниках описаны успешные примеры использования геймификационных платформ для тренировки профессиональных навыков: от разработанных заданий на специализированных сайтах до применения искусственного интеллекта в целях создания обучающих игр.

Одним из ключевых результатов исследования является подтверждение, что эффективное использование цифровых технологий требует соответствующей цифровой компетентности инструкторов. Под цифровой компетентностью понимается совокупность знаний, умений и установок, позволяющих продуктивно применять ИКТ в профессиональной деятельности. Выявлено, что даже опытные преподаватели физической культуры испытывают дефицит цифровых навыков, если не проходили специального обучения. В дошкольном образовании, например, лишь 63 % педагогов регулярно используют электронные образовательные ресурсы в работе, а 21 % вовсе их не применяют. Некоторые специалисты не имеют четкого представления о современных цифровых инструментах, ограничивая свое понимание лишь компьютером или проектором. Аналогичные трудности могут возникать и у инструкторов фитнеса, особенно у представителей старшего поколения, начинающих работать с цифровыми тренажерами или онлайн-приложениями. Поэтому формирование устойчивой цифровой грамотности должно стать неотъемлемой частью подготовки кадров. Цифровые инструменты не только расширяют доступ к знаниям и делают обучение более удобным, но и качественно меняют содержание подготовки, приближая её к требованиям современной цифровой экономики.

Не стоит забывать, что вопросы устранения «цифрового разрыва» для повышения эффективности использования инструкторами технологий в цифровой среде являются для нашего исследования крайне актуальными. Полученные результаты свидетельствуют о том, что интеграция цифровых технологий способна существенно повысить эффективность подготовки инструкторов по детскому фитнесу. Тем не менее, для успешной реализации этого потенциала требуется учет ряда факторов и преодоление определенных трудностей. Во-первых, моти-

вация и осознанность самих специалистов. Как показали исследования, подавляющее большинство тренеров осознают необходимость постоянного обучения из-за стремительного расширения профессиональных знаний и технологий. Однако остается доля (около 21 %) специалистов, считающих свой уровень знаний достаточным и не видящих смысла в дополнительном обучении.

Во-вторых, уровень цифровой грамотности обучающихся. Как выяснилось, даже при высокой общей квалификации педагоги могут испытывать затруднения с освоением ИКТ-инструментов. В контексте фитнес-индустрии это проявляется, например, когда отличный практик затрудняется провести онлайн-тренировку или проанализировать данные фитнес-трекера клиента. Наше исследование подтверждает вывод других авторов, что повышение цифровой грамотности педагогов важно. Необходимо включение в программы подготовки специальных модулей, посвященных ИКТ в физическом воспитании, а также организация краткосрочных курсов по освоению конкретных цифровых ресурсов. Преодолеть трудности внедрения технологий можно через прохождение курсов повышения квалификации по направлению «Цифровые технологии в образовании». То есть сами цифровые технологии становятся и содержанием, и средством обучения. Курсы, направленные на развитие цифровых компетенций (работа с образовательными платформами, создание мультимедийного контента, применение геймификации и т. д.), должны прочно войти в систему непрерывного образования инструкторов [3].

В-третьих, необходимо учитывать методическое и организационное сопровождение цифрового обучения. Ведь наличие даже самых продвинутых инструментов не гарантирует успеха, если не разработаны методики их применения. Важно адаптировать цифровые решения к специфике подготовки именно детских фитнес-инструкторов. Необходимо создание учебно-методических материалов, где описаны сценарии использования конкретных технологий в образовательном процессе. Например, методические рекомендации по применению приложений дополненной реальности для обучения детей правильному выполнению упражнений или по организации дистанционных фитнес-занятий с дошкольниками. Кроме того, следует развивать систему консультирования и наставничества: более опытные преподаватели, освоившие ИКТ, могут наставлять коллег.

Немаловажно и организационное содействие цифровой трансформации. Государственные органы и профессиональные ассоциации призваны создавать условия для широкого внедрения ИКТ в образование взрослых. В частности, это может быть финансирование разработки электронных курсов, создание отраслевых платформ для обмена опытом, поощрение образовательных учреждений, внедряющих современные технологии. Эксперты указывают, что требуются совместные усилия вузов, центров дополнительного образования и работодателей для формирования единых стандартов и обмена лучшими практиками цифрового обучения. Введение системы сертификации, признающей цифровые компетенции инструкторов, также стало бы стимулом к их развитию. Например, можно предусмотреть, чтобы при аттестации тренеров учитывались навыки использования цифровых средств тренировки и обучения.

Подводя итог обсуждению, подчеркнем, цифровые технологии – не панацея, но мощный инструмент в арсенале подготовки современного педагога и тренера. Их эффективность зависит от грамотного применения, от готовности самого специалиста учиться новому и от поддержки со стороны системы образования. Формирование профессиональной готовности инструктора по детскому фитнесу в цифровую эпоху означает развитие у него не только узкоспециальных знаний (по физиологии, методике), но и широкого спектра компетенций XXI в. – умения учиться в течение всей жизни, творчески решать задачи, использовать технологические ресурсы. Если эти компоненты объединить, можно ожидать появления нового поколения инструкторов, полностью отвечающих запросам времени.

Список литературы

1. Клейменов Д. М., Косарева О. В. К вопросу о нехватке квалифицированных инструкторов и тренеров в индустрии спорта и фитнеса // Вестник науки. – 2024. – № 6. – С. 157–162.
2. Левченкова Т. В. Социально-педагогические условия подготовки инструкторов по детскому фитнесу // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2017. – № 1. – С. 52–56.
3. Матвеева Е. О. Цифровые технологии в сфере физической культуры и спорта // Тренды развития науки и образования: труды конференции, 2023. – С. 491–498.
4. Михайлова Е. Я., Андросова Г. А. Оценка уровня профессиональной подготовки тренеров в фитнес-индустрии // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2025. – № 4(242). – С. 225–230.
5. Пустовойтова О. В., Ведешкина Н. А. Профессиональная готовность педагогических кадров к цифровой трансформации образовательного процесса в ДОО: тактика использования технологии геймификация // Концепт. – 2023. – № 5. – С. 12–19.
6. Сироткина В. П., Пчелинцева О. С. Цифровые технологии в сфере физического воспитания и образования детей в ДОУ // Цифровая трансформация дошкольного образования: материалы Всероссийской конференции. – Тамбов, 2024. – С. 34–38.
7. Шмелева Е. А., Кисляков П. А., Константинова Н. П., Пчелинова В. В. Цифровые технологии организации физической активности обучающихся в условиях удаленных образовательных коммуникаций в период пандемии COVID-19 // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 6. – С. 10–13.

УДК 37.091.33

Повышение квалификации преподавателей иностранных языков как фактор обеспечения качества высшего образования

О. Н. Торгованова
старший преподаватель,
Тверской государственный технический университет,
г. Тверь, Россия
А. Е. Шабанова
старший преподаватель
Тверской государственный технический университет,
г. Тверь, Россия

В статье рассматриваются актуальные вопросы, основные подходы и перспективные модели повышения квалификации преподавателей иностранных языков в системе высшего образования. Проанализированы структурные и содержательные компоненты процесса,

выделены ключевые компетенции, подлежащие развитию, а также представлен сравнительный анализ организационных форм повышения профессионального мастерства.
Ключевые слова: повышение квалификации, преподаватель, иностранный язык, вуз, профессиональная компетентность, современный подход, обучение, образование.

Foreign Language Teachers' Professional Development as a Factor of Higher Education Quality Assurance

O. N. Torgovanova, A. E. Shabanova

The article addresses current issues, main approaches and promising models of professional development for foreign language teachers in higher education. The authors analyze structural and substantive components of this process, identify key competencies to be developed, and provide a comparative analysis of organizational forms for enhancing professional skills.
Key words: professional development, teacher, foreign language, higher education institution, professional competence, modern approach, teaching, education.

Актуальность исследования проблем повышения квалификации преподавателей иностранных языков в вузах обусловлена задачами, стоящими перед современной системой высшего образования в целом и перед языковым образованием, в частности. Расширение международных связей России и ее интеграция в мировое сообщество сделали иностранный язык востребованным на качественно новом уровне. Государство и общество стали испытывать острую потребность в высококвалифицированных специалистах, владеющих иностранным языком на профессиональном уровне, что, в свою очередь, предъявляет повышенные требования к уровню подготовки преподавателей. В условиях быстро меняющегося мира и стремительного развития технологий природа профессиональной деятельности педагога требует нового педагогического мышления, ориентированного на приоритет индивидуальности, саморазвития и непрерывного образования. Таким образом, система повышения квалификации превращается из эпизодического мероприятия в целостный, непрерывный процесс, обеспечивающий профессиональный и личностный рост преподавателя вуза.

Повышение квалификации преподавателей иностранных языков представляет собой системно организованный процесс, направленный на постоянное совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков на протяжении всей трудовой деятельности. В основе этого процесса лежит концепция «образование в течение всей жизни» (lifelong learning), которая охватывает как формальные (курсы, программы переподготовки), так и неформальные виды образования.

Целью данного процесса является развитие профессиональной компетентности, которая понимается не как простой набор знаний и умений, а как совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности, включая способность к эффективному применению этих знаний в реальной образовательной практике. Профессионально компетентный педагог осуществляет свою деятельность на высоком уровне,

достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании, а также способен проектировать собственную траекторию профессионального развития [6].

Методологическую основу повышения квалификации составляют личностный, междисциплинарный и культурологический подходы, успешно зарекомендовавшие себя как при подготовке будущих педагогов, так и в процессе переподготовки уже работающих преподавателей [3]. Эти подходы позволяют рассматривать повышение квалификации как многогранный процесс, затрагивающий не только сугубо методические аспекты преподавания, но и личностное развитие педагога.

Содержание программ повышения квалификации для преподавателей иностранных языков в вузах эволюционирует и расширяется, отвечая вызовам современности. Можно выделить несколько ключевых направлений, формирующих ядро таких программ.

Развитие коммуникативно-методической компетенции предполагает углубленное изучение современных методик преподавания, новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса. Речь идет о совершенствовании компетенции как совокупности целей, принципов, содержания и технологий обучения.

Постоянное совершенствование языковой компетенции также необходимо, поскольку любой язык находится в непрерывном развитии, претерпевает изменения, регулярно пополняется лексикой для обозначения современных реалий.

Формирование оценочной компетенции становится особенно актуальным в свете подготовки студентов к сдаче национальных (ОГЭ, ЕГЭ) и международных экзаменов. Это обусловливает возросшую потребность в развитии у преподавателей навыков объективного оценивания уровня языковой компетенции с помощью лингводидактических тестов.

Освоение профильного и интегрированного обучения находит своё практическое воплощение в стремительно набирающем популярность направлении Иностранный язык для профессиональных целей (ESP). Данный подход требует от современного преподавателя не просто владения языком, но и умения интегрировать его преподавание со спецификой специальных дисциплин, таких как юриспруденция, медицина или инженерия. Таким образом, эффективная работа в рамках ESP предполагает создание образовательной среды, где языковые навыки формируются неразрывно от профессиональных знаний и компетенций [4].

Современный образовательный процесс немыслим без использования новейших технологий, что обусловливает необходимость соответствующего обучения преподавателей, включая организацию дистанционных форм повышения квалификации.

На сегодняшний день сложился разнообразный спектр форм и моделей повышения квалификации, что позволяет выстраивать гибкие и персонализированные траектории профессионального роста.

Курсы повышения квалификации – традиционная, но модернизированная форма. Современные курсы часто строятся на модульно-компетентностной ос-

нове и могут составлять 72 или 108 академических часов. В них сочетаются интерактивные лекции, семинары, тренинги и практикумы, что позволяет отойти от устаревшей чисто лекционной формы, признанной малоэффективной.

Научно-методическое сопровождение и образовательное партнерство между вузом и школами, а также между вузами. Примером может служить деятельность научно-методических школ, организация научно-практических семинаров и конференций с привлечением ведущих российских и зарубежных специалистов.

Стажировки и международное тестирование, в том числе за рубежом, а также сдача международных квалификационных экзаменов (таких как Teaching Knowledge Test – TKT или языковых FCE, CAE) являются мощным стимулом для профессионального развития и объективной оценкой уровня мастерства преподавателя.

Повышение квалификации невозможно без активной позиции и самообразования самого педагога. Разработка и реализация индивидуальных планов профессионального развития, который «охватывает комплекс мероприятий, направленных на усовершенствование профессиональных навыков педагога» [5, с. 184], участие в работе профессиональных сообществ, обобщение и распространение собственного педагогического опыта становятся неотъемлемой частью карьеры современного преподавателя.

В сравнительном аспекте интересен опыт разных стран. Например, анализ систем повышения квалификации в России и Германии показывает, что, несмотря на различия в нормативно-правовой базе, обе страны придерживаются сходных целей: содействие развитию социально-политических, информационных и коммуникативных компетенций, а также личности преподавателя [2]. При этом отмечаются различные степени автономии преподавателей, что является одним из аспектов дифференциации национальных систем.

Несмотря на имеющиеся достижения, система повышения квалификации преподавателей иностранных языков сталкивается с рядом вызовов. К числу проблем можно отнести: ресурсную затратность и низкую эффективность некоторых традиционных форм, особенно чисто лекционных; отставание педагогических технологий, используемых в системе повышения квалификации, от реальных требований современного образования; недостаток квалифицированных кадров, способных работать в системе повышения квалификации на высоком уровне.

В качестве перспективных направлений развития системы можно выделить переход от «обучения» к «развитию», который коренным образом меняет роль преподавателя на курсах повышения квалификации. Педагог превращается из транслятора знаний в наставника, консультанта и навигатора, чья главная задача – оказывать адресную помощь и создавать условия для профессионального саморазвития слушателя [1]. Этому способствует широкое внедрение активных и интерактивных методов, таких как проектная деятельность, кейс-методы и peer-to-peer обучение, что значительно повышает ответственность и вовлеченность самих слушателей в образовательный процесс. Не менее важными тенденциями

являются развитие сетевых форм взаимодействия и использование возможностей дистанционных технологий для создания гибкой и непрерывной образовательной среды. Завершающим элементом этой трансформации становится глубокая персонализация программ, их ориентация на индивидуальные запросы и восполнение конкретных дефицитов знаний каждого преподавателя.

Таким образом, повышение квалификации преподавателей иностранных языков в вузах является сложным, многокомпонентным и непрерывным процессом, от эффективности которого напрямую зависит качество языковой подготовки студентов. Современная парадигма образования требует от преподавателя не только высокого уровня предметных и методических знаний, но и готовности к постоянному саморазвитию, адаптации к меняющимся условиям, интеграции в международное образовательное пространство.

Успешность этого процесса обеспечивается за счет комплексного подхода, сочетающего в себе системную поддержку со стороны вузов и государства (через разнообразные курсы, стажировки, научно-методическое сопровождение) и личную заинтересованность педагога в своем профессиональном росте. Дальнейшее развитие системы повышения квалификации видится в создании гибкой, персонализированной и ориентированной на развитие модели, которая позволит преподавателю не просто осваивать новые знания, а конструктивно преобразовывать свою профессиональную деятельность, оставаясь востребованным и конкурентоспособным специалистом в условиях современного мира.

Список литературы

1 Бикташева А. Ш. Особенности достижения результативности на курсах повышения квалификации учителей иностранного языка // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 7(34). – С. 31–33. – EDN SJGMFT.

2. Давыденко В. А. Сходства и различия в системе повышения квалификации учителей иностранных языков в России и Германии (историко-педагогический аспект) [Электронный ресурс] // Тихоокеанский государственный университет. URL: https://science-education.ru/article/view?id=31647 (дата обращения: 10.09.2025).

3. Ершов Д. И. Роль процесса повышения квалификации преподавателей и учителей иностранного языка в современном мире // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 46. – С. 237–245. – EDN FCKCJA.

4. Исина Н. Т., Толуспаева Д. Ж. Повышение квалификации преподавателей иностранного языка для профессиональных целей в неязыковых вузах [Электронный ресурс] // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки». 2023. URL: https://bulletin-pedagogical.ablaikhan.kz/index.php/j1/article/view/664 (дата обращения: 30.09.2025).

5. Немченкова Е. А. Профессиональное развитие педагогов иностранных языков в контексте современных образовательных тенденций // Образование и педагогические кадры в современном мире: сборник материалов национальной научно-практической конференции, Рязань, 07 ноября 2024 г. – СПб.: Наукоемкие технологии, 2025. – С. 182–188. – EDN JJISNG.

6. Симонова О. А. Современные подходы к повышению квалификации учителей английского языка / О. А. Симонова, А. Ю. Ситникова, И. Е. Чмых // Северный регион: наука, образование, культура. – 2018. – № 2(38). – С. 72–75. – EDN USFCCJ.

УДК 161.14; 101.8; 37.013.46

Сократический диалог в современном вузе: теория и практика

А. П. Фомин
доктор философских наук, доцент,
г. Волхов, Россия

Для сегодняшней эпохи, получившей название «информационное общество», характерна фетишизация искусственного интеллекта, якобы уничтожающего личность. Сохранение личности, а значит, и человека через понятийное мышление, раскрываемое и развиваемое в сократическом диалоге, актуально сегодня как никогда. В данной статье рассматривается специфика сократического диалога как эффективной формы общения со студентами вуза в современных условиях.

Ключевые слова: информационное общество, личность, диалог, сократический метод, понятийное мышление, педагогика, вуз.

Socratic Dialogue in a Modern University: Theory and Practice

A. P. Fomin

The current era, known as the "information society," is characterized by the fetishization of artificial intelligence, which is allegedly destroying the individual. Preservation of personality, and therefore of the human being, through conceptual thinking, which is revealed and developed in the Socratic dialogue, is more relevant than ever today. The author of this article explores the specific features of the Socratic dialogue as an effective form of communication with university students in today's context.

Key words: information society, personality, dialogue, Socratic method, conceptual thinking, pedagogy, university.

Сегодня в образовании нет недостатка в методах, методиках и технологиях. Более того, современная педагогика и миссию свою порой видит в бесконечном размножении методик и технологий в сочетании с новейшими достижениями техники, а Интернет переполнен презентациями по любому предмету на любую тему. Сказанное касается и особой формы философствования Сократа, описанной его учеником Платоном и получившей название «сократический диалог»: она хорошо известна и изучена в философии и уже давно применяется не только в педагогике, но и в психологии. Теоретические исследования на эту тему широко известны и общедоступны, а в интернете размещены даже обучающие практикумы.

Здесь, однако, кроется опасность, о которой предупреждал К. Д. Ушинский. Время его заграничной командировки с целью изучения передового образовательного опыта Европы – это этап либерализации в России; в те годы мы всегда смотрели на Запад и старалась брать из Европы все лучшее, в том числе и в образовании. Известно, однако, что из командировки Константин Дмитриевич вернулся далеко не в восторге от заграничных школ. Предметом его критики стала немецкая педантичность, с которой в Европе пытались выстроить педагогику: в

основу живого общения с детьми клали абстрактные принципы, взятые в лучшем случае из философии Просвещения. Чаще же в основу педагогики клали просто умственные спекуляции о человеке, принимая за науку любую рациональную систематизацию. Против такой «научности» и выступает К. Д. Ушинский (вслед, между прочим, за А. Дистервегом), противопоставляя такой спекуляции науку истинную, экспериментальную, доказательную. Психология тогда еще таковой не являлась, но кто ж виноват в этом, пишет русский педагог; придет время – и психология станет наукой. И внес свой вклад в этот процесс становления науки психологии своей знаменитой книгой «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [6].

Образование сегодня погружено в море различных методик, технологий, приемов, методов. Все ли они научны, или среди них много спекуляций, о которых предупреждал русский педагог? Может быть, утверждение, что для сократического диалога нужен прежде всего Сократ, недалеко от истины? Как тут не вспомнить великого педагога современности В. Б. Ежеленко [3] и его определение *педагогического метода*: это не абстракция, оторванная от действительности и описанная в учебном пособии, а реальный индивидуальный путь конкретного педагога к результату, а потому метод рождается в личной деятельности педагога ежедневно и постоянно. Но, с другой стороны, полезно изучить и усвоить практический опыт великих, а потому и мы постараемся помочь конкретными рекомендациями, если нам позволит личный педагогический опыт и философское и психологическое образование.

Освоение техники сократического диалога необходимо начать с первоисточника, т. е. с прочтения этих самых диалогов. В силу очевидности этого суждения мы не будем его считать рекомендацией. Известно, что диалоги были записаны учеником Сократа Платоном [4] и представляют из себя изложение разговоров Сократа с софистами. Это само по себе интересно, поскольку софист – это умник (софист в переводе – мудрец, а философ – только любитель мудрости), хорошо владеющий речью и уверенный в том, что переубедить его в чем-то невозможно. То есть Сократ изначально ставил себя в трудные условия, оттачивая свой метод на сильных оппонентах.

Сущность сократического диалога как особого приема (техники) – само *понятие* как феномен языка и форма мышления. У Платона позже понятие будет «переселено» в особый мир идей (эйдосов); Аристотель создаст науку логику, в которой понятие станет предметом отдельной главы, а высшие понятия станут предметом отдельного трактата «Категории» [2]. В эпоху Средневековья проблема природы понятий в более зрелом виде проявилась в знаменитом схоластическом споре об универсалиях. В наше время проблема языка, его природы и сущности, «смысла и значения», «означаемого и означающего» по-прежнему является важнейшей методологической проблемой филологии и философии. Но именно Сократ в спорах с софистами впервые *выделил понятие как важнейшую форму мышления,* что для рационалистической философии стало фундаментальным принципом.

Первая рекомендация для педагога, желающего овладеть техникой сократического диалога, – *освоить логику хотя бы в размерах элементарного гимназического пособия,* особенно раздел «Понятие». Речь наша состоит из слов, но, как это ни странно звучит, не всегда слова для нас – понятия. Что это значит? Логика нам говорит: понятие имеет смысл и значение. *Значение* – это вся предметная область вещей или явлений, обозначенная понятием, т. е. объективная сторона понятия. *Смысл* – это совокупность главных признаков и свойств, которые отграничивают понятие от другого понятия, субъективная сторона понятия. Субъективная не как противоположность объективному, а как принадлежащее познающему субъекту. Определить понятие – значит отграничить его от других. Латинское *definitio* – точное указание, определение, от *definire* – устанавливать, определять, ограничивать. Путь к истине – это употребление говорящим слов, смысл и значение которых правильно им поняты, и, следовательно, являющихся для говорящего понятиями. Выявление смысла и значения слов-понятий и есть майевтика (родовспоможение) – метод, способствующий рождению истины, который применял Сократ. Он делал это при помощи хитро задаваемых собеседнику вопросов, отвечая на которые собеседник постепенно уяснял для себя смысл и значение какого-то важного понятия, являющегося предметом диалога. Искусство задавать такие вопросы и является техникой сократического диалога.

Вторая рекомендация – *прежде чем применять сократический диалог в преподавании, нужно самому провести такой внутренний диалог с самим собой.* Представление, что Сократ искал истину вместе со своими собеседниками-софистами наивно; он ее знал заранее, поскольку прошел этот путь предварительно сам. И выстраивал беседу так, чтобы привести собеседника туда, куда ему надо, т. е. к истинному определению или опровержению ложного определения собеседника. Такое раздвоение первоначально и называлось диалектикой. Этой способностью обладают не все интеллектуально развитые люди; многим не хватает для этого самокритичности; у многих недостаточен уровень рефлексии. Но, согласитесь, все это – необходимые черты личности современного педагога в вузе.

Рекомендация *третья – необходимо самому владеть понятийным аппаратом темы диалога, т. е. той предметной областью, о которой речь в диалоге*. Ведь диалог может пойти вовсе не по запланированному пути, к этому надо быть готовым. А применение преподавателем слов, смысла и значения которых он не знает с уверенностью, сразу будет замечено, поскольку слушатель (студент) всегда чувствует оратора (преподавателя) и видит, понимает ли он то, что говорит, или слова для него – пустой звук. Секрет, открытый еще Абеляром, писавшим: «Ученики мои требовали от меня человеческих и философских доводов и того, что может быть *понято, а не только высказано*» [1, с. 34, курсив наш]. О тех же, для кого слова не являются понятиями, он писал: «Те, кто теперь обучается в монастырях, до того коснеют в глупости, что, довольствуясь звуками слов, не хотят иметь и помышления об их понимании и наставляют не сердце свое, а один язык... И что может быть смешнее этого занятия – читать, не понимая? К нашему чтецу по всей справедливости прилагаются известные слова философа об осле, играющем на лире» [8, с. 72]. Стоит заметить, что время Абеляра (XII в.) – это

время зрелой схоластики и появления в университетах Европы диспута как особой формы преподавания, пришедшей на смену лекции, т. е. чтения текстов преподавателем с комментариями или без. Диспут – это еще не диалог, но методически это первый шаг к сократическому диалогу.

Четвертая рекомендация – *необходимо с самого начала поставить правильный «диагноз» своему собеседнику: действительно ли он хочет искать истину или же у него другие мотивы и цели*. Здесь возможны варианты.

Вариант первый: собеседник может быть нацелен на то, чтобы запутать вас. Этим часто грешит молодежь, зараженная скептицизмом; когда им говоришь об истине, они очень искренне удивляются, считая, что все суждения – это лишь выражение разных мнений, имеющих равное право на существование. Легко убедиться, что эта позиция (но не сильная философия скептицизма, с которой наш визави, как правило, не знаком!) аналогична софизму «Лжец». Ведь на вопрос «Является ли его утверждение об отсутствии истины истинным?» он вынужден ответить утвердительно, тем самым доказывая обратное утверждаемому вначале. Это, кстати, прием, применяемый Сократом достаточно часто: заставить оппонента утверждать нечто, отрицающее его первоначальное суждение.

Вариант второй: собеседник может быть нацелен на то, чтобы доказать, что прав он, а не вы, или даже прямо на то, чтобы «осадить» «препода». Тогда диалог превращается в полемику, суть которой – не поиски истины, а стремление доказать свою правоту во что бы то ни стало. В полемике сражаются амбиции, интеллекты, чувства и эмоции; именно сражаются, там нет места разуму, диалогу. Умение избежать полемики очень важно в сократическом диалоге, тем более в диалоге с молодежью. Сократ делает это в каждом диалоге не зря; ведь для его соперника, софиста, главное именно это – доказать свою правоту. В полемической речи часто происходит нарушение законов логики; вместо логически верного рассуждения применяются риторические приемы; риторика – один из разделов логики. В отличие от античного софиста, постоянного оппонента Сократа, мы, современные люди, можем прямо апеллировать к логике, составив с нашим собеседником конвенцию: не применять риторические приемы. Отсюда – рекомендация преподавателю, использующему метод сократического диалога: хорошо знать логику.

Эти четыре рекомендации показались нам актуальными именно сегодня, в современных условиях преподавания не только в вузе, но и в школе. Путь к истине Сократ для нас проявил и обозначил – это *путь разума, ядром которого является понятийное мышление.* Это, между прочим, как раз то, на что нацелена была советская школа и вообще любая истинная школа развития. Но достижима ли на этом пути сама Истина? И что есть эта Истина? Ясно, что понятия, смысл и значение которых ты определил правильно, отражают лишь частички, это истины относительные. А что насчет истины абсолютной? Как от частей перейти к *целому*? Тут и хочется спросить, почему Сократ, такой умный, что насквозь видел оппонента-софиста и умел его убедить и переубедить, владеющий философской майевтикой, утверждал: «Я знаю, что я ничего не знаю»? Кокетничал? Не совсем. Сократ здесь говорил об Истине как Целом: Целое, то есть истина абсолютная, для человека недостижимо.

Для нас целое – это социум, человек как человечество. Высшее проявление этого целого – *культура как специфически человеческий, то есть символический способ взаимодействия человека и природы, в материальных и духовных формах и результатах которого раскрываются обще-человеческое значение и частно-групповые (этнические, классовые, социально-групповые) смыслы исторического процесса* [7]. Целое как человеческая культура в своем развитии прошла ряд стадий: традиционное общество, модерн, постмодерн, «информационное общество», которое некоторые определили как трансгуманизм. На этом пути катастрофически было утеряно представление о целом, то есть о человеке как роде; такое состояние и принято сегодня называть цифровым апокалипсисом.

Нет ничего удивительного в возрождении религиозности сегодня; в ситуации эпохи трансгуманизма выручает монотеистическая традиционная религия, дающая свою методологию и путь к истине, в отличие, кстати, от сект, для которых не истина приоритет, а власть над умами адептов. По этой причине религиозная, не только средневековая, но и современная, философия часто ближе к истине, чем научный вульгарный позитивизм, ищущий сознание в мозгу.

Итак, подведем итог. Педагогика как особая практика существует, как и любая человеческая деятельность, в постоянном обогащении новыми формами и приемами, техниками и технологиями общения. Это тем более верно, если учесть, что педагогическая практика осуществляется в социальном контексте, в теле культуры, а социум, то есть человек, постоянно (не только сегодня, но и всегда!) меняется. Но педагогическая практика, сконцентрированная только на формах, на техниках и технологиях воздействия, лишается своей существенной связи с теорией, с наукой, связи, о необходимости которой говорил еще К. Д. Ушинский.

Сократический диалог, применяемый сегодня не только в педагогике, но и в практической психологии, на наш взгляд, не только является примером укрепления такой связи педагогики с философией и наукой, но также может стать эффективной техникой формирования личности как содержательного социального субъекта, а не бездумного потребителя, сформированного фейками и симулякрами. «Или Я, или ИЯ» [5, с. 325] – маленькая цитата из книги Маргариты Симоньян «В начале было слово. В конце будет цифра». Я – это личность, сформированная на пути индивидуального познания действительности: через сомнения, искания, чувства, мысли, понятия и диалог с самим собой и с другим. ИЯ – это искусственное Я, т. е. индивид, сформированный симулякрами и не знающий истины. Для педагогики и страны страшен не искусственный интеллект, которым можно и нужно управлять, а искусственная личность, которая теряет субъектность и становится объектом манипуляции, субъектом в которой является вовсе не искусственный интеллект, а те, кто им управляет.

Список литературы

1. Абеляр П. История моих бедствий. – М., 1959. – 260 с.

2. Аристотель. Категории // Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1978. – С. 52–90.

3. Ежеленко В. Б. Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., пер. и доп. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 466 с.

4. Платон. Собрание сочинений: в 4 т.: Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – 860 с.
5. Симоньян М. В начале было Слово. В конце будет Цифра. ООО Изд. АСТ, 2025. – 464 с.
6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии: 8-е изд., сокр. под ред. [и с предисл.] К. К. Сент-Илера и Л. Н. Модзалевского. – СПб.: Тип. Н. А. Лебедева, 1894. – 495 с.
7. Фомин А.П. Культура как континуум смыслов // Вестник Тамбовского государственного университета. Гуманитарные науки. – № 5(61). – 2008. – С. 395–400.
8. Хрестоматия по истории педагогики: для высш. педагог. учеб. заведений / под общ. ред. С. А. Каменева. Т. 1. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1936. – 639 с.

УДК 378.147

Индивидуальные образовательные траектории как условие формирования профессиональной субъектности студентов

Л. В. Шварева
кандидат педагогических наук, доцент,
Пензенский государственный университет,
г. Пенза, Россия

В статье рассматривается проблема становления профессиональной субъектности будущих педагогов в условиях высшего учебного заведения. Обосновывается необходимость создания вариативной образовательной среды, которая способствует осознанному профессиональному самоопределению студентов. Целью исследования является описание системы индивидуальных образовательных траекторий, включающей четыре взаимодополняющие профессиональные траектории, выбор которых позволяет студентам формировать ключевые аспекты своей профессиональной идентичности («Я-конструкты»), а также обоснование их эффективности как условия становления педагогической субъектности. Предложенная система траекторий основана на системно-деятельностном подходе и предполагает организацию субъект-субъектного взаимодействия в моновозрастных и разновозрастных группах. Делается вывод, что предоставление студентам возможности выбора индивидуальной траектории развития является ключевым педагогическим условием для формирования педагогической субъектности, готовности к саморазвитию и профессиональной самостоятельности.

Ключевые слова: профессиональная субъектность, индивидуальная образовательная траектория, Я-конструкт, образовательная среда вуза, профессиональное самоопределение, системно-деятельностный подход.

Individual Educational Trajectories as a Condition for the Formation of Professional Subjectivity of Students

L. V. Shvareva

The article examines the problem of the formation of professional subjectivity of future teachers in a higher educational institution. The necessity of creating a varied educational environment that promotes students' conscious professional self-determination is substantiated. The purpose of the work is to describe a system of individual educational trajectories, including four complementary professional trajectories, the choice of which allows students to form key aspects of their professional identity ("I-constructs"), and to substantiate their effectiveness as a condition for the formation of

pedagogical subjectivity. The proposed system of trajectories is based on a system-activity approach and involves the organization of subject-subject interaction in mono-age and multi-age groups. The author concludes that providing students with the opportunity to choose an individual development trajectory is a key pedagogical condition for the formation of pedagogical subjectivity, readiness for self-development, and professional independence.

Key words: professional subjectivity, individual educational trajectory, I-construct, university educational environment, professional self-determination, system-activity approach.

Современные требования, предъявляемые к системе высшего педагогического образования, акцентируют внимание на подготовке не просто исполнителя, а активного специалиста, способного к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) прямо указывает на необходимость формирования у выпускников универсальной компетенции, связанной со способностью выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития в течение всей жизни (УК-6) [4]. Данное требование актуализирует задачу целенаправленного формирования педагогической субъектности – ключевого качества, определяющего готовность будущего учителя быть активным автором, хозяином своей профессиональной биографии, своих целей и жизни. В стандарте предусматривается индивидуально ориентированная организация образовательного процесса посредством вариативности выбора обучающимся своей программы обучения в рамках индивидуальной образовательной траектории при освоении основной профессиональной образовательной программы (ОПОП).

Педагогическая субъектность проявляется в способности к осознанному выбору, принятию ответственности за результаты своей деятельности, готовности к самоизменению и рефлексии. Субъектность отвечает на вопросы «Зачем я это делаю?», «Чего я хочу достичь?» и «Кто я в этом процессе?».

Однако традиционная модель обучения, ориентированная преимущественно на трансляцию знаний, не всегда создаёт достаточные условия для развития этих качеств. Возникает противоречие: с одной стороны, существует социальный и государственный заказ на подготовку педагога-субъекта, с другой – практика вузовского образования часто не предоставляет студентам достаточного пространства для проявления инициативы и самостоятельности. Разрешение этого противоречия видится в проектировании такой образовательной среды, которая становится для студента не просто местом получения знаний, а пространством профессионального становления и личностного роста. Цель данного исследования – описать модель построения профессиональных траекторий как ключевого условия развития педагогической субъектности обучающихся в образовательной среде вуза.

Теоретико-методологической основой исследования выступает системно-деятельностный подход. Системный подход позволяет рассматривать образовательную среду вуза как целостную систему взаимосвязанных элементов, а деятельностный – акцентирует внимание на активной роли самого студента в процессе своего профессионального становления. В работах отечественных учё-

ных (Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, В. В. Сериков, и др.) неоднократно подчеркивалось, что эффективность профессионального развития напрямую зависит от качества образовательного пространства и наличия в нем условий для самореализации личности [2; 3; 5].

В исследовании В. Б. Веретенниковой описаны требования к организации вариативной части в процессе построения индивидуальной образовательной траектории, при которой вариативная часть должна соответствовать профилю подготовки студента с учётом «индивидуального характера развития обучающихся его склонностями и интересами, а также с учётом специфики задач профессиональной деятельности» [2, с. 66].

Мы определяем индивидуальную образовательную траекторию развития как осознанно выбираемый студентом путь освоения педагогической деятельности, направленный на формирование целостного образа своего профессионального «Я» («Я-конструкта»). Этот процесс невозможен без создания в вузе вариативной среды с различными форматами взаимодействия.

Предлагаем четыре основные индивидуальные образовательные траектории, каждая из которых нацелена на формирование педагогической субъектности через формирование конструктов «Я-методист», «Я-эксперт», «Я-мастер», «Я-профессионал», начало работы над которой описано подробно в нашей статье [6, с. 24].

Ролевая адаптационная траектория (формирование конструкта «Я-методист») предполагает погружение студентов в разновозрастные группы, где они могут примерить на себя различные профессиональные роли: «наставник» для младших курсов, «тьютор» для школьников, «ассистент» преподавателя. Ключевым механизмом здесь является взаимодействие «по вертикали», которое разрушает привычную и часто инфантилизирующую модель общения «ровесник-ровесник». Действуя из позиции «другого», более опытного и ответственного, студент учится смотреть на педагогический процесс с разных сторон, развивает эмпатию и методическую гибкость.

В рамках проектно-экспертной траектории (формирование конструкта «Я-эксперт») студентам предлагается объединяться в проектные группы для решения конкретных практических задач. Основной фокус делается на развитии навыков командной работы, критического мышления, аргументации своей позиции и конструктивной оценки работы коллег. Студент учится не только генерировать идеи, но и выступать в роли эксперта по отношению к результатам деятельности других групп. Это формирует здоровую конкурентную среду, стимулирует поиск своего уникального места в профессиональном сообществе и развивает потребность в самоопределении.

Рефлексивно-групповая траектория (формирование конструкта «Я-мастер») ориентирована на студентов, которым для профессионального роста необходима безопасная и поддерживающая среда. Взаимодействие строится преимущественно в моновозрастных группах («по горизонтали»), где в атмосфере доверия студенты могут совместно анализировать педагогические ситуации, делиться сомнениями и успехами, искать собственные уникальные приемы и решения. Такая

«группа поддержки» позволяет преодолеть страх ошибки, сформировать уверенность в своих силах и подготовиться к более сложным формам профессионального взаимодействия.

Практико-ориентированная траектория (формирование конструкта «Я-профессионал») – это высший уровень погружения в профессию, предполагающий организацию первых самостоятельных профессиональных проб в тесном сотрудничестве с опытными учителями-практиками. Студент не просто выполняет задания, а разрабатывает «дидактику для себя» – собственный набор педагогических средств и приёмов, публично защищает свой выбор и несёт полную ответственность за результат. Данная траектория формирует ключевую компетенцию современного специалиста – готовность к постоянному обновлению своих знаний и умений в ответ на вызовы практики.

Важно подчеркнуть, что эффективность данной модели обеспечивается не столько самими траекториями, сколько возможностью свободного и осознанного выбора студентом своего пути на каждом этапе обучения. Студент может участвовать в одной или нескольких траекториях одновременно, переходить из одной в другую, тем самым конструируя свой уникальный профессиональный опыт.

Неотъемлемой частью этой системы является фигура преподавателя-наставника, который сам является подлинным субъектом своей деятельности. Только субъект может воспитать субъекта. Преподаватель выступает не как транслятор информации, а как модератор, проектировщик образовательных событий, который помогает студенту найти и укрепить те сильные стороны, которые станут основой его будущей успешной профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) построение профессиональных траекторий является эффективным механизмом развития педагогической субъектности студентов, если оно осуществляется в рамках специально спроектированной вариативной образовательной среды;

2) формирование зрелой педагогической субъектности, включающей готовность к самоизменению, ответственности и профессиональной рефлексии, достигается при соблюдении ряда психолого-педагогических условий:

- предоставление студенту возможности осознанного выбора индивидуальной образовательной траектории;
- организация различных форм взаимодействия как в разновозрастных («вертикальных»), так и в моновозрастных («горизонтальных») группах;
- создание ситуаций, в которых студент может действовать из разных профессиональных позиций («методист», «эксперт», «мастер», «профессионал»);
- наличие в образовательном процессе преподавателя-проектировщика, выступающего для студента образцом профессиональной субъектности.

Такой подход позволяет превратить процесс обучения в вузе из пассивного усвоения знаний в активный и осознанный процесс конструирования собственной профессиональной идентичности, что в полной мере отвечает вызовам современного образования.

Список литературы

1. Веретенникова В. Б. Индивидуальные образовательные траектории практической подготовки студентов – будущих педагогов как средство формирования профессионально-педагогической компетентности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3(166). – С. 66–76.

2. Кузьмина Н. В. Акмеологическая концепция становления педагогической деятельности и акмеологические методы исследования. – СПб.: АПСН, 2000. – 159 с.

3. Митина Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., доп. – М.: Юрайт, 2023. – 430 с.

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/71897858/ (дата обращения: 31.10.2025).

5. Сериков В. В. Размышления о качестве профессионального образования: концептуальный аспект // Образование и наука. – 2015. – № 8(127). – С. 4–20.

6. Шварева Л. В. Построение профессиональных траекторий развития педагогической субъектности в образовательной среде вуза / Л. В. Шварева, Е. Ю. Алешина, Е. А. Шибанова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – С. 24. – DOI 10.17513/spno.31451.

Секция 5.
ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ СВОЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

УДК 37.011

Персонификация как инструмент развития гибких навыков

Е. В. Акулишнина
учитель, МОУ «Глажевская СОШ»,
г. Кириши, Россия

В данной статье рассматриваются научные подходы к пониманию персонализированного профессионального роста учителей. Проведен анализ основных положений и факторов, влияющих на индивидуализацию профессиональной деятельности педагогов. Результаты исследования могут быть полезны при планировании образовательных программ и мероприятий, направленных на развитие учителей как в формальной, так и в неформальной обстановке, а также для стимулирования их самоанализа и осознанного подхода к собственному профессиональному росту.

Ключевые слова: персонализация, профессиональное развитие учителей.

Personalization as a Tool for Developing Soft Skills

E. V. Akulishnina

This article discusses scientific approaches to understanding personalized professional growth of teachers. The author has conducted an analysis and summarized the main provisions and factors influencing the individualization of professional activity of teachers. The results of the study can be useful in planning educational programs and activities aimed at the development of teachers both in formal and informal settings, as well as to stimulate their self-reflection and conscious approach to their own professional growth.

Key words: personalization, professional development of teachers.

В рамках задач настоящей статьи предполагается изучить теоретические основы персонификации, определить её влияние на развитие гибких навыков и разработать практические рекомендации по внедрению персонификации в образовательный процесс.

Персонификация в педагогике представляет собой метод, направленный на создание индивидуализированного подхода к обучению, который учитывает личностные особенности каждого ученика. Этот подход основывается на принципах адаптации содержания и методов преподавания к уникальным потребностям учащихся. «Персонализация образовательного процесса включает разработку индивидуальной стратегии профессионального и жизненного развития, основанной на формировании навыков и компетенций, необходимых каждому студенту» [7, с. 84]. Это свидетельствует о значительном потенциале персонификации для повышения эффективности образовательного процесса.

Основной целью персонификации в педагогике является создание условий, способствующих раскрытию индивидуального потенциала учащихся. Это достигается через предоставление образовательных возможностей, соответствующих интересам и способностям каждого ученика. Персонификация, таким образом, играет ключевую роль в достижении высоких образовательных стандартов.

Метод персонификации имеет глубокие исторические корни, уходящие в античность. Одним из первых педагогов, применявших элементы индивидуального подхода, был Сократ. Его диалоговый метод, известный как майевтика, заключался в том, чтобы через вопросы и обсуждения помочь ученикам самостоятельно прийти к истине. Такой подход не только способствовал развитию критического мышления, которое, как отмечает Ян Галло, «не означает лишь находить ошибки», а заключается в поиске правильного и полезного, что заслуживает доверия, но и учитывал особенности личности каждого ученика. Это стало основой персонификации и заложило фундамент для дальнейшего развития идеи индивидуального подхода в образовании.

В XX в. персонификация получила новое развитие в рамках педагогической системы Марии Монтессори. Её методика основывалась на индивидуальном подходе к каждому ребёнку, учитывая его интересы, темп обучения и особенности развития. Автор методики создала образовательную среду, в которой дети могли самостоятельно выбирать занятия, что способствовало их личностному росту и развитию самостоятельности. При этом, как отмечают О. А. Беляева и Т. А. Бобрович, «определив количество уровней и их название, педагог характеризует каждый уровень на основе выделенных критериев и показателей» [1]. Такой подход стал одной из ключевых систем, демонстрирующих успешное применение персонификации в педагогике, а также подтвердил важность учета индивидуальных особенностей каждого ученика в образовательном процессе.

Современные технологии открывают новые возможности для применения персонификации в образовании. Например, искусственный интеллект и адаптивные образовательные платформы позволяют создавать индивидуальные образовательные траектории для каждого ученика. Эти технологии анализируют данные об успеваемости и предпочтениях учащихся, предлагая персонализированные задания и материалы. Такой подход обеспечивает более эффективное и мотивирующее обучение, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей. Таким образом, персонификация становится неотъемлемой частью современного образовательного процесса.

Персонификация тесно связана с индивидуализацией, поскольку оба подхода направлены на адаптацию образовательного процесса к потребностям учащихся. При этом персонификация акцентирует внимание на личностных особенностях и интересах каждого ученика, что позволяет глубже интегрировать индивидуальный подход в обучение. В технологии личностно ориентированного обучения индивидуальность детской личности рассматривается как центр всей образовательной системы.

Персонификация в образовательном процессе представляет собой подход, который учитывает индивидуальные особенности каждого ученика, его уникальные способности и предпочтения в обучении. Это подчеркивает важность индивидуального подхода в обучении для максимального раскрытия потенциала каждого ученика.

Персонификация позволяет педагогу адаптировать методы и содержание обучения под нужды конкретного учащегося, что способствует более глубокому усвоению материала и повышению мотивации к обучению. И. А. Лескова указывает, что индивидуализация обучения проявляется как возможность понимать изучаемое содержание в связи с собственным «Я» [4]. Тем самым, с учетом различных аспектов личностного развития, персонификация становится ключевым элементом эффективного образовательного процесса.

Использование персонифицированных методов обучения положительно сказывается на взаимодействии между педагогом и учеником. Персонификация способствует созданию более открытой и поддерживающей атмосферы, где ученики чувствуют себя услышанными и понятыми. Это в свою очередь улучшает их вовлеченность в учебный процесс и способствует формированию более прочных знаний.

Адаптивная образовательная среда, созданная с учетом принципов персонификации, отражает разнообразие образовательных потребностей учащихся. Эта среда не только поддерживает академическое развитие, но и способствует личностному росту учащихся, формируя у них уверенность в своих силах и стремление к самореализации.

Важной составляющей как профессионального успеха, так и личностного развития являются гибкие навыки. Гибкие навыки можно классифицировать на три основные категории: межличностные, когнитивные и личностные. Межличностные навыки включают умение работать в команде, эффективно общаться и разрешать конфликты. Ключевым аспектом этих навыков является способность к сочувствию и сопереживанию.

По мнению ряда учёных, критическое мышление, креативность и эмоциональный интеллект станут основополагающими для успешной деятельности в любой профессиональной сфере, включая образование. Для педагогов эти навыки особенно важны, так как они способствуют внедрению инновационных подходов в обучении, нахождению индивидуального подхода к каждому ученику и поддержанию высокой мотивации к обучению. «Особое внимание следует уделить развитию стратегических профессиональных механизмов, включающих когнитивную составляющую, критическое мышление, работу с самооценкой, умение налаживать межличностные связи и способность принимать обоснованные решения» [2, с. 49].

Наличие гибких навыков у педагогов существенно влияет на качество их взаимодействия как с учениками, так и с коллегами. Эти навыки способствуют установлению доверительных отношений, что является основой для эффективной коммуникации и сотрудничества в образовательных и профессиональных коллективах. Сбор данных в процессе обучения и после него представляет собой

важный аспект оценки образовательного процесса. Таким образом, гибкие навыки педагогов в сочетании с системным подходом к сбору данных создают условия для повышения качества образования.

Современные образовательные вызовы требуют от педагогов высокой степени гибкости и способности адаптироваться к новым условиям. Так, креативность и адаптивность считаются ключевыми навыками для педагогов в условиях дистанционного обучения. Эти качества позволяют эффективно использовать технологии, разрабатывать инновационные методики и поддерживать взаимодействие с учениками даже при удаленном обучении, что делает их неотъемлемой частью успешной педагогической практики. «Для оценки развития информационной компетентности преподавателя применяются такие критерии, как мотивационный, когнитивный, деятельностный и оценочный» [1].

Таким образом, «значимость гибких навыков для повышения качества обучения становится очевидной [3].

Персонификация образовательного процесса, основанная на эмпатии, позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Кроме того, «эмпатия помогает педагогам адаптировать свои методы обучения, что в свою очередь увеличивает вовлечённость учащихся в образовательный процесс и делает его более эффективным. «Активные методы обучения – это обучение деятельностью. Так, например, Л.С. Выготский сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности» [6, с. 381]. Таким образом, сочетание эмпатии и активных методов обучения создает более благоприятную и продуктивную атмосферу для учащихся.

Применение эмпатии в обучении включает в себя ролевые игры и обсуждения, что способствует развитию критического мышления и эмоционального интеллекта у учеников, делая образовательный процесс более насыщенным и интерактивным.

Критическое мышление также играет важную роль в профессиональной деятельности педагога, позволяя анализировать и оценивать образовательные методики, адаптируя их к изменяющимся условиям и потребностям учащихся. Исследование Национального совета по преподаванию и обучению показывает, что педагоги с высоким уровнем критического мышления обладают большей способностью к адаптации, что особенно актуально в условиях постоянных изменений в образовательной среде. Это качество способствует принятию обоснованных решений, что положительно сказывается на качестве преподавания. «Субъектность, понимаемая как способность делать выбор и действовать в соответствии с ним, является важным аспектом персонализированного образования», – отмечают Ю. А. Сыченко и В. С. Третьякова [7, с. 85].

И. А. Лескова отмечает, что «проблема индивидуализации обучения является одной из ведущих проблем современной педагогики и психологии» [4]. Таким образом, индивидуализированный подход не только улучшает качество обучения, но и способствует профессиональному развитию педагогов.

Креативность в педагогической деятельности представляет собой способность педагога разрабатывать и внедрять инновационные методы обучения, которые способствуют более глубокому усвоению материала учениками. Учёные рассматривают креативность как умение создавать новые идеи, подходы и решения, находящие применение в образовательной практике. В этом контексте креативность педагога проявляется в разработке адаптивных методик, учитывающих индивидуальные особенности учеников, а также в использовании интерактивных технологий, которые делают процесс обучения более эффективным и увлекательным. Креативный подход педагога к формированию вопросов и заданий, таким образом, также играет важную роль в развитии этих навыков у учеников.

Другим эффективным инструментом является применение технологий геймификации в образовательном процессе. Этот подход требует от педагогов разработки уникального контента и создания сценариев для образовательных игр, что, в свою очередь, стимулирует их креативное мышление.

А. А. Пешкова и Н. В. Ронжина подчеркивают, что «проблема формирования и развития креативности педагога в учебном процессе» является ключевой для повышения эффективности и успешности учебной деятельности обучающихся [5, с. 339].

Персонификация может быть успешно интегрирована в различные образовательные системы, способствуя улучшению результатов обучения. Важно отметить, что «индивидуализация обучения – относительная и абсолютная индивидуализация» [4], что подчеркивает необходимость комплексного подхода к адаптации образовательных методов.

Анализируя результаты применения персонификации, можно отметить её значительное влияние на развитие гибких навыков у педагогов. Исследование, проведенное в 2019 г., показало, что учителя, использующие персонифицированный подход, демонстрируют более высокие показатели эмпатии и адаптивности. Это обусловлено необходимостью учитывать индивидуальные особенности учащихся и адаптировать образовательный процесс под их потребности.

Эффективность внедрения персонификации в образовательный процесс можно оценить с помощью различных методов. Одним из основных методов оценки является анализ успеваемости, который позволяет объективно измерить изменения в академических достижениях учеников.

Вместе с тем опросы на предмет удовлетворенности выявляют субъективное восприятие изменений в процессе обучения как со стороны учащихся, так и педагогов. Наблюдение за уровнем мотивации у учеников также представляет собой важный инструмент для оценки влияния персонификации на внутреннюю заинтересованность в обучении. Исследования подтверждают, что система критериев и показателей, используемая для оценки аналитико-синтетической компетентности, может быть полезной для педагогов [1].

Анализ результатов внедрения персонификации демонстрирует значительное улучшение образовательных показателей. Данные ряда исследований свидетельствуют о том, что персонификация способствует не только улучшению академических результатов, но и развитию ключевых навыков, необходимых для успешного взаимодействия в современном обществе [9].

В заключение следует отметить, что результаты изучения и систематизации заявленных понятий подтверждают, что персонификация играет значимую роль в образовательном процессе, позволяя учитывать индивидуальные особенности учащихся. Этот подход способствует улучшению взаимодействия между педагогами и учениками, что в свою очередь положительно влияет на развитие гибких навыков у педагогов, таких как креативность, эмпатия и критическое мышление.

Для дальнейшего развития использования персонификации в педагогической практике рекомендуется проводить обучение педагогов методикам персонифицированного подхода и внедрять современные технологии, способствующие реализации персонифицированного обучения. Будущие исследования могут быть направлены на изучение долгосрочного влияния персонификации на профессиональное развитие педагогов и результаты обучения.

Список литературы

1. Беляева О. А., Бобрович Т. А. Оценка результативности педагогического опыта // № 4. – 2018.

2. Гусарова Е. Н., Забуга Е. Н. Развитие эмпатии педагогов в дополнительном образовании // Гуманитарный научный вестник. – 2023. – № 11. – С. 45. [Электронный ресурс]. – URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.10390579.

3. Данилин П. А. Развитие гибких навыков педагогов в проектной деятельности // Страховские Чтения: сборник научных трудов / ред. коллегия: Р. М. Шамионов (гл. ред.) [и др.]. – Саратов: Саратовский университет [издание], 2024. – Вып. 32. – С. 45–51: ил. – URL: https://www.sgu.ru/nauchnye-izdaniya-sgu/prodolzhayuschiesyaizdaniya/strakhovskie-chteniya-2658-5812-2024-32.

4. Лескова И. А. Проблема индивидуализации обучения в контексте смены парадигмальных оснований // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 2. – С. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-2-1.

5. Пешкова А. А., Ронжина Н. В. Развитие креативного мышления у педагогов для повышения учебной активности студентов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 27-й Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2022. – С. 337–340.

6. Рощина Е. В. Методологические подходы к оценке эффективности применения активных методов обучения / Е. В. Рощина, А. Е. Жидкова // Актуальные проблемы развития экономики и образования: материалы III международной научно-практической конференции, Душанбе, 19–20 июня 2015 г. – Душанбе, 2015. – С. 380–385.

7. Сыченко Ю. А., Третьякова В. С. Персонализация образовательного процесса как предиктор профессиональной самореализации // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11. – № 3. – С. 82–97. – URL: https://doi.org/10.52944/PORT.2023.54.3.005.

8. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Персонификация в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи // LOGOPEDIA. – 2019. – С. 159–168.

УДК 373.6:37.011.31–051

Профессиональные дефициты учителя технологии и пути их преодоления

С. М. Астафьева
учитель,
МОБУ «Школа № 8 г. Волхова»,
г. Волхов, Россия

В статье рассмотрены профессиональные дефициты учителя технологии и показаны пути их устранения.

Ключевые слова: профессиональные дефициты, учитель технологии.

Technology Teacher Professional Deficiencies and Ways to Overcome Them

S. M. Astafieva

This article examines the professional deficiencies of technology teachers and suggests ways to address them.

Key words: professional deficiencies, technology teacher.

В современных условиях требования к профессиональному уровню учителя значительно возросли. Прежде всего, он должен обеспечивать успешную реализацию федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных основных образовательных программ, учитывая особенности системно-деятельностного подхода. Современные тенденции в системе образования требуют перехода от позиции «учитель – транслятор знаний» к позиции «учитель – организатор учебной деятельности», использованию различных форм индивидуальной и групповой работы на уроке.

Учитель должен обеспечивать условия для успешной образовательной деятельности, для позитивной мотивации, а также самомотивации обучающихся. Не менее важны его умения самостоятельно осуществлять поиск и анализ информации с помощью современных информационно-поисковых технологий, разрабатывать программы учебных предметов и курсов, методические и дидактические материалы, выбирать учебники и учебно-методическую литературу, рекомендовать обучающимся дополнительные источники информации и Интернет-ресурсы.

Современный учитель – это наставник для обучающихся. Он инициирует и обеспечивает формирование универсальных и предметных способов действий, находит способы вовлечения в работу каждого ученика, создает условия для приобретения детьми жизненного опыта, формирования функциональной грамотности, применяет развивающие технологии. Кроме этого, в своей профессиональной деятельности он должен учитывать специфику образовательных потребностей разных категорий обучающихся, в том числе одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Все вышесказанное требует от учителя регулярного повышения своей квалификации и уровня педагогического мастерства. Профессионализм педагога предопределяется «его готовностью и способностью к непрерывному профессиональному развитию» [2, с. 247].

Современные методы тестирования и анкетирования позволяют каждому учителю проанализировать свою компетентность в той или иной сфере, выявить свои профессиональные дефициты и поработать над их устранением. Любой учитель независимо от своего опыта и стажа может столкнуться с ситуацией, когда он ощущает нехватку знаний, навыков или умений для успешного выполнения своих профессиональных задач. «Какой бы качественной ни была подготовка к профессии учителя в вузе, жизнь и педагогическая практика ставят новые задачи, возникают такие вопросы и ситуации, когда и у начинающих педагогов, и у опытных проявляются дефициты знаний и навыков», – справедливо утверждают специалисты [1, с. 236].

Профессиональные дефициты – это отсутствие или недостаточное развитие профессиональных компетенций педагогических работников, вызывающие типичные затруднения в реализации определенных направлений педагогической деятельности. Следует согласиться, что выявление и осознание имеющихся профессиональных дефицитов служит «отправной точкой при определении стратегии непрерывного профессионального развития педагога» [2, с. 249]. Основываясь на них, можно разработать персонифицированный образовательный маршрут, который поможет учителю качественно улучшить свою профессиональную деятельность.

Каждый учебный предмет имеет свою специфику. Так, изучение учебного предмета «Технология» предполагает приобретение обучающимися «базовых навыков работы с современным технологичным оборудованием, освоение современных технологий, знакомство с миром профессий, самоопределение и ориентация обучающихся в сферах трудовой деятельности» [4]. Федеральная рабочая программа направлена на «формирование пространства профессиональной ориентации и самоопределения личности, в том числе: компьютерное черчение, промышленный дизайн, 3D-моделирование, прототипирование, технологии цифрового производства в области обработки материалов, аддитивные технологии, нанотехнологии, робототехника и системы автоматического управления; технологии электротехники, электроники и электроэнергетики, строительство, транспорт, агро- и биотехнологии, обработка пищевых продуктов» [4].

Учителю технологии необходимо иметь не только глубокие знания о всех указанных в программе направлениях, но и навыки работы с соответствующим оборудованием. Кроме этого, некоторые учителя испытывают определенные сложности при планировании урока, например, на этапе целеполагания, при использовании современных образовательных технологий, при организации разных видов контроля и оценивания и т. д.

Учителю технологии можно ликвидировать имеющиеся профессиональные дефициты посредством прохождения курсов повышения квалификации, участия в вебинарах, научно-педагогических мероприятиях и тренингах. Не менее важны

работа в методических объединениях, обмен опытом с коллегами и самообразование, что позволит расширить профессиональный кругозор.

Итак, учебный предмет «Технология» играет сегодня важную роль, воспитывая уважение к труду, формируя трудовые умения, давая технологические знания, обеспечивая раннюю профессиональную ориентацию. Учителя технологии в процессе своей деятельности могут испытывать профессиональные дефициты, для преодоления которых имеются широкие возможности.

Список литературы

1. Бурдакова О. П. Потенциал и риски реализации персонифицированного подхода в педагогическом образовании / О. П. Бурдакова, С. В. Иванова, И. А. Сиялова // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы IV Всероссийской научной конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 20 ноября 2024 г. – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2025. – С. 235–241. – EDN VDEMCT.

2. Левченко О. Ю. Учет профессиональных дефицитов при разработке образовательных маршрутов педагогических работников // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы IV Всероссийской научной конференции (с междунар. участием), Санкт-Петербург, 20 ноября 2024 г. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2025. – С. 247–252. – EDN PRQWCI.

3. Федеральная рабочая программа «Технология» (для 5–9 классов образовательных организаций). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/29_ФРП-_Технология_5-9-классы.pdf

УДК 371.14

Экспертиза как инструмент оценки продуктивности технологий формирования персонифицированных образовательных маршрутов педагогов

О. П. Бурдакова
кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматриваются вопросы оценки качества продуктов инновационной деятельности, основным инструментом которых выступает экспертиза. Описаны базовые понятия и принципы организации экспертной работы. Читатели познакомятся с опытом Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина в контексте методики оценки на основе экспертизы технологий, которые являются продуктом федерального инновационного проекта «Технологии формирования персонифицированных образовательных маршрутов педагогических работников в региональной системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки в условиях цифровой трансформации».

Ключевые слова: технологии формирования персонифицированных образовательных маршрутов, экспертиза и оценка, инновационный проект.

Expert Evaluation as a Tool for Assessing Productivity of Technologies for Personalized Educational Routes of Teachers

O. P. Burdakova

This article deals with the issues related to assessing the quality of products from innovative activities, where expert evaluation serves as the primary tool. Basic concepts and principles of organizing expert evaluations are described. Readers will learn about the experience of A. S. Pushkin Leningrad State University regarding the methodology of assessment based on the expertise of technologies that are part of the federal innovative project "Technologies for Forming Personalized Educational Routes of Pedagogical Staff in Regional Systems of Advanced Training and Professional Retraining in the Context of Digital Transformation".

Key words: technologies for forming personalized educational routes, expert evaluation and assessment, innovative project.

Инновационная деятельность как мощный механизм развития образовательной среды предполагает систематическое внедрение новых методов, технологий и подходов, направленных на повышение качества образования и стимулирование творческого потенциала участников образовательного процесса. Это позволяет образовательным организациям в большей степени адаптироваться к требованиям современной образовательной политики.

Не вызывает сомнений, что немаловажную роль в управлении инновациями играет оценка нововведений, поскольку именно благодаря ей становится возможным не только объективно определить их продуктивность и потенциал, но и своевременно скорректировать процесс внедрения инновационных решений при выявлении слабых сторон.

Одним из инструментов оценки выступает экспертиза, которая является важным элементом системы управления качеством инновационной деятельности, способствуя принятию обоснованных управленческих решений, повышению качества инновационных продуктов, минимизации рисков.

Однако следует заметить, что понимание ключевой сути экспертизы и сопутствующих понятий нередко вызывает затруднения и, более того, противоречивое видение явлений в её контексте. Поэтому целесообразно рассмотреть основные подходы к сущности экспертизы и экспертной деятельности.

Так, в одном из базовых нормативно-правовых актов – Модельном законе «О научной и научно-технической экспертизе» – «научная и научно-техническая экспертиза <…> рассматривается как «деятельность, связанная с организацией проведения исследований, анализом и оценкой объектов экспертизы, подготовкой и оформлением экспертных заключений относительно этих объектов, необходимых для обоснования принятия общественно значимых решений» [7].

По мнению С. Л. Братченко, экспертиза – это «особый способ изучения действительности, который позволяет увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить; который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами) и в котором именно субъективному мнению и ответственному решению экспертов придается решающее значение» [2, с. 241].

Т. А. Мерцалова и С. Г. Косарецкий рассматривают экспертизу как «исследование экспертами каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства и т.д.» [8, с. 10].

Е. А. Ходырева видит «традиционно экспертную деятельность как особый вид человеческой деятельности, который относят к аналитическому и исследовательскому типу деятельности» [9, с. 49]. Автор при этом особое внимание уделяет экспертизе в сфере образования, где эта деятельность «характеризуется как активность, направленная на оценку качества образования, которая осуществляется авторитетными специалистами по выработанным в профессиональном сообществе процедуре и критериям» [9, с. 49].

В рамках задач настоящей статьи особую значимость приобретает трактовка этого понятия в контексте инновационной деятельности.

Г. А. Мкртычян предлагает понимать экспертизу в образовании как «особый способ изучения инновационных явлений и процессов в образовании, имеющий целью обнаружение в них потенциала развития» [6, с. 45]. Следовательно, «объектом экспертизы выступает инновационное образование, понимаемое как все многообразие инновационных явлений и процессов, обеспечивающих развитие образовательной системы в целом <…>, в качестве ее предмета выступает потенциал развития, заложенный в инновационных явлениях» [6, с. 27]. Субъект (субъекты) экспертизы – заказчики и исполнители экспертизы, а также иные участники экспертной деятельности.

С позиции внедрения инноваций особое значение имеет концепция гуманитарной экспертизы, определяющей «состояние образовательной среды с точки зрения возможностей самоопределения участников образовательного процесса» [4] и нацеленной преимущественно на снижение рисков при проведении экспериментов.

К базовым принципам экспертизы Г. А. Мкртчян относит: «1. Общественно-государственный характер экспертизы. 2. Добровольность и инициативность заявления на прохождение экспертизы. 3. Исследовательский характер деятельности экспертов. 4. Участие экспертов в дальнейшем проектировании и развитии эксперимента. 5. Публичность и открытость экспертизы. 6. Деятельностный характер экспертизы» [6, с. 45].

Исходя из анализа сложившейся практики проведения экспертизы в образовании, учёный также выделяет такие её функции, как «прогностическую; нормативную; оценочную; исследовательскую; развивающую [6, с. 23].

На основании анализа научных источников в контексте типологических различий экспертизы автором предлагается следующая классификация.

По типологии её объектов и общей формы экспертной работы (В. А. Слободчиков): индивидуальная экспертиза (может проводиться отдельным специалистом, профессионалом по конкретному направлению содержания в соответствии с уже существующими нормативами или специально разработанными критериями); коллективная экспертиза (как правило, проводится по методу «Дельфа»); комплексная экспертиза (предполагает согласование компетентной оценки экспертов различной направленности). Однако, как утверждает автор, «в

реальной практике типы экспертизы не выступают в чистом виде. Они взаимопроникают и взаимодополняют друг друга» [3].

По типологии организационной связи с объектом экспертизы (М. М. Князева) выделяются: внешняя экспертиза *(*базируется на мнении специально отобранных экспертов «со стороны»); внутренняя экспертиза (реализуется через представителей сторон или сил, заинтересованных в реализации объекта экспертизы. «Первая ближе по своей технике к рецензированию, вторая – к общественному обсуждению. Думается, что эти типы экспертизы (при всем различии их целей и техник) не противоречат друг другу, а в оптимальном случае выступают как взаимодополнительные» [4].

По типологии экспертного заключения (М. М. Князева) виды экспертизы классифицируются следующим образом: «оценочная экспертиза (экспертное заключение строится на критериальной базе, наиболее эффективна при необходимости принятия однозначного решения); безоценочная экспертиза (экспертное заключение «содержит не оценку, а доказательное мнение экспертов о том, что: целесообразно или нецелесообразно; перспективно или бесперспективно; обеспечено или не обеспечено (по эффективности, диагностике)» [4].

По типологии оценки (М. В. Кларин): «формирующая экспертиза направлена на совершенствование, «выращивание» объекта оценивания <…>; итоговая – на заключительные оценочные выводы» [2, с. 246].

К основным методам экспертизы, с позиции Д. А. Иванова, относятся «наблюдение (описание феноменального плана), герменевтические методы (интерпретация), исследовательское интервью, игровые методы (имитационные игры) и метод системного анализа» [2, с. 266].

Представленный выше обзор позволяет выявить ряд важных аспектов, связанных с использованием экспертизы как инструмента оценки технологий формирования персонифицированных образовательных маршрутов. Эти технологии станут ключевым продуктом проекта «Технологии формирования персонифицированных образовательных маршрутов педагогических работников в региональной системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации в условиях цифровой трансформации», который реализует Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина в статусе федеральной инновационной площадки.

В современных условиях, когда «дополнительное профессиональное образование переживает <…> определенные изменения, касающиеся как концептуальных идей, так и непосредственно его организации и используемых образовательных технологий» [5, с. 248], данный проект приобретает особую актуальность и практическую значимость.

Его целью является «создание условий для становления и развития профессиональных компетенций педагогов с учётом их профессиональных дефицитов, образовательных потребностей и личностных приоритетов в режиме персонифицированных образовательных маршрутов»[1]. И для достижения цели одной из

[1] URL: https://lengu.ru

центральных задач определена задача разработки, апробации, оценки продуктивности технологий формирования персонифицированных образовательных маршрутов педагогических работников в структуре повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Рассмотрим концептуальные основы экспертизы в данном контексте. В качестве базового определения экспертизы отобрано определение, предлагаемое Модельным законом [7]. При этом в логике федерального инновационного проекта экспертиза понимается также как «оценка состояния, выявляющая общественную значимость инициативы, ее реализационный потенциал, особенность включения данной инициативы в региональную образовательную ситуацию» [8, с. 24].

Главной целью экспертизы уровня продуктивности технологий формирования персонифицированных образовательных маршрутов педагогических работников (далее также – технологии) является оценка продуктивности и разработанных технологий, включая подходы, механизмы, методы, инструменты, направленные на персонификацию дополнительного профессионального образования педагогов.

Экспертиза технологий относится к категории специальной экспертизы, что предполагает её проведение по инициативе университета, заинтересованного в получении экспертных заключений, связанных с решениями об использовании технологий в практической деятельности.

Основные направления экспертизы:

– оценка соответствия технологий современному уровню научных и технологических знаний, тенденциям и приоритетам научного прогресса в сфере дополнительного профессионального образования, принципам государственной образовательной политики;

– оценка результативности проектных работ в части соответствия уровня продуктивности технологий установленным критериям и показателям результативности реализации проекта;

– подготовка обоснованных экспертных заключений по всем изучаемым вопросам, предотвращение негативных последствий, а также снижение степени риска негативных последствий принимаемых решений;

– прогнозирование научных и социально-экономических последствий реализации технологий;

– обеспечение соответствия технологий требованиям и нормам законодательства.

Перечень основных задач организации экспертизы технологий включает следующие:

– нормативно-правовое обоснование экспертизы, в том числе разработка локальных нормативных актов;

– детализация понятийного аппарата и базовых теоретических аспектов экспертизы;

– конкретизация функционала субъектов экспертизы;

– разработка и реализация алгоритмов и правил проведения экспертизы.

Объектом экспертизы выступают технологии формирования персонифицированных образовательных маршрутов как инновационное явление и результаты реализации социально значимого инновационного проекта университетом в статусе федеральной инновационной площадки. А её предметом становятся уровень продуктивности технологий в сфере дополнительного профессионального образования педагогических работников и, как следствие, потенциал развития региональной системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, заложенный в технологиях.

Перечень принципов, которые легли в основу экспертизы технологий, повторяет базовые принципы, предлагаемые Г. А. Мкртчяном. Но, учитывая особенности статуса университета как федеральной инновационной площадки, необходимо дополнить этот перечень такими принципами, как: независимость и правовая защищенность субъектов экспертизы; реализация научного подхода при проведении экспертизы; полнота, всесторонность и объективность исследований технологий, обеспечение обоснованности результатов экспертизы; компетентность и высокий профессионализм экспертов.

За основу взята и разработка учёного в контексте функционального поля, но с учётом специфики объекта и предмета экспертизы в контексте проекта. Прогностическая функция экспертизы технологий заключается в оценке прогноза их реализуемости с позиции актуальности и обоснованности цели, а также задействованных механизмов, инструментов и ресурсов. Нормативная функция реализуется при экспертизе нормативно-правовых документов, регламентирующих процессы разработки и внедрения как технологий, так и иных результатов проекта, влияющих на продуктивность технологий. Оценочная функция включает экспертное оценивание авторских учебно-методических разработок. Наиболее значимыми результатами в данном аспекте следует считать не только оценку допустимости и частоту использования разработанных материалов, но и готовность этих материалов к массовому распространению. Исследовательская функция, центральным параметром которой является разработка критериев и показателей оценки процессов и продуктов инновационной деятельности, занимает одну из лидирующих позиций в перечне функций экспертизы.

В целом учёными экспертиза рассматривается как «средство управления, и ее проведение возможно в двух режимах: функционирования и развития» [8, с. 24]. Таким образом, экспертизу следует отнести к категории средств развития за счёт «системообразующего характера развивающей функции» [6]. Важно также осознавать, что импульс к развитию получает не только сам по себе объект экспертизы, но и её субъекты.

Экспертиза технологий предполагает следующие форматы по типологическим признакам: 1) по типу её объектов и общей формы экспертной работы (индивидуальная, коллективная, комплексная экспертиза); 2) по типу организационной связи с объектом экспертизы (внешняя и внутренняя экспертиза); 3) по типу экспертного заключения (оценочная и безоценочная экспертиза); 4) по типу оценки (формирующая и итоговая экспертиза).

Основные этапы экспертизы:

1. Организационно-подготовительный этап: исполнитель инновационного проекта принимает решение о проведении экспертизы; формирует задание на проведение экспертизы, в обязательном порядке предмет экспертизы и критерии результативности; определяет формат экспертизы по типологическим признакам; определяет состав экспертов; оформляет назначение экспертов (договор, приказ, распоряжение).

2. Организационно-процессуальный этап: эксперт (эксперты) получают и изучают задание; осуществляют сбор, систематизацию и первичный анализ исходных материалов; отбирают методы и средства исследования; разрабатывают план или программу экспертного исследования; определяют объёмы и затраты экспертизы.

3. Исследовательский этап: эксперт (эксперты) осуществляют исследование на основе отобранных методик, с применением профессиональных знаний и инструментария; проводят запланированные измерения; фиксируют результаты; запрашивают дополнительные материалы и информацию, необходимые для подготовки объективных заключений (при необходимости).

4. Аналитический этап: эксперт (эксперты) обрабатывают, анализируют, интерпретируют полученные данные; сопоставляют с установленными критериями; фиксируют результаты; оформляют выводы.

5. Оформление результатов: эксперт (эксперты) осуществляют подготовку экспертного заключения в установленной форме; оформляют приложения, протоколы, иные материалы; передают заключение заказчику экспертизы.

В качестве методов исследования предпочтение отдаётся как общенаучным методам (наблюдение, измерение, описание, сравнение, системный анализ), так и частнонаучным, включая анализ нормативно-правовых и учебно-методических документов, количественно-качественный анализ научных материалов проекта, статистический анализ, социологический опрос (анкетирование, интервьюирование), мониторинг эффективности индивидуальных образовательных траекторий, методы фокус-групп и др. При этом выбор конкретных методов определяется целью экспертизы, её особенностями, поставленными перед экспертами задачами, доступностью временных ресурсов и уровнем профессиональной подготовки экспертов.

Таким образом, вышесказанное позволяет считать, что экспертиза как инструмент оценки продуктивности технологий формирования персонифицированных образовательных маршрутов педагогических работников обеспечивает возможность их объективного анализа, выявления сильных и слабых сторон и своевременной коррекции и, соответственно, становится одним из ключевых компонентов инновационного проекта.

Список литературы

1. Бурдакова О. П. Потенциал и риски реализации персонифицированного подхода в педагогическом образовании / О. П. Бурдакова, С. В. Иванова, И. А. Сиялова // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы IV Всероссийской научной конференции (с междунар. участием), Санкт-Петербург, 20 ноября 2024 г. – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2025. – С. 235–241. – EDN VDEMCT.

2. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 336 с.

3. Иванова О. А., Ковальчук, Т.А. Технологии экспертизы образовательной деятельности: учеб.-метод. комплекс для студ. и магистр. высшей школы / авт.-сост. Иванова О. А., Ковальчук Т. А. Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест: БрГУ, 2012. – 192 с.

4. Князева М. М. Экспертиза образовательных проектов // Школьные технологии. 2001. № 2. Текст: электронный. URL: https://narodnoe.org/journals/shkolnie-tehnologii/2001-2/ekspertiza-obrazovatelnih-proektov

5. Левченко О. Ю. Учет профессиональных дефицитов при разработке образовательных маршрутов педагогических работников // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы III Всероссийской научной конференции (с междунар. участием), 20 ноября 2024 г. / отв. ред. О. Ю. Левченко. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2025. – С. 247–252 – EDN PRQWCI.

6. Мкртычян Г. А. Психологическая экспертиза в инновационном образовании: теория и практика: монография. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2011. – 147 с.

7. Модельный закон «О научной и научно-технической экспертизе» (принят на двадцать втором пленарном заседании МПА СНГ постановлением № 22-17 от 15 ноября 2003 г.), ст. 1.

8. Организация профессиональной и общественной экспертизы программ развития и образовательных программ учреждений общего образования: учебно-методический комплект / сост. и ред. Т. А. Мерцалова, С. Г. Косарецкий. – М.: АСОУ, 2006. – 192 с.

9. Ходырева Е. А. Экспертная деятельность в сфере внешней оценки качества высшего образования: характеристики и потенциал // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 1 (январь). – С. 45–61. – URL: http://e-koncept.ru/2022/221004.htm.

УДК 159.9+378.1

Формирование проектного мышления у педагогов как условие их непрерывного профессионального развития

Н. Н. Дадыко
ассистент кафедры общей психологии,
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия

Проектное мышление рассматривается как системное психическое новообразование, обеспечивающее переход педагога от формального повышения квалификации к осознанному конструированию индивидуальной траектории профессионального развития. Формирование данного типа мышления достигается через включение в проектную деятельность, которая выступает методологическим инструментом рефлексии и смыслообразования.

Ключевые слова: проектное мышление, непрерывное профессиональное развитие, рефлексия, психолого-педагогическое сопровождение.

Developing Project-Based Thinking in Teachers as a Condition for Their Continuous Professional Development

N. N. Dadyko

Project thinking is considered as a systemic mental formation that ensures the teacher's transition from formal professional development to conscious construction of an individual professional development trajectory. This type of thinking is achieved through participation in project activities, which serve as a methodological tool for reflection and meaning-making.

Key words: project thinking, continuous professional development, reflection, psychological and pedagogical support.

Современная образовательная парадигма, характеризующаяся высокой динамикой и возрастающими требованиями к профессиональной компетентности, актуализирует проблему непрерывного профессионального развития педагога. В данном контексте особую значимость приобретает формирование проектного мышления как интегративного психического новообразования, обеспечивающего переход от репродуктивного выполнения профессиональных функций к осознанному проектированию и преобразованию педагогической реальности. Анализ психолого-педагогических исследований [11, с. 5; 12, с. 45; 14, с. 122] позволяет утверждать, что именно проектная деятельность, выступая формой инициативного и рефлексивного действия, создает оптимальные условия для такого качественного преобразования профессионального сознания.

Однако на сегодняшний день потенциал проектной деятельности как инструмента целенаправленного развития мышления педагога реализуется недостаточно, что порождает противоречие между декларируемой необходимостью формирования проектной культуры в образовании и отсутствием системных психолого-педагогических моделей, обеспечивающих становление проектного мышления в качестве личностного ресурса непрерывного профессионального роста [4, с. 28; 5, с. 37]. Данное противоречие определяет проблему нашего исследования, направленного на выявление психологических механизмов и педагогических условий, при которых проектная деятельность становится катализатором развития проектного мышления педагога.

Цель настоящей работы – теоретическое обоснование и эмпирическая проверка модели формирования проектного мышления у педагогов, рассматриваемого в качестве системообразующего условия конструирования ими индивидуальной траектории непрерывного профессионального развития. Достижение данной цели предполагает решение ряда задач, включая анализ структурных компонентов проектного мышления, разработку диагностического инструментария и оценку эффективности предложенной модели в условиях реального образовательного процесса. Теоретической основой исследования выступают положения субъектного [11, с. 7; 13, с. 34] и деятельностного [14, с. 156] подходов, а также концепция самоэффективности [10, с. 201], позволяющая рассматривать проектное мышление как ключевой ресурс профессионального саморазвития педагога.

Понятие проектного мышления в психолого-педагогической литературе трактуется как сложное интегративное образование, синтезирующее аналитические, прогностические и конструктивные компоненты психической деятельности. Его становление рассматривается в контексте общей проблематики развития профессионального сознания педагога, где ключевое значение приобретает способность к проектированию и реализации перспективных моделей образовательной деятельности [12, с. 134]. Теоретической основой для понимания данного феномена выступает субъектный подход, разработанный в трудах А.В. Брушлинского, где мышление понимается как атрибут субъекта, целостно проявляющийся в его деятельности [11, с. 6; 13, с. 89].

Значительный вклад в осмысление процессуальной стороны мышления внес С. Л. Рубинштейн, рассматривавший его как аналитико-синтетическую деятельность, перестраивающую проблемную ситуацию [14, с. 312]. В контексте нашего исследования особую ценность представляет положение о единстве интеллектуального и личностного, позволяющее рассматривать проектное мышление педагога не только как когнитивный процесс, но и как выражение его профессиональной позиции.

В современных исследованиях отмечается растущий интерес к возможностям проектной деятельности как инструмента развития мышления. Работы, посвященные школьному образованию [2, с. 15], демонстрируют его эффективность для формирования исследовательских навыков и творческого потенциала учащихся. Вместе с тем анализ литературы выявляет недостаточную разработанность данной проблематики применительно к системе непрерывного педагогического образования. Исследования, фокусирующиеся на профессиональном развитии [5, с. 37], носят фрагментарный характер и не раскрывают целостной психологической модели становления проектного мышления.

Важным аспектом является связь проектного мышления с личностными ресурсами профессионала. В этом контексте продуктивной представляется теория самоэффективности А. Бандуры [10, с. 194], постулирующая, что вера в собственную способность выстраивать профессиональную траекторию является ключевым условием продуктивной деятельности. Успешный опыт проектирования выступает не только способом решения профессиональных задач, но и источником формирования профессиональной уверенности [4, с. 28].

Таким образом, проведенный анализ позволяет констатировать, что, несмотря на признание значимости проектного мышления, в научной литературе отсутствует целостное представление о его месте и функциях в системе непрерывного профессионального развития педагога. Недостаточно изучены психолого-педагогические условия, при которых проектная деятельность трансформируется из внешнего требования во внутренний ресурс профессионального роста, определяя переход педагога на субъектную позицию в построении своей образовательной траектории.

Эмпирическую базу исследования составили 40 педагогов общеобразовательных организаций, сформированные в экспериментальную (20 человек) и контрольную (20 человек) группы. Основным диагностическим инструментом выступила методика диагностики направленности мышления Н. В. Володиной и Л. П. Урванцева, дополненная авторским анкетированием для оценки осознанности применения проектных технологий.

Результаты констатирующего этапа показали сопоставимые значения в обеих группах. Средний показатель по шкале практической направленности мышления составил 3,2±0,8 балла в экспериментальной группе и 3,4±0,7 балла в контрольной группе. Уровень осознанного применения проектных технологий находился на низком уровне – 62 % респондентов в обеих группах демонстрировали фрагментарное понимание методологии проектной деятельности.

После реализации формирующей программы в экспериментальной группе зафиксирована положительная динамика. Показатель практической направленности мышления достиг 4,8±0,6 балла при $p \leq 0,05$. Количество педагогов, осознанно применяющих проектные технологии, увеличилось до 85 %. В контрольной группе значимых изменений не выявлено – соответствующие показатели составили 3,5±0,7 балла и 65%. Статистическая обработка данных подтвердила достоверность различий между группами по t-критерию Стьюдента ($t=2,34$ при $p \leq 0,05$).

Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанной модели формирования проектного мышления у педагогов. Эмпирически установлено, что целенаправленное включение педагогов в проектную деятельность способствует развитию практической направленности мышления, что проявляется в увеличении соответствующих показателей с 3,2±0,8 до 4,8±0,6 балла в экспериментальной группе. Статистический анализ подтвердил достоверность выявленных изменений ($t=2,34$ при $p \leq 0,05$).

Результаты исследования демонстрируют трансформацию профессиональной позиции педагогов: от репродуктивного выполнения функций к активному проектированию образовательного процесса. Количество педагогов, осознанно применяющих проектные технологии, увеличилось с 62 до 85 %, что свидетельствует о переходе проектной деятельности из разряда внешних требований в категорию внутреннего ресурса профессионального развития.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении структуры проектного мышления педагога и выявлении психолого-педагогических условий его формирования. Практическая ценность исследования состоит в разработке диагностического комплекса и формирующей программы, которые могут быть внедрены в систему непрерывного педагогического образования. Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении долгосрочных эффектов сформированности проектного мышления и адаптации предложенной модели для различных категорий педагогических работников.

Список литературы

1. Апшева С. Ю. Развитие креативности дошкольников посредством исследовательской и проектной деятельности / С. Ю. Апшева, Ф. Б. Балкизова // Психология и образование: опыт, перспективы, инновации: материалы V Всероссийского форума с международным участием, Нальчик, 04–07 октября 2023 г. – Нальчик: Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова, 2024. – С. 13–17. – EDN RCIDXB.

2. Асауленко Е. В., Струк А. Ю. Использование проектного подхода органами государственной власти в целях стимулирования инновационной деятельности // Вестник университета. – 2016. – № 6. – С. 166–170.

3. Бандура А. Самоэффективность: к единой теории изменения поведения // Психологический обзор. – 1977. – Т. 84. – № 2. – С. 191–215.

4. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 6. – С. 3–12.

5. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: ИП РАН, 2003. – 298 с.

6. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: ИПП; Воронеж: Модэк, 1996.

7. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. – М.: КДУ, 2021. – 400 с.

8. Григорьева О. Н. Проектная деятельность как средство формирования социального опыта студента / О. Н. Григорьева, Е. В. Криволапова // Инновационные процессы в области естественнонаучного и социально-гуманитарного образования: сборник статей Третьей международной научно-практической конференции, Оренбург, 17–18 марта 2016 г. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2016. – С. 46–49. – EDN WGKPZL.

9. Гусев А. В. Мотивация учебной деятельности подростков // Психология образования. – 2017. – № 4. – С. 23–30.

10. Дадыко Н. Н. Особенности формирования мышления и мотивации в юношеском возрасте // Психология когнитивных процессов. – 2022. – № 11. – С. 52–58. – EDN JIQTUK.

11. Дадыко Н. Н. Особенности формирования познавательного интереса в младшем школьном возрасте // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. – 2022. – № 9. – С. 39–45. – EDN QMHTNW.

12. Дадыко Н. Н. Проектная деятельность как средство развития когнитивной сферы у юношей и девушек // Экспериментальная психология в социальных практиках: материалы 4-й международной научно-практической конференции, Москва, 22–23 декабря 2023 г. – М.: Универсум, 2024. – С. 40–47. – EDN FBVTNJ.

13. Дадыко Н. Н. Психологические аспекты формирования мышления и мотивации в юношеском возрасте // Психология когнитивных процессов. – 2023. – № 12. – С. 41–49. – EDN MNNICA.

14. Есенжанова А. А. Проектная деятельность как средство развития продуктивного мышления подростка: специальность 13.00.01: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Оренбург, 2015. – 22 с. – EDN ZPQQOD.

15. Кравченко Т. Ю. Развитие критического мышления и творческого потенциала учащихся через проектную деятельность на уроках биологии // Молодой ученый. – 2023. – № 23(470). – С. 542–544. – EDN GHSLVN.

16. Куприянов М. С. Интеллектуальная платформа для формирования проектного мышления / М. С. Куприянов, А. С. Чирцов, О. С. Алексеева // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2024. – Т. 1. – С. 27–29. – EDN VFIQAA.

17. Маишева В. П. Развитие творческого мышления дошкольников в режиме проектной деятельности // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф., Москва, 20–23 ноября 2017 г. – М.: Издательский дом «Буки-Веди», 2017. – С. 60–62. – EDN ZTASBB.

18. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – (Работаем по новым стандартам). – ISBN 978-5-09-020813-0. EDN QYFQYJ.

19. Соловьева Н. А. О развитии проектного мышления у будущих психологов / Н. А. Соловьева, Л. А. Косогорова // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 20. – С. 37–38. – EDN GOGEJS.

20. Ткаченко А. В. Возможности проектной деятельности для развития творческого мышления / А. В. Ткаченко, Ю. Б. Гуднинова // Поволжский вестник науки. – 2023. – № 1(27). – С. 78–81. – EDN URQLAY.

УДК 37.013.28

Педагог как субъект своего профессионального развития в контексте персонализированного образовательного маршрута

Н. И. Жучкова
заведующий,
МБДОУ «Детский сад № 51 комбинированного вида»,
г. Гатчина, Россия

Данная статья посвящена рассмотрению педагога как активного субъекта собственного профессионального развития в условиях современной образовательной парадигмы, ориентированной на индивидуальные потребности обучающихся. Рассматриваются ключевые направления персонального подхода к профессиональному росту педагогов.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, персонализированный образовательный маршрут, индивидуальная траектория роста.

A Teacher as a Subject of His Professional Development in the Context of a Personalized Educational Route

N. I. Zhuchkova

This article focuses on the teacher as an active subject of their own professional development in the context of the modern educational paradigm, which is focused on the individual needs of students. The article explores the key areas of a personalized approach to teachers' professional growth, which can improve the quality of the educational process and provide comprehensive support for students throughout their entire learning journey.

Key words: teacher professional development, personalized educational path, individual growth trajectory.

Современная образовательная система претерпевает значительные изменения, направленные на повышение уровня квалификации педагогов и улучшение качества образования. Одной из ключевых тенденций в данном направлении является внедрение концепции персонализированного образовательного маршрута (ПОМ). Данный подход ориентирован на индивидуальные потребности педагога, обеспечивая целенаправленное профессиональное развитие и адаптацию педагогических компетенций к специфическим условиям образовательной практики. Каждый педагог, «осознав свои профессиональные дефициты, имеет возможность самостоятельно определять персональную траекторию совершенствования своего профессионального мастерства и повышения квалификации» [9, с. 102].

Цель настоящей статьи – рассмотреть особенности реализации персонализированных маршрутов профессионального развития педагогов, выявить ключевые факторы успешности внедрения и определить перспективы дальнейшего развития данного подхода.

Традиционные формы повышения квалификации педагогов основывались преимущественно на стандартизированных программах, направленных на освоение общих компетенций и методик преподавания. Однако практика показала недостаточную эффективность такого подхода ввиду различия индивидуальных особенностей преподавателей, различий профессиональных траекторий и потребностей образовательных учреждений.

Персонализация профессионального развития призвана устранить этот недостаток путем учета уникальных характеристик конкретного педагога, таких как профессиональный опыт, личные предпочтения, возможности карьерного роста и конкретные запросы учебного заведения. Таким образом, персональный образовательный маршрут обеспечивает оптимальную траекторию продвижения преподавателя по пути профессионального самосовершенствования.

Одним из важнейших факторов успешного проектирования персонализированного маршрута является разработка индивидуального плана профессионального развития (ИПР). ИПР включает в себя диагностику текущего состояния профессионализма, постановку целей и выбор конкретных мероприятий, обеспечивающих достижение поставленных задач. Для эффективного построения ИПР необходимы:

– определение исходного уровня компетенции педагога;
– выявление зон ближайшего развития;
– формулирование реалистичных целевых показателей;
– выбор эффективных инструментов оценки результатов.

Реализация персонализированного образовательного маршрута требует разработки методологических подходов и технологий, позволяющих учитывать уникальные особенности каждой конкретной ситуации. Среди современных моделей выделяются следующие направления:

Модель проектного сопровождения – предусматривает разработку проекта индивидуального развития педагога с участием кураторов и коллег. Проектирование осуществляется совместно с преподавателем, что позволяет учесть его мнение и пожелания относительно путей достижения намеченных целей.

Портфель компетенций – данная технология основана на сборе доказательств компетентности педагога в ходе профессиональной деятельности. Портфель отражает динамику профессионального роста и используется для диагностики и самооценки достижений.

Метод портфолио – подразумевает сбор материалов, отражающих профессиональные успехи педагога (например, публикации, награды, свидетельства участия в конкурсах).

Электронные платформы – современные цифровые инструменты позволяют автоматизировать процессы мониторинга прогресса, анализа достижений и управления профессиональными проектами.

Применение указанных методов и технологий способствует активизации самостоятельности педагога в принятии решений относительно собственного профессионального развития, повышению мотивации и удовлетворенности работой.

Эффективность реализации персонализированных маршрутов обусловлена наличием ряда значимых факторов:

- наличие квалифицированной команды разработчиков, осуществляющих проектирование и сопровождение ИПР;

- поддержка руководства образовательного учреждения, направленная на обеспечение ресурсной базы и организационных условий для эффективной реализации маршрутов;

- готовность самих педагогов к принятию активного участия в построении индивидуальной траектории развития;

- регулярная диагностика и оценка достигнутых результатов, позволяющая своевременно вносить необходимые коррективы в индивидуальный план развития.

Особого внимания заслуживает работа над повышением готовности педагогов к саморазвитию и рефлексивной практике. Самостоятельность в определении приоритетов профессионального роста способствует укреплению личной заинтересованности и ответственности за собственный успех.

Несмотря на очевидные преимущества персонализации, существуют некоторые проблемы и потенциальные риски, возникающие в ходе практической реализации. Наиболее распространенными среди них являются:

- недостаточная готовность руководителей учебных заведений к внедрению инновационных подходов;

- сложности с разработкой адекватных механизмов оценки и контроля успехов педагогов;

- необходимость значительных временных затрат на проектирование и реализацию индивидуальных планов развития;

- возможности появления конфликтов между личным профессиональным развитием педагога и потребностями образовательного учреждения.

Эти препятствия требуют особого внимания и тщательной проработки соответствующих мероприятий по преодолению возникающих трудностей.

Дальнейшее развитие концепции персонализации профессионального развития связано с использованием цифровых платформ и технологий дистанционного обучения. Современные онлайн-курсы, вебинары и виртуальные семинары предоставляют широкие возможности для гибкости выбора программы и скорости освоения необходимых компетенций.

Также перспективным направлением представляется интеграция индивидуальных маршрутов с системой аттестации педагогов, что позволит повысить объективность оценочных процедур и обеспечить эффективное использование ресурсов для повышения квалификации.

Переход к персонализированным маршрутам профессионального развития педагогов представляет собой важный этап модернизации отечественной системы повышения квалификации. Реализация предложенных подходов способна существенно повысить качество профессиональной подготовки педагогов, усилить их вовлеченность в инновационную практику и укрепить статус профессии в целом.

Однако реализация данной стратегии требует серьезного научного обоснования, качественной методической поддержки и активных усилий педагогов и управленческих структур образовательных организаций. Только при условии комплексного подхода и взаимного сотрудничества возможно успешно реализовать поставленные задачи и добиться желаемого результата.

Таким образом, развитие персональных образовательных маршрутов выступает необходимым условием обеспечения конкурентоспособности современного образования и удовлетворения растущих требований общества к качеству образования.

Список литературы

1. Ахтамзянова Э.Ф. Индивидуализация профессиональной подготовки педагогов: современные подходы и инструменты // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2022. – № 1. – С. 13–24.

2. Байкова Л. А. Организация системы повышения квалификации педагогов в рамках персонализированного подхода // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2021. – № 2. – С. 101–112.

3. Василенкова О. Ю. Реализация модели персонального образовательного маршрута в системе дополнительного профессионального образования педагогов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 3. – С. 15–22.

4. Володарская И. А. Персонализация образовательного маршрута преподавателя: концепция и опыт // Высшее образование в России. – 2020. – № 6. – С. 85–96.

5. Егорова Т. Г. Совершенствование системы непрерывного профессионального развития педагогов средствами персонализации образовательных траекторий // Современная педагогика. – 2021. – № 4. – С. 35–44.

6. Казакова Н. В. Эффективность персонализированных образовательных маршрутов в повышении квалификации педагогов // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2022. – № 1. – С. 56–67.

7. Карпов А. В. Организационные механизмы формирования индивидуального образовательного маршрута педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3. – С. 91–102.

8. Концепция индивидуальной образовательной траектории педагога (метод. рекомендации) / под ред. А. П. Беляевой. – СПб.: Речь, 2021. – 148 с.

9. Левченко О. Ю. Роль профессиональных сообществ в повышении профессионального мастерства педагогов // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы III Всероссийской научной конференции (с междунар. участием), Санкт-Петербург, 22 ноября 2023 г. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2024. – С. 102–105. – EDN HCJHPG.

10. Савенков А. И. Персонализация как основа эффективного профессионального развития педагогов // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 2. – С. 28–37.

11. Федоренко Л. Г. Создание условий для эффективной реализации персональных образовательных маршрутов педагогов // Международный журнал экспериментального образования. – 2021. – № 6. – С. 112–121.

УДК 37.013.41

Арт-проект как метод формирования профессиональных компетенций педагога искусства в контексте персонифицированного образовательного маршрута: субъектность, индивидуализация и развитие педагогического мастерства

О. В. Иванова
действительный член Петровской академии наук и искусств,
Ломоносовский городской дом культуры,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций педагога искусства в условиях современной образовательной среды. Обосновывается актуальность использования арт-проектов как эффективного метода развития профессионального

мастерства, повышения субъектности и индивидуализации образовательного маршрута педагога искусства. Анализируются теоретические подходы к определению профессиональных компетенций педагога искусства и возможности арт-проектов в их формировании. Приводятся примеры реализации арт-проектов в системе повышения квалификации педагогов искусства и оценивается их эффективность.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, профессиональное мастерство, создавать творческую атмосферу и среду, структура профессиональных компетенций, повышение субъектности педагога.

Art Project as a Method for Developing Professional Competencies of an Art Teacher in the Context of a Personalized Educational Route: Subjectivity, Individualization, and Development of Pedagogical Skills

O. V. Ivanova

The article examines the problem of the formation of professional competencies of an art teacher in a modern educational environment. The article substantiates the relevance of using art projects as an effective method of developing professional skills, increasing subjectivity and individualizing the educational path of an art teacher. The article analyzes theoretical approaches to determining the professional competencies of an art teacher and the possibilities of art projects in their formation. Examples of the implementation of art projects in the system of advanced training of art teachers are given and their effectiveness is assessed.

Key words: continuous professional development, professional skills, creating a creative atmosphere and environment, the structure of professional competencies, increasing the subjectivity of the teacher.

В современном обществе меняется подход как к образовательному пространству, так и к педагогу. На всех ступенях образования педагог должен соответствовать высоким требованиям, касающемся не только предметных знаний, но и способности к непрерывному профессиональному развитию, творческому подходу к работе и адаптации к изменяющимся условиям. Российский национальный проект «Образование» (2019–2024 гг.) сформулировал социальный заказ на педагога инновационного типа, способного ориентироваться в быстро меняющихся условиях жизни, умеющего творчески мыслить, самостоятельно приобретать знания и применять их для решения практических задач. При этом в подготовке будущего учителя делается упор на необходимости определения востребованных профессиональных компетенций. Современное образование перестает быть изолированным от культурного контекста, меняет ценностно-целевые ориентиры от полезности и практичности к достоинству и ответственности. Особенности современной культуры – ярко выраженный аксиологический (ценностный) характер, доминирование тенденции интеграции научных знаний, признание приоритета диалогичности [1. с. 82].

Свобода выбора цели, способов и средств ее реализации, осваиваемых в ходе развития культуры, – важнейшая характеристика субъектности. Свобода придает деятельности человека нравственное измерение. Свободный выбор требует от индивидуума осознания ценности объекта социальной действительности, тем самым формируется особый вид отношения к нему – ценностное отношение.

Особенно важны эти требования для педагогов искусства, чья деятельность требует не только знания теории и истории искусства, но и умения создавать творческую атмосферу, вдохновлять своих учеников и развивать их художественные способности. В условиях модернизации образования и перехода к персонифицированному обучению возрастает роль индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) педагога, который позволяет учитывать его индивидуальные потребности, интересы и возможности.

Время быстро меняющихся технологий, появления новых профессий и исчезновения старых выдвигает концепцию lifelong learning (обучение в течение всей жизни). Навыки устаревают через 3–5 лет, а значит, учиться нужно постоянно. Это касается и сферы искусства. За последние годы появились новые материалы, красители, фактурные пасты и многое другое. Активно развивается компьютерная графика, перформативное искусство. А вот такие техники, как офорт, линогравюра, уходят в прошлое. Монументальная роспись тканей и ручное ткачество (гобелен), бывшие так популярны в советском искусстве, становятся малоизвестными широкому зрителю. Плакаты, рисуемые вручную, которые были в каждом Доме культуры и кинотеатре, – уже история. Ручную роспись по ткани активно замещают принты. Художнику-педагогу постоянно нужно обновлять свои знания в области технологий и одновременно быть в курсе тенденций развития современного искусства. А с другой стороны, необходимо освежать в памяти вопросы истории искусства и культуры. Это нужно для того, чтобы находить способ раскрыть важность и ценность великих образцов прошлого с целью привить современному молодому поколению любовь к искусству, понимание и вкус. Так, перед каждым художником-педагогом стоит задача непрерывного образования.

Lifelong learning может включать в себя институциональное образование (школы, колледжи, университеты) и неформальное – самообразование, практическое обучение и опыт, получаемый в различных жизненных ситуациях.

Проблема профессионального развития педагога и формирования его компетенций рассматривается в работах Э. Ф. Зеера, Л. М. Митиной, В. А. Сластенина и других исследователей. Вопросы индивидуализации обучения и построения ИОМ разрабатываются в трудах И. С. Якиманской, А. В. Хуторского. Роль искусства в образовании и развитии личности освещается в работах Н. А. Бердяева, Г. Рида, Л. С. Выготского.

В исследовательских работах А. И. Жилиной рассматривается управленческий аспект образования взрослых. Также автор поднимает вопрос о необходимости сетевого взаимодействия организаций, занимающихся образованием взрослых, их интеграции и партнёрстве, что становится в современной ситуации особенно актуальным.

Систему социального партнёрства Жилина А. И. определяет как совокупность образовательных организаций, их структурных подразделений и представителей органов управления. Они обязаны в интересах образовательных потребностей взрослого населения взаимодействовать на различных уровнях регулирования социально-трудовых и образовательных отношений (федерация, регион, отрасль, территория, предприятие) на основе двух-трёхсторонних договоров между всеми субъектами образовательной практики [4, с. 87].

В данной статье мы рассмотрим, как могут эффективно взаимодействовать учреждения культуры и образования, создавая новые формы и методы, способствующие образованию взрослых, повышению квалификации педагогов в области культуры и искусства, а также важность непрерывного персонифицированного образования.

Одним из подобных методов является арт-проект. Несмотря на значительное количество исследований в данной области, недостаточно внимания уделяется возможностям арт-проектов как средства формирования профессиональных компетенций педагога искусства в контексте ИОМ.

Какие преимущества даёт непрерывное персонифицированное образование?

• **Профессиональный рост** – знания и навыки, полученные на курсах или в процессе самообразования, повышают шансы на продвижение по службе и открывают новые карьерные перспективы.

• **Развитие мышления** – укрепляется критическое, системное и креативное мышление.

• **Личностный рост и уверенность** – человек лучше понимает себя, осваивает новые сферы, ощущает контроль над своей жизнью.

Некоторые принципы, на которых базируется концепция lifelong learning:

• **Самостоятельность** – человек сам выбирает, чему и как учиться, устанавливает свои цели и выбирает подходящие методы обучения.

• **Гибкость и адаптивность** – формат обучения и его наполнение могут меняться соответственно потребностям и обстоятельствам.

• **Практичность** – получаемые знания можно применять для профессионального или личностного развития, в работе, повседневной или личной жизни.

• **Рефлексия и самооценка** – в процессе обучения человек самостоятельно анализирует свои успехи и неудачи, исследует сильные и слабые стороны, что помогает определить или скорректировать области обучения.

Мы предлагаем модель использования арт-проектов в контексте ИОМ педагога искусства. Петровская академия наук и искусств, организуя сетевое взаимодействие с учреждениями культуры (музеи, библиотеки, Дома культуры) и образования, реализует тематические арт-проекты, дающие возможность творчески расти и развиваться как молодым, начинающим авторам, так и их педагогам.

Разработанная нами модель включает в себя следующие этапы:

– Диагностика профессиональных потребностей и интересов педагогов. На этой стадии собираются и анализируются запросы педагогов. Это обычно происходит в конце учебного года или творческого сезона.

– Определение целей и задач ИОМ. Каждый педагог выбирает для себя интересные проекты. Выбор арт-проекта, соответствующего целям ИОМ. Так как план проектов создается на каждый год и заранее, каждый педагог и его учащиеся могут выбрать для себя наиболее соответствующий.

– Разработка индивидуального плана участия в арт-проекте. Это происходит на стадии сбора информации и материалов для проекта. Также на этой стадии

осуществляется отбор работ для визуальной части и составление плана образовательно-просветительского блока.

– Реализация арт-проекта. Этот этап длится обычно от двух недель до месяца и более. В это время идет самая активная работа педагогического блока.

– Рефлексия и оценка результатов. Изучаются отзывы зрителей, впечатления руководства учреждений культуры, очень важным этапом является оценка эффективности разработанной модели.

В качестве положительного результата подобной проектной деятельности можно рассматривать динамику роста заявок на проведение проекта. К этому следует добавить отзывы студентов и начинающих художников, отмечающих, что участие в них было полезным для творческого роста. Увидеть свои работы со стороны и сопоставить с произведениями уже сложившихся мастеров, проследить реакцию зрителей очень важно для каждого художника.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что арт-проект может рассматриваться как метод формирования профессиональных компетенций педагога искусства в контексте ИОМ. Такая творческая деятельность делает культурные события живыми и наполненными смыслом.

Список литературы

1. Бурова О. Б., Буров Ю. Б. Арт-проект как средство формирования субъектности будущего учителя в Златоустовском педагогическом колледже // Воспитание и социализация личности: материалы междунар. конф. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/artproekt-kak-sredstvo-formirovaniya-subektnosti-buduschego-uchitelya-v-zlatoustovskom-pedagogicheskom-kolledzhe
2. Бурова О. Б. Арт-проектирование как средство развитие метакомпетенций будущего учителя /Высшая школа делового администрирования. – URL: https://s-ba.ru/conf-posts-2022-02/tpost/0i22cdnze1-art-proektirovanie-kak-sredstvo-razvitiy (дата обращения: 10.10.2025).
3. Будущее образования: глобальная повестка. – URL: https://vbudushee.ru/library/budushchee-obrazovaniya-globalnaya-povestka/ (дата обращения: 10.10.2025).
4. Бурдакова О. П. Управление персональными знаниями как механизм развития потенциала педагогического коллектива // XIX Царскосельские чтения: материалы междунар. конф. / под общ. ред. В. Н. Скворцова; Л. М. Кобрина (отв. ред.). 2015. С. 129–133. [Электронный ресурс]. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=24225337
5. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – С. 30.
6. Владимирова Л. В. Развитие оценочной компетентности как педагогическая проблема // Наука и школа. – 2020. – № 3. – С. 93–98.
7. Жилина А. И. Методы системного анализа управления образованием взрослых // Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории, практики: моногр. / под ред. В. И. Подобеда. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – С. 85–95.
8. Жилина А. И. Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования: моногр. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 360 с.
9. Селюков Р. В. Модель формирования оценочной компетенции будущих педагогов в процессе дуального обучения // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2019. – Вып. 2. – С. 66–74.
10. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.

УДК 378

Вариативность технологии картирования в построении персонифицированных маршрутов обучения и профессионального развития*

С. В. Иванова
кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия
И. А. Сиялова
кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье обозначены варианты применения технологии картирования на различных уровнях образования: от дошкольного до высшего. Приведён вариант применения технологии картирования в персонифицированном маршруте повышения профессиональной производственной квалификации на базе технического учебного центра.

Ключевые слова: технология картирования, персонифицированное обучение, повышение квалификации на базе учебного центра.

The Potential and Variability of Mapping Technology in Building Personalized Learning and Professional Development Routes

S. V. Ivanova, I. A. Siyalova

The article outlines the possible applications of mapping technology at various levels of education: from preschool to higher education. A variant of the use of mapping technology in a personalized route for professional professional development on the basis of a training center is presented.

Key words: mapping technology, personalized learning, advanced training at the training center.

Идея персонификации образования получает воплощение в нарабатываемых ныне технологиях обучения, которые обретают свою востребованность в процессе апробации. Возможности реализации персонифицированных маршрутов расширяются за счёт поддержки цифровыми технологиями, и персонификация обучения проникает на все ступени образования. Так, Е. В. Пискунова описывает «воспитательный потенциал персонификации, в первую очередь, в построении насыщенной ресурсами образовательной среды, в социальном партнерстве как средстве поддержки, в ориентации на гуманистические межличностные отношения, на событийность школьной жизни» [8]. Е. Ю. Барабаш, Е. В. Овчинникова рассматривают особенности развития личности подростков группы риска в персонифицированном подходе. Целью персонифицированной

* Авторы статьи выражают благодарность сотрудникам учебного Центра «Энергомонтаж» (советник по научно-техническому развитию ООО СЗ АНТЦ, к.т.н. Аристов Сергей Викторович) за содействие в изучении специфики обучения профессиональных кадров предприятий.

профилактики они выделяют содействие подростку в самоактуализации, самореализации, субъективном переживании жизни [1]. Дошкольное образование обогащает свои возможности применением карточек различного учебного назначения [4].

В обучении и профессиональном развитии педагогов технология картирования отражает специфику ступени образования и уникальность учебного учреждения. Для профессионального развития педагогических работников дошкольной образовательной организации С. С. Коробицина, И. А. Каткова и др. предлагают методические рекомендации по составлению персонифицированной карты [5]. Построение педагогами, в том числе и будущими, карт своего профессионального будущего апробировано в работе Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой [7]. Специалисты справедливо утверждают, что «профессионализм и конкурентоспособность педагога зависят не только от полученного им диплома, но во многом предопределены его готовностью и способностью к непрерывному профессиональному развитию [6, с. 247].

О. П. Бурдакова разработала алгоритм технологического картирования профессионального развития педагога. В результате его апробирования в ходе реализации задач Федеральной инновационной площадки ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Проект «Технологии формирования персонифицированных образовательных маршрутов педагогических работников в региональной системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации в условиях цифровой трансформации») было выявлено, что эта технология «может стать продуктивным инструментом формирования персонифицированного образовательного маршрута педагога при соблюдении ряда условий, к которым прежде всего следует отнести чёткую детализацию базовых компонентов карты, конкретизацию их содержания, исключение информационной перенасыщенности» [2].

Карты самодиагностики для выявления профессиональных дефицитов и профицитов педагогов предложены в работе Дмитренко Т. А., Соколовой С. Н.

Критерии и показатели такой диагностики могут варьироваться в соответствии со спецификой образовательной организации. Например, для школы, в которой есть инженерные классы, целесообразно оценить еще и инженерно-педагогическую компетентность учителей. После исследования профессиональных дефицитов и профицитов авторы предлагают сформулировать индивидуальный профиль профессионального развития для каждого педагога школы. Составляются карты (формы) самодиагностики, карты компетенций, карты профессионального развития «Точки роста» (проектная деятельность) [3].

Представляется, что технология картирования может быть применена при построении персонифицированного маршрута обучения профессиональных кадров. Рассмотрим эти возможности на примере учебного центра «Энергомонтаж». Вопросы наилучшего решения целевого обучения под запросы предприятий и конкретных рабочих мест требуют совершенствования технологии выявления

профессиональных дефицитов и удовлетворения индивидуальных запросов работника, руководителей структур предприятий, а также учёта специфики конкретного вида работ и условий рабочего места.

Обучение по стандартной программе не учитывает у обучающихся уже имеющихся компетенций и не позволяет проводить обучение в оптимальном временном режиме, что приводит к негативному впечатлению участников обучения и неправомерному расходованию ресурсов.

В условиях Центра целесообразно обучение «под заказ» и «под ключ» конкретным профессиональным компетенциям. Механизм составления программ обучения состоит из последовательного применения трех специализированных карт образовательного маршрута: диагностической, дорожной, технологической. Рассмотрим маршрут обучения на основе последовательного применения этих карт.

Диагностическая карта составляется для фиксирования текущего состояния профессиональных компетенций обучающегося, для изучения технических заданий работодателя, а также индивидуальных запросов и специфики работы в конкретных условиях, определяемых, в том числе, техническими нормативами и регистрами.

Цель составления диагностической карты – обозначение образовательного поля теории и практики предстоящего обучения. Диагностическая карта содержит общие сведения об опыте работы обучающегося и круга запросов на обучение по теории и практике. Для уточнения запроса на обучение работодатель предоставляет сведения о том, в каких условиях предстоит работать обучающемуся после повышения квалификации.

Диагностическая карта состоит из следующих блоков:

1. Заказ работодателя: перечень компетенций, которые необходимо обрести.

2. Перечень ожиданий обучающегося по объёму и качеству результатов обучения.

3. Блок диагностики по теории и практике на основании заданий Центра.

Блок диагностики составляется на основе нормативных требований к специалисту согласно предполагаемой области работы (Морской регистр, Речной регистр, требования к производству опасных работ и др.) и предназначен для проверки или подтверждения исходного уровня квалификации сварщика-обучающегося.

Теоретический блок диагностики составляется преподавателями Центра, выполняется слушателем дистанционно, проверяется и оценивается на основе разработанных в Центре критериев. Практические образцы выполняются сварщиком на месте работы, вырезаются под заданный Центром размер и присылаются средствами доставки по указанному адресу. Выполненные обучающимся образцы проверяются специальной технической сканирующей системой в начале и в конце обучения. Структура Диагностической карты представлена на рис. 1.

1. ***Уважаемый работодатель!*** В свободной форме укажите, пожалуйста, какое обучение вы предполагаете для вашего работника, детализация задач обучения будет сделана при заполнении Дорожной карты обучающегося	
Направляемый на обучение должен узнать	Направляемый на обучение должен получить практические умения:
1	1
Уважаемый _____направляемый на обучение в Центре! Укажите, пожалуйста, в свободной форме свой опыт и ожидание от результатов обучения	
Я обладаю следующими необходимыми знаниями и умениями, имею опыт работы...	На обучении я хочу получить следующие знания, опыт, умения
1	1
Учебным центром назначены следующие диагностические мероприятия:	
Тест по теории NN	Практическая проба(ы):

Рис. 1. Структура Диагностической карты обучающегося центра «Энергомонтаж»

Дорожная карта представляет собой техническое задание на обучение. Это своеобразный протокол о намерениях, он обозначает ожидаемые результаты обучения: приобретаемые компетенции в теории и практике. Это документ, подписываемый всеми участниками образовательного процесса: заказчиком, обучающимся и Центром. Дорожную карту составляет преподаватель на основе диагностики теории и практики. В ней приводится перечень компетенций, который необходимо освоить на основании требований нормативов в соответствующей области.

Поскольку заявки поступают от разных заказчиков, в дорожной карте предусмотрены как унифицированные обозначения умений сварщика на выходе (рис. 3), так и специфические требования по каждой отрасли.

Структура Дорожной карты (Вариант 1) на основе требований образовательного стандарта) представлена на рис. 2.

ПК знания	ПК умения	Специфические требования работодателя и/или клиента
Техника и технология для сварки частично-механизированной плавлением простых деталей неответственных конструкций в нижнем, вертикальном и горизонтальном положении сварного шва	ПК 2.3. Выполнять частично механизированную сварку (наплавку) плавлением простых деталей неответственных конструкций в нижнем, вертикальном и горизонтальном пространственном положении сварного шва	
Техника и технология ручной дуговой сварки	Выполнять РД простых деталей неответственных конструкций в нижнем, вертикальном и горизонтальном пространственном положении сварного шва	

	ПК 3.6. Выполнять работы по моделированию процессов и средств измерений, испытаний, контроля с использованием средств автоматизированного проектирования ПК 3.5. Выполнять дуговую резку металла	

Рис. 2. Структура Дорожной карты, составленная на основе требований образовательного стандарта (Вариант 1)

Дорожная карта для унификации всех требований к специалисту может быть составлена на основе универсальной матрицы, как показано на рис. 3. Работодателю предлагается отметить на матрице необходимые для обучения компетенции, которые должен получить направляемый на обучение.

Виды сварки	Виды соединений			
	стыковое	угловое	тавровое	труба: диаметр, положение
111, РД	нижнее потолочное горизонтальное\ вертикальное	нижнее потолочное горизонтальное\ вертикальное	нижнее потолочное горизонтальное\ вертикальное	
135, МП	нижнее потолочное горизонтальное\ вертикальное	нижнее потолочное горизонтальное\ вертикальное	нижнее потолочное горизонтальное\ вертикальное	
136, МПС	нижнее потолочное горизонтальное\ вертикальное	нижнее потолочное горизонтальное\ вертикальное	нижнее потолочное горизонтальное\ вертикальное	
141 (РАД)	нижнее потолочное горизонтальное\ вертикальное	нижнее потолочное горизонтальное\ вертикальное	нижнее потолочное горизонтальное\ вертикальное	

Рис. 3. Унифицированный вариант дорожной карты

Дорожная карта может быть составлена на основе требований Морского и речного регистров, требований к особым производствам: сварке трубопроводов, конструкций атомного машиностроения, химического производства и проч. Например, предлагается Структура дорожной карты, составленная на основе ПН АЭ Г-7-010-89, как показано на рис. 4.

Категория	Особенности соединения	Требуется
I категория	- сварные соединения оборудования и трубопроводов группы А;	
II категория	- сварные соединения оборудования и трубопроводов группы В, работающие постоянно или периодически в контакте с радиоактивным теплоносителем;	
III категория	- сварные соединения оборудования и трубопроводов группы В, не работающие в контакте с радиоактивным теплоносителем, а также сварные соединения оборудования и трубопроводов группы С	

Рис. 4. Структура дорожной карты, составленная на основе ПН АЭ Г-7-010-89

Ещё один вариант дорожной карты представлен на рис. 5. Это фрагент варианта дорожной карты для предприятий, изготавливающих конструкции для атомной промышленности.

Уважаемый руководитель! Просим обозначить на данной дорожной карте те компетенции, которые Вы хотели бы получить после обучения работника в нашем центре.

I. РУЧНАЯ ДУГОВАЯ СВАРКА ПОКРЫТЫМ ЭЛЕКТРОДОМ (СПОСОБ 111)	II ЧАСТИЧНО МЕХАНИЗИРОВАННАЯ СВАРКА ПЛАВЯЩИМСЯ ЭЛЕКТРОДОМ В СРЕДЕ ЗАЩИТНЫХ ГАЗОВ (СПОСОБ 135)
1) 111-РДС под ВИК, Тавр из пластин, Т1-РВ- 2) (далее аналогично, по вариантам условий работ предприятия)	1) 135-МАДП под ВИК, Тавр из пластин, Т1-РВ-горизонтальное 2) (далее аналогично, по вариантам условий работ предприятия)

Рис. 5. Фрагмент варианта дорожной карты для предприятий сектора атомной промышленности

Технологическая карта составляется педагогами-диспетчерами учебного центра на основе дорожной карты. Она состоит из перечня модулей образовательной программы, которую предстоит освоить слушателю на основании выявленных в ходе диагностики профессиональных дефицитов (рис. 6).

На основании технологической карты составляется образовательная программа и ведомость материально-технического обеспечения и др. В ней перечисляются теоретические и практические модули, которые предстоит освоить обучающемуся. Модули выбираются из программ, соответствующих требованиям соответствующих нормативов предполагаемой области сварочных работ. Количество часов в технологической карте проставляется первоначально из соображений целесообразности. Количество часов по практике составляет 65 % от общего объёма часов.

Теория		Практика	
Наименование модуля	Кол-во часов	Наименование модуля	Кол-во часов
Модуль 1		Модуль 1	
Модуль 2		Модуль 2	
Модуль 3			

Рис. 6. Примерная структура технологической карты

На основании технологической карты составляется программа обучения. Она состоит из модулей, образованных содержанием имеющихся в учебном центре учебников и рабочих тетрадей, учитывающих специфику производства. Содержание и последовательность изучения модулей могут варьироваться на основании изменений запросов слушателя и работодателя согласно Дорожной карте. Компоненты диагностики со стороны учебного центра: теория на основании заявленных слушателем знаний, практика – на основании заявленных им умений.

Таким образом, технология картирования представляется универсальной при построении персонифицированных образовательных маршрутов в системах повышения квалификации и переобучения в различных сферах. Методическая задача учебных центров состоит в интеграции учёта специфики обучающей организации, требований к качеству продукции в отрасли предприятия и максимальном удовлетворении образовательных запросов заказчика и обучающейся личности.

Список литературы

1. Барабаш Е. Ю., Овчинникова Е. В. Особенности развития личности подростков группы риска в персонифицированном подходе // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы IV Всероссийской научной конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 20 ноября 2024 г. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2025. – С. 228–234. – EDN BVEOSD.

2. Бурдакова О. П. Технологическая карта как инструмент формирования персонифицированного образовательного маршрута педагога / О. П. Бурдакова, О. Ю. Кремер // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы IV Всероссийской научной конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 20 ноября 2024 г. – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2025. – С. 241–246. – EDN BVEOSD.

3. Дмитренко Т. А., Соколова С. Н. Непрерывное профессиональное развитие педагога в школе: методическое пособие. – СПб.: Медиапапир, 2025 – 120 с.

4. Картирование как способ организации образовательной деятельности детей в условиях индивидуализации образования / Е. Н. Козлова, Т. В. Быкова, Н. В. Кузнецова [и др.] // Дошкольное и начальное общее образование: стратегия развития в современных условиях: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Иркутск, 14 мая 2018 г. – Иркутск: Аспринт, 2018. – С. 326–329. – EDN XWUEQH.

5. Коробицина С. С. Персонифицированная карта профессионального развития педагогических работников дошкольной образовательной организации: методические рекомендации / С. С. Коробицина, И. А. Каткова, Н. С. Чернышенко, Зинченко А. А., Минжулова С. А., Т. С. Курылева, О. В. Бутакова, А. А. Бутченко. – Новороссийск, 2024. – 36 с.

6. Левченко, О. Ю. Учет профессиональных дефицитов при разработке образовательных маршрутов педагогических работников // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы IV Всероссийской научной конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 20 ноября 2024 г. – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2025. – С. 247–252. – EDN PRQWCI.

7. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2021. – 120 с.

8. Пискунова Е. В. Воспитательный потенциал персонифицированного обучения: ключевые идеи исследования // Персонификация образовательного процесса в открытой образовательной среде современного образования: сборник докладов XII научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 07 июня 2022 г. – СПб.: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2022. – С. 121–126. – EDN MQGDTZ.

УДК 37.013.42

Педагог как координатор и наставник в персонифицированных образовательных траекториях

Е. А. Кизина
магистр педагогических наук,
методист, Гомельский областной институт развития образования,
г. Гомель, Республика Беларусь

В статье рассматривается роль педагога как ключевого субъекта в реализации персонифицированных образовательных траекторий. Особое внимание уделяется аспектам его деятельности как координатора и наставника, обеспечивающим поддержку и развитие учащихся в условиях индивидуализации образовательного процесса. Анализируются современные подходы к профессиональной подготовке педагогов, их компетенциям, необходимым для эффективного сопровождения образовательных маршрутов, а также специфика взаимодействия с учащимися в контексте персонификации. В статье представлены практические кейсы и рекомендации по формированию педагогических стратегий, способствующих успешному развитию личности обучающегося в условиях современного образования.

Ключевые слова: персонифицированное обучение, педагог-наставник, индивидуальный образовательный маршрут, профессиональное развитие педагога, сопровождение учащихся, инновационные педагогические технологии.

Teacher as Coordinator and Mentor in Personalized Educational Trajectories

E. A. Kizina

The article examines the role of the teacher as a key actor in the implementation of personalized educational trajectories. Special attention is paid to the aspects of his activity as a coordinator and mentor, providing support and development of students in the context of individualization of the educational process. The article analyzes modern approaches to the professional training of teachers, their competencies necessary for effective support of educational routes, as well as the specifics of interaction with students in the context of personification. The article presents practical cases and recommendations on the formation of pedagogical strategies that contribute to the successful development of a student's personality in modern education.

Key words: personalized learning, teacher coordinator, teacher mentor, individual educational route, professional development of a teacher, student support, mentoring, differentiated learning, innovative pedagogical technologies.

Современная образовательная среда непрерывно эволюционирует, подчеркивая важность индивидуального подхода к каждому студенту. Персонифицированные образовательные траектории – это не просто новые формы организации учебного процесса, а полноценная парадигма, которая ставит в центр внимания личность учащегося как субъекта собственного развития. Подготовка будущего учителя к сложной полифункциональной деятельности является целостным, длительным и непрерывным процессом в педагогическом вузе, ориентированным на формирование личностных качеств и способностей, профессиональных компетенций, адекватных как его личностным потребностям, так и квалификационным

требованиям [2, с. 34]. В таких условиях педагог не только передает знания, но и становится его активным соучастником, координируя пути развития, выступая наставником и ментором. Для реализации эффективных индивидуальных маршрутов необходимо сформировать у педагогов новые профессиональные компетенции, а также четко определить их роль и функции.

Персонифицированный маршрут – это уникальный, разрабатываемый под каждого учащегося план обучения, согласованный с его интересами, способностями, целями и мотивацией. Такой маршрут предполагает гибкое управление учебным процессом, использование различных методов и форм обучения, а также постоянную адаптацию в соответствии с изменяющимися потребностями.

Можно выделить такие особенности, как:

– индивидуальный характер: учитывает личностные особенности, уровень подготовленности, интересы;

– гибкость: возможна корректировка и переориентация маршрута в процессе обучения;

– многокомпетентность: включает учебные дисциплины, практическую деятельность, развитие навыков саморегуляции.

Эффективная реализация требует участия педагога на всех этапах – от диагностики до мониторинга прогресса и корректировки курса.

Рассмотрим роль педагога как координатора образовательного маршрута. Координатор – это связующее звено между программой обучения, учащимся и его потребностями. Его функции включают:

– проведение предварительной диагностики потребностей учащегося;

– установление целей и задач образовательного маршрута;

– подбор методов и средств обучения;

– постоянный мониторинг прогресса.

Эффективность деятельности координатора напрямую зависит от его коммуникативных навыков, умения слушать, мотивировать и адекватно реагировать на изменения в состоянии ученика.

Что касаемо наставничества – это деятельность, ориентированная на внутренние ресурсы и личностное развитие учащегося. В отличие от координатора, наставник фокусируется больше на психологической поддержке, развитии навыков саморегуляции, мотивации и социальной адаптации. Наставник обладает высокой эмоциональной интеллигентностью, терпением и эмпатией. Его работа способствует тому, чтобы учащийся почувствовал себя полноценным участником процесса, а не просто исполнителем предписанных требований. Кроме того, для опытного педагога наставничество является сегодня эффективным способом повышения своей собственной квалификации, освоения инновационного содержания деятельности и выхода на новый, более высокий уровень профессиональной компетенции. Этот приоритет отмечен и за рубежом, где наставничество определено как существенная помощь работникам организации, которые нуждаются в перспективе, в видении будущих возможностей и открытии перспектив [3, с. 18].

В современных научных трудах российские исследователи отмечают, что важно предусмотреть возможности вертикальной и горизонтальной траекторий карьерного роста педагога именно в системе профессиональной педагогической деятельности. Для этого должны быть определены и «ступеньки», которые описывают соответствующий уровень образования, опыт работы, глубину знаний и характер умений педагогов в рамках обобщенной трудовой функции. По результатам профессионально-общественного обсуждения новой системы профессионального роста педагогов было установлено, что «наставник» должен обладать определенными умениями [1, с. 65]:

– практическими умениями по обеспечению, осуществлению, проектированию и управлению образовательной деятельностью;

– умениями по освоению и созданию новых знаний в области педагогики или междисциплинарного и межотраслевого характера;

– умениями решать задачи методологического, исследовательского и проектного характера, связанные с повышением эффективности процессов.

Практические кейсы и рекомендации по формированию педагогических стратегий, способствующих успешному развитию личности обучающегося в условиях современного образования:

– создание системы индивидуальных планов развития. Внедрение электронных портфолио, где фиксируются достижения, цели и новые задачи каждого ученика;

– использование технологий для взаимодействия. Внедрение платформ, позволяющих отслеживать прогресс (например, LMS), проводить онлайн-консультации, собирать обратную связь;

– регулярные консультации. Планирование встреч не только для оценки успеваемости, но и для мотивационной поддержки. Например, еженедельные или ежемесячные консультации с педагогом;

– обратная связь и диалог. Создание каналов для устойчивой коммуникации (чат-группы, личные сообщения, портфолио), что позволяет своевременно корректировать маршрут;

– роль родительского участия. Вовлечение родителей в образовательный процесс, информирование о достижениях и трудностях ученика.

Данные практики позволят повысить эффективность персонализированного обучения и укрепить доверие между педагогом и учащимся.

Таким образом, педагог как координатор и наставник в персонифицированных образовательных траекториях занимает центральное место в современном образовании, где акцент делается на развитии личности и индивидуальных способностей. Такой педагог требует расширения профессиональных компетенций, развития навыков межличностного общения, использования современных технологий и постоянного совершенствования своих методов. В результате профессионально подготовленный педагог способен не только обеспечить качество обучения, но и стать вдохновителем, партнером и наставником для каждого ученика, что способствует его личностному и профессиональному развитию.

Список литературы

1. Забродин Ю. М., Сергоманов П. А., Гаязова Л. А., Леонова О. И. Построение системы дифференциации уровней квалификации профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 65–76.

2. Никитина Л. А. Исследование в методической подготовке как условие самоактуализации будущего педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 34–40.

3. Особенности наставничества в процессе реализации программ среднего профессионального образования: методические рекомендации для руководящих работников профессиональных образовательных организаций Свердловской области / М. А. Герасимова, Е. В. Игонина, Т. А. Корчак; Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, Институт развития образования, кафедра педагогики профессионального образования. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019. – 49 с.

УДК 377.018.48

Организационная структура деятельности института супервизии для тьюторов

Т. Б. Князева
кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский областной институт развития образования,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматривается одно из решений относительно реализации супервизии для тьюторов, а именно, организационная структура супервизии и средства (ресурсы) работы с ситуацией тьютора на основе рабочего понятия «супервизия для тьюторов».

Ключевые слова: организационная структура, карта ресурсов, супервизия для тьюторов, становление новой педагогической профессии сопровождения институтов индивидуализации образования.

The Organizational Structure of the Supervision Institute for Tutors

T. B. Knyazeva

The article discusses one of the solutions for implementing supervision for tutors, namely, the organizational structure of supervision and the means (resources) for working with the tutor's situation based on the working concept of "supervision for tutors".

Key words: organizational structure, resource map, supervision for tutors, and the development of a new pedagogical profession for supporting the institutions of individualized education.

В современных институтах образования происходит складывание новых ценностей, концептов, форматов и способов их деятельности. Под новые образования начинают складываться новая система разделения труда и новые педагогические профессии [4]. Статья посвящена решению задачи обустройства педагогической профессии «тьютор» в складывающихся новых институтах образования, например, в практиках построения и сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) субъектов образования.

Несомненно, профессионализм педагогических работников во многом предопределен «готовностью и способностью к непрерывному профессиональному развитию» [2, с. 247]. Организационная структура деятельности института супервизии для тьюторов логично вытекает из базового рабочего понятия (онтологической схемы) института супервизии для тьюторов, с описанием которой можно детально познакомиться в статье «Прообраз института супервизии для тьюторов в элементах и решениях» [1].

Важными тезисами перед представлением и описанием организационной структуры деятельности супервизии для тьюторов являются следующие:

Тезис 1. Решение об организационной схеме деятельности определяется рабочим понятием «супервизия для тьюторов», которое является базовым, рабочей онтологией и принципиальной рамкой организации супервизорской/тьюторской деятельности (рис. 1).

Рис. 1. Рабочая онтологическая схема-композиция

Тезис 2. Супервизия для тьюторов в реализации должна сопровождать: построение тьютором своего ИОМ для работы с проблемной (неоднозначной, сложной и др.) ситуацией и получение результата (нахождение выхода/решения; приращение недостающих компетенций; ценностное самоопределение; пробы «по-другому» и перенос в реальную деятельность и т. д.).

Тезис 3. Понятие «супервизия для тьютора» задано предельно абстрактно, чтобы можно было наполнять его вариативными авторскими практиками и методическими инструментами конкретного супервизора/тьютора.

Тезис 4. Однако само устройство института супервизии для тьюторов принципиально обуславливает и устройство всякой супервизорской/тьюторской практики и методики.

Теперь перейдем к рассмотрению и описанию организационной структуры института супервизии для тьюторов (рис. 2).

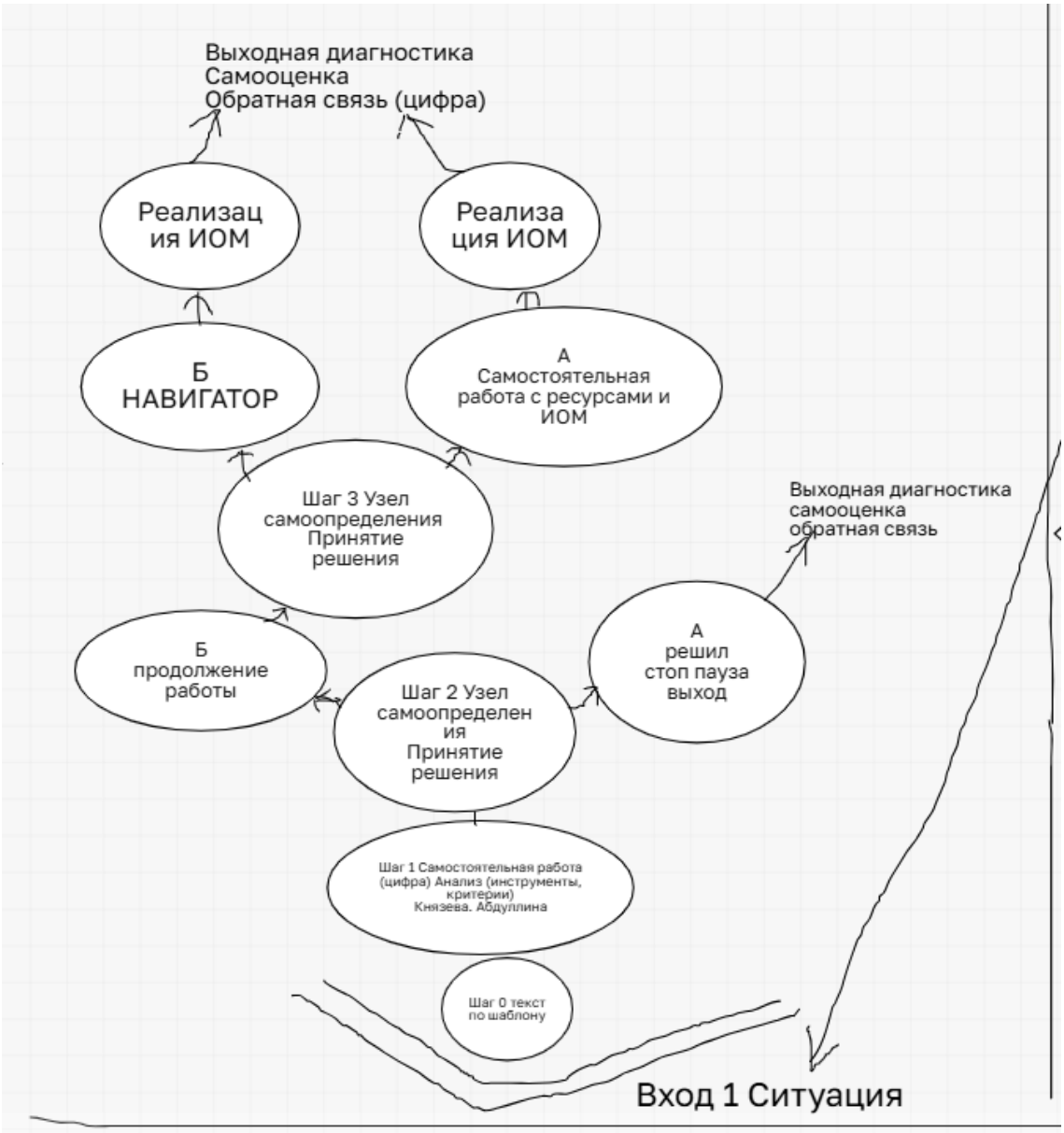


Рис. 2. Организационная схема работы института супервизии

Входом в супервизию является сама ситуация тьютора, которую тьютор описывает по шаблону текстом или рассказывает по пунктам шаблона в видеорежиме. Это нулевой шаг работы тьютора со своей ситуацией и построением своего маршрута движения в супервизии.

Далее самостоятельная работа тьютора по анализу своей ситуации продолжается с помощью специально обустроенной образовательной среды (для такой работы удобно использовать цифровое интерактивное пространство доски). В обустройство среды входят следующие элементы: общая пошаговая инструкция для работы с ситуацией и карты-шаблоны, таблицы для самоанализа ситуации и

запроса. С помощью инструментов происходит идентификация собственной деятельности как тьюторской и поиск проблемных зон в собственной ситуации.

После окончания самостоятельной работы с ситуацией тьютор должен еще на шаг продвинуться в собственном маршруте и сделать первое самоопределение: 1. Если инструменты для самостоятельной работы оказались достаточными для разрешения ситуации, тьютор заканчивает работу с цифровым супервизором (инструменты работы с ситуацией) и дает обратную связь организаторам образовательной среды о проделанной работе. 2. Если данный этап работы показался тьютору неэффективным и он не хочет двигаться дальше в институте супервизии, тогда тьютор также завершает работу и дает обратную связь организаторам. 3. Если, самостоятельно проработав ситуацию с помощью предлагаемых инструментов, тьютор решает идти дальше в работе со своей ситуацией, то он переходит на следующий шаг самоопределения в данной образовательной среде.

Следующий шаг самоопределения: 1. Тьютор будет самостоятельно подбирать ресурсы для своего ИОМ работы с ситуацией, предлагаемые в пространстве института супервизии на основании уже проделанного самостоятельно анализа ситуации; 2. Тьютор обратится в организационный элемент Навигатор и сделает запрос на сопровождение его в подборе ресурсов в институте супервизии для работы с ситуацией.

Далее тьютор выходит на этап реализации своего маршрута в соответствии с отобранными ресурсами для этого, планированием работ и рефлексией получаемых результатов.

По окончании деятельности по реализации ИОМ происходит рефлексия полученных результатов, и тьютор дает организаторам обратную связь о собственной проделанной работе и об организационной структуре, инструментах сопровождения его работы с ситуацией в институте супервизии.

В данный момент происходит апробация организационной схемы устройства института супервизии на семинарских занятиях рабочей команды проекта, круглых столах с внешними экспертами (работа с Проектным офисом МТА, группой СМД-методологов), в рамках научно-практических тематических конференций, например, 31.10.2025 г. в рамках XVIII Международной (XXX Всероссийской) научно-практической тьюторской конференции «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: индивидуализация и тьюторство в социальных и профессиональных проектах» Татьяной Князевой, к.п.н., доцентом, федеральным экспертом МТА, членом Правления МТА, руководителем Ленинградского регионального отделения МТА, руководителем межрегионального проекта МТА «Институт супервизии для тьюторов» была проведена мастерская «Супервизия для тьюторов». В работе мастерской приняли участие 18 человек.

На мастерской реализовалась, в формате «рефлексивных киосков тьютора», работа в малых группах, с последующим обсуждением полученных результатов в общем пространстве мастерской. Внутри «рефлексивных киосков тьютора» апробированы инструменты для самостоятельной работы тьютора с реальной проблемной ситуацией деятельности, а также для организации форматов интервизии в совместной работе с ситуацией.

На мастерской было обозначено функциональное место данных инструментов в общем решении проекта «Институт супервизии для тьюторов».

Обратная связь участников позволит уточнять и корректировать, дополнять инструменты для работы с ситуацией тьютора.

Совместная коммуникация участников получилась интересной и продуктивной для обеих сторон. Появились ценные контакты для запуска соразработок по теме мастерской [3].

Список литературы

1. Князева Т. Б. Прообраз института супервизии для тьюторов в элементах и решениях // Вестник ЛОИРО. – № 3. – 2024. – С. 29–34.

2. Левченко О. Ю. Учет профессиональных дефицитов при разработке образовательных маршрутов педагогических работников // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы IV Всероссийской научной конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 20 ноября 2024 г. – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2025. – С. 247–252. – EDN PRQWCI.

3. Мастерская «Супервизия для тьюторов». URL: https://thetutor.ru/obuchenie-potyutorstvu/dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie/мастерская-супервизия-для-тьюторов/ (сайт Межрегиональной тьюторской ассоциации).

4. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (Утвержден Приказом Минтруда и соцзащиты РФ от 30.01.2023 г. № 53н), обобщенная трудовая функция «тьюторское сопровождение обучающихся».

УДК 37022

Формирующее оценивание как инструмент персонифицированного подхода

Е. Л. Корешкова
учитель,
МОБУ «Волховская средняя общеобразовательная школа № 5»,
г. Волхов, Россия

В статье рассматриваются вопросы формирующего оценивания как инструмента персонифицированного образовательного маршрута обучающихся. Представлены сущность и основные аспекты персонифицированного образовательного маршрута и формирующего оценивания. Предлагается краткое описание методического проекта учителя на предмет применения инструментов формирующего оценивания в контексте персонифицированного подхода.

Ключевые слова: персонифицированный маршрут обучающихся, формирующее оценивание, образовательные потребности, критерии оценивания.

Formative Assessment as a Tool for Personalized Educational Route

E. L. Koreshkova

This article deals with the issues related to the formative assessment as a tool for personalized educational routes of students. The essence and key aspects for personalized educational route and formative assessment are presented. Readers are offered a brief description of a teacher’s methodological project for the using of formative assessment tools in the context of a personalized approach.

Key words: personalized educational route, formative assessment, educational needs, assessment criteria.

Формирующее оценивание в науке и практике рассматривается как альтернативный подход к организации процесса обучения, при котором сам процесс получения и развития знаний и навыков становится более приоритетным, чем получение оценки в традиционной системе оценивания.

Такой подход предполагает вовлеченность ученика и учителя в оценивание во время обучения при анализе знаний, умений и ценностных ориентиров. На каждом этапе обучения осуществляется обратная связь, так как происходит сравнение полученных результатов с предыдущими. Учитель не выставляет оценку за контрольную работу, тест или устный ответ, вместо этого даётся подробный комментарий с указанием плюсов в проделанной работе и советы по её улучшению.

К базовым принципам формирующего оценивания относятся:

1) обратная связь на полученный результат: учитель не ставит отметку, а даёт конкретное указание /совет/рекомендацию на улучшение этого результата;

2) ученик активно занимается самоанализом, самооценкой, что помогает лучше понимать цель обучения;

3) непрерывность (гибкость): постоянная коррекция учебного процесса;

4) акцент на достижениях ученика, его прогрессе, а не на итогах обучения.

Формирующее оценивание – эффективное средство для реализации персонифицированного подхода в обучении как особой формы организации образовательного процесса. По мнению ученых, главная цель персонификации заключается в «осознании каждым обучающимся как субъектом образовательной среды своих образовательных потребностей, развитие способности управлять собственным учением и находить возможности для их удовлетворения» [1, с. 3].

«Спецификой персонификации является перенесение «центра тяжести» на внутренние психологические процессы, связанные с осознанием и личностной интерпретацией существующего опыта и созданием нового опыта в собственной практике» [3, с. 4]. Данный подход реализуется, опираясь на «активацию внутренних ресурсов личности» [2, с. 4], что позволяет выстраивать перспективную траекторию образовательного маршрута.

Персонифицированный маршрут разрабатывается на основе выявленных «дефицитов знаний ученика, образовательных потребностей и учета личностных приоритетов» [2, с. 5]. Ученик становится соавтором учителя в разработке своего персонифицированного маршрута.

Ученику, имеющему большую внутреннюю мотивацию, готовому к экспериментам, отводится лидирующая роль в реализации своего образовательного маршрута. «Персонификация образования в любых формах – это не просто обращение педагога к индивидуальности во всём многообразии её биологических и социальных проявлениях, а попытка находить в неё отклик» [3, с. 4].

В целях отбора и апробации техник формирующего оценивания как инструмента персонифицированного подхода был разработан методический проект

«Формирующее оценивание как инструмент персонифицированного подхода», включающий учебный эксперимент, краткое описание которого представлено ниже.

Инструменты формирования персонифицированного маршрута обучающихся были взяты автором статьи из собственного опыта участия в инновационном проекте «Технологии формирования персонифицированных образовательных маршрутов педагогических работников в региональной системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки в условиях цифровой трансформации»[1], который реализуется Ленинградским государственным университетом имени А. С. Пушкина в статусе федеральной инновационной площадки.

С будущими участниками эксперимента была проведена предварительная работа:

– предложено принять участие в непривычно организованной форме работы;

– рассказано о формирующем оценивании как об альтернативном способе организации образовательного процесса;

– определены основные принципы персонификации образовательного маршрута;

И в качестве экспериментальной группы, для которой применяется формирующее оценивание в контексте персонифицированного подхода в обучении, была определена группа учащихся 9 «Б» класса МОБУ «Волховская средняя общеобразовательная школа №5», изучающих английский язык у автора данной статьи.

Ученики девятого класса имеют огромное преимущество перед представителями других параллелей в возможности учиться в своё удовольствие, так как девятиклассники не обременены тяжестью морального груза перед внешними оценочными процедурами, такими как всероссийские проверочные работы. У детей появляется возможность экспериментировать с формой обучения, развиваться и получать удовольствие от процесса и результата. Большую роль в желании участвовать в эксперименте сыграла мотивация учеников на самостоятельную работу.

Для выявления дефицитов знаний учащихся был проведен опрос, результаты которого показали, что ученики смогли самостоятельно определить свои образовательные потребности. Прежде всего, это недостаточный уровень понимания аспектов, связанных с системой грамматических времен в английском языке.

Таким образом, выявленные образовательные потребности, а именно дефицит знаний и умений в понимании и практическом применении системы грамматических времен Present, Past и Future учащимися легли в основу данного проекта, посвящённого разработке и реализации системы формирующего оценивания в контексте персонифицированного подхода.

[1] URL: https://lengu.ru

Далее, был разработан методический проект учителя, включающий базовые концептуальные положения и план реализации проекта согласно обозначенным срокам (сентябрь 2025 г. – апрель 2026 г.).

1. Цели проекта:

Практическая: разработка инструментов формирующего оценивания в контексте персонифицированного подхода к обучению.

Педагогическая: совершенствование проектировочных компетенций учителя.

2. Задачи проекта:

Теоретическая: определение теоретических основ формирующего оценивания как инструмента персонифицированного подхода.

Практическая: определение инструментов формирующего оценивания.

Творческая: определение путей совершенствования методики преподавания в области оценивания достижения результатов обученности иностранному языку.

3. Проблемные вопросы:

Что такое формирующее оценивание?

Каковы основные принципы формирующего оценивания?

Что такое персонифицированный образовательный маршрут?

Как формирующее оценивание может быть инструментом персонифицированного маршрута обучающихся?

Как формирующее оценивание в контексте персонифицированного подхода влияет на качество обученности ученика?

4. План реализации проекта:

Месяц	№	Действие	Форма	Режим взаимодействия
Подготовительный этап				
Сентябрь	1.	Изучение литературы, в том числе электронных источников, по вопросам персонификации обучения и формирующего оценивания		Учитель
Октябрь	1.	Диагностика остаточных знаний в формате стартовой проверочной работы	Индивидуальная	Учитель – ученик
	2.	Обеспечение поддержки учащихся в процессе выявления дефицитов	Индивидуально-групповая	Учитель – ученик, группа
	3.	Выявление образовательных потребностей	Индивидуально-групповая	Учитель – ученик, группа
	4.	Определение форм мониторинга. Разработка критериев формирующего оценивания	Групповая	Учитель Учитель – группа

Практический этап				
Ноябрь Декабрь	1.	Разработка комплекта заданий по временам группы Present		Учитель
	2.	Проведение учебных мероприятий по проблемному материалу (времена Present)	Командная, Групповая, индивидуальная	Учитель – команда, группа, ученик
	3.	Диагностика усвоенных знаний	Индивидуальная	Учитель – ученик
	4.	Мониторинг качества реализации персонифицированных образовательных маршрутов	Индивидуальная	Учитель – ученик
	5.	Анализ проведённой работы		Учитель
Практический этап				
Январь Февраль	1.	Разработка комплекта заданий по временам группы Past		Учитель
	2.	Проведение учебных мероприятий по проблемному материалу (времена Past)	Командная, групповая, индивидуальная	Учитель – команда, группа, ученик
	3.	Диагностика усвоенных знаний	Индивидуальная	Учитель – ученик
	4.	Мониторинг качества реализации персонифицированных образовательных маршрутов	Индивидуальная	Учитель – ученик
	5.	Анализ проведённой работы		Учитель
Март Апрель	1.	Разработка комплекта заданий по временам группы Future		Учитель
	2.	Проведение учебных мероприятий по проблемному материалу (времена Future)	Командная, групповая, индивидуальная	Учитель – команда, группа, ученик
	3.	Диагностика усвоенных знаний	Индивидуальная	Учитель – ученик
	4.	Мониторинг качества реализации персонифицированных образовательных маршрутов	Индивидуальная	Учитель – ученик
	5.	Анализ проведённой работы		Учитель
	6.	Подведение итогов и оценка результатов		Учитель

По завершении реализации данного методического проекта возможен прогноз следующих результатов, а именно: будут разработаны инструменты формирующего оценивания в контексте персонифицированного подхода к обучению; учитель сможет применить на практике изученные алгоритмы персонифицированного сопровождения учащихся.

Учащиеся приобретут опыт определения личностных потребностей и дефицитов, получат возможность приобретения знаний в условиях учебной обстановки, отличающейся от традиционной, научатся самостоятельно осваивать необходимые навыки.

Список литературы

1. Бурдакова О. П. Персонифицированный образовательный маршрут педагога как инструмент повышения его готовности к инновационной деятельности // XXVIII Вишняковские чтения: Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, 27–28 марта 2025 г. / отв. ред. Е. Г. Седлецкая. – СПб.; Бокситогорск: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2025. – С. 78–86.
2. Бурдакова О. П. Сопровождение персонифицированных образовательных маршрутов педагогических работников в региональной системе повышения квалификации // XXIX Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции, 22–23 апреля 2025 г., Санкт-Петербург: в 2 т. – Т. 2 / под общ. ред. Ю. И. Бушеневой. – СПб.: ЛГУ имени А. С. Пушкина, 2025. – 1 CD-ROM. – Систем. требования: ПК (AMD, Intel, 1,5 ГГц); Windows 7/8/10; 2 Гб; 500 Мб; CD-ROM; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с титул. экрана. – Текст: электронный. – С. 106–112.
3. Сероветникова С. А. Закономерности и принципы воспитания ценностных ориентаций школьников в учебной деятельности // Вестник ТГПУ. – С. 30–34 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zakonomernosti-i-printsipy-vospitaniya-tsennostnyh-orientatsiy-shkolnikov-v-uchebnoy-deyatelnosti

УДК 159.9.07

Педагогические условия профилактики профессионального выгорания учителей в общеобразовательной организации

Н. Н. Лескинен
учитель,
ГБОУ № 17 Невского района Санкт-Петербурга;
магистрант,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматриваются подходы к определению и причины эмоционального выгорания у педагогов. Предлагается структурная модель профилактики, включающая диагностический, аналитический, планово-организационный и оценочно-корректирующий этапы. Особое внимание уделяется созданию благоприятной рабочей среды, развитию навыков саморегуляции и повышению стрессоустойчивости. Подчеркивается важность формирования культуры поддержки в коллективе и гибкости модели профилактики.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, причины, педагог, профилактика.

Pedagogical Conditions for Preventing Professional Burnout among Teachers in a General Education Organization

N. N. Leskinen

The article discusses approaches to the definition and causes of emotional burnout in teachers. It proposes a structural model of prevention that includes diagnostic, analytical, planning, organizational, and evaluation-corrective stages. Special attention is given to creating a favorable working environment, developing self-regulation skills, and increasing stress resistance. The article emphasizes the importance of fostering a supportive culture in the workplace and the flexibility of the prevention model.

Key words: emotional burnout, causes, teacher, prevention.

Эмоциональное выгорание – распространенная проблема среди педагогов, вызванная высокими требованиями, перегрузкой и стрессом. Проявляется усталостью, раздражительностью, снижением мотивации и отчуждением. Причины включают личностные факторы (перфекционизм, низкая самооценка) и внешние (высокая нагрузка, недостаток поддержки). Предотвращение требует индивидуальных стратегий (саморегуляция, баланс работы и личной жизни, релаксация) и организационных мер (поддержка администрации, снижение нагрузки, развитие, атмосфера доверия). Д. А. Коровина считает, что эмоциональное выгорание негативно сказывается на качестве обучения и благополучии педагогических работников и школьного сообщества [6, с. 16].

Актуальность исследования профилактики эмоционального выгорания педагога обусловлена модернизацией образования и особыми требованиями к личности преподавателя, формирующего молодое поколение. С. В. Полянская утверждает, что в процессе профессиональной деятельности педагог уязвим к деструктивным негативным изменениям, оказывающим влияние на его становление и самоопределение в профессиональном сообществе [8, с. 115].

Современные социально-экономические условия требуют от профессионально-педагогического образования подготовки мобильных, грамотных и конкурентоспособных специалистов, способных к самосовершенствованию. Это касается и дошкольного образования, где высокий профессионализм воспитателей необходим для качественной реализации образовательных стандартов и программ, обеспечивающих гармоничное развитие детей.

У педагогов с высоким уровнем профессионализма часто возникают деструкции из-за социально-педагогических, организационных и других факторов, что приводит к отсутствию стремления к профессиональному росту и поддержанию уровня. Это проявляется в отчуждении от детей, формальном выполнении обязанностей, эмоциональном выгорании и консерватизме. Они остро реагируют на критику, перемены в документах и растущие требования. При этом педагоги со стажем от 10–15 лет и более могут переживать возрастные, семейные и личностные кризисы. Комплексное методическое сопровождение в дошкольных образовательных организациях играет важную роль в профилактике деструктивных проявлений.

Эмоциональное выгорание педагогов – сложный синдром, негативно влияющий на качество преподавания, отношения и здоровье. Высокий риск выгорания у педагогов имеет индивидуальные и социальные последствия: ухудшение образования, снижение престижа профессии, текучесть кадров. Необходима разработка эффективных программ профилактики, включающих индивидуальные стратегии и организационные мероприятия.

Психолог Т. А. Бергис убеждена, что профилактика – это комплексный процесс, требующий системного подхода и участия всех сторон [1, с. 47].

Эмоциональное выгорание у учителей проявляется усталостью, раздражительностью и другими отрицательными эмоциями, что осложняет их работу, требующую эмоциональной стабильности. Проблему эмоционального выгорания изучали В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Дж. Гринберг, С. Джексон, К. Маслач, В. Е. Орел и другие исследователи [2, с. 10].

Эмоциональное выгорание часто рассматривается как часть более широкого понятия «профессиональные деформации», хотя негативные психологические изменения, связанные с ним, отмечались задолго до появления самого термина. Профессиональная деформация включает более широкий спектр негативных изменений, а эмоциональное выгорание – это конкретный вид, характеризующийся эмоциональным истощением, деперсонализацией и снижением чувства достижений.

Эмоциональное выгорание – это специфический ответ на хронические стрессоры на рабочем месте, особенно часто встречающийся у работников, занятых интенсивным общением. В. А. Коновалова обращает внимание, что изучение эмоционального выгорания важно для улучшения качества жизни работников, повышения их эффективности и снижения негативных последствий для организаций [5, с. 114].

Эмоциональное выгорание (burnout) синонимично эмоциональному сгоранию и профессиональному выгоранию. Д. А. Светличная охарактеризовала его сопровождение физическими симптомами: истощением, утомляемостью, головными болями, проблемами с ЖКТ, бессонницей, затрудненным дыханием, а также следующими поведенческими признаками: разочарованием, гневом, подозрительностью, цинизмом, признаками депрессии. Все это указывает на сложную структуру выгорания, где компоненты взаимосвязаны и развиваются по общей логике [10, с. 871].

В исследовании Е. В. Капиной эмоциональное выгорание понимается как защитный механизм личности, предложенный В. В. Бойко, в форме исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Подчеркивается индивидуальность реакции и необходимость дифференцированного подхода к диагностике и профилактике. Учитывается контекст (работа, семья, окружение) для комплексного анализа и разработки индивидуальных стратегий профилактики и коррекции [4, с. 15].

Эмоциональное выгорание рассматривается специалистом Е. В. Ивановой через разные модели: одно-, двух-, трех- и четырехфакторные, а также модель В. В. Бойко, описывающая фазы развития (напряжение, резистенция, истощение). Все модели подчеркивают сложность и многогранность процесса выгорания. Выбор модели зависит от целей исследования. Для изучения динамики развития выгорания в контексте конкретной деятельности была выбрана модель В. В. Бойко, позволяющая проследить стадии от напряжения до истощения и определить факторы, влияющие на переход между ними. Исследование сосредоточено на взаимосвязи стадий выгорания с уровнем стресса, поддержкой и личными характеристиками для выявления предикторов и разработки рекомендаций по профилактике и коррекции. Модель В. В. Бойко позволила проанализировать динамику выгорания, что важно для понимания феномена и разработки стратегий управления им [3, с. 150].

Основные признаки профессионального выгорания учителя: нежелание работать, тревожность, негативные сны о работе, неспособность/неуверенность в

выполнении задач, снижение успеваемости учеников, отрицание проблем, эмоциональные срывы, отчуждение, отказ от личной жизни ради работы.

Профессиональное выгорание педагогов – сложный процесс, требующий анализа, оценки и профилактики. Это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению ресурсов педагога; неблагоприятная реакция на стрессы и изменения, включающая психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты; процесс утраты энергии, проявляющийся в истощении, отстраненности и снижении удовлетворения работой (рис. 1).

Рис. 1. Сущность концепции феномена профессионального выгорания педагогов

Исследование влияния стиля саморегуляции на эмоциональное выгорание педагогов проводилось на базе ГБОУ школа № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга.

В исследовании приняли участие 23 педагога в возрасте от 23 до 63 лет (20 женщин, 3 мужчин) со стажем работы от 9 месяцев до 42 лет. В ходе исследования мы не ставили задачу выявить зависимость степени эмоционального выгорания от трудового стажа и возраста педагогов, поэтому эти показатели в своем исследовании не учитывали.

На рис. 2 представлены результаты исследования эмоционального выгорания педагогов по методике В. В. Бойко и показан уровень сформированности различных фаз выгорания в данной выборке испытуемых.

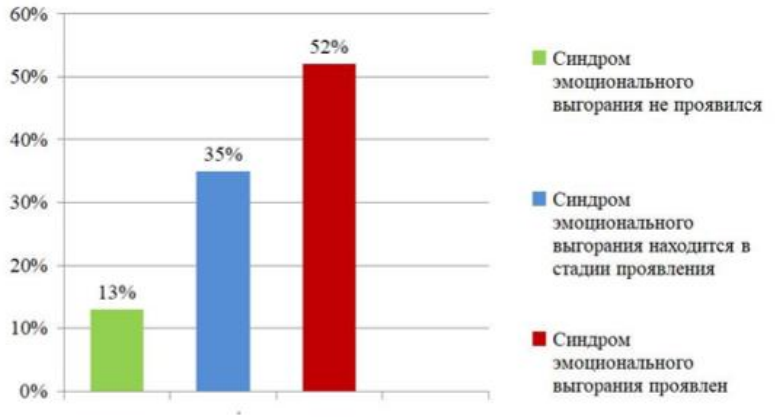


Рис. 2. Проявление синдрома эмоционального выгорания у педагогов

Согласно данным, у 52 % педагогов проявлен синдром эмоционального выгорания, у 35 % – в стадии проявления, и лишь у 13 % не проявлен. Это указывает на критическую ситуацию в педагогической среде, требующую немедленных мер поддержки. Особое внимание следует уделить группе риска в 35 %. Необходимо внедрять комплексные программы профилактики и поддержки, учитывая опыт педагогов, устойчивых к выгоранию, для снижения стресса и повышения мотивации. Благополучие педагогов напрямую влияет на качество образования.

Анализ ответов педагогов выявил основные факторы эмоционального выгорания: большая нагрузка, бумажная работа, чувство вины перед семьей, отсутствие признания и возможностей для самореализации. Предлагаемые меры: оптимизация документооборота, разграничение рабочих и личных обязанностей, психологическая поддержка, повышение мотивации, профессиональный обмен опытом и благоприятная атмосфера в коллективе. Выявлена потребность в создании условий для профессиональной деятельности и личного благополучия педагогов.

Для обеспечения эффективности работы педагогов предлагается поэтапный план, представленный в виде схемы. Данный план включает в себя три основных этапа. Наглядное описание поэтапного плана представлено в структурной модели (рис. 3).

<table>
<tr><th>Этапы</th><th colspan="3">Содержание</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Диагностический</td><td colspan="3">Анализ актуального состояния и ресурсов</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Диагностика</td><td colspan="2">Эмоционального выгорания</td></tr>
<tr><td colspan="2">Условий</td></tr>
<tr><td>Внедренческий</td><td>Организация работы административной команды
Организация работы психологической службы
Проект “Место силы”
Работа над созданием пространственных условий
Собственная работа педагогов</td><td>Промежуточный контроль
Поощрение
Саморефлексия</td></tr>
<tr><td>Аналитический</td><td colspan="2">Диагностика, анализ результатов, рефлексия</td></tr>
</table>

Рис. 3. Структурная модель организации профилактики профессионального выгорания педагогов

Первый диагностический этап посвящен анализу актуального состояния и условий, подразумевает оценку эмоционального состояния педагогов образовательной организации, выявление сильных и слабых сторон.

На втором этапе планируется подготовка технической базы и пространства образовательной организации, а также выстраивание связей с потенциальными социальными партнёрами. В рамках данного этапа также реализуется подготовка методических разработок, наглядного материала, собственно практическая деятельность педагогов, а также обмен опытом.

Российский психолог И. В. Сабенина устанавливает, что последний этап тесно связан с первым и именно данный пункт предполагает осуществление мониторинга с помощью подобранного ранее диагностического инструментария и оценку эффективности организации профилактики эмоционального выгорания [9, с. 107].

А. В. Мозжеровой рассмотрена трехэтапная модель профилактики эмоционального выгорания педагогов, охватывающая психологическое состояние педагогов и организационные аспекты. Цикличность модели обеспечивает непрерывность процесса и адаптацию к изменяющимся потребностям. Важен выбор валидного и надежного диагностического инструментария на первом и третьем этапах, включая проективные методы и анализ документации. На втором этапе необходимо учитывать специфику образовательной организации, создавать комфортное пространство и привлекать социальных партнеров. Ключевым элементом является реализация практической деятельности педагогов и обмен опытом для развития навыков саморегуляции и стрессоустойчивости [7, с. 221].

Организация профилактики эмоционального выгорания педагогов по разработанному плану повысит продуктивность их деятельности и улучшит психологический климат в коллективе. Это выразится в повышении мотивации к работе (инициативность, участие в мероприятиях, саморазвитие) и улучшении взаимоотношений: в педагогическом коллективе (снижение конфликтности, взаимопомощь) и классном (повышение дисциплины, снижение конфликтов между учениками, улучшение успеваемости). Комплексный подход создаст благоприятную среду для развития педагогов и повышения качества образования.

Список источников

1. Бергис Т. А., Кривуля Ю. С. Проблема профессионального стресса педагогов в условиях современной образовательной системы // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9. – №. 1 (30). – С. 47–49.

2. Вахтомова Е. М. Теоретические аспекты профессионального выгорания педагогов // Актуальные вопросы современной науки: материалы VI международной научно-практической конференции, Казань, 15 декабря 2021 г. / Институт управления и социально-экономического развития; Саратовский государственный технический университет; Richland College. – Саратов: Общество с ограниченной ответственностью «Центр профессионального менеджмента «Академия Бизнеса», 2021. – С. 3–15. – EDN KOELDL.

3. Иванова Е. В. Профилактика профессиональных девиаций в образовательной организации // Актуальные теоретические исследования: сборник статей II. – 2025. – С. 150.

4. Капина Е. В. Социально-педагогическая поддержка педагогов с синдромом эмоционального выгорания // Прорывные научные исследования: проблемы, пределы и возможности: материалы международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 03 апреля 2020 г.). – Уфа: Агентство международных исследований, 2020. – С. 15.

5. Коновалова В. А. Профилактика профессионального выгорания у педагогов в образовательной организации // Наука и инновации XXI века. – 2021. – С. 114–116.

6. Коровина Д. А. Организация профилактики эмоционального выгорания педагогов общеобразовательной школы // Всероссийский педагогический форум-2024. – 2024.

7. Мозжерова А. В. Теоретическое обоснование организационно-методических условий профилактики профессионального выгорания педагогов общеобразовательных школ // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. – 2022. – С. 220–225.

8. Полянская С. В. Профессиональное выгорание педагога / С. В. Полянская, Л. П. Скуридина // Теория и практика социальной работы в современном социуме: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 21 апреля 2022 г. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 113–117. – EDN DXDNRS.

9. Сабенина И. В. Форсайт-технология в работе по профилактике эмоционального выгорания педагогов в школе // Современные аспекты формирования здорового образа жизни: материалы X региональной научно-практической конференции, Новосибирск, 22 апреля 2022 г. – Новосибирск: Новосибирский государственный медицинский университет, 2022. – С. 107–114. – EDN JBTAPB.

10. Светличная Д. А., Волобуева Е. В. Проблема профессионального выгорания педагогов и пути её разрешения // Экономика и социум. – 2023. – № 4-1 (107). – С. 869–872.

УДК 373.1

Коучинг-подход в построении индивидуального образовательного маршрута педагога: от диагностики запроса к реализации

С. М. Мамедова
учитель, МОУ «Дубровская СОШ»
имени Героя Советского Союза Д. Е. Оскаленко,
пгт. Дубровка, Россия

В статье рассматривается коучинг-подход как эффективная методология построения и реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) педагога в условиях современной системы образования. Актуальность темы обусловлена переходом от парадигмы непрерывного «обучения по шаблону» к парадигме персонального профессионального роста, ориентированного на конкретные запросы и цели учителя. В статье последовательно раскрываются этапы коучингового сопровождения: от глубокой диагностики профессионального запроса и осознания истинных потребностей педагога через формулировку измеримых целей и проектирование маршрута до его практической реализации и рефлексии достигнутых результатов. Особое внимание уделяется инструментарию коуча-наставника, техникам задавания сильных вопросов, а также преодолению возможных сопротивлений. Доказывается, что коучинг, в отличие от традиционных моделей повышения квалификации, позволяет активизировать внутренний потенциал педагога, что в конечном итоге повышает качество образовательного процесса.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут педагога, коучинг в образовании, профессиональное развитие педагога, коучинг-подход, диагностика запроса, целеполагание, рефлексия, наставничество, педагогическое мастерство, личностно-ориентированное развитие.

Coaching Approach to Developing a Teacher's Individual Educational Path: from Diagnosing Needs to Implementing Them

S. M. Mamedova

This article examines the coaching approach as an effective methodology for constructing and implementing an individualized learning path (ILP) for teachers in the modern education system. The topic's relevance stems from the shift from a paradigm of continuous "one-size-fits-all learning" to a paradigm of personalized professional growth focused on the specific needs and goals of teachers. The article sequentially describes the stages of coaching support: from a thorough assessment of professional needs and an understanding of the teacher's true needs, through the formulation of measurable goals and the design of the path, to its practical implementation and reflection on the results achieved. Particular attention is given to the coach-mentor's tools, techniques for asking powerful questions, and overcoming potential resistance. It is demonstrated that coaching, unlike traditional professional development models, enables the activation of a teacher's inner potential, which ultimately improves the quality of the educational process.

Key words: individual educational route of a teacher, coaching in education, professional development of a teacher, coaching approach, diagnostics of a request, goal-setting, reflection, mentoring, pedagogical skills, personality-oriented development.

Современная образовательная среда характеризуется высокой динамикой изменений: появляются новые технологии, трансформируются стандарты, меняются запросы учащихся и их родителей. В этих условиях традиционная система повышения квалификации, основанная на массовом и часто формальном подходе, не всегда успевает за реальными потребностями конкретного учителя. Педагог оказывается в ситуации, когда полученные на курсах знания могут не находить прямого применения в его уникальном профессиональном контексте.

На смену унифицированным моделям приходит идея индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) педагога – целенаправленно проектируемой программы профессионального роста, учитывающей стартовый уровень, личностные особенности, интересы и конкретные профессиональные дефициты учителя. Однако ключевой вопрос заключается в том, кто и как поможет педагогу этот маршрут выстроить? Эффективным ответом на этот вызов является коучинг-подход.

Коучинг – это не обучение, не консультирование и не менторство. Это технология раскрытия потенциала человека, направленная на то, чтобы он самостоятельно нашел оптимальные для себя решения. В контексте построения ИОМ коуч (которым может быть методист, опытный наставник или внешний специалист) выступает не в роли «носителя истины», а в роли фасилитатора, помогающего педагогу через систему вопросов и анализа осознать свои цели, ресурсы и пути их достижения.

Данная статья прослеживает весь путь построения ИОМ педагога через призму коучингового подхода: от начального этапа диагностики до финальной стадии реализации и анализа результатов.

Этап 1. Диагностика запроса: от «симптома» к глубинной потребности

Первый и наиболее важный этап – выявление истинного запроса педагога. Часто учитель приходит с формулировкой-«симптомом»: «Я не могу справиться

с дисциплиной в 8-м классе», «Мои ученики не интересуются предметом», «Я хочу освоить новые технологии, но не знаю, с чего начать». Если на этом этапе просто предложить стандартный курс по классному менеджменту или ИКТ, результат может быть нулевым, так как причина проблемы не устранена.

Задача коуча – помочь педагогу докопаться до сути, трансформировав размытый запрос в конкретную и осознанную цель.

Инструменты и техники этапа диагностики:

1. Коучинговая беседа и сильные вопросы. Вместо того чтобы давать советы, коуч задает открытые, уточняющие вопросы:

«Что именно происходит в классе, когда вы говорите о проблеме с дисциплиной? Опишите конкретную ситуацию»;

«Как для вас выглядел бы идеальный урок? Чем он отличался бы от нынешнего?»;

«Что вы уже пробовали делать для решения этой проблемы? Что сработало, а что нет?»;

«Если бы эта проблема решилась, чтобы это дало лично вам? Вашим ученикам?»;

«Как вы поймете, что достигли результата?».

2. Модель SCORE. Эта модель помогает исследовать структуру запроса:

S (Symptoms – Симптомы): Какие внешние проявления проблемы? (Шум на уроке, низкие оценки).

C (Causes – Причины): Каковы возможные глубинные причины? (Неумение дифференцировать задания, отсутствие контакта с классом, личный страх потерять авторитет).

O (Outcomes – Желаемые результаты): чего я хочу достичь вместо проблемы? (Спокойная рабочая атмосфера, вовлеченность учеников).

R (Resources – Ресурсы): Какие внутренние и внешние ресурсы есть для решения? (Опыт, поддержка коллеги, доступ к методической литературе).

E (Effects – Эффекты): к каким более глобальным позитивным последствиям приведет достижение результата? (Рост профессиональной уверенности, повышение качества обучения, удовольствие от работы).

3. SWOT-анализ. Совместно с коучем педагог проводит анализ своих профессиональных качеств:

Strengths (Сильные стороны): что у меня получается лучше всего? (Например, умение объяснять сложные темы, творческий подход).

Weaknesses (Слабые стороны): Какие зоны требуют развития? (Например, использование интерактивных форм, работа с цифровым контентом).

Opportunities (Возможности): Какие внешние возможности я могу использовать? (Курсы, вебинары, сообщества педагогов, гранты).

Threats (Угрозы): что может помешать моему развитию? (Нехватка времени, сопротивление коллектива, усталость).

Результатом этого этапа становится не просто констатация проблемы, а ее глубокое осмысление и формулировка реального, личностно значимого для пе-

дагога запроса. Например, исходный запрос «освоить технологии» может трансформироваться в «научиться использовать интерактивные онлайн-доски для организации групповой работы на уроке истории с целью повышения вовлеченности и развития коммуникативных навыков учеников».

Этап 2. Целеполагание и проектирование ИОМ: карта профессионального пути

Когда истинная цель ясна, наступает этап проектирования маршрута. Коучинг-подход обеспечивает, чтобы цели были не навязаны извне, а выращены из внутренней мотивации педагога.

Ключевой инструмент – модель SMART (или ее расширенная версия SMARTER). Коуч помогает педагогу сформулировать цель таким образом, чтобы она была:

S (Specific) – Конкретной. Не «стать лучше», а «разработать и провести 3 урока с использованием технологии перевернутого класса».

M (Measurable) – Измеримой. Критерии измерения: процент вовлеченности учеников, результаты тестирования, количество заданных вопросов.

A (Achievable) – Достижимой. Цель должна быть реалистичной с учетом имеющихся ресурсов и времени.

R (Relevant) – Актуальной. Насколько эта цель соответствует глубинному запросу педагога и стратегическим задачам образовательного учреждения?

T (Time-bound) – Ограниченной во времени. Четкий дедлайн: «до конца второй учебной четверти».

Дополнительные критерии (SMARTER):

E (Exciting) – Воодушевляющей. Цель должна «зажигать», быть энергетически заряженной.

R (Recorded) – Зафиксированной. Цель и план должны быть записаны на бумаге или в цифровом формате.

На основе смарт-цели выстраивается структура ИОМ. Она может включать следующие компоненты:

Профессиональный дефицит: какой конкретно навык или знание требуется развить.

Цель ИОМ: Смарт-формулировка.

Содержание деятельности: Какие конкретные шаги будут предприняты? (Просмотр вебинаров, прохождение онлайн-курса, посещение уроков коллег с последующим обсуждением, изучение литературы, разработка конспектов уроков, создание цифрового образовательного ресурса).

Формы и методы: Самообразование, курсовая подготовка, стажировка, участие в профессиональном сообществе, работа с наставником.

Ресурсы: Временные, материальные, информационные, человеческие (коуч, наставник, директор).

Сроки: Поэтапный план с контрольными точками.

Формы контроля и оценки: как будет отслеживаться прогресс? (Дневник наблюдений, видеоанализ уроков, анкетирование учеников, открытый урок для коллег, портфолио).

Роль коуча на этом этапе – помочь структурировать мысли, предложить возможные варианты действий (не в качестве истины в последней инстанции, а как пищу для размышлений) и убедиться, что план является целостным и реализуемым.

Этап 3. Реализация ИОМ: сопровождение и поддержка

Реализация спроектированного маршрута – самый протяженный и сложный этап. Именно здесь педагог сталкивается с трудностями: нехваткой времени, страхом перед новым, неудачами, «выгоранием».

Коуч на этом этапе выполняет роль «попутчика» и системы поддержки:

1. Регулярные коучинговые сессии. Встречи (очные или онлайн) раз в 1–2 недели для обсуждения прогресса. Вопросы коуча: «Что из запланированного удалось сделать?», «С какими трудностями столкнулись?», «Что вам помогло их преодолеть?», «Какие insights вы получили?», «Какие следующие шаги?».

2. Техника «Шкалирования». Простой и эффективный вопрос: «По шкале от 1 до 10, насколько вы продвинулись к своей цели? Что поможет вам подняться на 1 балл выше?». Это помогает визуализировать прогресс даже в периоды стагнации.

3. Работа с ограничивающими убеждениями. Педагог может говорить: «У меня никогда не получится», «Я слишком стар для новых технологий», «В нашей школе это невозможно». Коуч помогает деконструировать эти убеждения через вопросы: «Это правда или ваше предположение?», «Приведите пример, когда у вас все-таки что-то похожее получалось?», «Что бы вы сказали своему коллеге, если бы он оказался в такой же ситуации?».

4. Фокус на решениях, а не на проблемах. Коучинг ориентирован на будущее. Вместо долгого анализа того, «почему не получилось», коуч перенаправляет фокус на «как можно сделать по-другому в следующий раз?».

Этот этап – не пассивное следование плану, а живой, итеративный процесс. План может и должен корректироваться по мере появления новой информации и осознаний.

Этап 4. Рефлексия и оценка результатов: завершение цикла и начало нового

Завершающий этап – подведение итогов и фиксация достижений. Его ценность не только в оценке результата, но и в осмыслении самого пути профессионального роста.

Коучинговая рефлексия отвечает на вопросы:

Что было достигнуто? Соответствует ли результат поставленной SMART-цели?

Что из запланированного было самым эффективным? Какие методы и формы работы дали наибольший результат?

Что не сработало и почему? Какие уроки можно извлечь из этого?

Как изменился я как профессионал? Какие новые компетенции, знания, убеждения у меня появились?

Как это повлияло на моих учеников и образовательный процесс? Есть ли объективные или субъективные свидетельства улучшений?

Что дальше? Какая новая профессиональная цель вырисовывается на горизонте?

Формами отчетности могут быть: презентация для коллег, статья в методический журнал, проведение мастер-класса, пополнение профессионального портфолио. Главное – чтобы рефлексия состоялась и была зафиксирована. Это придает завершенность циклу развития и создает прочный фундамент для построения следующего ИОМ, формируя тем самым культуру непрерывного и осознанного профессионального роста.

Преодоление вызовов и рисков

Внедрение коучингового подхода сопряжено с трудностями. Педагоги могут быть не готовы к такой степени открытости и самоанализа. Важно создавать атмосферу психологической безопасности, где нет места осуждению. Коуч должен обладать высокой квалификацией и соблюдать этические принципы (конфиденциальность, уважение, беспристрастность). Администрации школы необходимо понимать, что это долгосрочная инвестиция, которая не даст сиюминутных результатов, но радикально повысит качество человеческого капитала организации.

Коучинг-подход к построению индивидуального образовательного маршрута педагога – это мощный инструмент трансформации профессионального развития из обязательной процедуры в увлекательный, осмысленный и результативный процесс. Смещая фокус с внешнего оценивания на внутреннюю мотивацию, с готовых ответов – на сильные вопросы, с унификации – на индивидуальность, коучинг раскрывает личностный и профессиональный потенциал учителя.

Пройдя путь от глубокой диагностики запроса через осознанное целеполагание и проектирование к реализации при поддержке коуча и финальной рефлексии, педагог не просто «повышает квалификацию». Он становится архитектором собственной профессиональной судьбы, приобретает навыки самоуправления и рефлексии, которые останутся с ним на всю жизнь. В конечном счете выигрывает не только сам педагог, но и вся образовательная система: увлеченный, постоянно растущий учитель – главный ресурс для воспитания мыслящего, инициативного и успешного поколения.

Список литературы

1. Аткинсон М. Наука и искусство трансформационного коучинга / М. Аткинсон, Р. Т. Чойс. – М.: Эксмо, 2019. – 480 с.

2. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. – М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2019. – 268 с.

3. Давыдова О. С. Коучинг в образовании: от теории к практике // Народное образование. – 2020. – № 4. – С. 145–152.

4. Пономарева А. А. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как ресурс профессионального развития // Справочник заместителя директора школы. – 2021. – № 5. – С. 64–75.

5. Савкин А. П. Коучинг: основные принципы и виды // Высшее образование в России. – 2018. – № 6. – С. 103–110.

6. Филиппова Е. А. Коучинг-подход в методической работе современной школы // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2022. – № 3. – С. 32–41.

7. Хан Б. Коучинг лидеров: Как быстрый коучинг может изменить вашу жизнь. – М.: Альпина Паблишер, 2020. – 320 с.

8. Шварц Т. Искусство коучинга. Как развить лидерские качества, не теряя человечности. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 256 с.

9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

10. Пинк Д. Драйв. Что на самом деле нас мотивирует. – М.: Альпина Паблишер, 2018.

УДК 37.011.31–051:271.2:371.14

Профессиональные траектории развития православного педагога в контексте персонифицированного подхода

Н. С. Нестерова
директор,
АНОО «Демидовская гимназия»,
г. Гатчина, Россия

В статье рассмотрены возможные механизмы реализации персонифицированного подхода на основе учета классификации профессиональных траекторий православного педагога. Описание основных компонентов профессиональных траекторий православного педагога позволяет обеспечить эффективность процесса персонифицированного подхода.

Ключевые слова: траектория профессионального развития православного педагога, персонифицированный подход, компоненты траектории профессионального развития православного педагога.

Professional Development Trajectories of an Orthodox Teacher in the Context of Personalized Approach

N. S. Nesterova

The article discusses possible mechanisms for implementing a personalized approach based on the classification of professional trajectories of an Orthodox teacher. The description of the main components of professional trajectories of an Orthodox teacher allows for the effectiveness of the personalized approach process.

Key words: trajectory of professional development of an Orthodox teacher, personalized approach, components of the trajectory of professional development of an Orthodox teacher.

Важным в плане реализации персонифицированного подхода является изучение и учет профессиональных траекторий православного педагога в рамках профессионального развития. Каждый педагог, выявив и осознав свои профессиональные дефициты, имеет «возможность самостоятельно определять персональную траекторию совершенствования своего профессионального мастерства и повышения квалификации» [2, с. 102].

Траектория профессионального развития – это «путь, по которому человек движется в своей профессиональной карьере, включая выбор профессии, образование, приобретение опыта, профессиональные достижения и развитие» [1]. Опираясь на представленное определение, на данные самостоятельного педагогического наблюдения и опроса, установлено, что траектории профессионального развития могут быть разными. Эту дифференциацию обеспечивают следующие компоненты профессионального развития: получение педагогического образования/профессиональная переподготовка, опыт работы в светской школе, личное воцерковление /обретение православно ориентированной позиции, профессиональная деятельность в православной общеобразовательной организации.

В зависимости от разной комбинации этапов можно выделить следующие профессиональные траектории.

№	Этапы траектории	Сильные стороны	Слабые стороны
1	Получение педагогического образования – опыт работы в светской школе – личное воцерковление – профессиональная деятельность в православной общеобразовательной организации	Полное профессиональное образование, педагогический опыт, достаточный уровень православный культуры	
2	Личное воцерковление – профессиональная переподготовка – профессиональная деятельность в православной общеобразовательной организации	уровень православный культуры	Отсутствия опыта работы, недостаточная практическая профессиональная подготовка
3	Получение педагогического образования – профессиональная деятельность в православной общеобразовательной организации – личное воцерковление /обретение православно ориентированной позиции	Полное профессиональное образование	Уровень православный культуры
4	Обретение родительского статуса – личное воцерковление /обретение православно-ориентированной позиции – профессиональная переподготовка – профессиональная деятельность в православной общеобразовательной организации	Уровень православной культуры	Отсутствия опыта работы, недостаточная практическая профессиональная подготовка Противостояние родительской и педагогической позиции
5	Получение педагогического образования – опыт работы в светской школе – профессиональная деятельность в православной общеобразовательной организации - личное воцерковление /обретение православно-ориентированной позиции	Полное профессиональное образование, педагогический опыт	Уровень православной культуры

6	Получение педагогического образования – личное воцерковление /обретение православно-ориентированной позиции – профессиональная деятельность в православной общеобразовательной организации	Полное профессиональное образование, уровень православной культуры	Отсутствие педагогического опыта

Профессиональные траектории могут варьироваться в зависимости от этапов. Такие профессиональные траектории также указывают на компонентную составляющую профессионального развития педагогов. На основании выявленных сильных позиций группы №1 можно сделать вывод, что представители этой группы являются опорным ядром для создания организационно-педагогических условий профессионального развития в образовательной организации.

Учет профессиональной траектории предполагает дифференцированную подготовку православных педагогов, эти данные необходимо учитывать для повышения эффективности реализации модели, создания условий для устранения /уменьшения слабых сторон.

На основании вышеизложенного подхода был проведен анализ в рамках мониторинга кадровых педагогических условий для изучения видов профессиональных траекторий. Результаты данных представлены ниже.

На основании данных диаграммы можно сделать вывод о доминантных комбинациях групп № 1 и № 2 (по 25 %) и № 5 (20 %). Опираясь на предложенный учет профессиональных траекторий развития православного педагога, процесс реализации персонифицированного подхода может предполагать отбор методов и содержания материала в зависимости от группового вида при организации программ непрерывного профессионального образования, методической работы в общеобразовательной организации. Обеспечение минимального двухуровнего содержательного подхода позволит повысить результаты профессионального развития на конкретном этапе.

Список литературы

1. Глушак Е. В., Жукова Л. П. Построение траектории профессионального развития: учеб. пособие. – Владивосток: Издательство Дальневосточного федерального университета, 2021. – 63 с.

2. Левченко О. Ю. Роль профессиональных сообществ в повышении профессионального мастерства педагогов // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы III Всероссийской научной конференции (с международным участием), 22 ноября 2023 г., Санкт-Петербург. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2024. – С. 102–105. – EDN HCJHPG.

УДК 373.2–051:371.13

Педагог дошкольной образовательной организации как субъект своего профессионального развития

М. А. Соловьёва
педагог-психолог,
МКДОУ № 2 г. п. Ульяновка,
Ленинградская область, Россия

В статье представлены авторские мониторинги по выявлению профессиональных затруднений у педагогов для определения точек их профессионального роста и разработки индивидуального образовательного маршрута.

Ключевые слова: мониторинг профессиональных затруднений, профессиональный рост, индивидуальный образовательный маршрут, я-утверждения, ступени профессионального роста.

Teacher of a Preschool Educational Organization as a Subject of His Professional Development

M. A. Solovyova

The article presents the author's monitoring of identifying professional difficulties among teachers in order to determine their points of professional growth and develop an individual educational route.

Key words: monitoring of professional difficulties, professional growth, individual educational route, self-affirmations, stages of professional growth.

В тексте Указа 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» говорится о «формирование к 2030 году современной системы профессионального развития педагогических работников…» [3].

В. В. Закатов в статье «К вопросу о создании единой (персонифицированной) модели непрерывного повышения квалификации педагогических работников» писал: «В первую очередь продвижение в собственном развитии зависит от

мотивации самого педагога. Здесь необходимо способствовать созданию мотивирующей среды, условий для его профессионального и карьерного роста. Очень важно, чтобы педагогический работник понимал, что диагностика его профессиональной деятельности показывает пути профессионального роста для него самого» [1].

В. А. Сухомлинский считал, что «сильным, опытным становится педагог, который умеет анализировать свой труд» [2], поэтому в противовес тестированию педагогов можно предложить заполнение индивидуальной карты мониторинга уровня владения профессиональными компетенциями (компетентность), выявления профзатруднений и точек профессионального роста самим педагогом или вместе со старшим воспитателем, заместителем заведующего по воспитательной работе.

Первый подобный мониторинг был разработан нами еще в 2014 г. и представлен в рамках Межрегиональной научно-практической конференции «Качество дошкольного образования в условиях реализации ФГОС ДО» (Санкт-Петербург, 29 октября 2014 г.).

В указанный период было важно запустить внедрение федерального государственного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), поэтому это была «Индивидуальная карта мониторинга профессиональных затруднений и профессионального роста педагогов по внедрению ФГОС ДО».

Она состояла из четырех блоков: мониторинг детского развития, предметно-развивающая среда, образовательный процесс, взаимодействие с семьями воспитанников.

Любые изменения вызывают в людях сопротивление, потому что затрагивают привычное течение их жизни, заставляют много над собой работать. Поэтому в основу этой карты были заложены я-утверждения как психологическая основа формирования позитивного принятия изменений.

Так, например, в разделе «Организация и проведение мониторинга индивидуального развития детей в соответствии с ФГОС ДО» были следующие я-утверждения:

1. Я постоянно провожу мониторинг индивидуального развития детей в форме наблюдения в разных видах детской деятельности.

2. Я постоянно провожу мониторинг индивидуального развития детей с использованием бесед и интервью с детьми, родителями, анкет и простейших тестов.

3. Я постоянно провожу мониторинг индивидуального развития детей через создание различных диагностических ситуаций.

4. Я постоянно использую результаты педагогической диагностики для индивидуализации образования, разрабатывая индивидуальные образовательные маршруты для отдельных категорий детей.

5. Я постоянно использую результаты педагогической диагностики для оптимизации работы с группой.

6. Я постоянно использую результаты педагогической диагностики для работы с семьями воспитанников (информирование, поиск совместных решений проблем).

7. Я постоянно включаю родителей в диагностическую деятельность по мониторингу развития детей.

Педагог, читая их, должен был выбрать ту ступень профессионального развития, на которой он находится в данный момент по конкретному критерию. Этих ступеней было восемь. Педагог будет, как «по лестнице профессионального роста», идти по этим ступеням, выбирая наиболее подходящее на диагностический момент я-утверждение:

Ступень 1. Я не буду этого делать, не считаю нужным, нет времени!

Ступень 2. Я не могу это сделать, не умею, у меня не получится!

Ступень 3. Я хочу научиться это делать!

Ступень 4. Я пытаюсь уже это делать, но правильно ли?

Ступень 5. У меня получилось!

Ступень 6. Я делаю так уже постоянно!

Ступень 7. Я готов поделиться опытом!

Ступень 8. Я – наставник (тьютор)!

Технология заполнения карты проста. Мы обозначаем, например, сентябрь 2025 г. цифрой 1, педагог читает я – утверждение слева и выбирает позицию «Лесенки профессионального роста» сверху, которая наиболее ему подходит на данный момент, ставя цифру 1 напротив нее.

Когда мы заполняем мониторинг второй раз, то ставим цифру 2, сразу становится видна динамика профессионального роста педагога и задаются его новые ориентиры на ближайшее время. Таким образом, каждый педагог может контролировать и на основе мониторинга планировать свой профессиональный рост.

По его конкретным затруднениям можно вести индивидуальное методическое сопровождение через индивидуальный образовательный маршрут профессионального роста (далее – ИОМ ПР).

Заполнение этой карты не вызвало у педагогического коллектива особых проблем, зато помогло определить исходные точки профессионального роста каждого педагога по всем актуальным направлениям, а нам спланировать методическую работу с кадрами.

Тут самое главное педагогов не торопить, а дать каждому из них пройти по этой траектории личностного роста в своем темпе, но задавать при этом коллективный вектор и темп движения.

На данный момент нами разработан и апробирован второй вариант подобного мониторинга, который уже построен на анализе разных видов компетенций: правовой, информационной, коммуникативной, методической и профессиональной.

Причем если первые четыре компетенции наполнены практически одинаковыми позициями для самоанализа всех педагогов детского сада, то профессиональная четко ориентирована на конкретную профессию.

Внутри каждой из компетенций есть набор показателей, так, например, в рамках информационной компетентности, есть следующие я-утверждения:

1. Я обладаю общепользовательской компетенцией (могу включить и выключить компьютер; открыть и закрыть файл; перезагрузить компьютер; осуществить какие-либо действия, используя клавиши клавиатуры; умею пользоваться электронной почтой и другими сетевыми мессенджерами, электронными носителями – CD-диском, флеш-картой, съемным жестким диском; могу сменить картридж в принтере и почистить его, распечатать материал, включить и выключить проектор и т. д.).

2. Я владею текстовым редактором, необходимыми программами; умею оформлять доклады, отчеты и создавать презентации с использованием фото и видео, различных интерактивных эффектов, диаграмм и таблиц; самостоятельно делать фото, видео, аудиозапись каких-либо моментов вашей жизни с помощью различных трех гаджетов, могу создать для них правильный интерьер, выбрать правильную позицию съемки; разрабатывать авторские цифровые образовательные ресурсы, создавать сайты и онлайн анкеты, тесты; умею работать с интерактивной доской с детьми, грамотно подбирать различные развивающие программы и игры.

3. Я умею применять современные сетевые образовательные технологии (электронная библиотека и медиатека, форум, чат, персональный web-сайт педагога, электронная почта и другие телекоммуникационные технологии) и электронные образовательные ресурсы в своей профессиональной деятельности, имею медиатеку для реализации ОП ДО или АОП ДО по всем направлениям развития и воспитания.

4. Я умею работать с информационными источниками, научной, методической и учебной литературой, систематизировать и адаптировать получаемую новую информацию для разработки методических мероприятий с детьми и родителями (конспекты занятий, сценарии праздников и развлечений, сценарии образовательных и воспитательных ситуаций в рамках различных видов детской деятельности).

5. Я умею работать с информационными источниками, научной, методической и учебной литературой, систематизировать и адаптировать получаемую новую информацию для разработки методических мероприятий с педагогами и родителями (консультации, семинары, практикумы и мастер-классы, программы и проекты, конкурсные мероприятия, статьи в сборниках, оформление ППО и др.).

6. Я веду все документацию (планы, мониторинги и др.) в электронном виде.

Как видно, эти я-утверждения более длинные, чем в первом варианте. По-другому, выглядят и ступени профессионального роста:

Ступень 0. Не владею данной компетенцией, не пыталась ею овладеть, не знала, что это нужно.

Ступень 1. Пыталась ею овладеть, но не получилось, нужна помощь наставника.

Ступень 2. Практически не владею данной компетенцией (низкий уровень), мало что получается, нужна помощь наставника.

Ступень 3. Активно овладеваю, но не хватает времени и еще не всё получается (средне-низкий уровень), есть неуверенность в своих силах, нужна помощь наставника.

Ступень 4. Овладела данной компетентностью практически в полном объеме на среднем уровне, но требуется еще время для оттачивания умений.

Ступень 5. Овладела данной компетентностью полностью и на хорошем уровне, продолжаю оттачивать мастерство.

Ступень 6. Овладела данной компетентностью полностью и на высоком уровне, готова быть наставником и передавать свой опыт другим педагогам.

Мониторинг заполняется один раз в год в электронном виде, на его основе разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут формирования компетенций и повышения уровня профессионализма. Его повторное заполнение показывает педагогу результат его движения в рамках составленного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут представляет из себя таблицу, в первом столбце которой отражен анализ уровня владения компетенцией. Например, информационные компетенции педагога-психолога. Максимальный уровень – 6. Текущий средний уровень – 5,2. Требует незначительной проработки в рамках ИОМ.

В следующем столбце прописываются задачи повышения профессиональных компетенций (точки профессионального роста) и сроки полной реализации работы по данному показателю. Например, изучить опыт использования электронной доски в методической литературе и опыте коллег. Освоить работу с электронной доской, умение грамотно подбирать различные развивающие программы и игры для работы на ней с детьми (сентябрь 2026 г.).

В последнем столбце прописывается содержание, которое заполняется по мере решения этих задачи. Например, вписываются названия просмотренных вебинаров и ссылки на них, названия публикаций, изученных педагогом по этой теме, пройденные курсы повышения квалификации, показанные открытые мероприятия, выступления и публикации самого педагога по теме.

Таким образом, сам педагог становится субъектом своего профессионального роста в контексте самоанализа своего профессионального развития и персонифицированного образовательного маршрута.

К. Симонов считал, что «образованный человек тем и отличается от не образованного, что продолжает считать свое образование незаконченным» [4].

Особенно это касается нас, педагогов, ведь мир образования так быстро меняется, и нам надо успевать за этими изменениями, изменяя себя и заботясь о своем профессиональном росте постоянно.

Список литературы

1. Закатов В. В. К вопросу о создании единой (персонифицированной) модели непрерывного повышения квалификации педагогических работников // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2020. – № 3. – С. 5. – EDN FCSIFT.

2. Рудакова Т. Н. «Мудрые мысли педагога». – URL: https://multiurok.ru/blog/mudrye-mysli-dlia-pedagoga.html.

3. 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».

4. URL: https://www.gazetaeao.ru/a-eshhe-byl-sluchaj-96/

УДК 37:08

Работа педагога с персональным будущим как важнейшая характеристика его субъектной позиции в непрерывном образовании и развитии

А. А. Тёров
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

В статье обозначены актуальные проблемы образования, связанные с острым дефицитом теоретических оснований и практик успешной работы управленцев, педагогов, а также обучающихся, и возможные пути их решения. Рассматривается работа обучающихся, педагогов со своим персональным будущим как средство и способ, который обеспечивает становление и развитие субъектности, комплекса качеств, свойств и характеристик личности, компетенций ответственного и деятельного семьянина, гражданина и патриота. Даны некоторые рекомендации из опыта работы ИНО МГПУ по организации продуктивной работы педагога с персональным будущим как важнейшей характеристики его субъектной позиции в непрерывном образовании и развитии.

Ключевые слова: непрерывное образование, работа с будущим, субъектность, ответственный, деятельный гражданин и патриот, этапы и специфика работы педагога с персональным будущим в непрерывном образовании.

The Work of a Teacher with a Personal Future as the Most Important Characteristic of his Subjective Position in Continuous Education and Development

A. A. Terov

The article identifies topical problems of education associated with an acute shortage of theoretical foundations and practices of successful work of managers, teachers, as well as students and possible ways to solve them. The work of students, teachers with their personal future is considered as a means and method that ensures the formation and development of subjectivity, a complex of qualities, properties and characteristics of the personality, competencies of a responsible and active family man, citizen and patriot. Some recommendations are given from the experience of INO MSPU on the organization of productive work of a teacher with a personal future as the most important characteristic of his subjective position in continuous education and development.

Key words: continuous education, work with the future, subjectivity, responsible, active citizen and patriot, stages and specifics of the teacher’s work with a personal future in continuing education.

Современная цивилизация находится на таком историческом этапе, который характеризуется повышенной турбулентностью, непредсказуемостью, сменой парадигм и концепций социально-экономического, геополитического развития, на котором сложно переоценить роль и значение образования.

Современное образование – это образование, обеспечивающее достижение обучающимися всех возрастов таких образовательных результатов, как гражданская и личная ответственность, критическое мышление и умение выявлять и использовать истинную информацию от ложной, деятельный патритотизм, предусматривающий большие и малые дела во благо семьи, сообщества, соотечественников и Отечества и др.

Вышеперечисленные результаты образования, по нашему убеждению, могут быть достигнуты только в том случае, если в образовательный процесс будет органично вписана линия работы каждого обучающегося со своим персональным будущим в позиции подлинного субъекта (исходя из возрастных особенностей и психолого-педагогических новообразований, с учетом и на основе иных особенностей, на основе интересов и потребностей личности).

По мнению ряда исследователей и практиков института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ – представителей становящейся школы непрерывного образования и поиска современных педагогических подходов «образования взрослых», «образования взросления» – именно эти результаты, эти качества и характеристики в наибольшей степени позволяют нам охарактеризовать психолого-педагогическую категорию «взрослость», раскрыть базовые параметры, отражающие характеристики «взрослого человека».

Современное образование, ориентированное на взрослых обучающихся и процессы «взросления» педагога, предъявляет особые требования к педагогам и управленцам: им необходимы компетенции в организации и сопровождении разработки обучающимися собственных замыслов, планов и проектов — образовательных, профессиональных и личностных. Наиболее адекватными возрасту обучающихся, текущему и ближайшему уровню развития образования, должны стать неформализованные, рамочные индивидуальные образовательные, профессионально-образовательные маршруты – ИОМ, ИПОМ (если мы рассматриваем масштаб всех форматов и форм, нормативно закрепленных уровней и типов современного образования – формального, информального, неформального; общего, профессионального, высшего, дополнительного и дополнительного профессионального образования и т.д.). Более приближенными к учебно-воспитательным, образовательным реалиям образовательных организаций и обучающихся, студентов, слушателей могут стать такие форматы, как индивидуальные учебные маршруты, которые разрабатываются и реализуются самими обучающимися, но на основе образовательных программ организаций и рабочих программ учебных предметов, дисциплин и модулей при самом активном субъект-субъектном, частично даже и субъект-объектном взаимодействии педагога и обучающихся, воспитанников, подопечных.

Проблемным местом ныне существующих, даже закрепленных в нормативно-правовых актах форм, привязанных к категории «индивидуальный» – «индивидуальные учебные планы», «индивидуальные образовательные программы», «индивидуальные образовательные (и иные) траектории», является острый дефицит «субъектности», «авторства» тех, к чьему будущему привязаны эти формы – обучающихся. Зачастую разработчиками таких «ИОП-ов, ИОТ-ов, ИУП-ов» и т.д. являются исключительно педагоги, управленцы. А что самое удивительное, эта ситуация также характерна и для дополнительного профессионального образования педагогов, в котором самих педагогов «одаривают» разработанными кем-то (но только не самими педагогами) маршрутами, траекториями персонального развития и образования. Отсюда сложно решаемая привычными средствами проблема отчуждения и отчужденности от таких «проектов индивидуального персонального будущего», острый дефицит мотивации на их реализацию.

Завершая констатирующую часть статьи, хотелось бы выдвинуть гипотетическое предположение – решить задачи повышения эффективности и актуальности образования, обеспечить его опережающее развития с прицелом на будущее смогут только педагогические и управленческие кадры образовательной сферы, которые: сами приобрели успешный опыт работы с персональным будущим (например, в методической работе или в ДПО через программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, реализуемые по особым моделям на основе разработки и реализации каждым слушателем персональных замыслов, программ, проектов становления, модернизации, трансформации профессиональной деятельности (прежде всего за счёт и через использование ресурсов программ ПК и ПП), освоили методики технологии работы с будущим, а также компетенции в области их успешного применения в образовательной практике на местах, с учетом специфики и особенностей региона, образовательной организации, обучающихся.

Опираясь на многолетний опыт работы ИНО МГПУ по индивидуализации непрерывного образования, дополнительного профессионального образования педагогов и управленческих кадров образовательной сферы, хотелось бы представить конкретные конструктивные рекомендации в формате своеобразных ответов-тезисов на животрепещущий уже несколько веков вопрос: «Что делать?». Если быть точными: «Что делать, чтобы через образование и в образовании каждый приобрел успешный опыт работы со своим будущим, развил компетенции и навыки ответственного и деятельного семьянина, гражданина, патриота, который, руководствуясь и опираясь на актуальные традиционные ценности, гуманно, гармонично и деятельно преобразует существующую действительность семьи, страны, мира.

Тезисы будут распределены по этапам технологии тьюторского (наставнического) сопровождения обучающегося/тьюторанта/наставляемого.

1. Специфика продуктивной работы педагога в непрерывном образовании, в ДПО с персональным будущим на этапе первичного взаимодействия с организацией ДПО и диагностики:

– На первой встрече с группой слушателей ДПО обязательно организовать знакомство – начало продуктивной коммуникации и взаимоинтересного, ресурсообогащающего сотрудничества. Очень продуктивно это дается сделать с техникой «ПУП», когда каждый сообщает о себе простой, удивительный и полезный факт в контексте проблематики программы.

– При использовании техники «ПУП» применяем её письменную и устную версию и вывешенные на общем листе стикеры с «ПУП сведениями» и контактами – основа партнерского взаимодействия и обмена опытом.

– При осуществлении диагностик акцент делаем не на дефицитах педагогов в контексте профессионального стандарта учителя, а на интересах, запросах и профессиональных предпочтениях каждого и на его видении перспектив развития. Таким образом, диагностика должна быть разносторонней и сочетаться с самодиагностикой.

– С самого начала обучения ориентируем каждого слушателя на ключевую линию, процесс в программе – разработку персонального будущего по изменению, трансформации, развитию профессиональной педагогической деятельности по проблематике курсов: «Исходя из имеющегося опыта, актуальных проблем, запросов как, для чего, и за счет чего я буду изменять, трансформировать, развивать свою профессиональную деятельность за счет освоения содержания программы ДПО?».

– По итогам диагностики необходимо провести групповую и индивидуальную работу по принятию каждым результатов диагностики, их осмыслению с предоставлением права самому выбрать те треки, по которым специалист собирается развиваться.

2. Специфика продуктивной работы педагога в непрерывном образовании, в ДПО с персональным будущим на этапе проектирования ИПОМ:

– Продуктный подход и ориентация программы на разработку «образа персонального профессионального будущего» – ИПОМ. В программах ПК – это замысел ИПОМ, в программах профессиональной переподготовки – это проект персональной измененной, модернизированной практики. Это может быть как итоговая аттестационная работа, так и «облегчённая версия» – формат индивидуального задания на итоговом экзамене.

– Активно используем тьюторскую технологию систем матриц самоопределения – ТТ СМС (Теров А. А.), которая за счет декомпозированных путей и потенциального предметного и технологического содержания профразвития по выбранной тематике помогает каждому найти и использовать опорные точки, компоненты развития и сконструировать трек, тематику ИПОМ (дальнейшего методического самообразования и профразвития, в случае с профессиональной переподготовкой это становится темой итоговой аттестационной работы слушателя).

– Для осмысленного и осознанного отношения к освоению программы в начале этапа разработки ИПОМ проводим формат знакомства с блоками, модулями, дисциплинами и иными активностями программы через проектирование каждым слушателем индивидуального учебного маршрута. При этом у слушателя уже имеется тематика, трек, по которому он собирается профессионально развиваться, что позволяет актуализировать предметное содержание и технологии программы ДПО, перевести их из разряда потенциально важных в ресурсно-значимые для персонального профессионального будущего/ ИПОМ.

3. Специфика продуктивной работы педагога в непрерывном образовании, в ДПО с персональным будущим на этапе реализации ИПОМ:

– Для того, чтобы каждый слушатель мог иметь возможность тьюторского, наставнического сопровождения со стороны сотрудников ОО ДПО или более опытных и профессионально-компетентных коллег – тьюторов, наставников, целесообразно по каждой программе предоставлять постпрограммные мероприятия, консультации, встречи и т. д.

– ОО ДПО работают в тесной связке с образовательными организациями слушателей и через определенное время организуют фестиваль практик, модернизированных за счет освоенного на программах ДПО с экспертным анализом и конструктивным продвижением, советами и предложениями «на развитие», а не инспекторскими констатациям: «О несоответствии идеальным образцам».

4. Специфика продуктивной работы педагога в непрерывном образовании, в ДПО с персональным будущим на этапе итоговой рефлексии, определения следующей зоны ближайшего образовательного и профессионального будущего.

– Программа ДПО обязательно заканчивается индивидуальной и групповой рефлексией с анализом пережитого в программе коллективного опыта освоения содержания и технологий, с задумками и предварительными планами по применению содержания программы и по продолжению партнерского взаимодействия и сотрудничества, обмену опытом. Персональная рефлексия направлена на ИПОМ как возможной фокусировки и определения зоны ближайшего профессионально-образовательного развития.

В рамках данной статьи мы рассмотрели лишь некоторые аспекты работы педагога с персональным будущим как важнейшую характеристику его субъектной позиции в непрерывном образовании и развитии. Приглашаем всех заинтересованных к взаимовыгодному сотрудничеству. Совместные усилия позволят достичь значимых результатов в сфере непрерывного образования и профессионально-личностного развития.

Список литературы

1. Бадрутдинова Г. Э., Теров А. А. Ключевые аспекты тьюторского сопровождения в ДПО. Из опыта университета Иннополис // Сборник трудов по проблемам профессионального образования. – 2022. – № 43. – С. 71–78.

2. Теров А. А., Шалашова М. М., Шевелева Н. Н. Опыт диагностики компетенций педагогических работников в рамках дополнительного профессионального образования // Сборник практик МГПУ в области оценки качества образования. Проект «Комплексная система оценивания образовательных результатов». – М., 2023. – С. 120–133.

3. Теров А.А. Наставничество и тьюторство в образовании и образовательных организациях: переосмысление // Сборник тезисов. Большая конференция МГПУ: в 3 т. – М., 2023. – С. 408–413.

УДК 373.1

Феномен «профессионального выгорания» и персонифицированный маршрут: методы профилактики через осознанное развитие

В. Г. Фазиуллина
учитель начальных классов, логопед,
МОУ «Дубровская СОШ» имени Героя Советского Союза Д. Е. Оскаленко,
пгт Дубровка, Ленинградская область, Россия

В современном высокоскоростном мире профессиональное выгорание превратилось из узкоспециального термина в глобальный социальный феномен, затрагивающий представителей самых разных профессий. В статье дается комплексный анализ феномена выгорания не как индивидуальной слабости, а как системной проблемы, возникающей на стыке личностных особенностей, организационной культуры и общественных требований. В центре внимания концепция персонифицированного маршрута профилактики, основанного на принципах осознанного развития. Раскрывается психологическая структура выгорания через призму модели К. Маслач, анализируются ключевые факторы риска и предлагается поэтапный путь построения индивидуальной стратегии устойчивости. Особый акцент делается на практических методах осознанного развития: развитии эмоционального интеллекта, метакогнитивных навыков, ценностной переориентации и экологичном управлении энергией. Материал призван показать, что профилактика выгорания – это не разрозненный набор техник, а целостный, осознанный и непрерывный процесс личностной трансформации, ведущий к обретению баланса, смысла и профессионального долголетия.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, осознанное развитие, персонифицированный подход, профилактика стресса, эмоциональный интеллект, психологическое благополучие, ресурсное состояние, Work-Life Balance, ценностно-смысловая сфера, резилентность.

The Phenomenon of "Professional Burnout" and Personalized Route: Methods of Prevention through Conscious Development

V. G. Faziullina

In today's fast-paced world, professional burnout has evolved from a highly technical term into a global social phenomenon affecting individuals across a wide range of professions. This article provides a comprehensive analysis of burnout not as an individual weakness, but as a systemic problem arising at the intersection of personality traits, organizational culture, and societal demands. It focuses on the concept of a personalized prevention strategy based on the principles of conscious development. The psychological structure of burnout is revealed through the lens of K. Maslach's model, key risk factors are analyzed, and a step-by-step approach to building an individual resilience strategy is proposed. Particular emphasis is placed on practical methods of conscious development: developing emotional intelligence, metacognitive skills, value reorientation, and environmentally friendly energy management. This material aims to demonstrate that burnout prevention is not a disparate set of techniques, but a holistic, conscious, and continuous process of personal transformation leading to balance, meaning, and professional longevity.

Key words: professional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, conscious development, personalized approach, stress prevention, emotional intelligence, psychological well-being, resource state, Work-Life Balance, value-semantic sphere, resilience.

Термин «professional burnout» (профессиональное выгорание) был введен американским психологом Гербертом Фрейденбергером в 1974 г. для описания состояния изнеможения, наблюдаемого у работников помогающих профессий. Сегодня Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) официально классифицирует выгорание как «синдром, признаваемый результатом хронического стресса на рабочем месте, который не был успешно преодолен» [3]. Это не просто модное слово для обозначения сильной усталости, а сложный многоуровневый психологический феномен, который подрывает как профессиональную эффективность, так и личное благополучие.

В эпоху цифровизации, стирания границ между работой и личной жизнью и культуры «достигаторства» проблема выгорания приобрела тотальный характер. Однако традиционные корпоративные методы борьбы с ним – разовые тренинги, абонементы в спортзал или тимбилдинги – часто оказываются неэффективными. Они носят общий, несистемный характер и не учитывают индивидуальные причины и проявления синдрома у каждого конкретного человека.

В данной статье мы предлагаем рассмотреть профилактику профессионального выгорания через призму осознанного развития и построения персонифицированного маршрута. Это подход, при котором человек из пассивной жертвы обстоятельств превращается в активного архитектора своей профессиональной и личной реальности, способного вовремя распознавать риски и выстраивать персональную систему устойчивости.

1. Анатомия выгорания: три лика одного синдрома.

Чтобы бороться с врагом, его нужно знать в лицо. Наиболее признанной и эмпирически подтвержденной является трехкомпонентная модель выгорания, предложенная психологом Кристиной Маслач. Она включает в себя:

1) эмоциональное истощение. Это стержень синдрома. Проявляется как чувство опустошенности, истощения физических и эмоциональных сил. Человек чувствует, что «не может больше», просыпается уже уставшим, становится раздражительным и слезливым. На выполнение привычных задач начинает требоваться несоразмерно много усилий;

2) деперсонализацию (или цинизм). Возникает как защитная реакция психики на истощение. Проявляется в безразличном, отстраненном, циничном и даже негативном отношении к работе, коллегам, клиентам. Исчезает эмпатия, работа выполняется формально, «на автомате». В личных отношениях это может выражаться в холодности и отчужденности;

3) редукцию профессиональных достижений (или обесценивание собственной эффективности). Человек начинает ощущать себя неудачником, некомпетентным специалистом. Снижается удовлетворенность результатами труда, пропадает вера в собственные силы, наступает разочарование в выбранной профессии [1].

Эти три компонента образуют порочный круг: истощение приводит к цинизму, цинизм блокирует получение положительных эмоций от работы, что в свою очередь усиливает чувство некомпетентности и ведет к еще большему истощению.

2. Почему мы горим? Многомерность причин выгорания

Выгорание – это не результат одной причины, а следствие дисбаланса между тремя ключевыми сферами: личностью, организацией и обществом.

Организационные факторы (системные):

- хроническая перегрузка: нереалистичные сроки, объем работы, несоразмерный ресурсам, многозадачность.

- отсутствие контроля: невозможность влиять на принимаемые решения, процессы, свой график;

- неадекватное вознаграждение: не только финансовое, но и моральное (отсутствие признания, обратной связи);

- несправедливость: непрозрачная система оценки, фаворитизм, конфликты в коллективе;

- ценностный конфликт: несоответствие личных ценностей сотрудника корпоративной культуре и целям компании.

- неопределенность: постоянные изменения, реорганизации, отсутствие четких целей и критериев успеха.

Личностные факторы (внутренние):

- перфекционизм: установка «все или ничего», болезненное отношение к ошибкам, завышенные требования к себе;

- синдром отличника: потребность в постоянном одобрении извне;

- неумение говорить «нет»: склонность брать на себя слишком много обязанностей из-за страха конфликта или желания угодить;

- низкая самооценка и неуверенность в себе;

- неразвитые навыки саморегуляции: неумение управлять своими эмоциями, энергией и временем.

Социально-экономические факторы:

- культ занятости: в обществе сформирован стереотип, что постоянная занятость и усталость – признак успешности и востребованности;

- стирание границ: технологии создали иллюзию постоянной доступности, что приводит к работе в режиме 24/7;

- экономическая нестабильность: страх потери работы заставляет сотрудников мириться с невыносимыми условиями.

Понимание этой многомерности – первый шаг к осознанности. Нельзя решить проблему, борясь только с одним фактором. Необходим целостный подход, направленный на все уровни, с акцентом на те аспекты, которые человек может контролировать, в первую очередь на свои внутренние установки и модели поведения.

3. Осознанное развитие как философская и практическая основа профилактики

Осознанное развитие (Mindful Development) – это непрерывный, намеренный процесс личностного роста, основанный на рефлексии, принятии ответственности и целенаправленном изменении своих моделей мышления и поведения. Это не про то, чтобы «быть лучше других», а про то, чтобы «быть в ладу с собой» и эффективно управлять своей жизнью.

В контексте профилактики выгорания осознанное развитие предполагает переход от реактивной позиции («со мной это случилось») к проактивной («я делаю все, чтобы этого не случилось»). Его ключевые принципы:

- самопознание: глубокое понимание своих ценностей, сильных и слабых сторон, триггеров стресса, источников энергии и «энергопоглотителей»;

- принятие ответственности: осознание, что только я сам несу ответственность за свое психологическое благополучие и могу изменить свою реакцию на внешние обстоятельства;

- фокус на контролируемом: концентрация усилий не на том, что невозможно изменить (поведение начальника, кризис в экономике), а на том, что можно (свои привычки, распорядок дня, установки);

- непрерывность: понимание, что благополучие – это не конечная точка, а постоянный процесс адаптации и балансировки.

4. Построение персонифицированного маршрута профилактики: практические шаги

Персонифицированный маршрут – это индивидуальный план действий, основанный на принципах осознанного развития. Его построение состоит из нескольких этапов.

Этап 1. Диагностика и осознание («Где я?»)

Прежде чем строить маршрут, нужно определить свое текущее местоположение.

Самодиагностика: пройдите профессиональные опросники или просто честно оцените себя по трем компонентам модели Маслач. Ведение дневника «Энергии и стресса»: в течение 1–2 недель фиксируйте:

Какие действия, люди, мыслительные процессы наполняют вас энергией?

Что истощает ваши силы, вызывает раздражение или апатию?

В какое время суток вы наиболее продуктивны?

Как вы реагируете на стресс?

Анализ ценностей: составьте список своих ключевых жизненных и профессиональных ценностей (например, здоровье, семья, развитие, свобода, стабильность, служение). Оцените, насколько ваша текущая работа и образ жизни им соответствуют. Самый сильный стресс возникает при конфликте с собственными ценностями.

Этап 2. Проектирование («Куда я хочу?»)

На основе диагностики сформулируйте желаемое состояние.

Определение целей благополучия: чего вы хотите достичь? Например: «Повысить уровень энергии к вечеру», «Снизить уровень раздражительности на работе», «Вернуть чувство смысла в своей деятельности», «Научиться отключаться от рабочих задач после 19:00».

Формулировка намерений: цели должны быть конкретными, измеримыми и экологичными. Не «меньше стресса», а «ввести 30-минутную прогулку в обеденный перерыв три раза в неделю» или «освоить и применять технику «Помодоро» для снижения отвлечений».

Этап 3. Инструментарий и методы («Как я доберусь?»)

Это ядро вашего маршрута – набор практик, которые вы будете применять. Они должны быть направлены на все три компонента выгорания.

Методы борьбы с эмоциональным истощением (управление энергией):

- экологичное управление временем: отказ от многозадачности в пользу глубокой фокусировки (Deep Work). Использование методов типа «Помодоро». Планирование не только рабочих задач, но и времени на отдых, спорт, хобби;

- цифровая гигиена: осознанное ограничение времени в соцсетях и рабочих чатах. Создание «ритуалов отключения» (например, не проверять почту за час до сна и первый час после пробуждения);

- забота о физическом здоровье: регулярная, но не изматывающая физическая активность (йога, плавание, ходьба). Сон – как неприкосновенный ресурс. Сбалансированное питание;

- практики осознанности: медитация, дыхательные упражнения, техники заземления (5-4-3-2-1). Они помогают «возвращаться» в настоящее мгновение, снижая тревожность и уровень кортизола.

Методы борьбы с деперсонализацией (управление отношениями):

Развитие эмоционального интеллекта: Навык распознавать свои эмоции («Я сейчас злюсь») и управлять ими, не подавляя. Умение проявлять эмпатию к другим, даже в состоянии стресса [5].

Осознанная коммуникация: использование «Я-сообщений» для выражения своих потребностей и чувств без обвинений. Навык ведения трудных разговоров.

Поиск поддерживающего окружения: формирование «круга поддержки» – коллеги, друзья, наставник, коуч или психолог, с которыми можно быть откровенным.

Практика благодарности: ежедневное фиксирование 3–5 вещей, за которые вы благодарны. Это смещает фокус с негатива на позитив и снижает уровень цинизма.

Методы борьбы с редукцией достижений (управление смыслом):

Рефлексия успехов: ведите «Дневник побед», куда записывайте даже небольшие достижения и положительные отзывы. Перечитывайте его в моменты сомнений.

Создание «Портфолио смысла»: выпишите все проекты и задачи, которые приносили вам искреннее удовлетворение. Проанализируйте, что их объединяет? Возможно, это творчество, помощь другим, решение сложных задач? Это поможет понять вашу уникальную мотивацию.

Постановка обучающих целей: вместо цели «сделать идеальный отчет» поставьте цель «освоить новую функцию в Excel для отчета». Фокус на процессе обучения, а не только на результате, снижает давление перфекционизма.

Поиск «малых смыслов»: если глобальный смысл деятельности утерян, найдите его в малом: в качественном общении с коллегой, в помощи новичку, в совершенствовании отдельного небольшого процесса.

Этап 4. Ревизия и адаптация («Корректировка курса»)

Персональный маршрут – не догма, а живой документ. Регулярно (раз в месяц/квартал) возвращайтесь к этапу диагностики. Что работает? Что перестало? Какие новые вызовы появились? Будьте гибкими и добрыми к себе. Неудачи – это не провал, а данные для анализа и корректировки плана.

Профессиональное выгорание – это серьезный вызов, но он также является и мощным сигналом, указывающим на необходимость глубоких изменений. Борьба с ним через осознанное развитие и построение персонифицированного маршрута – это путь не просто «не сгореть», а выстроить такую жизнь и карьеру, которые будут наполнять силами, смыслом и радостью.

Это путь от жертвы обстоятельств к автору своей судьбы, от функционирования к процветанию. Это инвестиция в самый ценный ресурс – в себя. В мире, который никогда не перестанет предъявлять к нам требования, наша главная задача – научиться осознанно выстраивать свою внутреннюю и внешнюю экосистему, в которой у выгорания просто не останется шансов.

Список литературы

1. Варламова Е., Майорова К. Синдром выгорания. Болезнь нашего времени. – Электронный ресурс: ПостНаука.

2. ВОЗ. Международная классификация болезней 11-го пересмотра (МКБ-11). Раздел QD85. – Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2019.

3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 544 с.

4. Лейтер М. П., Маслач К. The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It. – San Francisco: Jossey-Bass, 1997. – 186 с.

5. Маслач К., Лейтер М. П. Выгорание: цена за высокие достижения. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 280 с.

6. Ньюпорт К. В работу с головой. Паттерны успеха от IT-специалиста. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – 296 с.

7. Пинк Д. Драйв. Что на самом деле нас мотивирует. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 272 с.

8. Селигман М. Путь к процветанию. Новая позитивная психология. – М.: АСТ, 2019. – 352 с.

9. Фрейденбергер Г. Burnout: The High Cost of High Achievement. – New York: Anchor Press, 1980. – 214 с.

10. Хан А. (Тит Нат Хан). Мир в каждом шаге. Метод осознанности в повседневной жизни. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 256 с.

УДК 81′243:37.018.46:004.9

Активизация деятельности учителя иностранного языка по проектированию индивидуальной информационно-образовательной среды через совершенствование цифровой компетентности

И. В. Шильцева
методист учебно-методического отдела
общественно-гуманитарных дисциплин,
Минский областной институт развития образования,
Минск, Республика Беларусь

В статье предложены направления для совершенствования цифровой компетентности учителя иностранного языка и готовности эффективно применять современные цифровые технологии в процессе обучения учащихся иностранному языку. Раскрываются возможности совершенствования профессионального мастерства учителя иностранного языка через проектирование индивидуальной информационно-образовательной среды (ИИОС).

Ключевые слова: цифровые технологии, индивидуальная информационно-образовательной среда (ИИОС), электронный образовательный ресурс (ЭОР), цифровая компетентность учителя, профессиональное совершенствование.

Foreign Language Teacher Activation on Designing an Individual Information and Educational Environment Through the Improvement of Digital Competence

I. V. Shiltseva

The article suggests directions for improving the digital competence of a foreign language teacher and readiness to apply modern digital technologies in the process of teaching a foreign language, reveals the possibilities of improving the professional skills of a foreign language teacher through the design of an individual information and educational environment (IIEE).

Key words: digital technologies, individual information and educational environment (IIEE), electronic educational resource (EER), digital teacher competence, professional development.

Цифровая трансформация процессов в системе образования Республики Беларусь требует развития кадрового потенциала и повышения цифровой компетентности педагогов. Одним из средств реализации учителем своих профессиональных функций в современных условиях является организация индивидуальной информационно-образовательной среды (ИИОС). Необходимо оказывать максимальное содействие и помощь учителю в его профессиональном развитии и повышении цифровой компетентности, необходимой для проектирования ИИОС, так как организация образовательного процесса в условиях ИИОС направлена на достижение образовательных результатов за счёт эффективного применения цифровых технологий. В связи с этим на протяжении последних пяти лет одним из основных направлений нашей методической работы было совершенствование цифровой компетентности учителей иностранного языка.

Отметим, что основные направления научно-исследовательской деятельности по формированию информационно-образовательной среды педагогов в учреждениях образования рассматривали как отечественные (И. А. Дзюба, И. В. Зубрилина, Д. А. Качан, О. А. Минич), так и зарубежные (В. И. Блинов, П. Н. Биленко, В. П. Игнатьев) исследователи. В основу работы над проектированием ИИОС учителя иностранного языка нами было положено исследование Зубрилиной И. В., которая подчеркивает, что «ИОС адаптирована к индивидуальным способностям и потребностям всех участников образовательного процесса в соответствии с целями, образовательными потребностями, содержанием и планируемыми результатами обучения, именно поэтому полученную ИОС уместно называть индивидуальной информационно-образовательной средой (ИИОС)» [3, с. 26].

Профессиональная деятельность педагога в условиях ИИОС позволяет реализовать ряд возможностей стратегии непрерывного образования:

- подготовить и разместить в открытом доступе образовательный контент и учебно-методическое обеспечение преподаваемого предмета;
- осуществить комплексное использование интернет-сервисов;

- обеспечить доступность обратной связи;

- создать базу для осуществления межпредметных связей;

- реализовать в единой системе функции производства и потребления образовательных услуг;

- интегрировать формальное и неформальное образование;

- совместить формы диалогового межличностного общения с групповыми и аудиовизуальными формами;

- обеспечить участие в личностно ориентированной сетевой образовательной и социальной деятельности;

- установить и поддерживать межличностную коммуникацию в своей профессиональной области [4, с. 275].

Учитывая основные требования к формированию и функционированию ИИОС, учителям предложен набор интернет-сервисов, программного обеспечения и средств коммуникации для проектирования ИИОС учителя иностранного языка. Интернет-сервисы используются для создания электронных образовательных ресурсов (ЭОР). ЭОР – «основной компонент информационной образовательной среды, который ориентирован на реализацию образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий» [7]. ЭОР выполняют следующие функции: обучающую (используются для презентации языкового материала); тренирующую (для отработки навыков и развития коммуникативных умений); контролирующую (используются для контроля сформированности навыков и умений) [4, с. 82]. Широкие возможности для создания ЭОР имеют сервисы Web 2.0, поэтому предложен отбор этих сервисов для создания ЭОР по учебному предмету «Иностранный язык». Работе с ними на методических мероприятиях уделялось особое внимание.

Так, было методически обосновано использование конструктора интерактивных флэш-карточек для введения и отработки нового лексического материала на уроке иностранного языка. На методических семинарах-практикумах учителя получали пошаговые инструкции для создания собственных карточек.

Имеются сервисы и для создания интеллект-карт, с которыми учителя иностранного языка знакомились в течение семинаров-практикумов и создавали свои интеллект-карты, являющиеся эффективным инструментом для структурирования информации в визуальной форме. Большой интерес педагогов вызвала работа с конструкторами интерактивных видео и анимации, которые используются в обучении аудированию. Учителя получали инструкции по созданию собственных образовательных видеороликов. Готовые видеопродукты можно публиковать на персональных страницах и встраивать в блоги и персональные сайты.

Конструкторы тестов рассматривались на методических семинарах-практикумах как эффективные средства контроля и оценивания уровня усвоения знаний. При помощи этих сервисов педагоги учились создавать тесты, опросы, которые помогут проверить знания учащихся в групповых формах, в том числе и используя формирующее оценивание.

В результате такой работы было отмечено, что учителя стали активно создавать ЭОРы, размещать ссылки на разработанные ими ресурсы в собственных блогах, персональных страницах сайтов и на сайтах учреждения образования, которые и являются системообразующими центрами ИИОС. Педагоги, которые принимали участие в методических семинарах-практикумах, стали участниками областной творческой группы учителей иностранного языка.

Для оценки эффективности профессиональной деятельности по созданию ИИОС учителями иностранного языка было проанализировано содержательное наполнения авторских ЭОР, страниц блогов и сайтов на соответствие учебным программам по иностранному языку, действующим в Республике Беларусь. Ссылки на авторские ЭОРы, интерактивные плакаты, страницы персональных сайтов, блогов, разработанные областной творческой группой учителей иностранного языка, размещены на сайте Минского областного института развития образования. Все эти ресурсы находятся в открытом доступе, постоянно дополняются, используются учителями иностранного языка Минской области. Опыт проектирования ИИОС представляется учителям Минской области в рамках областных мастер-классов.

Мониторинг результативности, проведенных методических семинаров-практикумов с 2021 по 2025 г., отразил, что учителя иностранного языка повысили свою цифровую компетентность, которая включает систематизацию готовых программных продуктов и сервисов Web 2.0 по предметному содержанию и уровню сложности; готовность к разработке авторских ЭОР и систематическому их использованию. Анализ содержательного наполнения авторских ЭОР, страниц блогов и сайтов позволил провести диагностику сформированности цифровой компетентности учителей, необходимой для проектирования ИИОС.

Опыт методической деятельности может быть использован методистами институтов развития образования в вопросах совершенствования цифровой компетентности учителей иностранного языка и активизации их деятельности по проектированию ИИОС, которая является эффективным средством реализации учителем своих профессиональных функций в современных условиях.

Постоянное развитие цифровых технологий требует их постоянного изучения для эффективного внедрения технических инноваций в образовательный процесс, поэтому профессиональное развитие учителей в данном направлении необходимо продолжать. Дальнейшая перспектива работы в данном направлении – систематическое использование организационно-методического сопровождения образовательных программ повышения квалификации учителей иностранного языка в межкурсовой период в Минском областном институте развития образования.

Список литературы

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

2. Дзюба И. А. Цифровая трансформация деятельности учреждений дополнительного педагогического образования Республики Беларусь // Управление информационными ресурсами – 2022: материалы XVIII Международной научно-практической конференции, Минск, 2022 г. – Минск: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2022. – С. 76–77.

3. Зубрилина И. В. Организация индивидуальной информационно-образовательной среды как средства обеспечения профессиональной деятельности учителя-методиста: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Минск, 2020. – 162 л.

4. Зубрилина И. В. Стратегии моделирования индивидуальной информационно-образовательной среды учителя иностранного языка // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2019: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28–29 нояб. 2021 г. – Минск: МГЛУ, 2021. – С. 102–105.

5. Игнатьев В. П. Терминологическая матрица цифровой образовательной среды / В. П. Игнатьев, М. Д. Иванова, А. С. Иванова // Образование и право – 2021. – № 3. – С. 301–308.

6. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 г.: приказ Министерства образования Республики Беларусь, 29 нояб. 2017 г., № 742 // Национальный правовой Интернет портал Республики Беларусь. URL: http://world_of_law.pravo.by/text.asp?RN=U617E2847 (дата обращения: 05.01.2025).

7. Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия / Электронный образовательный ресурс. [Электронный ресурс]. – URL: https://inlnk.ru/84edRv (дата обращения: 05.02.2025).

УДК 378.147

Практики формирования будущих учителей как субъектов собственного профессионального развития

И. Б. Шмигирилова
кандидат педагогических наук, доцент,
Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева,
г. Петропавловск, Республика Казахстан

В статье обобщены эффективные практики формирования готовности будущих педагогов к саморазвитию. Приведены примеры реализации подобных практик в обучении будущих учителей математики с учетом в контексте персонифицированного обучения. Отмечена роль вузовского преподавателя в формировании готовности студентов к индивидуальному саморазвитию.

Ключевые слова: профессиональное развитие, саморазвитие будущих педагогов, персонификация вузовской подготовки учителей, профессиональная компетентность учителя.

Practices for the Formation of Future Teachers as Subjects of Their own Professional Development

I. B. Shmigirilova

This article summarizes effective practices for developing future teachers' readiness for self-development. Examples of implementing such practices in the training of future mathematics teachers are provided, taking into account the context of personalized learning. The role of university instructors in developing students' readiness for individual self-development is highlighted.

Key words: professional development, self-development of future teachers, personalization of university teacher training, professional competence of teachers.

В условиях стремительных изменений в образовании особое значение приобретает личность педагога как носителя ценностей развития, творчества и самоопределения. Современный учитель не может быть просто транслятором знаний – он становится организатором образовательной среды, в которой ученик учится быть субъектом собственного роста. При этом именно степень личной включённости педагога в процессы самопознания, саморазвития и профессионального роста во многом определяет его влияние на формирование аналогичных качеств обучающихся. Педагог, обладающий творческим подходом к профессии и активно строящий собственную образовательную траекторию, способен вдохновлять учеников на инициативу, исследование и личностную активность. Таким образом, субъектная позиция учителя – не только условие его профессионального становления, но и важный фактор воспитания самостоятельных, мотивированных и ответственных учеников.

Учитывая сказанное, следует считать одной из значимых задач вузовской подготовки будущих учителей формирование у сегодняшних студентов педагогических специальностей нацеленности на непрерывное саморазвитие, готовности к его реализации.

Как отмечает И. Н. Гущина [2] на современном этапе саморазвитие будущего педагога определяется как один из компонентов профессиональной подготовки. Поскольку профессиональная самообразовательная активность учителя формируется и трансформируется в зависимости от различных контекстов, в том числе и под влиянием опыта обучения, именно постоянная нацеленность вузовского образования на формирование совокупности компонентов готовности к саморазвитию обеспечит фундамент для их личностного и профессионального роста в будущем. В качестве условий, соблюдение которых будет обеспечивать формирование готовности к саморазвитию будущих педагогов, автор выдвигает «специально организованные в образовательной среде высшего учебного заведения ситуации или же обстоятельства, затрагивающие педагогические, организационные и психологические стороны всего педагогического процесса» [2, с. 4]. Анализ научной литературы [1; 4; 5; 6 и др.] позволяет выявить характеристики эффективных практик вузовской подготовки, способствующих формированию у будущих учителей готовности к саморазвитию (таблица).

Таблица

Эффективные практики формирования готовности к саморазвитию у будущих педагогов

№	Название практики	Методы реализации	Роль в формировании готовности к саморазвитию
1	Интерактивные методы обучения	Групповые обсуждения, совместная работа над кейсами, групповые проекты, дискуссии, участие в мастер-классах, семинарах, сотрудничество с профессиональным сообществом	Активизируют субъектную позицию студентов, формируя способность к целеполаганию и саморегуляции, ответственность за собственное обучение и развитие; развивают навыки рефлексии; обогащают опыт сотрудничества, нацеливают на взаимодействие с профессиональным сообществом

Продолжение табл.

2	Специальные практики по формированию мотивации и личностного смысла профессиональной деятельности	Встречи с «учителем года», разбор реальных кейсов опытных учителей; профессиональные конкурсы, рефлексивные эссе, психологические тренинги для развития веры в себя и профессиональной мотивации	Через осознание ценности профессии будущий педагог начинает осознавать, чего он хочет достичь в профессии и в каком направлении нужно развиваться, чтобы быть не просто исполнителем, а активным участником профессионального сообщества и создателем образовательной среды
3	Практики развития профессиональной идентичности	Профессиональные пробы и микропрактики (проигрывание профессиональной роли на вузовских занятиях); педагогическая практика с обратной связью от наставника – опытного школьного педагога; упражнения «Мой идеальный урок», «Урок с трудным классом»	Обеспечивает возможность «примерить» на себя роль учителя, позволяет критически осмыслить собственную готовность к профессиональной деятельности, увидеть свои преимущества и недостатки, наметить направления для развития профессиональных качеств
	Развитие рефлексивного мышления	Рефлексивные эссе, самоанализ уроков во время педагогической практики, самоанализ и самооценка выполненных заданий	Рефлексивное мышление – мост между обучением и осознанным саморазвитием: осмысление и оценка собственной деятельности помогает осознать свои сильные и слабые стороны, критически их осмыслить; позволяет понять внешние требования и выявить собственные профессиональные дефициты, отслеживать собственный прогресс, чтобы корректировать действия и поведение
	Использование цифровых технологий	Курсы по освоению цифровых образовательных ресурсов, создание электронного портфолио, дистанционное взаимодействие с профессиональным сообществом, участие в научно-методических семинарах	Возможность профессионального совершенствования с использованием практически неограниченного информационного массива, в том числе и в процессе взаимодействия с другими представителями профессии расширяют среду для саморазвития; формирование портфолио нацеливает на анализ собственных достижений; владение современными цифровыми ресурсами развивает уверенность, направленность на освоение новых технологий, открытость к экспериментам

Таким образом, в рамках вузовского обучения будущих педагогов организация персонифицированного маршрута формирования потребности и готовности к непрерывному профессиональному развитию может быть реализована через внедрение модульных образовательных программ, вариативных курсов и проектной деятельности, ориентированной на профессиональные интересы студентов. Эффективным инструментом также является индивидуальное сопровождение и систематическая рефлексия. Эти элементы позволяют студентам осознать значимость профессионального развития, выстраивать личные цели и видеть пути их достижения в образовательной и будущей профессиональной среде.

Полностью персонифицированный образовательный маршрут вузовской подготовки каждого педагога спроектировать и реализовать вряд ли возможно. Однако, встраивая в обучение специальные практики, представленные выше, можно в достаточной степени индивидуализировать процесс формирования будущего педагога как субъекта своего профессионального развития. Представим несколько таких практик, используемых нами, которые уже показали свою полезность.

Пример 1. В самом начале освоения дисциплины «Введение в профессию» последовательно осуществляется ряд учебных мероприятий, нацеленных на осознание будущими учителями необходимости в личностно ориентированном профессиональном развитии. Цепочка таких мероприятий выглядит следующим образом: 1) работа в группах «Каким должен быть современный учитель» с последующими презентациями результатов групповой работы; 2) индивидуальное рефлексивное эссе «Каким я хочу быть учителем»; 3) анализ эссе преподавателем и организация на этой основе коллективного обсуждения, после которого студенты анализируют и фиксируют собственные знания, умения, личностные качества и даже привычки, определяя, от чего следует избавиться, а что следует развивать и совершенствовать; 4) составление плана собственного профессионального развития на период обучения в вузе. В дальнейшем, в конце каждого курса обучения, полезно организовывать анализ студентами того, что было реализовано в прошедшем учебном году, что удалось лучше всего, что не удалось и в чем причины этого. Заканчиваться такой анализ должен коррекцией планов.

Конечно, наивно было бы думать, что планы, составленные всеми студентами, будут идеальными. Еще наивнее предполагать, что все они будут реализованы. Однако подобная деятельность студентов позволяет им (многим впервые) задуматься о себе и выбранной профессии. Кроме того, план, написанный студентом, помоет преподавателям уже с первого месяца обучения студента в вузе составить о нем более точное представление, что облегчит выстраиванию более индивидуализированного обучения.

Пример 2. Весьма важна индивидуализации обучения при освоении студентами дисциплин, непосредственно нацеленных на формирование компетенций будущих педагогов в области школьного предметного содержания. Для будущих учителей математики, например, к таким дисциплинам можно отнести «Практикум по решению математических задач», а также дисциплины «Элементарная

алгебра», «Элементарная геометрия», «Нестандартные задачи школьной математики». Так в последние годы, в рамках этих дисциплин накануне последних двух недель семестра каждому студенту предлагается, используя рабочую программу, определить, какой из модулей дисциплины освоен им в меньшей степени. Затем, студенты, указавшие один и тот же модуль, объединяются в группы и разрабатывают мини-занятие по выбранному модулю, а также дидактические материалы (карточки-памятки, наборы ключевых задач, наборы ключевых геометрических конструкций и т.п.), которые облегчат понимание и запоминание содержания этого модуля. На основе подготовленных материалов студенты на оставшихся в семестре занятиях организуют обучение для своих одногруппников. Такая практика, как правило, нравится студентам, поскольку: во-первых, помогает лучше разобраться с непонятным материалом; во-вторых, улучшить баллы по ранее неудачно освоенному модулю и получить дополнительные баллы за интересные идеи, реализованные в дидактических материалах при организации занятия; в-третьих, обрести опыт разработки дидактических материалов, который, как и сами материалы, может быть использован в дальнейшей профессиональной деятельности; в-четвертых, проиграть роль педагога. Но самое главное: в процессе такой работы студенты осваивают опыт компенсации индивидуальных предметно-методических дефицитов, что необходимо для профессионального развития.

Пример 3. Ключевым направлением на завершающем этапе педагогической практики становится развитие профессиональной рефлексии и формирование у студентов способности к критическому анализу собственной деятельности. В целях активизации этих процессов используется, в частности, видеозапись учебных занятий, проводимых студентами. Затем студенты самостоятельно просматривают видео, письменно отмечают успешные приемы, которые необходимо закрепить в профессиональном опыте, а также неудачные фрагменты занятия. Важно при этом, нацелить студентов не только на констатацию факта успеха или затруднения, но и на выявление причин этого и того, что следует предпринять для преодоления проблем. Анализ собственной педагогической деятельности как бы «со стороны» способствует выявлению неосознанных ошибок и зон для профессионального роста.

Пример 4. Важным фактором для развития готовности будущих педагогов к непрерывному профессиональному развитию является взаимодействие с профессиональным сообществом, особенно с наиболее деятельностной и увлеченной его частью. Поэтому в нашем вузе студенты являются непременными участниками педагогических мастерских [3] и других мероприятий, проводимых в рамках взаимодействия вузовских преподавателей со школьными учителями. Более того, в последние годы распространилась практика делегирования возможности определения темы и формы организации одного из совместных мероприятий кафедры и школьных педагогов студентам. Будущие учителя, после обсуждения в группах, представляют свои идеи, обосновав их. Затем в рамках заседания отделения кафедры выбирается одна из тем, которая станет основой

для профессионального трехстороннего взаимодействия. Студенты в рамках такого мероприятия приобретут знания по важному для них аспекту профессиональной деятельности, а школьные педагоги и вузовские преподаватели смогут продемонстрировать личный опыт непрерывного профессионального роста.

Таким образом, соглашаясь с тем, что профессия учителя невозможна без самостоятельной работы над самим собой, совершенствования своих знаний умений и навыков, как результата постоянного личностного и профессионального саморазвития, отметим роль вузовского обучения в становлении готовности сегодняшних студентов к подобной деятельности. Нацеленность на формирование у будущих педагогов потребности в постоянном профессиональном развитии требует от вузовского преподавателя:

– создания условий для включения студентов в активную исследовательскую, проектную и практико-ориентированную деятельность;

– систематической работы по развитию у студентов навыков самоанализа, целеполагания и проектирования, как способа поддержки их осознанного профессионального выбора и саморазвития;

– пересмотра подходов к организации образовательного процесса с акцентом на индивидуализацию обучения и развитие рефлексивных умений студентов;

– эмоциональной открытости и личностной вовлечённости, готовности выступать наставником и демонстрировать пример собственного профессионального роста.

Такое понимание своей роли вузовскими преподавателями и ее реализация на практике позволят постепенно сместить акценты в осознании будущими педагогами собственного профессионального развития с внешних требований на внутреннюю потребность.

Список литературы

1. Бажук О. В., Берестовская Л. П., Мерецкая Т. В. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному самообразованию // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1 (55). – С. 111–129.

2. Гущина И. Н. Готовность к саморазвитию как компонент подготовки будущих учителей в условиях образовательной среды // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – Т. 6. – № 2. [Электронный ресурс]. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN218.pdf

3. Шмигирилова И. Б., Рванова А. С., Таджигитов А. А. Педагогическая мастерская как форма развития оценочной компетентности учителя математики // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – С. 87–95.

4. Biesta G., Priestley M., Robinson S. The role of beliefs in teacher agency // Teachers and Teaching, (2015). 21(6). – C. 624–640.

5. Kenesbekova S., Mukhametzhanova A., Kussainova M., Zhanbyrbayeva S., Alipbayeva L. Development of future elementary school teachers' professional self-education readiness through interactive teaching methods // Journal of Education and E-Learning Research. – 2024. – Vol. 11(2). – P. 357–365.

6. Palina A. A., Tleuzhanova G. K., Sarzhanova G. B. Pedagogical technology of constructing professional identity of pre-service foreign language teachers // The Education and Science Journal. – 2023. – Vol. 25 (1). – P. 84–107.

Электронное научное издание

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы V Всероссийской научной конференции
(с международным участием)

25 ноября 2025 г.

Ответственный редактор
Левченко Ольга Юрьевна

Редакторы: *Е. С. Дмитриева, Т. Г. Захарова,*
Е. Н. Куликовская, В. А. Паршутина
Технический редактор *Н. П. Никитина*
Техническая обработка *Н. П. Никитина*

Подписано к использованию: 05.02.2026
Заказ № 2081
Тираж 100 экз.
Объем издания: 6 Мб
1 CD-ROM

Минимальные системные требования
ПК (AMD, Intel, 1,5 Ггц); Windows 7/8/10; 2 Гб; 500 Мб; CD-ROM;
Adobe Acrobat Reader

Программное обеспечение, использованное для подготовки издания:
MS Office, Adobe Acrobat DC

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10
www.lengu.ru; pushkin@lengu.ru: тел. +7 (812) 451-91-76